

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DE MANAGEMENT (E.N.S.M)

Pôle Universitaire de Kolèa, Tipaza



THESE DE DOCTORAT L.M.D

Filière : Sciences de Gestion

Spécialité : Management par la Qualité

Laboratoire Innovation Managériale, Gouvernance et Entrepreneuriat L.I.M.G.E/ E.N.S.M

Émergence de l'enseignement supérieur privé en Algérie :
Contexte et Gouvernance.

Par Mr : **BEDAIDA Imad Eddine**

Sous la Direction de Monsieur **BENGUERNA Mohamed**/ Directeur de recherche

Et la Codirection de Monsieur **MEYER Jean-Baptiste**/ Directeur de recherche

Membres du jury :

Ferroukhi Amine	Professeur à l'ENSM	Président
Benguerna Mohamed	Directeur de Recherche, CREAD	Rapporteur
Meyer Jean-Baptiste	Directeur de Recherche, IRD CEPED	Rapporteur
Mezhouda Abdelmalik	Professeur à l'ENA	Examineur
Etienne Gérard	Directeur de Recherche, IRD, CEPED	Examineur
Toumi Djamila	Maitre de conférence A, ENSM	Examinatrice
Belali Mounir	Maitre de conférence A, ENSM	Examineur

2022/2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Tout d'abord, je remercie Dieu qui m'a donné la force et la patience pour accomplir ce modeste travail de recherche.

Je tiens tout d'abord à exprimer ma gratitude et mon respect à mes directeurs de thèse qui m'ont soutenu et supporté six longues années durant, Monsieur Mohammed BENGUERNA et Monsieur Jean-Baptiste MEYER. Vous avez encadré et dirigé ce travail avec patience, expertise et enthousiasme.

Je tiens également à remercier la personne qui m'a mis au monde, qui m'a si bien élevé, qui a été impatiente de voir cette recherche aboutir et qui sans doute sera plus contente que moi lors de ma réussite, merci Maman.

Mes remerciements vont à fratrie de frères, sœurs, belles sœurs, neveux ainsi que beau-frère, outre Zaki et Deborah, Billel et Katia, Amine et Amira, Sanaa et Nazil, Abir, Laith et Layla, Darine, et enfin Ismail et Tamy. Vous avez été, sans que vous le sachiez, une source d'inspiration pour moi, votre soutien constant tout au long de mes études, votre amour, votre patience et votre confiance en moi ont été des sources de motivation essentielles. Merci

Je remercie également mes amis pour leur soutien, leurs encouragements et leurs précieuses contributions à ce travail de recherche. Je citerai : Ali, Abdellah, Hichem, Manel, Adlene, Nabil et Karim. Ainsi que mes collègues qui m'ont énormément aidé dans cette recherche : Hachemi, Abdelkader, Djallel, Mehdi, Seif et Amine. Un remerciement particulier à mes deux camarades et collègues Dr Djennadi Lydia et Dr Belimane Wissam. Merci mes amis.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance envers les membres du jury, Messieurs le Professeur Ferroukhi Amine, le Professeur Mezhouda Abdelmalik, le Docteur Etienne Gerard, le Docteur Djamila Toumi et le Docteur Belali Mounir, qui ont accepté de consacrer leur temps et leur expertise à l'évaluation de ce travail.

Je tiens à remercier toute la famille ENSM, l'école où tout a commencé, l'École nationale supérieure de management, je citerai mes étudiants, les ATS, les enseignants qui m'ont tant inspiré depuis 2014 et les responsables qui veillent au maintien de la qualité de ce prestigieux établissement.

Enfin, si ce n'était pas pour toi, pour te rendre fier, pour suivre ton chemin je ne l'aurais pas fait. Tu as été présent à mes côtés tout au long de ma vie. Merci papa.

Résumé

L'enseignement supérieur privé en Algérie existe sous la tutelle du secteur de la formation professionnelle depuis le début des années 1990, mais ce n'est qu'en 2008 que le cahier des charges (précisant les conditions d'ouverture d'une université/école privée) a été élaboré et rendu public. Aussi ; les écoles privées ont été autorisées à exercer l'activité d'enseignement supérieur dans le cadre de la nouvelle réglementation¹.

L'objectif de notre recherche est d'apporter un éclairage sur le contexte d'émergence ; de dynamique et de développement des établissements d'enseignement supérieur privés, et tenter d'étudier la gouvernance de ces établissements sous le prisme de la qualité. Pour mener à bien notre recherche, nous avons réalisé des lectures sur l'enseignement supérieur privé dans le monde (France, États unis d'Amérique, chine, Sénégal, Tunisie, Maroc), cela est dû à la pauvreté de travaux réalisés en Algérie et s'intéressant à l'objet de notre recherche.

Notre travail restitue les résultats d'une recherche mixte qualitative et quantitative menée auprès de cinq établissements privés de formation supérieure récemment agréés, à travers des travaux d'observation sur le terrain, des analyses documentaires et des entretiens menés avec des responsables, des enseignants et un questionnaire destiné aux étudiants de ces écoles. Dans ce but, nous essayerons d'apporter un éclaircissement sur le contexte, la gouvernance et le développement de l'enseignement supérieur privé en Algérie.

Les principaux résultats de notre recherche, montrent en première partie, que l'enseignement supérieur privé a du potentiel et continue son évolution en passant par une phase transitoire, caractérisée par une intégration progressive dans le système socio-économique du pays. A ceci s'ajoute un impératif du développement de l'enseignement supérieur autant privé que public.

En deuxième partie, notre analyse des entretiens montre que l'enseignement supérieur privé en Algérie reste embryonnaire. Cependant, les établissements privés ont majoritairement pu avoir une expérience dû au fait qu'ils existaient depuis plus de deux décennies sous d'autres formes de par le contenu des enseignements dispensés. De ce fait, l'image d'excellence qu'ils ont pu bâtir pendant ces années, rajoutée à l'officialisation de leurs établissements, donnent une certaine confiance aux étudiants et font augmenter le nombre d'effectifs inscrits.

Mots clés: Enseignement supérieur, enseignement supérieur privé, SPES, formation, gouvernance, Management de la qualité.

¹ La loi n° 08-06 du 23 février 2008 modifiant et complétant la loi n° 99-05 du 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur et l'arrêté portant cahier des charge

ملخص

يخضع القطاع الخاص للتعليم العالي في الجزائر لوصاية التكوين المهني منذ مطلع تسعينيات القرن الماضي ولكن لم يتم ضبط دفتر الشروط الخاص به سوى سنة 2008 (تحديد شروط فتح جامعة/مدرسة عليا خاصة) وبالتالي السماح للمدارس الخاصة بممارسة نشاط التعليم العالي في إطار النظام الجديد

الهدف من بحثنا هو تسليط الضوء على سياق استحداث القطاع الخاص للتعليم العالي، ديناميكية وتطور مؤسسات التعليم العالي في القطاع الخاص، ومحاولة دراسة حوكمة هاته المؤسسات من منظور الجودة. من أجل بناء بحثنا على أسس صحيحة، قمنا بالاستناد على قراءات تدرس القطاع الخاص للتعليم العالي حول العالم وذلك لندرة الأعمال التي تدرس وتهتم بهذه الظاهرة في الجزائر.

عملنا ينقل نتائج بحث كمي ونوعي شمل 5 مؤسسات للتعليم العالي تنشط في القطاع الخاص تم المصادقة على اعتمادها مؤخرا. عن طريق زيارات ميدانية استقصائية، دراسة وثائق مختلفة ومحاوره مسؤولين، أساتذة والاستناد الى نتائج استبيان موجه لطلاب هاته المؤسسات. من أجل تحقيق هدفنا، سنحاول تسليط الضوء على حوكمة، تطور القطاع الخاص للتعليم العالي في الجزائر والسياق الذي ينشط فيه.

النتائج الرئيسية لبحثنا توحى في جزئها الأول أن القطاع الخاص للتعليم العالي له إمكانية مواصلة تطوره والمرور بمراحل انتقالية تتجلى في ادماج تدريجي في المنظومة الاجتماعية والاقتصادية للبلاد، بالإضافة لحنمية تطور التعليم العالي، في القطاع الخاص أو العام على حد سواء.

في جزئها الثاني، توحى نتائجنا، وخاصة دراستنا للحوارات التي أجريناها، أن القطاع الخاص للتعليم العالي في الجزائر لا يزال قطاعا ناشئا، لكن على الرغم من ذلك، تمكنت مؤسسات هذا القطاع من تحصيل تجربة عن طريقة ممارسة نشاطها لأكثر من عقدين من الزمن في أطر قانونية مختلفة و اكتساب خبرة في تطبيق المناهج التعليمية الموصى بها وبالتالي، تمكينها من بناء سمعة توحى بأنها مدارس تفوق و امتياز، بالإضافة الى ترسيم نشاطها و اعتمادها رسميا من طرف من طرف الوزارة الوصية مكنها من اكتساب ثقة الطلاب و الرفع من عدد المسجلين بها.

:الكلمات الدالة

التدريب ، الحوكمة، SPES التعليم العالي ، التعليم العالي الخاص ، إدارة الجودة

Summary

Private higher education in Algeria has operated under the supervision of the ministry of vocational training since the early 1990s, but it was not until 2008 that the specifications (determining the conditions for opening a private university/school) were drafted. As a result, private higher education schools were authorized to operate under the new regulations.

The objective of our research is to shed light on the context of emergence, the dynamics and the development of private higher education institutions, and attempt to study the governance of these institutions from a quality perspective. To carry out our research, we have resorted to the literature and researches done on private higher education in the world, due to the lack of work addressing the phenomenon in Algeria.

Our work presents the results of a mixed qualitative and quantitative research conducted in 5 recently accredited private higher education institutions, through field trips, documentary analysis and interviews with managers, teachers and a survey of students attending these schools. To this end, we will try to shed light on the context, governance and development of private higher education in Algeria.

The main results of our research show, in the first part, that private higher education has potential and continues to evolve through a transitional phase, characterized by a gradual integration into the socio-economic system of the country. In addition, there is an absolute need for the development of higher education, both in its public and private sectors.

In the second part, our analysis of the interviews reveals that private higher education in Algeria remains in its rudimentary stage. However, most of the private institutions have had experience with the provided curriculum as they have been operating for more than two decades within a different legal framework, Therefore, building a reputation of excellence throughout the years that has only been strengthened by the formalization of their institutions which allowed them to gain the confidence of the students and increase the number of enrolments.

Keywords: *Higher education, private higher education, SPES, training, governance, quality management.*

Liste des acronymes

AQ : Assurance qualité.

BAA : Le programme Baccalauréat en Administration des Affaires 2+2 consiste à offrir les deux premières années du programme B.A.A. de HEC Montréal (soit l'année préparatoire et la première année du cursus) en collaboration avec MDI-Algiers Business School.

BLEU : Bureau de liaison entreprises-université.

EESP : Établissement d'enseignement supérieur privé

EPES : Établissement privé d'enseignement supérieur

EPFS : Établissement privé de formation supérieure

ES : Enseignement supérieure

ESP : Enseignement supérieure privé

SPES : Secteur privé d'enseignement supérieur.

MESRS : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

SMQ : Système de management de la qualité, qui permet de bien gérer la qualité dans une organisation.

TAGE-MAGE : Test à la sélection des candidats désirant entreprendre ou poursuivre des études de management en formation initiale ou continue à bac+3 / bac+4.

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE

CHAPITRE I : MANAGEMENT DE LA QUALITE ET L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PRIVE : APERÇU SOCIO-HISTORIQUE

SECTION I : Réflexion théorique sur l'enseignement supérieur et le management de la qualité

SECTION II : L'évolution de l'enseignement supérieur privé dans différentes régions du monde.

CHAPITRE II : POSITIONNEMENT ÉPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE

I- Positionnement épistémologique de la recherche

II- Méthodologie de recherche

CHAPITRE III : PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PRIVE ALGERIEN

SECTION I : Ouverture progressive du secteur privé de la formation supérieure en Algérie

SECTION II : Officialisation et formalisation du SPES

CHAPITRE IV : GOUVERNANCE DES ETABLISSEMENTS PRIVES D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ALGERIE

SECTION I : Présentation des écoles, de leurs spécialités et formations

SECTION II : Gouvernance des établissements privés de formation supérieure.

CHAPITRE V : MANAGEMENT DE LA QUALITE DANS LES ETABLISSEMENTS PRIVES D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ALGERIE : ENTRE PRATIQUE ET PERCEPTION.

SECTION I : Prestation et analyse des résultats quantitatifs de notre recherche

SECTION II : Profil des EPES et leur management de la qualité

CONCLUSION

INTRODUCTION
GENERALE

Les évolutions des systèmes d'enseignement supérieur sont un phénomène mondial qui est influencé par plusieurs facteurs. L'un des principaux facteurs est l'évolution de la demande d'enseignement supérieur : Marginson (2007), Mazzella (2011), Williams (1996) et Hadijah (2019). Au fil du temps, de plus en plus de personnes ont cherché à poursuivre des études supérieures pour améliorer leurs perspectives de carrière et leur niveau de vie. Cette augmentation de la demande a entraîné une pression sur les systèmes d'enseignement supérieur pour offrir plus de places, ce qui a conduit à une augmentation du nombre d'établissements et de programmes d'enseignement supérieur dans de nombreux pays (Mazzella, 2011).

Un autre facteur important est la détérioration du ratio étudiants-enseignants, qui peut affecter la qualité de l'enseignement. Dans certains cas, le nombre d'étudiants inscrits dans une institution a augmenté plus rapidement que le nombre d'enseignants, ce qui a entraîné des problèmes tels que des classes surchargées et une attention individuelle insuffisante pour les étudiants.

Les contraintes financières sont également un facteur important (Berkane, 2005). Les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur sont confrontés à des pressions financières croissantes, ce qui peut avoir des répercussions sur les ressources et la qualité de l'enseignement supérieur.

L'inadéquation de l'enseignement supérieur avec les demandes et les besoins du marché du travail est également un facteur important. Les employeurs ont souvent des attentes spécifiques en matière de compétences et de connaissances chez les diplômés universitaires, et il peut y avoir un écart entre ce que les étudiants apprennent à l'université et ce que les employeurs attendent. (Marginson, 2007 ; Hadijah, 2019).

En outre, l'évolution des systèmes économiques, tels que la transition vers le système libéral et néolibéral, a également eu un impact sur les systèmes d'enseignement supérieur. La pression pour rendre l'enseignement supérieur plus efficace et rentable peut parfois entraîner des compromis sur la qualité de l'enseignement et la satisfaction des demandes des étudiants.

Enfin, les systèmes d'enseignement supérieur doivent répondre aux besoins et demandes d'une population plus diversifiée et nombreuse, qui a des attentes spécifiques en matière de qualité d'enseignement, d'environnement d'étude et de formation adaptée aux besoins du marché du travail. Cependant, il est important de veiller à ce que la satisfaction de ces demandes ne se fasse pas au détriment de la qualité, de l'efficacité et de la rentabilité du secteur de l'enseignement supérieur.

À cette fin et afin de s'adapter à ce nouvel environnement de l'enseignement supérieur, certains gouvernements ont réagi à l'évolution de l'environnement de l'enseignement supérieur en optant pour « *la marchandisation* » de ce secteur, entraînant ainsi la privatisation de l'enseignement supérieur d'un côté et/ou l'ouverture d'un secteur privé d'un autre côté. Cette tendance n'est pas nouvelle, le secteur privé de l'enseignement supérieur ayant toujours été une caractéristique importante de l'enseignement supérieur dans le monde.

Cependant, il existe des débats sur la définition précise de l'enseignement supérieur public et privé, et les chercheurs ont signalé un manque de clarté conceptuelle. (Robertson, 2013 ; Willetts, 2014 ; Marginson 2007 ; Altbach, 2015).

Pour distinguer les deux secteurs, trois critères sont couramment utilisés :

- la propriété légale,
- le financement (par des subventions gouvernementales ou des frais de scolarité),
- la contribution à la société.

Cette distinction est importante car elle influence la gouvernance, le financement et les politiques de l'enseignement supérieur. Les universités publiques sont généralement financées par l'État et ont pour mission de servir l'intérêt public, tandis que les institutions privées sont financées par des sources autres que l'État et peuvent poursuivre des objectifs différents en matière d'enseignement et de recherche.

Cependant, la distinction entre les secteurs public et privé n'est pas toujours claire, car il existe des variations importantes en fonction des pays, des régions et des institutions. En fin de compte, la qualité de l'enseignement supérieur et sa capacité à répondre aux besoins de la société doivent être les principales préoccupations, que l'enseignement supérieur soit public ou privé.

Les universités publiques ont des objectifs nationaux et reçoivent des subventions gouvernementales pour répondre à ces objectifs. Leur mission consiste à former une main-d'œuvre qualifiée, une élite politique et à effectuer des recherches pour le développement économique et social du pays.

Les établissements de formation supérieure privés, quant à eux, sont motivés par la concurrence et ne sont pas nécessairement contraints par les objectifs de l'État. Ils ont moins de chance de bénéficier d'un soutien financier direct du gouvernement et dépendent principalement des frais de scolarité (Marginson, 2016 ; Berkane, 2005). Dans de nombreux pays, les établissements de formation supérieure privés doivent respecter une réglementation supplémentaire pour que leurs diplômes soient reconnus par l'État. Les étudiants doivent être prudents lorsqu'ils choisissent un établissement de formation supérieure privé, car certains peuvent ne pas répondre aux normes de qualité requises. Les chercheurs ont également souligné qu'il existe une

réglementation insuffisante en ce qui concerne les établissements de formation supérieure privés, ce qui peut compromettre la qualité de l'éducation qu'ils offrent, (Altbach 1999 ; Marginson 2007 ; Gérard 2020 ; Mora, 2017).

Contrairement à l'enseignement supérieur public, le privé n'a pas eu un modèle historique de développement. Néanmoins, il y a eu une croissance rapide et mondiale des nouveaux établissements d'enseignement supérieur privés ces dernières années. Cette croissance a été examinée et a fait objet d'une étude publiée dans l'article cité en bas de page². L'auteur a conclu que la croissance massive, rapide et récente de l'enseignement supérieur privé ne peut pas être entièrement expliquée par la croissance démographique, la surcharge de l'enseignement supérieur public et les contraintes économiques seulement. Elle est plutôt soutenue par le fait que l'enseignement supérieur privé soit devenu un modèle préféré pour les communautés (OCDE, UNESCO, Banque mondiale...) de développement et appuyé par des modèles mondiaux sur la manière dont les pays devraient structurer leurs systèmes d'enseignement supérieur.

Le marché de la formation s'est diversifié avec la densification des échanges universitaires, à l'heure où la plupart des pays émergents ou en voie de développement démontrent une grande ouverture aux propositions de réformes de l'OMC et de la Commission Européenne, en ouvrant des universités privées, en favorisant l'entrée d'établissements étrangers sur leur sol et en adoptant le système LMD (dès 2003 par le Maroc, en 2005 Tunisie et 2004 en Algérie). Ce contexte est considéré dans les pays du Maghreb comme une opportunité de faire face à la crise que vit l'université publique, un des points les plus délicats à gérer est « la massification » de l'accès à l'université publique. Soit prêt de 1.7 millions d'étudiants en Algérie en 2023 (MESRS, 2023)³.

L'université a eu un rôle important dans le développement national des pays, dans le modèle antérieur, l'enseignement supérieur était géré et financé directement par l'État, tandis que dans le modèle actuel, associé à la mondialisation, l'accès et l'excellence de la recherche sont considérés comme nécessaires à la compétitivité nationale sur les marchés mondiaux, entraînant la croissance des secteurs public et privé de l'enseignement supérieur.

L'université est considérée comme un baromètre de la société, un indicateur de son niveau de développement, dans le monde entier (Hayek, 1978), y compris dans les pays du Maghreb tels

² Elizabeth Buckner, «The Worldwide Growth of Private Higher Education: Cross-national Patterns of Higher Education Institution Foundings by Sector », *Sociology of Education* 2017, Vol. 90(4) 296–314.

³ <https://www.horizons.dz/enseignement-superieur-baddari-donne-le-coup-denvoi-officiel-de-lannee-universitaire-2022-2023/> Consulté le 21 mars 2023 à 10hr 44min.

que le Maroc, la Tunisie et l'Algérie. Ces pays ont évolué d'une conception dominée par les théories développementalistes, où les étudiants et les diplômés étaient perçus comme des militants au service de l'indépendance nationale, à des approches plus pragmatiques et sélectives, subordonnées aux nouvelles options libérales (Mazzella, 2011).

Il est à noter que le rôle de l'État dans le financement de l'enseignement supérieur a également évolué, passant d'une gestion directe à une approche plus indirecte, axée sur la fourniture de subventions et la réglementation des établissements d'enseignement supérieur privés.

Selon Mazzella (2011, 2009), dans le passé, ces pays faisaient face à une pénurie de cadres et de techniciens qualifiés, ce qui attirait les pays européens, en particulier la France, pour aspirer cette main-d'œuvre qualifiée du sud. Cependant, aujourd'hui, la situation a considérablement changé. En effet, les pays du Maghreb font maintenant face à des défis différents, tels que le chômage élevé, le sous-emploi et l'instabilité générale parmi les diplômés de l'enseignement supérieur. Malgré l'augmentation du nombre de diplômés universitaires, le marché du travail ne peut pas absorber tous ces diplômés, ce qui crée une situation de surqualification et un taux de chômage élevé parmi les diplômés.

Cela est dû à plusieurs facteurs, tels que l'absence d'opportunités d'emploi pour les diplômés, la mauvaise adéquation entre les compétences des diplômés et les besoins du marché du travail, et la faible compétitivité des économies des pays du Maghreb sur le marché mondial.

Cette situation a des conséquences négatives sur la société et l'économie des pays du Maghreb. Le chômage élevé des diplômés universitaires peut entraîner un découragement parmi les jeunes qui se sentent désillusionnés par leur avenir professionnel. En outre, cela peut également avoir un impact négatif sur la productivité et la compétitivité des entreprises, car ces diplômés qualifiés peuvent être découragés de poursuivre une carrière dans leur domaine de spécialisation.

En outre, cette situation met également en lumière l'importance de la planification stratégique et de la coordination entre les gouvernements, les universités et les entreprises afin de répondre aux besoins du marché du travail et de promouvoir la croissance économique. Les gouvernements doivent travailler en étroite collaboration avec les universités pour s'assurer que les programmes de formation sont alignés sur les besoins du marché du travail. Les entreprises doivent également jouer un rôle actif en créant des opportunités d'emploi pour les diplômés universitaires et en offrant des programmes de formation continue pour les aider à développer leurs compétences. Tout cela, constitue un cadre idéal et propice pour l'émergence et l'expansion du secteur privé de l'enseignement supérieur dans les pays du Maghreb et plus particulièrement en Algérie.

Il est important de noter, selon les rapports de l'OCDE et de l'UNESCO, qu'il y a eu près de six millions d'étudiants étrangers dans le monde en 2022 (France, 2022). Les flux étudiants sont dans une direction du Sud vers le Nord (Mazzella, 2011). Le Maghreb se singularise par l'exportation de ses étudiants (près de 5 % des étudiants maghrébins étudient hors de leurs frontières contre 2 % des étudiants dans l'ensemble du monde). La France avec ses quelques 260 000 étudiants étrangers, soit plus de 11 % de sa population étudiante, se dispute le rang de deuxième pays d'accueil d'étudiants étrangers avec le Royaume-Uni et plus récemment l'Allemagne, loin après les États-Unis. La moitié des effectifs des étudiants étrangers en France vient de l'Afrique, dont près de 30 % du Maghreb (Erlich, 2009), en particulier du Maroc (44 933 étudiants) et de l'Algérie (29 333 étudiants)(France, 2022). La France reste la destination principale même si ces dix dernières années on constate une diversification des parcours d'études vers les pays de l'Est, l'Allemagne et le Québec (Hafaiedh, 2005). Certains pourraient être attirés par la France depuis le Maghreb en raison de la proximité géographique entre ces régions. De plus, ces pays étant francophones, cela pourrait également jouer un rôle dans cette attraction. Selon Mazzella (2009), cette mobilité est en partie due à une surcharge de l'enseignement supérieur public, ainsi qu'à une volonté d'obtenir un enseignement supérieur de qualité dans les spécialités souhaitées, que ce soit dans des établissements publics ou privés. Ce qui a, dans une certaine mesure, motivé l'émergence du secteur privé de l'ES dans le Maghreb. À partir des années 1980, les établissements d'enseignement supérieurs privés au Maghreb ne cessent de se développer. En Tunisie, ils sont considérés comme des écoles supérieures « de la seconde chance » après qu'ils aient été marginalisés dans la formation professionnelle et technique dans les années 1970.

Au Maroc, où leur intégration fut rapide, ils se sont diversifiés en direction des bacheliers, dans un cadre légal de plus en plus affirmé, sous le statut juridique de sociétés anonymes.

Les deux pays réforment leurs lois respectives (Maroc « loi 01-00 », Tunisie « loi 2000-73 ») portant sur l'organisation de l'Enseignement supérieur, en accordant aux établissements supérieurs privés une reconnaissance de leurs diplômes par leurs ministères de l'Enseignement supérieur sous condition d'un cahier des charges préétabli.

Depuis le début des années 2000, on assiste dans les pays du Maghreb (Tunisie et Maroc) à un développement du secteur privé d'enseignement supérieur, qui vise à compléter un secteur public en surcharge et partiellement inadapté aux besoins des parties prenantes⁴.

⁴ Parties prenantes : étudiants, parents d'étudiants et marché du travail.

L'augmentation constante des effectifs des étudiants dans les universités maghrébines depuis trente ans et la forte sélection par le classement à la sortie du baccalauréat créent une insatisfaction des parties prenantes, seuls les meilleurs ou les plus riches peuvent combler ce vide en suivant des études supérieures à l'étranger⁵.

Cependant, les pays du Maghreb se caractérisent par un fort engagement en faveur du secteur public (Berkane, 2005) : on ne compte que près de 8 % d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur privé au Maroc et 3 % en Tunisie en 2010 (sources des ministères de l'Enseignement Supérieur)⁶.

Ces pays, en particulier l'Algérie (et dans une moindre mesure la Tunisie), étaient fermement opposés à l'idée de la présence d'établissements d'enseignement supérieur privés, selon une vision développementaliste et égalitariste qui favorise un enseignement supérieur public accessible à tout le monde, autorisant juridiquement désormais la constitution de ce secteur privé. Ce qui peut faire naître un processus de bouleversement des mentalités.

Au Maroc, et depuis longtemps, on adopte une autre position sur la question : le secteur privé de l'enseignement supérieur y est perçu dès les années 1980 comme complémentaire au secteur public. Ce qui est aussi le cas dans certains pays africains où l'enseignement Supérieur privé doit s'installer dans une logique de partenariat avec le public (Gueye, 2005). Ainsi, tous les processus académiques ayant cours au public lui seront appliqués avec la même rigueur et la même responsabilité⁷.

Le projet d'implantation d'établissements privés d'enseignement supérieur dans les pays du Maghreb ne se limite pas à de simples intérêts économiques, mais s'accompagne d'une volonté politique de favoriser l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Cela peut prendre différentes formes ; l'enseignement supérieur transnational est un phénomène très complexe, le flux d'étudiants, d'enseignants, de connaissances et même de valeurs fait partie des systèmes d'enseignement supérieur depuis des siècles.

En effet, les universités algériennes, tunisiennes et marocaines ont connu cette internationalisation bien avant que les réformes éducatives n'autorisent des expériences éducatives externes ou n'attirent des étudiants étrangers (de la région ou de Palestine). Comme

⁵ Sylvie Mazzella. Construction d'un marché international de l'enseignement supérieur privé au Maghreb. Les mondes universitaires face au marché : circulation des savoirs et pratiques des acteurs, Karthala, pp.105-116, 2011.

⁶ Enssup.gov.ma (2020). Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (Maroc). 03 décembre 2020. <https://www.enssup.gov.ma/en>

⁷ Enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : des pistes pour une réforme. Pr papa Gueye, nov 2005.

le notent plusieurs auteurs (Geisser, 2000 ; Vermeren, 2002 ; Gérard, 2008), la dimension transnationale est cohérente avec l'enseignement supérieur dans le Maghreb.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur peut prendre une forme encore plus politique, en engageant un partenariat avec les pays étrangers, avec la création d'établissements privés ou publics de droit tunisien, marocain ou algérien, autofinancés par les frais d'inscription et délivrant des diplômes étrangers et nationaux dans le cadre d'une double diplomation. Cette perspective existe en Algérie depuis les années 1990, dans le cadre des partenariats des écoles privées avec d'autres établissements étrangers pour délivrer les diplômes étrangers (avant l'existence de la forme légale sous la tutelle de l'enseignement supérieur).

Les projets les plus avancés au Maghreb, lancés en 2009, sont liés à la France, soit sous la forme d'importation d'un label d'établissement français, soit sous la forme d'un consortium d'universités et d'industriels : l'institut privé Tunis-Dauphine (ITD), créé en partenariat avec l'université Paris Dauphine; l'université internationale de Rabat sous la forme d'un consortium académique adossé à une Fondation, portée par l'ambassadeur du Maroc en France et le PDG de Vivendi, a obtenu du Maroc un terrain de 20 hectares (OCDE 2009 ; Mazzella 2011).

L'Algérie, moins motivée à l'ouverture vers le privé, a conclu un accord intergouvernemental avec la France selon le décret présidentiel (n° 05-320 du 12/09/2005), pour la création d'un établissement public, l'École Supérieure Algérienne des Affaires (ESAA), qui délivre des diplômes d'État algériens et français de Master en Gestion (LMD), des MBA Exécutif et des formations professionnelles de haut niveau, moyennant un coût d'inscription d'environ 1.100.000 DZD.

L'école supérieure algérienne des affaires (ESAA) est le fruit d'une coopération Algéro-Française qui a bénéficié de l'appui d'un consortium académique français dans le domaine de la gestion. Ce dernier est constitué de KEDGE Business School, IAE Lyon, Audencia et l'Université de Lille. Également d'un partenariat institutionnel de la chambre algérienne de commerce et d'industrie, du Ministère des affaires étrangères algérien, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, du Ministère du Commerce algérien, de l'Ambassade de France et de la Chambre de commerce et d'industrie Marseille-Provence.

Le secteur privé de l'ES en Algérie, reste embryonnaire et nouveau d'une manière officielle (existence sous agrément du MESRS). Le secteur privé existe en Algérie depuis plus de deux décennies d'une façon « *Parallèle* » sous d'autres tutelles que le MESRS et des partenariats avec des écoles et universités étrangères. De ce fait, les institutions privées ont une expérience dans le domaine de la formation et un feedback par rapport à la perception du secteur privé par la société.

D'ailleurs c'est ce qui rend le cas algérien différent des autres cas des pays transfrontaliers tels que le Maroc et la Tunisie.

1 Contexte algérien, problématique et intérêt scientifique de notre recherche

En Algérie, l'enseignement supérieur privé est relativement récent, comparé à d'autres pays. Malgré l'existence d'un cadre juridique pour les établissements privés depuis 1999, il a fallu attendre jusqu'en 2014 pour que l'État commence à délivrer des agréments aux instituts de formation privés, où l'ex ministre de l'Enseignement supérieur Mr HARRAOUBIA promet de constituer une commission chargée d'étudier et de délivrer des agréments aux instituts de formation privés.

Cette "*Lenteur*" dans la mise en application de la loi est considérée comme une exception, car dans le reste du monde, le secteur privé de l'enseignement supérieur est en plein essor, avec une tendance à la densification et à la promotion de la concurrence entre établissements.

L'un des principaux avantages de l'enseignement supérieur privé est qu'il répond à des objectifs économiques, ce qui signifie qu'il doit satisfaire sa clientèle pour survivre. Cela se traduit par un niveau d'exigence plus élevé et une concurrence accrue entre les établissements. En effet, les universités privées doivent rivaliser pour attirer les étudiants et les investisseurs, ce qui entraîne une amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur dans l'ensemble. En Algérie, l'absence de cette concurrence entre les établissements est l'une des principales raisons pour lesquelles aucune université algérienne ne figure en bonne place dans les classements internationaux.

Il convient également de noter que l'enseignement supérieur privé peut offrir une plus grande flexibilité et une plus grande variété de programmes d'études, ainsi que des possibilités de formation en ligne et de formation continue pour les professionnels en exercice. Toutefois, il est important de souligner que l'enseignement supérieur privé doit être réglementé pour garantir la qualité des programmes et éviter les abus. Les gouvernements doivent également veiller à ce que les établissements privés respectent les mêmes normes de qualité que les universités publiques, pour que les diplômes délivrés soient reconnus et valorisés sur le marché du travail. Toutefois, il est important de mentionner que les avis et points de vue des experts diffèrent sur ce fait, une partie pense que l'Algérie n'est pas en retard pour l'ouverture du secteur privé de l'enseignement supérieur, elle emprunte une tendance mondiale sur la privatisation de la

formation supérieure. Contrairement à une autre partie qui pense que l'Algérie a mis longtemps pour se décider à l'ouverture du SPES.

Certains pays, comme le Japon, la Corée du Sud, les Philippines ou encore l'Indonésie, dont certains ont atteint le taux de 70% d'étudiants scolarisés dans le privé. Beaucoup plus près de nous, la Tunisie et le Maroc ont respectivement formé dans l'enseignement supérieur privé 17 000 et 35 648 étudiants, en 2013⁸. Mais le retard accusé par le (MESRS) dans la mise en œuvre de la loi, n'a pas empêché, comme déjà évoqué, l'émergence d'un secteur dit « *parallèle* » de formation supérieure qui compte aussi bien des instituts privés que publics (ESAA).

Parmi ces nombreux établissements, certains ont pu se bâtir une solide réputation grâce au succès des formations qu'ils dispensent et à la réussite professionnelle de leurs étudiants. Ils étaient les premiers à obtenir l'agrément et étaient optimistes. Parce qu'ils estiment que le retard accusé procure finalement un avantage à l'Algérie : « ... *il lui suffira de tirer profit des expériences concluantes éprouvées sous d'autres latitudes...* ». ⁹A.L PDG de l'INSIM avait déclaré au journal LIBERTE.

Comme évoqué précédemment, depuis les années 1990, l'enseignement supérieur privé existe en Algérie sous la supervision du Ministère de la formation professionnelle. Cependant, ce n'est qu'en 2008 que les conditions d'ouverture d'une université ou d'une école privée ont été précisées dans un cahier des charges. Suite à cette nouvelle réglementation¹⁰, les écoles privées ont été autorisées à proposer des programmes d'enseignement supérieur. Actuellement, l'Algérie compte plus de 18 établissements agréés dans divers domaines de l'enseignement supérieur.

Au vue des premières communications qui ont été faites sur le sujet, nous avons pu remarquer que l'objectif initial visé par l'ouverture du secteur privé de l'enseignement supérieur fut l'élévation du niveau de qualité de l'enseignement. Autrement dit, dans son orientation vers la mise en place de l'assurance qualité dans l'ES, l'état a autorisé ce secteur et a considéré que l'existence d'établissements privés d'enseignement supérieur pourra effectivement aider à obtenir un enseignement supérieur de qualité. Ceci nous mène à nous poser une question sur la définition de la notion de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Il n'existe pas de définition type de la notion de qualité dans l'enseignement supérieur, et encore moins un instrument de mesure de la qualité commun à tous les pays (Bailly & Chatel, 2004).

⁸ www.liberte-algerie.com, par Amina Hadjiat le 09-11-2014 10:00

⁹ idem

¹⁰ La loi n° 08-06 du 23 février 2008 modifiant et complétant la loi n° 99-05 du 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur et l'arrêté portant cahier des charge

Cependant dans le but d'harmoniser les enseignements et formations et pour faciliter la reconnaissance des diplômes, l'assurance qualité est désormais un outil important.

Il existe certes une convergence évidente entre les différentes méthodes d'assurance qualité existantes, et les principes généraux définissant les bonnes pratiques font de plus en plus l'objet d'un consensus (les normes internationales et les référentiels). Cependant, du fait de la spécificité des différents contextes nationaux, chaque pays voit en l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur un moyen d'atteindre ses propres objectifs.

Les pratiques d'assurance qualité systématiques permettent de fournir aux gouvernements, aux étudiants, aux employeurs et à la société dans son ensemble des informations concernant les établissements et les programmes d'enseignement supérieur, ce qui contribue à accroître, pour certains acteurs, l'obligation de rendre des comptes, à améliorer la transparence, et à aider les décideurs, les dirigeants d'établissements, les étudiants et les employeurs à prendre des décisions éclairées.

Pour l'Algérie, il y a eu la création de la commission chargée de l'implémentation des cellules d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur publics. Cependant, les établissements privés d'enseignement supérieurs ne sont pas concernés par cette commission, pour le moment. De ce fait, il est naturel de questionner sur la façon dont les EPES gèrent la qualité de l'enseignement.

L'objectif de notre recherche est de fournir une description de l'émergence et de l'évolution du secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie afin d'identifier les facteurs moteurs qui ont contribué à son émergence, ainsi que les caractéristiques de ces établissements privés d'enseignement supérieurs (EPES) et les parties prenantes concernées. Les acteurs les plus importants sont les directeurs et gestionnaires des établissements, les enseignants, les étudiants et leurs parents, les entreprises (nationales, publiques ou privées), l'État (Par le biais du MESRS) et les partenaires. Nous essayerons dans ce cadre d'appréhender la situation de l'enseignement supérieur privé en Algérie et de définir les axes prioritaires de notre étude, à savoir :

1. **Profil des établissements privés** : Taille, âge, localisation géographique, domaines d'enseignement, modalités d'admission, etc.
2. **Profil des enseignants et des étudiants** : Niveau d'études et d'expérience des enseignants, composition sociodémographique des étudiants, motivation et objectifs d'études, etc.
3. **Gouvernance** : mode de financement, structure et organisation, management de la qualité de l'enseignement, régulation du secteur, etc.

4. **Qualité de l'enseignement** : méthodes pédagogiques, contenu des programmes, qualité des ressources et des infrastructures, satisfaction des étudiants, etc.

Par conséquent, nous tenterons de répondre à notre question de recherche suivante :

"Quel est le climat dans lequel évolue le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie ?".

Pour répondre à cette question, nous tenterons par le biais de notre modeste recherche, d'apporter un éclairage sur le contexte d'émergence ; dynamique et développement des établissements d'enseignement supérieur privés, et tenter d'étudier la gouvernance de ces établissements sous le prisme de la qualité.

Il est essentiel de clarifier davantage notre compréhension du "climat" dans lequel évolue le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie. Comme mentionné précédemment, ce secteur, en Algérie, traverse une phase embryonnaire et est en cours d'installation progressive, ce qui limite notre capacité à effectuer une analyse approfondie en raison du manque de données, comme expliqué dans le chapitre 3 de cette thèse.

Le terme "climat" peut être interprété de diverses manières, et dans notre cas, il désigne l'environnement dans lequel le secteur privé de l'enseignement supérieur voit le jour en Algérie. Pour cerner cet environnement, notre recherche se concentre sur quatre axes principaux cités ci-dessus. Tout d'abord, nous examinons le profil des établissements en présentant les personnes à l'origine de leur création, la localisation géographique de ces établissements, les domaines d'enseignement offerts, etc. Cette approche nous permet d'établir une image descriptive des écoles étudiées.

Ensuite, nous approfondissons notre analyse en examinant le profil de ces établissements ; à savoir, le profil des enseignants et des étudiants au sein de ces écoles, en abordant des aspects tels que le niveau d'études et d'expérience des enseignants, la composition sociodémographique des étudiants, leurs motivations et objectifs d'études, etc.

Par la suite, nous nous penchons sur la gouvernance de ces écoles, en consacrant un chapitre à expliquer en détail leur gestion sous les composantes de la gouvernance dans l'enseignement supérieur.

Enfin, nous concluons notre analyse du climat en abordant le management de la qualité dans les établissements d'enseignement privé en Algérie. Cela commence par la définition de la notion de qualité dans l'enseignement supérieur, puis en examinant la perception de cette qualité par les étudiants, et enfin en explorant la culture de la qualité mise au sein de ces établissements.

En résumé, notre explication du climat se concentre sur les facteurs ayant motivé l'émergence du secteur (en détail dans le chapitre 3) et sur le contexte spécifique des établissements privés d'enseignement supérieur en Algérie.

Pour ce faire, nous avons démultiplié notre problématique aux sous-questions suivantes : *Quel est le cadre légal dans lequel ces écoles sont identifiées ? Quelles sont les raisons dites « tardives » pour l'ouverture de ce secteur ? Quel est le profil des écoles agréées par le ministère ? Comment la qualité est-elle perçue au sein de ces écoles ?*

L'absence d'une culture de recherche dans le secteur privé de l'ES algérien est l'une des raisons pour lesquelles il y a un manque de travaux sur l'enseignement supérieur privé dans le pays.

Nous avons dû exploiter des sources internationales pour obtenir une meilleure compréhension de l'objet de notre recherche.

Nous avons commencé par dresser une revue du secteur privé de l'enseignement supérieur dans les pays du Maghreb, en se concentrant sur le Maroc et la Tunisie. Cela nous a permis de comprendre comment les pays voisins de l'Algérie ont développé leur propre secteur privé de l'enseignement supérieur.

Ensuite, nous avons examiné l'histoire de l'enseignement supérieur privé dans le monde entier, en étudiant les exemples de l'Europe, de la Chine, de l'Inde, du Japon, du Sénégal, de l'Amérique du Nord, de l'Amérique du Sud et d'autres régions. Cela nous a permis de replacer le problème étudié dans son contexte global et de comprendre comment les différents pays ont abordé la question de l'enseignement supérieur privé.

Enfin, nous avons effectué une comparaison entre ces différentes expériences et celle de l'enseignement supérieur privé en Algérie. Cette analyse comparative nous a permis d'identifier les similitudes et les différences entre les approches des différents pays, ainsi que les facteurs clés qui ont conduit à la réussite ou à l'échec des initiatives privées.

2 Intérêt théorique de la thèse

Le but de la recherche que nous avons menée consiste à contribuer à la littérature existante sur l'enseignement supérieur privé en Algérie. Il s'agit donc d'une recherche qui vise à apporter des connaissances nouvelles et à enrichir les débats sur cette question.

Nous suggérons que l'enseignement supérieur privé en Algérie a été mal compris et a souffert d'un manque d'attention de la part des chercheurs et des spécialistes. En menant cette recherche, nous espérons non seulement combler cette lacune, mais également offrir des éléments d'explication de la situation actuelle de l'enseignement supérieur privé en Algérie.

Il est important de souligner que la recherche en question peut avoir des implications importantes pour les politiques éducatives et économiques en Algérie. En effet, une meilleure compréhension de l'enseignement supérieur privé peut aider les décideurs à élaborer des politiques plus efficaces et plus adaptées aux besoins des étudiants et de la société algérienne dans son ensemble.

3 Intérêt pratique de notre recherche

Cette recherche est destinée à être une source d'information utile pour plusieurs parties prenantes impliquées dans l'enseignement supérieur privé en Algérie. Tout d'abord, elle pourra aider les étudiants qui envisagent de s'inscrire dans une école privée en leur fournissant des informations clés sur le secteur, telles que la qualité de l'enseignement, les frais de scolarité, les perspectives d'emploi, etc.

En outre, cette recherche pourra également être utile pour les investisseurs intéressés par la création d'établissements d'enseignement supérieur privés en Algérie. Elle pourra leur fournir des informations sur les besoins du marché, les tendances du secteur, les réglementations en vigueur, les exigences de qualité, les attentes des étudiants et de leurs parents, etc.

Enfin, les décideurs politiques pourront utiliser cette recherche pour acquérir une vision globale de la situation de l'enseignement supérieur privé en Algérie. Elle pourra les aider à élaborer des politiques publiques appropriées pour soutenir et développer ce secteur, à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur dans le pays, et à répondre aux besoins de la population étudiante.

4 Structure générale de la thèse

Notre thèse s'organise en cinq (5) chapitres :

Chapitre I : Management de la qualité et l'enseignement supérieur privé : aperçu socio-historique.

Dans ce premier chapitre nous jugeons nécessaire d'expliquer le concept de la qualité (de base), son évolution ainsi que son introduction à l'enseignement supérieur, et nous exposons des travaux qui ont été réalisés sur l'enseignement supérieur privé.

Chapitre II : Positionnement épistémologique et méthodologie de recherche

Dans cette partie nous expliquons le paradigme interprétativiste, nous argumentons notre choix et le fait que notre recherche s'identifie à ce paradigme.

Par la suite, nous montrons les méthodes utilisées dans le cadre de notre méthodologie de recherche.

Chapitre III : Processus de développement de l'enseignement supérieur privé en Algérie

Dans cette partie, nous jugeons nécessaire de donner un aperçu sur le système d'enseignement supérieur algérien et ses différentes réformes. Nous abordons cette évolution à travers son histoire, les réformes qu'il a subies, ainsi que les difficultés liées à l'application de la loi 08-06 sur l'orientation de l'enseignement supérieur.

Chapitre IV : Gouvernance des établissements privés d'enseignement supérieur en Algérie

Nous présentons dans cette partie les écoles que nous avons étudié, leurs spécialités et leurs programmes de formation. Dans la deuxième section de ce chapitre nous expliquons le profil de ces établissements, à savoir ; le personnel, les responsables, les partenaires, les enseignants et les étudiants.

Chapitre V : Management de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur en Algérie

Notre dernier chapitre consiste à expliquer d'abord l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie, et nous conceptualisons le management de la qualité dans les établissements privés d'enseignement supérieur.

CHAPITRE I

Management de la qualité et enseignement supérieur privé :

Aperçu socio-historique

Beaucoup de facteurs conduisent les systèmes d'enseignement supérieur à se développer, notamment : l'évolution de la demande en enseignement supérieur, la dégradation du taux d'encadrement, les contraintes financières, l'inadéquation de l'ES¹¹ avec les demandes et besoins du marché du travail, les changements des systèmes économiques ; à savoir la transition vers le système libéral et néolibéral, avec une émergence progressive de l'enseignement supérieur (ES) de masse. Plusieurs études ont évoqué ces facteurs (Williams, 1996; Berkane, 2005; Marginson, 2007; MAZZELLA S. , 2009; Mazzella, 2011). Ce phénomène s'est généralisé même dans les pays où l'accès à l'enseignement supérieur était très réduit, ce qui s'est traduit pour les universités et les gouvernements en défis économiques, sociaux et académiques majeurs. En conséquence, les systèmes d'enseignement supérieur tentent de répondre aux nouveaux besoins et exigences d'une population plus nombreuse et plus diversifiée (Mazzella, 2011). Les exigences de cette population sont liées à la qualité de l'enseignement, à l'environnement d'études, aux formations adaptées aux besoins des marchés du travail et autres. Toutefois, la satisfaction de ces exigences ne devrait pas se faire au détriment de la qualité, de l'efficacité et de la rentabilité du secteur d'ES.

A cet effet, et pour s'adapter à ce nouvel environnement de l'enseignement supérieur, certains gouvernements ont marchandé les systèmes d'ES, ce qui s'est traduit d'une part par une privatisation du secteur¹² et d'autre part, par l'ouverture d'un secteur privé de l'enseignement supérieur (Williams, 1996). Cette question a suscité beaucoup de débats et les chercheurs jusqu'à nos jours, font état d'un manque de clarté conceptuelle sur le dipôle public/privé dans l'enseignement supérieur (Marginson, 2007; Tilak, 1991).

Dans le but d'introduire notre recherche qui porte sur l'émergence de l'enseignement supérieur privé en Algérie, il serait utile d'apporter un bref éclaircissement sur le clivage public/privé dans l'enseignement supérieur, que nous évoquerons à la fin de la deuxième section de ce chapitre.

Nous allons introduire dans la première section l'enseignement supérieur de façon générale et essayer d'apporter un éclaircissement, par le biais d'une réflexion théorique, aux différents

¹¹ ES : Enseignement supérieur

¹² Malgré le fait que la privatisation soit souvent considérée comme un transfert d'une propriété du public au privé, ce terme peut traduire bien d'autres significations dans le domaine de l'ES

concepts composants l'enseignement supérieur y compris la gouvernance et le management de la qualité dans ce secteur.

Enfin, nous clôturons notre chapitre par un aperçu socio-historique sur l'évolution de l'enseignement supérieur privé dans différentes régions et zones dans le monde.

SECTION I : REFLEXION THEORIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LE MANAGEMENT DE LA QUALITE.

1 L'enseignement supérieur public/privé : de quoi s'agit-il ?

L'enseignement supérieur comprend l'ensemble des études et de la formation dispensées au-delà de l'enseignement secondaire, généralement à des niveaux universitaires ou de formation professionnelle. Cela peut inclure des diplômes de premier cycle, tels que des licences, ainsi que des diplômes de deuxième cycle, tels que des masters et des doctorats.

L'enseignement supérieur peut également inclure des programmes professionnels spécialisés, tels que des écoles de commerce, d'ingénierie ou de médecine, entre autres. L'objectif de l'enseignement supérieur est de fournir une formation de haut niveau qui permettra aux étudiants de poursuivre des carrières qualifiées et d'acquérir des compétences et une expertise avancées dans leur domaine d'études. Cette appréciation de ce qui est dit « enseignement supérieur » peut varier légèrement en fonction des contextes nationaux et culturels.

La définition de l'enseignement supérieur a fait l'objet de nombreuses études de par le monde et ce, depuis très longtemps, nous citons les travaux suivants que nous avons jugé pertinents suivants :

- UNESCO : « désigne les programmes d'études, de formation ou de formation à la recherche assurés au niveau postsecondaire par des établissements universitaires ou d'autres établissements d'enseignement agréés comme établissements d'enseignement supérieur par les autorités compétentes de l'état et/ou en vertu de systèmes reconnus d'homologation. » (UNESCO, 1998). L'organisme définit notamment l'enseignement supérieur comme un niveau qui complète l'enseignement secondaire et offre des activités d'apprentissage dans des domaines d'études spécialisés. Il vise un apprentissage à un niveau élevé de complexité et de spécialisation (UNESCO, 2013).
- La Commission européenne quant à elle, dans ses différentes études en 2020 traitant les diplômés de l'ES en Europe¹³ ou en 2019 traitant les statistiques de l'ES en Europe¹⁴, tire sa définition de l'ES depuis celle de l'UNESCO, CITE 2011. Et considère que

¹³ <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/10749949/3-22042020-BP-FR.pdf/cc6d3d85-7a4f-b3f7-fddc-556ebdb55774>

¹⁴ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Statistiques_sur_l%27enseignement_sup%C3%A9rieur&oldid=436103#Autres_informations

l'enseignement supérieur est généralement compris comme un niveau d'enseignement qui suit l'enseignement secondaire et qui est offert par les universités, les écoles supérieures et autres institutions d'enseignement supérieur. Il se compose notamment de programmes de premier cycle, de deuxième cycle et de troisième cycle, qui fournissent aux étudiants une formation académique avancée dans des domaines tels que les sciences, les arts, les sciences sociales et les professions spécialisées.

- D'autre part, selon le Ministère de l'Éducation des États-Unis, l'Enseignement Supérieur désigne tout programme éducatif qui se situe au-delà de l'enseignement secondaire, et qui mène à la délivrance de diplômes tels que les diplômes universitaires de premier cycle (bachelor's degree), les diplômes universitaires supérieurs (graduate degree), et les diplômes professionnels. Autrement dit, c'est un niveau de formation académique qui suit l'enseignement secondaire et qui comprend des diplômes universitaires de premier cycle, tels que des licences et des diplômes de deuxième cycle, tels que des masters et des doctorats¹⁵.

Nous remarquons que ces définitions varient légèrement en fonction de l'organisation ou du pays en question, mais elles partagent toutes la même idée fondamentale qui représente une base pour ce concept, selon laquelle l'enseignement supérieur est un niveau de formation académique qui se concentre sur la fourniture d'une formation spécialisée et avancée à des niveaux plus élevés que l'enseignement secondaire.

Les académiciens quant à eux, énoncent la définition de l'enseignement supérieur comme suit :

- Pierre Tapie, pense que l'enseignement supérieur est un niveau de formation universitaire qui offre une formation approfondie et avancée dans les domaines académiques et professionnels, en vue de préparer les étudiants à des carrières qualifiées dans un monde en constante évolution¹⁶.
- John Henry Newman illustre dans son livre "*The Idea of a University (1875)*" (repris par Michael Lanford, (2019)), une vision de l'enseignement supérieur qui met l'accent sur la formation de l'esprit et la recherche de la vérité. Selon Newman, l'enseignement supérieur doit encourager la pensée critique, la créativité et la curiosité intellectuelle, et préparer les étudiants à des carrières intellectuelles et professionnelles dans une société en constante évolution.

¹⁵https://learn.org/articles/What_is_Higher_Education.html#:~:text=In%20the%20U.S.%2C%20'higher%20education,%2C%20and%20vocational%2Dtechnical%20schools.

¹⁶ <https://doi.org/10.4000/ries.572>

- Dans leurs livres « Les héritiers », les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, considèrent que l'enseignement supérieur est une institution qui valorise et sélectionne les individus sur la base de leur capital culturel, c'est-à-dire leur connaissance et leur maîtrise de la culture dominante. Les étudiants issus de milieux socialement favorisés ont généralement un capital culturel plus élevé, ce qui leur donne un avantage dans l'accès et la réussite universitaire. En revanche, les étudiants issus de milieux socialement défavorisés ont souvent moins de capital culturel, ce qui peut limiter leurs perspectives de carrière et leurs choix de vie.

Ces définitions sont similaires aux définitions énoncées ci-dessus, en mettant l'accent sur la préparation des étudiants à des carrières qualifiées à travers une formation avancée et spécialisée.

Cependant, Il existe également des définitions plus larges ou même différentes parfois de l'enseignement supérieur. Certaines de ces définitions incluent la recherche et la création de nouveau savoir dans les domaines académiques, tandis que d'autres considèrent l'enseignement supérieur comme un système éducatif qui inclut non seulement les études universitaires, mais également les programmes de formation professionnelle spécialisée. Par exemple :

- John Becher considère que : "*L'enseignement supérieur est un système éducatif qui inclut non seulement les études universitaires, mais également les programmes de formation professionnelle spécialisée, et qui vise à développer la connaissance, les compétences et les valeurs des étudiants, ainsi qu'à les préparer à des carrières qualifiées dans un monde en constante évolution.*"
- David Baume quant à lui, pense que : "*L'enseignement supérieur est un système éducatif qui comprend la recherche, la création de nouveau savoir et l'enseignement universitaire, ainsi que les programmes de formation professionnelle spécialisée, en vue de préparer les étudiants à des carrières qualifiées dans un monde en évolution rapide.*"

Ces deux définitions plus larges de l'enseignement supérieur incluent également la recherche et la création de nouveaux savoirs, ainsi que les programmes de formation professionnelle spécialisée, en plus de l'enseignement universitaire.

Toutefois, il est important de rappeler que le concept d'enseignement supérieur remonte à l'Antiquité. Les premières universités ont été fondées en Grèce et à Alexandrie en Égypte, il y a plus de 2 000 ans. Cependant, le terme "enseignement supérieur" a été popularisé à partir du XIXe siècle, lorsque les universités européennes ont commencé à se développer et à offrir des programmes de formation plus avancés.

Au fil des siècles, l'enseignement supérieur a évolué et s'est développé pour inclure de nouveaux domaines d'études, de nouvelles formes de formation et de nouveaux modèles éducatifs (George D. Kuh, 2005 ; Rudolf von Eckhart, 1984 ; Charles Homer Haskins, 1912).

1.1 Principales évolutions de l'enseignement supérieur dans l'histoire

Comme évoqué ci-dessus, le concept de l'enseignement supérieur remonte à l'antiquité. Depuis, l'enseignement supérieur a connu de nombreux changements tout au long de l'histoire. Traditionnellement, les établissements d'enseignement supérieur étaient financés et gérés par les gouvernements ou les Églises, avec pour mission de fournir une éducation supérieure aux élites sociales et intellectuelles (Marginson, 2006 ; Altbach 2006).

Au cours des XIXe et XXe siècles, l'enseignement supérieur s'est démocratisé dans de nombreux pays, avec la création de systèmes d'enseignement supérieur publics et la croissance de l'inscription d'étudiants. Les gouvernements ont considéré l'éducation supérieure comme un investissement dans le capital humain et la croissance économique (Robertson, 2013 ; Willetts, 2014).

Cependant, au cours des dernières décennies les pressions financières sur les gouvernements ont conduit à une réduction des financements publics pour l'enseignement supérieur dans de nombreux pays. Dans ce contexte, le secteur privé de l'enseignement supérieur a commencé à émerger en tant qu'alternative à l'enseignement supérieur public, ainsi on a assisté à une forte expansion d'établissements privés d'enseignement supérieur dans le monde. Ces établissements sont financés par des entreprises, des organisations à but non lucratif ou des investisseurs privés ou autres, plutôt que par des fonds publics.

Les établissements d'enseignement supérieur privés ont souvent une mission différente de celle des établissements d'enseignement supérieur publics, mettant l'accent sur la formation professionnelle, la formation continue ou l'enseignement à distance (Marginson, 2013 ; Altbach, 2015 ; Robertson, 2013 ; Willetts, 2011).

Les travaux des auteurs que nous avons mentionnés (Marginson, Robertson, Willetts et Altbach) montrent que l'enseignement supérieur a connu une évolution significative ces dernières décennies, caractérisée par une expansion rapide de l'offre éducative, une internationalisation croissante, une commercialisation accrue et une montée du secteur privé.

Cette évolution a eu des répercussions sur les gouvernements, les établissements d'enseignement supérieur, les étudiants et la société dans son ensemble.

Le secteur privé de l'enseignement supérieur a connu quant à lui une croissance significative aussi, en grande partie en raison de la demande croissante pour une éducation supérieure, ainsi que de l'expansion de l'offre éducative dans le monde entier. Les auteurs soulignent que cette croissance a eu des conséquences importantes pour les établissements d'enseignement supérieur publics, notamment une pression accrue pour améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche, une forte concurrence pour les financements publics, et une diminution relative de leur rôle dans le paysage de l'enseignement supérieur.

Cependant, les auteurs soulignent également que le rôle du secteur privé de l'enseignement supérieur peut être positif en termes d'innovation, de diversification de l'offre éducative et de l'augmentation de la capacité du système d'enseignement supérieur dans son ensemble.

Ainsi, l'émergence du secteur privé de l'enseignement supérieur a été influencée par des facteurs économiques, politiques et sociaux qui ont conduit à des changements dans le financement et la gestion de l'enseignement supérieur.

1.2 Place du secteur privé dans l'évolution de l'enseignement supérieur

Le secteur privé de l'enseignement supérieur joue un rôle important dans ces évolutions. Les entreprises privées peuvent souvent être plus agiles et plus rapides à répondre aux besoins du marché, ce qui leur permet d'innover plus rapidement que les universités publiques.

Le secteur privé de l'enseignement supérieur est souvent à la pointe de l'utilisation de nouvelles technologies pour l'apprentissage en ligne, l'apprentissage adaptatif et l'analyse de données pour améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants.

Les universités privées sont également souvent mieux équipées pour offrir des programmes d'études spécialisés, tels que les programmes de MBA et les programmes de formation professionnelle, qui répondent aux besoins spécifiques des employeurs et des industries.

Cependant, il est important de noter que les universités publiques ont également leur rôle à jouer dans ces évolutions, en particulier en ce qui concerne l'accessibilité et l'abordabilité de l'enseignement supérieur. Les caractéristiques pertinentes et essentielles de ces évolutions sont résumées comme suit :

- **L'enseignement en ligne** : Les plateformes d'apprentissage en ligne, telles que Coursera, edX ou Udemy, proposent des cours en ligne à des étudiants partout dans le monde. Ces cours en ligne permettent aux étudiants de suivre des programmes d'enseignement supérieur sans se déplacer et à leur propre rythme.

- **L'essor des MOOCs** : Les MOOCs ont été créés pour rendre l'éducation accessible à tous. Ces cours en ligne sont gratuits et ouverts à tous les étudiants. Ils proposent des cours de niveau universitaire de qualité sur une grande variété de sujets.
- **Les compétences du 21e siècle** : Les universités se concentrent de plus en plus sur l'enseignement des compétences du 21e siècle. Ces compétences, telles que la pensée critique, la créativité, la collaboration et la communication, sont essentielles pour réussir dans le monde moderne.
- **La personnalisation de l'apprentissage** : Les outils technologiques permettent aux enseignants de personnaliser l'apprentissage pour chaque étudiant en fonction de ses besoins individuels. Les programmes d'apprentissage adaptatif utilisent des données pour suivre la progression de chaque étudiant et adapter le contenu en fonction de ses besoins.
- **L'innovation pédagogique** : Les enseignants cherchent à innover en utilisant de nouvelles méthodes pédagogiques pour offrir une expérience d'apprentissage plus engageante. L'apprentissage par projets, l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage basé sur les compétences sont autant d'approches innovantes qui sont de plus en plus utilisées dans l'enseignement supérieur.

Il est important de noter que ces évolutions sont le résultat d'une combinaison de facteurs provenant à la fois du secteur privé et du secteur public. Ces dernières sont largement reconnues par les experts et les professionnels de l'éducation. Elles sont documentées dans de nombreuses études et recherches menées par des organisations internationales, y compris des organismes gouvernementaux, des organisations de recherche et des universités. A titre d'exemple, l'OCDE et l'UNESCO, ont également souligné l'importance de ces évolutions pour l'avenir de l'enseignement supérieur.

En outre, des experts en éducation, des dirigeants d'universités, des enseignants et des étudiants ont également publié des articles, des livres et des commentaires sur ces évolutions. Certains auteurs bien connus dans le domaine de l'éducation, tels que Clayton Christensen, Salman Khan, Cathy Davidson, Simon Marginson et Ken Robinson ont écrit des livres et des articles sur ces évolutions, nous citons les plus pertinents comme suit :

- Clayton Christensen, Michael B. Horn, Louis Caldera, and Louis Soares, "*Disrupting College: How Disruptive Innovation Can Deliver Quality and Affordability to Postsecondary Education*," 2011. Dans ce rapport, les auteurs expliquent et abordent les stratégies avec lesquelles les établissements d'enseignement supérieur privés

peuvent adopter les technologies émergentes et les modèles d'affaires innovants pour offrir des programmes d'enseignement plus abordables et de meilleure qualité.

- Cathy Davidson, *"The Future of Thinking: Learning Institutions in a Digital Age,"* 2010. Dans ce livre, l'auteure examine comment les universités, y compris les établissements d'enseignement supérieur privés, peuvent s'adapter aux défis de l'ère numérique et fournir des expériences d'apprentissage plus adaptatives et plus personnalisées pour les étudiants. En d'autres termes, l'auteur a exploré la question du comment les universités privées peuvent offrir un meilleur environnement dans lequel les étudiants apprennent facilement.
- Ken Robinson, *"All Our Futures: Creativity, Culture and Education,"* 1999. Dans cet article, Ken Robinson souligne l'importance de la créativité dans l'enseignement supérieur et explore comment les établissements d'enseignement, y compris les établissements d'enseignement supérieur privés, peuvent repenser leur approche pour encourager la créativité et la résolution de problèmes chez les étudiants. Il explore également la nécessité de repenser la structure et les objectifs de l'enseignement supérieur pour mieux préparer les étudiants aux défis du monde actuel.

Ces travaux sont quelques exemples de la façon dont les auteurs ont abordé la question de l'enseignement supérieur privé et de son rôle dans l'évolution du paysage de l'enseignement supérieur, ainsi ils ont reconnu l'importance des établissements d'enseignement privés et ont exploré les moyens de les intégrer dans les évolutions de l'enseignement supérieur.

2 Financements de l'enseignement supérieur « différents exemples de différents systèmes d'ES »

Avant d'évoquer le financement de l'enseignement supérieur, il est important de considérer les différents modèles d'enseignement supérieur dans le monde. En effet, le financement de l'enseignement supérieur est étroitement lié au modèle d'enseignement supérieur adopté dans chaque pays. Par conséquent, il est nécessaire de procéder à un panorama des modèles d'enseignement supérieur dans le monde avant d'aborder la question du financement.

2.1 Les modèles d'enseignement supérieur

Un modèle d'enseignement supérieur est un ensemble de caractéristiques qui définissent la structure, les objectifs et les priorités du système d'enseignement supérieur d'un pays ou d'une

région. Il s'agit d'un cadre conceptuel qu'on utilise pour comprendre et comparer les systèmes d'enseignement supérieur dans différents contextes.

Il y a de nombreux auteurs qui ont contribué à l'étude ainsi qu'à notre compréhension des modèles d'enseignement supérieur et de leurs implications pour la politique éducative ainsi que les modes de financement. Citons quelques-uns :

- **Martin Trow** : Dans ses travaux, il a développé la théorie des trois révolutions de l'enseignement supérieur, qui distingue les modèles d'élitisme, de massification et d'universalisme. Il a ainsi influencé la réflexion sur l'évolution des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde. Selon cette théorie, il y a eu trois phases principales dans le développement des systèmes d'enseignement supérieur : la première phase est celle de l'élitisme, où l'enseignement supérieur était réservé à une élite restreinte ; la deuxième phase est celle de la massification, où l'enseignement supérieur s'est étendu à un plus grand nombre d'étudiants, mais où l'élitisme est toujours présent ; la troisième phase est celle de l'universalisme, où l'enseignement supérieur est accessible à tous (Trow, M. 1973)
- **Philip Altbach** quant à lui, est connu pour ses travaux sur la privatisation de l'enseignement supérieur. Il a étudié les systèmes d'enseignement supérieur dans le monde, notamment les modèles basés sur le marché et les modèles de service public. De ce fait, il a montré comment les forces du marché ont commencé à influencer les politiques éducatives dans de nombreux pays, et comment cela a affecté l'accès à l'enseignement supérieur pour les étudiants issus de milieux défavorisés (Altbach, 2006).
- **Guy Neave** a étudié les politiques d'enseignement supérieur en Europe, notamment les modèles de Bologne et de Lisbonne. Il a montré comment ces modèles ont cherché à créer un système d'enseignement supérieur plus harmonisé et plus compétitif en Europe, en stimulant la mobilité des étudiants et en harmonisant les normes de qualité de l'enseignement supérieur (Neave, 2002 ; 2010).
- **Simon Marginson** quant à lui, a étudié les modèles de financement de l'enseignement supérieur et leur impact sur l'accès et la qualité de l'enseignement. Il a notamment montré comment les politiques de financement peuvent avoir des conséquences importantes sur les résultats éducatifs et sur l'accès des étudiants à l'enseignement

supérieur, en fonction de la manière dont les fonds sont alloués et distribués (Marginson, 2016).

- Enfin, **John Douglass** a étudié les modèles d'enseignement supérieur en Asie et en Amérique latine, notamment les modèles basés sur la sélection et les modèles basés sur la participation. Il a ainsi montré comment ces modèles ont été influencés par des facteurs politiques, économiques et culturels, et comment ils ont affecté l'accès et la qualité de l'enseignement supérieur dans ces régions (Douglass, 2007 ; 2016).

Ces différents auteurs, constatent que les modèles d'enseignement supérieur peuvent varier considérablement selon les pays et les régions, et peuvent être influencés par des facteurs tels que l'histoire, la culture, la politique, l'économie et la technologie. Certains modèles d'enseignement supérieur peuvent être davantage axés sur la recherche, tandis que d'autres peuvent être plus axés sur l'enseignement. Certains peuvent être caractérisés par une forte participation du secteur privé, tandis que d'autres dépendent principalement du financement public.

Il est important de dire que les modèles d'enseignement supérieur ne sont pas nécessairement statiques et peuvent évoluer au fil du temps en réponse à des changements sociaux, économiques et politiques. Aussi, il est important de comprendre les modèles d'enseignement supérieur dans leur contexte historique et de les examiner à la lumière des tendances actuelles et futures pour mieux comprendre les défis et les opportunités du système d'enseignement supérieur. Il existe plusieurs modèles de systèmes d'enseignement supérieur à travers le monde, nous énumérons les principaux modèles suivants:

- **Le modèle universitaire anglo-saxon** : Ce modèle est principalement associé aux États-Unis et au Royaume-Uni, bien qu'il soit également présent dans d'autres pays anglophones tels que l'Australie et le Canada. Les universités sont généralement autonomes, avec une grande liberté académique et administrative. Les programmes universitaires sont souvent flexibles, avec une grande variété de cours et de disciplines disponibles, et le système est axé sur la recherche. Les auteurs tels que Clark (1983) et Marginson (2016) ont étudié l'évolution de ce modèle.
- **Le modèle continental européen** : Ce modèle est principalement associé à l'Allemagne, la France et l'Italie. Les universités sont souvent des institutions publiques financées par l'État, avec une structure plus rigide et une plus grande spécialisation disciplinaire. Les

programmes universitaires sont souvent structurés en cycles, avec une forte concentration sur les examens et les notes. Les auteurs tels que Teichler (2004) et Scott (2008) ont étudié les caractéristiques de ce modèle.

- **Le modèle nordique** : Ce modèle est particulièrement associé à la Norvège, la Suède et la Finlande. Les universités sont financées par l'État, mais sont généralement moins structurées que les universités du modèle continental européen. Les programmes universitaires sont souvent plus flexibles, avec une plus grande variété de cours disponibles pour les étudiants. Les auteurs tels que Välimaa (2005) et Salmi (2009) ont étudié les caractéristiques de ce modèle.
- **Le modèle d'enseignement technique et professionnel** : Ce modèle est souvent utilisé dans des pays tels que l'Allemagne, la Suisse et l'Autriche. Les établissements d'enseignement supérieur se concentrent sur la formation professionnelle et technique plutôt que sur la recherche académique. Les programmes sont souvent plus pratiques et basés sur l'expérience professionnelle, avec une forte collaboration entre les établissements d'enseignement et les entreprises. Les auteurs tels que Kuczera et Field (2013) ont étudié les caractéristiques de ce modèle.
- **Le modèle des écoles polytechniques** : Ce modèle est principalement associé à la France et à d'autres pays européens. Les écoles polytechniques sont des institutions d'enseignement supérieur spécialisées dans les sciences appliquées et l'ingénierie. Les programmes sont souvent plus pratiques et axés sur la résolution de problèmes, avec une forte coopération entre les écoles polytechniques et les entreprises. Les auteurs tels que Fenwick et Edwards (2010) ont étudié les caractéristiques de ce modèle.
- **Le modèle d'enseignement à distance** : Ce modèle est de plus en plus populaire dans le monde entier, avec des établissements d'enseignement supérieur offrant des programmes d'études en ligne. Les étudiants peuvent étudier à leur propre rythme et souvent à distance, avec un soutien en ligne et des outils de communication. Les auteurs tels que Moore et Kearsley (2012) ont étudié les caractéristiques de ce modèle et les défis associés à l'enseignement en ligne. L'expansion massive de ce modèle est remarquée depuis la crise sanitaire qu'a connu le monde (COVID- 19).

Notons que ces modèles ne sont pas mutuellement exclusifs et que de nombreux pays ont des systèmes d'enseignement supérieur qui combinent différents éléments de ces modèles. Aussi,

les systèmes d'enseignement supérieur évoluent constamment et les modèles peuvent changer avec le temps.

Il est très important de dire que l'expansion du secteur privé d'enseignement supérieur est très liée aux modèles cités ci-dessus ; en effet, certains de ces modèles peuvent favoriser ou motiver l'expansion du secteur privé de l'enseignement supérieur (Marginson, 2004 ; Texeira, 2017 ; Trow 2007 ; Tilak, 2009).

En général, les modèles qui ont une forte concurrence entre les institutions, une faible réglementation et une forte autonomie pour les établissements d'enseignement supérieur encouragent la croissance du secteur privé. A titre d'exemple :

- **Le modèle anglo-saxon** : Dans les pays où prédomine le modèle anglo-saxon, comme les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie et le Canada, le secteur privé de l'enseignement supérieur est relativement important (Berkane, 2005). Dans ces pays, les universités publiques sont souvent en concurrence avec des institutions privées, qui peuvent offrir des programmes plus spécialisés ou plus flexibles. De plus, les universités publiques ont souvent plus d'autonomie et moins de réglementation que dans d'autres modèles.
- **Le modèle libéral** : Dans les pays où prédomine le modèle libéral, comme le Chili et la Colombie, le secteur privé de l'enseignement supérieur est également important. Dans ces pays, les universités privées ont été encouragées par des politiques publiques qui ont réduit le financement public de l'enseignement supérieur et ont ouvert la voie à une plus grande participation du secteur privé. Les universités privées sont souvent moins chères et plus accessibles que les universités publiques, ce qui a contribué à leur croissance dans certains pays en Amérique latine (Gerard, 2020).
- **Le modèle continental européen** : Dans les pays où prédomine le modèle continental européen, comme la France et l'Allemagne, le secteur privé de l'enseignement supérieur est généralement moins développé que dans d'autres modèles. Dans ces pays, les universités publiques sont souvent très réglementées et financées par l'État, ce qui limite la concurrence du secteur privé. Cependant, certains pays ont commencé à encourager la participation du secteur privé, notamment par la création d'universités privées à but non lucratif.

Ces modèles diffèrent sur deux aspects : d'abord le principe du modèle, le modèle anglo-saxon se caractérise par une forte orientation vers la recherche, la décentralisation, l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, et une flexibilité accrue dans le choix des programmes et des cours. Le modèle continental européen quant à lui, se caractérise par une plus grande régulation gouvernementale, une structure plus rigide des programmes, une sélection plus stricte des étudiants, et une moins grande autonomie des institutions d'enseignement supérieur par rapport au modèle anglo-saxon. Enfin le modèle néo-libéral met l'accent sur la compétition entre les institutions, la réduction de l'intervention gouvernementale, la flexibilité du marché, et une plus grande dépendance des établissements d'enseignement supérieur à l'égard du financement privé.

Ensuite, le financement dans ces modèles. Commençant par le modèle anglo-saxon dont le financement est souvent basé sur des frais de scolarité élevés et le financement privé, avec une plus grande implication des entreprises et des partenariats public-privé. Le continental européen est axé sur des financements publics, avec une plus grande implication de l'État dans la planification et le contrôle de l'éducation. Enfin le modèle néo-libéral se base sur la recherche de financements privés et la « *marchandisation* » de l'enseignement.

Les travaux menés par les différents chercheurs que nous avons cités ont montré que certains modèles d'enseignement supérieur favorisent l'expansion du secteur privé. Par exemple, dans les pays où le financement public de l'enseignement supérieur est limité, le secteur privé peut jouer un rôle important dans la fourniture de ces services.

De même, les modèles d'enseignement supérieur axés sur le marché, où la concurrence et la recherche de rentabilité sont prioritaires, peuvent également favoriser l'expansion du secteur privé.

Cependant, les chercheurs ont également souligné que l'expansion du secteur privé peut poser des défis, tels que des coûts plus élevés pour les étudiants et des inégalités d'accès (Gerard, 2020). Par conséquent, les modèles qui cherchent à promouvoir l'expansion du secteur privé doivent être conçus avec soin pour s'assurer que les avantages l'emportent sur les inconvénients.

2.2 Financement de l'enseignement supérieur : Quel lien avec le modèle d'ES adopté ?

Le financement de l'enseignement supérieur varie d'un pays à l'autre et dépend des politiques éducatives et des sources de financement disponibles (Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. 2010).

Dans de nombreux pays, les étudiants et leurs familles sont souvent appelés à payer des frais de scolarité pour intégrer une université ou une école supérieure, bien que dans certains pays, l'enseignement supérieur peut être gratuit ou à faible coût (Johnstone, D. B. 2004). Dans de nombreux cas, les gouvernements nationaux fournissent également un financement aux établissements d'enseignement supérieur pour soutenir leurs activités et projets de recherche. Les fonds peuvent provenir de différentes sources, notamment de l'impôt sur le revenu, de subventions gouvernementales, de dons privés, de fondations et d'autres organisations philanthropiques (Berkane, 2005; UNESCO, 2019; OCDE, 2015). De plus, les étudiants peuvent avoir accès à des bourses d'études et des prêts pour les aider à couvrir les frais de scolarité et d'autres coûts liés à l'enseignement supérieur.

En somme, le financement de l'enseignement supérieur est un sujet complexe qui dépend de nombreux facteurs, notamment les politiques éducatives, les sources de financement disponibles et les coûts associés à l'enseignement et à la recherche dans un pays donné, mais surtout du modèle d'enseignement supérieur (Marginson, S., & Rhoades, 2002).

Il y a un lien étroit entre le modèle d'enseignement supérieur et le financement de ce dernier. En effet, le modèle d'enseignement supérieur influe sur la façon dont les institutions d'enseignement supérieur sont financées et sur la manière dont les ressources sont réparties entre les différents acteurs du système.

Par exemple, dans les modèles d'enseignement supérieur fortement basés sur le marché, les institutions d'enseignement supérieur dépendent davantage des frais de scolarité et de la participation du secteur privé pour leur financement, tandis que dans les modèles d'enseignement supérieur basés sur le service public, le financement public est souvent plus important. De même, les modèles qui mettent l'accent sur la recherche peuvent avoir des sources de financement différentes de ceux qui se concentrent sur l'enseignement (Trow, 1973).

Le modèle d'enseignement supérieur influe également sur la manière dont les ressources sont allouées entre les différentes institutions et programmes d'enseignement supérieur. Par exemple, dans les modèles basés sur le mérite académique, les ressources peuvent être davantage allouées

aux institutions et programmes les plus prestigieux, tandis que dans les modèles basés sur l'équité (service public), les ressources peuvent être plus largement réparties pour garantir l'accès à l'enseignement supérieur pour tous.

En résumé, le modèle d'enseignement supérieur a une influence sur la manière dont l'enseignement supérieur est financé et sur la manière dont les ressources sont allouées, et peut donc avoir des implications importantes pour l'accès, la qualité et l'équité dans le système d'enseignement supérieur. Plusieurs auteurs ont contribué à ce constat ; à savoir (Trow, 1973 ; Marginson, 2006 ; Johnstone, 1998 ; Heller, 1997). Ces derniers ont mis en évidence le lien étroit entre le modèle d'enseignement supérieur et le financement de l'enseignement supérieur, et ont souligné l'importance du financement public pour garantir l'accès à l'enseignement supérieur pour tous, en particulier dans les modèles d'enseignement supérieur basés sur le service public.

3 L'avènement du Management de la qualité et sa perception dans l'enseignement supérieur.

Comme nous allons le voir plus loin, la question de qualité a toujours été présente dans les systèmes d'éducation et ce, de façon générale. Cependant, elle a commencé à se vulgariser dans ce domaine qu'à partir des années 1980 dans les pays anglo-saxons (bien que les premiers organismes américains d'accréditation en enseignement supérieur dataient du début du 20^e siècle¹) (LAHLOU, 2015). Pour des pays émergents et en voie de développement, tel que l'Algérie, la question de qualité est encore embryonnaire.

De ce fait, il serait plus judicieux de puiser le concept de « qualité » à sa source ; soit dans le monde industriel, et où l'on constate, contrairement au domaine de l'éducation, une littérature abondante et une évolution remarquable jusqu'à nos jours de la qualité.

3.1 Histoire, évolution et conceptualisation de la qualité

Le concept de qualité remonte à très longtemps où l'être humain a toujours essayé d'améliorer ses conditions de vie ; s'appliquant tout d'abord de manière générale à tous les actes, tâches et activités de la vie courante. Avec le temps, il a été développé de manière plus spécifique dans différents domaines tels que l'éducation, l'économie, la sociologie, la santé, le management des organisations et l'enseignement supérieur. Ainsi, la qualité peut être considérée comme un concept transversal qui s'applique à divers domaines et secteurs.

Parmi ces différents domaines, la formalisation du concept de qualité dans l'enseignement supérieur paraît assez récente ; à partir des années 1980 avec l'apparition du nouveau management public suite à l'évolution des marchés, les systèmes d'enseignement supérieur se sont retrouvés dans l'obligation d'aligner leurs pratiques des administrations à celles des organisations privées.

De manière générale ceci est institué dans le but de s'aligner aux nouvelles pratiques du Management public (Belimane 2022). D'où la nécessité de lever la confusion qui entoure le concept de la qualité surtout dans le monde de l'éducation et plus précisément de l'université. Pour ce faire, il serait utile d'abord de présenter un aperçu de l'avènement de la qualité et de la définir.

3.1.1 Concept de la qualité : culture et management de la qualité

Dans le but de définir le concept de la « qualité », il serait primordial de traiter la question en abordant son point de départ. Commencant par l'avènement de la qualité en entreprise.

S.shiba, a.Graham et D.walden constatent ce qui suit : « *aux EtatsUnis et en Europe, la maîtrise de la Qualité sous une forme ou sous une autre fait partie de la production depuis plus d'une centaine d'années, et l'utilisation de différents concepts de la qualité n'a cessé d'apparaître et de disparaître* ». (Shiba S, Graham A, Walden D 1996).

Effectivement, l'avènement de la qualité a vu le jour avec l'avènement du management de l'entreprise, nous pouvons évoquer le taylorisme ou l'organisation scientifique du travail (OST). C'est une théorie de management fondée et développée par Frederik Winslow Taylor qui est considéré comme le père déclencheur de la qualité en entreprise.

L'OST est le résultat d'une analyse entreprise par F. W. Taylor sur le déroulement des tâches des travailleurs, en se basant sur les travaux de Frank et Lillian Gilbreth (*Time and motion study*). Ces travaux découpent les tâches réalisées en entreprises (industrielles) en deux parties, la première consiste en l'analyse des temps standards du travail, quant à la deuxième elle consiste à trouver de nouvelles méthodes et manières de travail plus efficaces en terme de productivité.

A partir de là, Taylor a essayé d'optimiser les résultats des travailleurs en découpant d'abord les tâches en différentes phases et en calculant les temps d'accomplissement de ces phases. De ce fait, il a pu déterminer par des études la meilleure façon de réaliser un travail en cherchant

les gestes les plus efficaces et en adaptant les outils aux travailleurs. (F. W. Taylor 1970, Andre Cavagnol).

Ces études demandent beaucoup de temps et de travail ; à savoir, observer les travailleurs, décomposer leurs gestes, les chronométrer pour trouver comment optimiser leurs déplacements. Cependant, les résultats sont époustouflants. A titre d'exemple, les travailleurs de fonte à l'époque pouvaient facilement manipuler 48 tonnes par jour contre 12,7 tonnes auparavant. De ce fait, l'augmentation de la productivité est importante (369%) et les salaires augmentent relativement. (Catherine Balle, 2013).

De nombreuses études et théories ont démontré que le taylorisme a eu beaucoup de limites. Cette méthode s'est avérée aliénante pour le travailleur et gaspilleuse de ressources. Elle est basée sur la parcellisation du travail (en un geste simple et répétitif), la hiérarchisation poussée, le cloisonnement entre les services et départements et la réduction du potentiel des travailleurs (opérateurs). Elle s'appuie d'une part sur la séparation des phases de conception de production (isole les tâches de conception, laissées à la hiérarchie et les tâches d'exécution imposées aux ouvriers), d'autre part sur l'organisation du travail à la chaîne.

Cependant, l'époque de la fin du 19^e siècle marquée par la révolution industrielle a connu un environnement économique où la demande était supérieure à l'offre. De ce fait, cette méthode de management et d'organisation est mise en œuvre au sein des ateliers de production des grandes firmes américaines, et a pu répondre au besoin primaire de cette époque, qui est la disponibilité du produit tout en appliquant un contrôle unitaire des produits réalisés. (Stephen robbin et al. 2014).

Peu de temps après la révolution industrielle, le contrôle unitaire est devenu inefficace à cause des quantités importantes produites, cette méthode de contrôle s'est avérée alors onéreuse et dépen-sière de temps.

A partir du moment qu'il y a un besoin qu'on essaye de le satisfaire, on est dans la qualité.

C'est sur ces bases que l'on a vu apparaître toutes les théories et concepts sur la qualité en entreprise, depuis le contrôle unitaire de la production jusqu'à l'assurance qualité et le TQM (management de la qualité totale).

L'évolution de la qualité a été marquée par l'évolution du contrôle de la qualité des produits en entreprise. En 1924, Walter Shewhart invente une méthode de contrôle de la qualité des produits en utilisant des méthodes statistiques. La première méthode d'utilisation des statistiques dans

le contrôle de la qualité des produits était la méthode d'échantillonnage utilisée sur les produits finis. Néanmoins cette dernière s'est avérée inefficace aussi, car elle ne permettait pas de détecter tous les défauts de fabrication à partir du moment où le produit est déjà fini.

De ce fait, de nombreux ont contribué à l'évolution de la qualité à l'exemple de W. Shewhart (1931), feigenbaum (1961), Crosby (1986), Ishikawa (1976) avec son outil appelé le diagramme d'ISHIKAWA (5m) où le diagramme causes / effet et enfin William Edward Deming à partir des années 50 qui a innové dans l'utilisation des statistiques pour le contrôle pendant les procédés de fabrication des produits, ses méthodes ont été adoptées avec succès, notamment dans les secteurs de l'automobile.

Les japonais acquièrent dès lors de véritables théories de la qualité avec notamment Taïchi Ono ; directeur de production de Toyota qui développa les méthodes du « juste à temps » (maîtrise des délais) ; du « kanban » (étiquette en japonais) pour la gestion des flux dans les usines de fabrication d'automobiles.

Nous pouvons constater, donc, que la qualité n'est pas un concept statique et figé, puisqu'il n'a cessé d'évoluer en s'adaptant aux mutations économiques, sociales et plus récemment environnementales et ce dans le monde.

Il serait utile de noter que cette évolution a donné naissance à deux concepts importants dans le management de la qualité, « l'assurance qualité et le *Total qualité management* TQM ». Ces concepts sont issus du fameux « miracle japonais » de la moitié du 20^e siècle.

Ainsi peut-on dire, si les grands auteurs de ces concepts sont des américains, à l'exemple de E. DEMING, ses travaux ont connus leurs gloires au Japon, exposées lors d'une série de conférences qu'il a animées dans ce pays.

D'ailleurs, ce n'est que vers la fin du 20^e siècle que les États-Unis impressionnés par le développement économique surprenant du Japon après la seconde guerre mondiale, adhérèrent aux méthodes et théories de Deming sur le management de la qualité totale, qui insistent sur la stratégie managériale, la maîtrise de l'organisation et des processus, la performance et le respect des dimensions humaines et sociales.

La qualité est adoptée à partir des années 1990 dans l'industrie en Europe. Elle est appliquée dans le cadre des normes : ISO 9000 ; 9001 et 9004 (Version 1987 jusqu'à 2015). La norme ISO 9001 est un référentiel contenant des exigences pour certifier les systèmes de management de la qualité, pour tout type d'organisation. Cette dernière permet à l'entreprise de s'organiser

de manière horizontale sur la base d'un ensemble de processus, ainsi l'entreprise pourra se focaliser sur les finalités de chaque processus et réussir à atteindre les buts de manière optimisée. Toute cette évolution a engendré différentes visions sur la définition de la « qualité », à partir du moment où la qualité, comme évoqué précédemment, est un concept qui change avec le changement de l'environnement économique, social et environnemental.

Nous pouvons citer les différentes définitions des auteurs suivants :

- Pour E. DEMING, la qualité c'est « *faire bien du premier coup et tout le temps* », « *Do it right the first time, every time* », d'où l'importance de recourir aux méthodes statistiques pour contrôler et assurer la qualité et bien définir, ainsi, les causes de non-qualité. DEMING rajoute dans sa théorie des 14 points pour bien gérer la qualité, « *la qualité est la formation, la formation et la formation* », il insiste par ces propos sur l'importance de la formation pour que chacun maîtrisera ses tâches et activités dans l'approche processus. Pour arriver à un tel objectif, il a inventé la fameuse « Roue d'amélioration continue », connue aussi sous le nom de « Roue de Deming » ou « Cycle PDCA » et qui prône un cycle continu d'amélioration de la qualité en entreprise, en quatre temps : « planifier, réaliser, vérifier, agir » (Plan, Do, Check, Act).
- Ishikawa pense que la qualité est « *partout* » et concerne tout le monde « *l'affaire de tous* », ce raisonnement s'élargit au management par la qualité ; intégrer la qualité « *partout* » dans l'entreprise, tout en impliquant tout le personnel et les parties prenantes. De ce fait, et en s'appuyant sur le management des processus (approche processus), Ishikawa conseille d'attaquer les causes des problèmes et non pas leurs effets. D'où son invention de l'outil qui porte son nom et cité précédemment (le diagramme causes-effets ou diagramme d'Ishikawa). Ce dernier classe les différentes causes qui engendrent les problèmes (effets) de qualité dans 7 familles (facteurs) différentes appelées les (7M : Matières, Machines, Main-d'œuvre, Monnaie/Moyen, Milieu, Méthodes et Management).
- Pour CROSBY, « *la qualité c'est gratuit* », c'est à dire si on fait bien du premier coup, on n'aura pas de défauts ni de pertes, d'où son développement du concept « *zéro défaut* ». A partir de là, le coût de l'obtention de la qualité est le coût de la non-qualité plus le coût de prévention. Ainsi, l'amélioration de la qualité est atteinte par la prévention des défauts et des erreurs.

D'autres auteurs ont essayé de récapituler ces différentes définitions, à l'exemple de Kellada qui a fait une synthèse de ses précurseurs, considérant ainsi, que la qualité doit être « *définie par le client et par personne d'autre* ». L'auteur rajoute que la qualité attendue par le client ne se limite pas dans la qualité du produit ou du service. Elle s'élargit en terme de « Q. V. A. L. T. E » ; c'est à dire, le client non seulement la qualité du produit, mais aussi la livraison du volume (V), avec un service administratif (A) adéquat (passation de commande, paiement de facture...etc.), aussi le client cherche la disponibilité du produit dans le lieu (L) voulu mais aussi dans les temps (T) et enfin il rajoute l'apport économique (E) pour le client.

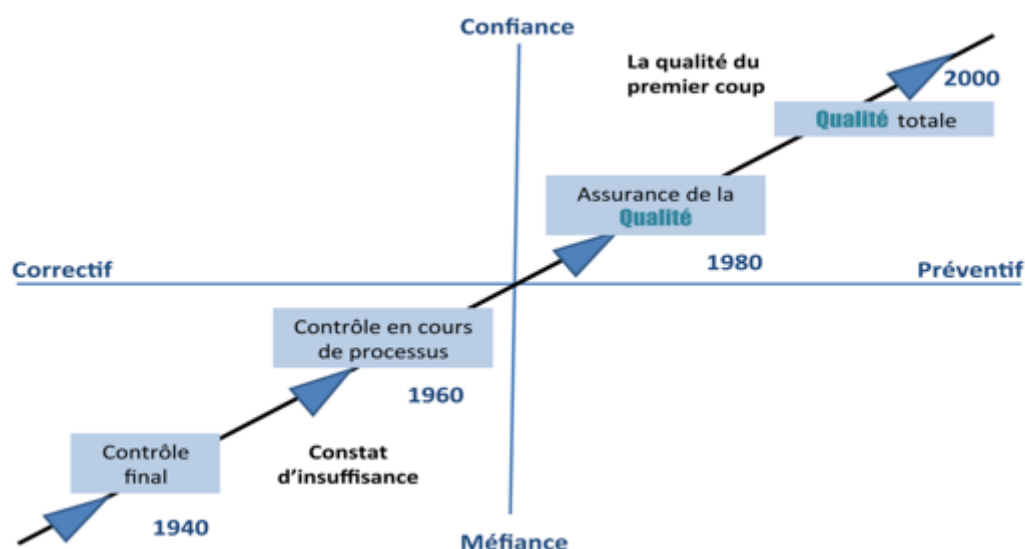
La norme ISO 9001 rejoint globalement toutes ces définitions de la qualité, elle relie le concept de la qualité au produit et service qu'offre une entreprise. « *Un produit /service de qualité, est un produit dont les caractéristiques répondent aux besoins et exigences des clients* ».

A partir de cette panoplie de définitions, nous pouvons remarquer que les auteurs ont pour intérêt d'éclaircir, chacun par sa vision des choses, la question sur la qualité en entreprise. Ces derniers ont des définitions diverses mais complémentaires, et c'est cette diversité/complémentarité même, qui a permis d'aboutir à la conception actuelle de la qualité en regroupant les points suivants :

- Qualité
- Qualité totale
- Satisfaction client
- Assurance qualité
- Amélioration continue

La figure suivante schématise l'évolution du concept de la qualité en entreprise.

Figure 01 : Évolution du concept de la qualité dans le temps



Source : élaborée par nos soins sur la base de nos lectures.

Nous essayerons d'expliquer le fil conducteur pouvant regrouper et faire cohérence entre toutes ces définitions et termes.

Nous commencerons par le terme commun qui est la qualité ; il est clair que les auteurs cherchent à expliquer de manière simplifiée et facile à comprendre le concept de la qualité en entreprise. Ainsi, faciliter la gestion de la qualité et l'utilisation des outils de la qualité en entreprise.

Comme nous l'avons vu, le concept de qualité évolue relativement à l'évolution de l'économie, de la science, de la technologie et du progrès social. Cependant, il a longtemps été défini relativement au produit, et on oublie en quelque sorte le destinataire, le client. On négligeait, également, le personnel et les parties prenantes de manière générale derrière les opérations de conception, de fabrication, d'organisation de ce produit. (Kellada J 1992).

En se basant sur notre domaine et spécialité en management par la qualité, ainsi que sur la base des différentes définitions, nous allons essayer de calquer notre lecture à la définition du concept de la qualité. Le raisonnement se base sur le fait que la qualité n'est pas statique, elle est constamment en changement. De ce fait, si nous voulons standardiser la définition de la qualité, nous la représentons une quantité. Et donc, nous ne pouvons pas définir avec des mots standards et fixes le concept de la qualité ; autrement dit, nous ne pouvons pas standardiser la qualité en une définition fixe.

La gestion de la qualité comporte deux notions : d'abord la qualité en tant que culture et concept ; c'est à dire une discipline et un état d'être, basés sur la rigueur dans toute action qu'une personne réalise, dans sa vie courante et/ou en entreprise.

La seconde notion c'est l'assurance qualité ; plus pratique et rigide, veillerait à l'application stricte d'un certain nombre de règles par rapport à un modèle, norme ou réglementation précis. De toute évidence, la qualité en entreprise repose sur les besoins et attentes des clients, qui sont en perpétuel changement, et donc la définition que nous donnions aujourd'hui, selon les besoins et exigences actuels des clients et parties prenantes, ne sera plus valable demain si ces derniers évolueraient.

La définition que donne la norme ISO 8402 à la gestion de la qualité se rapproche de ce raisonnement, et est comme suit : *« L'ensemble des activités de la fonction générale de management qui déterminent la politique qualité, les objectifs et les responsabilités, et les mettent en œuvre par des moyens tels que la planification de la qualité, la maîtrise de la qualité, l'assurance de la qualité et l'amélioration de la qualité dans le cadre du système qualité ».*

De là, nous pouvons voir que les deux notions se rejoignent sur un aspect qui est « l'amélioration continue ». Que ce soit dans la vie courante, en entreprise, en tant que culture ou en tant que règle à respecter, si nous nous basons sur le fait de satisfaire les besoins et exigences d'une partie prenante (de manière générale), nous pouvons dire que la qualité est l'amélioration continue de toutes les actions qu'une personne mène dans sa vie privée ou en entreprise.

3.1.2 L'organisation internationale de normalisation (ISO) et la norme du système de management de la qualité

L'Organisation internationale de normalisation est la traduction française de l'ISO (International Standardization Organisation). Comme son nom l'indique, il s'agit d'un organisme international de normalisation non gouvernemental et indépendant composé de plusieurs autres organismes nationaux de normalisation dans plus de 165 pays. Ces derniers peuvent avoir le statut de pays membre, membre correspondant et de membre abonné.

Par l'intermédiaire de ses comités techniques, membres et experts, la tâche principale de l'ISO est d'élaborer des normes internationales pour l'application volontaire de produits, services et

systèmes de management dans différents domaines : de l'industrie et de la technologie à la sécurité alimentaire, de l'agriculture à la santé.

L'histoire de l'ISO commence en 1946, lorsque des représentants de 25 pays décidèrent lors d'une réunion de la « *Society of Civil Engineers* » à Londres de créer une nouvelle organisation internationale « visant à promouvoir la coordination et l'harmonisation internationale des normes industrielles ». La nouvelle organisation ISO a officiellement commencé ses opérations le 23 février 1947.

3.1.3 Le management de la qualité normalisé et standardisé dans l'ISO 9001

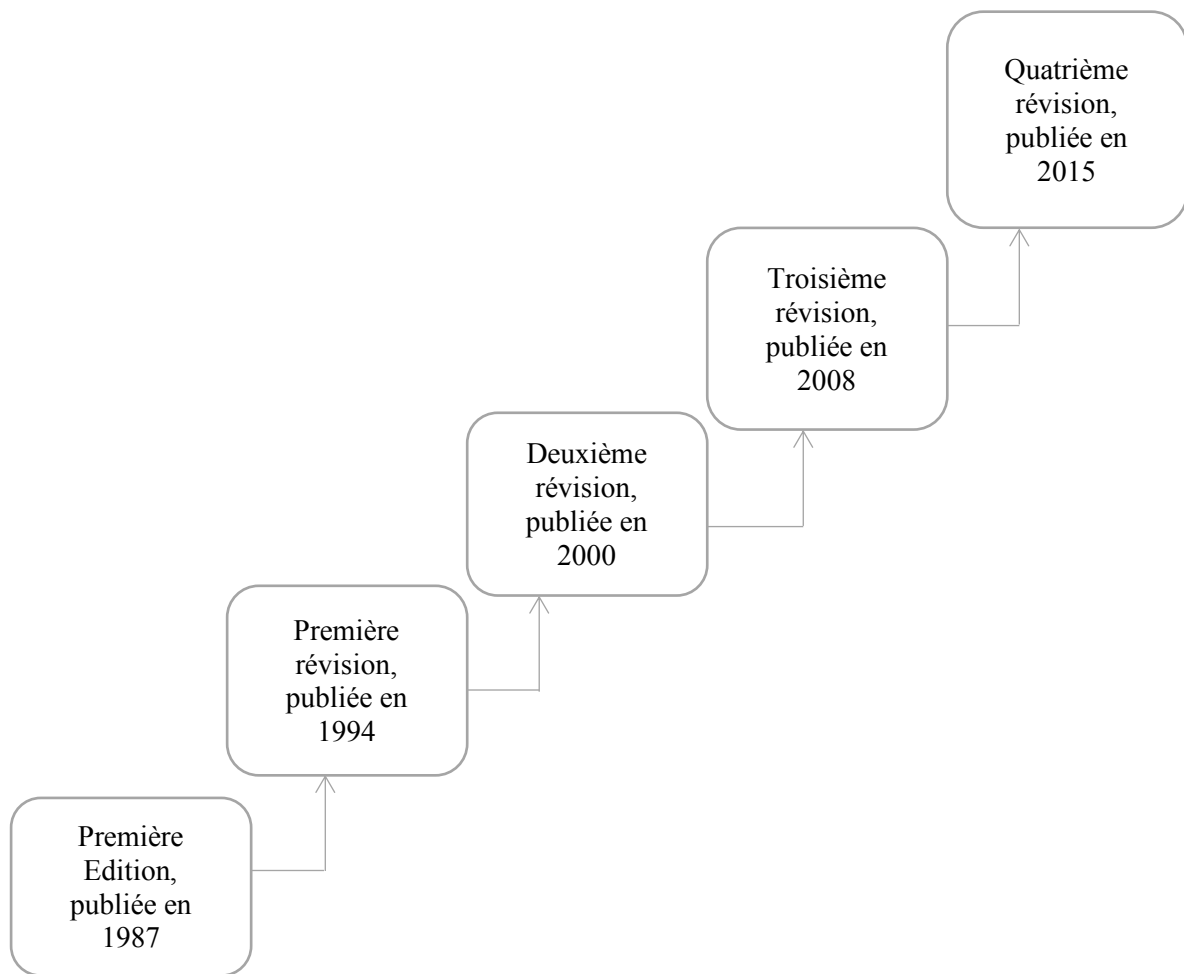
La famille de normes ISO 9000 est un résultat du consensus international sur les bonnes pratiques de gestion. Elle vise à garantir la constance de la qualité des produits et services, en se basant sur les exigences et attentes des clients.

Comme nous l'avons vu dans l'évolution historique de la qualité et de son concept, les enseignements relatifs à la qualité ont été intégrés dans le standard ISO 9001, à partir des années 1990. Ce standard regroupe des exigences et des bonnes pratiques liées au système de management de la qualité, issues de l'expertise des comités techniques et des expériences des grandes entreprises internationales.

La famille de normes ISO 9000 est considérée comme l'un des plus grands succès de l'Organisation Internationale de Normalisation, et elle est adoptée en tant que normes nationales par de nombreux pays à travers le monde. En outre, l'Algérie, par le biais de l'Institut Algérien de Normalisation (IANOR), s'attache également à l'adoption de ces normes.

Depuis sa création en 1987, la norme ISO 9001 n'a pas cessé d'évoluer et de se faire réviser régulièrement, la figure suivante montre les différentes phases d'évolution de la norme ISO 9001 depuis sa création en 1987 jusqu'à nos jours et à sa dernière version sortie en 2015 :

Figure 02 : Évolution de la norme ISO 9001 (1987-2015)



Source : Élaboré par nos soins

- En 1987 fut l'année de la création de la norme ISO 9001, qui répondait à des exigences en matière de qualité et de contrôle.
- En 1994 : la première révision de la norme où est devenue plus compréhensible et avec une orientation client mieux définie avec des exigences des actions préventives.
- En 2000, où la seconde révision de la norme a eu lieu, sa structure a été simplifiée (8 chapitres), l'approche processus et la satisfaction clients sont devenues une priorité.
- En 2008 la troisième révision de la norme est publiée où une clarification des exigences a eu lieu, et l'ISO 9001 est devenue cohérente avec l'ISO 14 001 (système de management environnemental).

- En 2015 la quatrième et dernière révision à nos jours avec une nouvelle structure (de niveau supérieur) dite HLS (*Hight Level Structure*), l'ajout du management des risques et des opportunités, la performance devient prioritaire et la documentation est allégée.

3.1.4 Le système de management de la qualité

Un système de management de la qualité SMQ, est un ensemble d'activités par lesquelles un organisme définit, met en œuvre et revoit sa politique et ses objectifs qualité conformément à sa stratégie et objectifs. Dans un organisme, un SMQ est constitué d'un ensemble de processus en corrélation et en interaction, utilisant des ressources dans le but d'atteindre des résultats et objectifs planifiés. C'est un outil de gestion des processus, de leurs interactions et des ressources nécessaires pour atteindre les objectifs escomptés.

Selon la norme ISO 9000 : 2015, le SMQ est défini comme suit:

- Un SMQ comprend les activités par lesquelles l'organisme identifie ses objectifs et détermine les processus et les ressources nécessaires pour obtenir les résultats escomptés ;
- Le SMQ gère les processus et leurs interactions, et les ressources nécessaires pour fournir de la valeur et obtenir les résultats pour les parties intéressées pertinentes ;
- Le SMQ permet à la direction d'optimiser l'utilisation des ressources en tenant compte des conséquences de leur décision à court terme et à long terme ;
- Un SMQ fournit les moyens d'identifier les actions permettant de traiter les conséquences prévues et imprévues dans la réalisation du produit et du service. ¹⁷

Un Système de Management de la Qualité est un ensemble de processus, d'activités, structures et de moyens qui permet de bien gérer la qualité.

3.2 Le management de la qualité dans l'enseignement supérieur

La réflexion sur la qualité dans l'éducation de manière générale et l'enseignement supérieur en particulier n'est pas nouvelle. Cependant, elle se caractérise par une timidité et une spécificité qui la fait paraître inexistante.

¹⁷ ISO 9000 :2015 : 2.2.2 Système de Management de la Qualité.

Comme déjà évoqué, l'environnement économique, en perpétuel changement, aujourd'hui est marqué par la forte concurrence issue de la mondialisation et du changement constant des besoins et exigences des clients et parties prenantes. Plusieurs auteurs et organismes internationaux le constatent ((Mazzella, 2007 ; Mazzella, 2009 ; UNESCO-UIS & OECD, 2005 ; Azzouzi & Naoui, 2020).

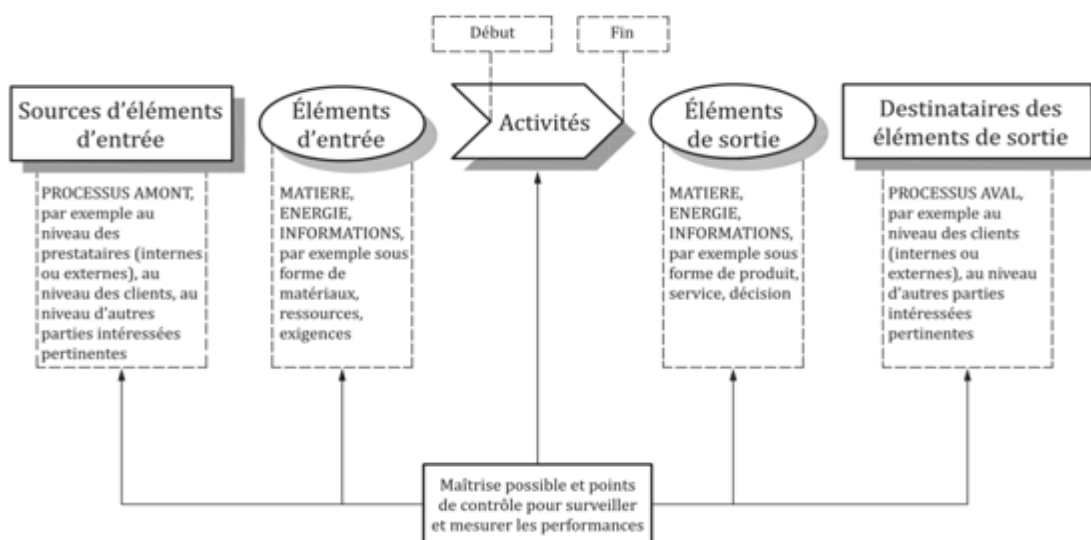
De ce fait, les organisations quels que soient leurs types, sont dans une course contre la montre pour améliorer leurs performances et organisation interne, dans le but de répondre aux exigences issues de cet environnement. Cette amélioration peut se traduire par des changements organisationnels ; à savoir le passage d'une organisation verticale à une organisation horizontale. Cette approche est connue sous le nom de l'approche processus ou l'approche systémique (ISO 9001, Brahim, W. (2016).

Si nous devons définir l'approche processus de façon simplifiée, c'est le fait de considérer l'organisation comme un processus composé de sous processus ayant chacun un objectif particulier et travaillant tous pour un but final de l'organisation.

Encore plus simplifiée, c'est la gestion de l'organisation par un ensemble de processus.

Un processus comme le définit la norme iso 9001 : « un ensemble d'activités en corrélation qui ont des éléments d'entrées et des éléments de sortie ». Le processus contient différentes activités et tâches issues de différents départements et services. Contrairement à l'organisation verticale (classique), le processus fonctionne horizontalement comme l'indique la figure ci-dessous :

Figure 03 : Schématisation du processus et des éléments qui le constituent



Source : Norme internationale ISO 9001 : 2015

Par le biais de cette approche, les organisations essayent de répondre aux exigences des clients et parties prenantes en optimisant les activités de tous les processus, ainsi en offrant des produits ou services de qualité (Siltori, et al., 2021 ; Napitupulu, 2020).

La norme ISO 9001 « exigences du système de management de la qualité » permet aux organisations de certifier leurs systèmes. De ce fait, ces dernières peuvent bénéficier des avantages qu'offre cette certification ; à savoir, la mise en place d'un système de management efficace, l'optimisation des activités et des processus internes et enfin, de façon indirecte, la réalisation d'un produit et service de qualité (Almeida, Pradhan, & Jr., 2018). Ceci permet aux organisations de bien se positionner dans cet environnement concurrentiel.

C'est en ce sens que le management de la qualité améliore la performance d'une organisation ainsi que la qualité de ses produits/services (Bhatia & Awasthi, 2018). La qualité est donc devenue un moyen de survie dans un pareil environnement, (Gaspar, Popescu, Dragomir, & Unguras, 2018) encourageant ainsi les organisations à devenir compétitives et à démontrer qu'elles répondent aux exigences des clients. Ces dernières le démontrent par la mise en place de leurs systèmes de management de la qualité. (Ortiz-Rangel, Rocha-Lona, Bada-Carbajal, Garza-Reyes, & Nadeem, 2021).

Dans l'enseignement supérieur, la notion de la qualité et de ses diverses déclinaisons (démarches qualité, système de management de la qualité, approche processus,...) est, sans aucun doute, en train de se manifester (Belimane 2022). Elle est issue du secteur économique privé et plus particulièrement de la production pure et dure. Cependant, comme évoqué avant, l'envergure de la mondialisation touche le secteur de l'ES et de ce fait les établissements d'ES adoptent le management de qualité dans leurs systèmes. De plus, ce n'est que vers la fin du 20^e siècle que la qualité est devenue une discipline à part entière dans les dernières réformes des systèmes d'éducation et d'enseignement supérieur, notamment à l'échelle internationale (Lahlou, 2015).

La nouveauté de la réflexion de la qualité dans l'enseignement supérieur réside dans les processus de changement des systèmes qu'elle suscite depuis plus de deux décennies, particulièrement dans les pays européens. Cela suit presque le même essor que celui des entreprises, qui ont été largement et depuis longtemps précurseurs et pionnières à ce niveau. La notion d'assurance qualité est très présente dans ces dernières (voir plus haut). Les auteurs font

état de discussion et de débat sur les différentes méthodes et méthodologies d'application du concept d'assurance qualité dans l'ES. (Belimane 2022, Martin 2019, Jingura & Kamusoko 2019, Davim, 2012). Cependant ils se rejoignent sur le fait que ce concept est le plus usité dans ce secteur (Lahlou, 2015).

Le débat se divise en deux, un premier courant pour qui le concept d'assurance qualité appliqué en entreprise peut être appliqué, de la même manière, dans les établissements d'enseignement supérieur (Calvo-Mora & al., 2005, Spasos & al., 2008 ; Campatelli & al., 2011).

Le second courant pense qu'il n'est pas possible d'appliquer le concept d'assurance qualité (industriel) dans l'enseignement supérieur, et considère ces derniers comme type d'organisation particulier où la notion d'assurance qualité pourra prendre différentes perceptions et définitions. (Houston, 2007 ; 2010 ; Pratasavitskaya & Stensaker, 2010, M.Fave. Bonnet, 2007, UNESCO).

De ce fait, nous notons cette confusion dans l'usage d'une telle notion. A titre d'exemple :

- l'Agence Exécutive de la Commission européenne renvoie l'assurance qualité à la notion générique de « gestion de la qualité » comme suit : « *Terme générique se référant à tous les processus en cours ou continus d'évaluation (évaluation, gestion, garantie, maintien et amélioration) de la qualité d'un système d'enseignement supérieur, d'un établissement ou d'un programme* ».
- Le CNE¹⁸ dans sa traduction des « *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur* », a essayé d'éviter la confusion et le débat lourd et technique sur la question d'assurance qualité dans le domaine de l'ES, en traduisant « *Quality assurance* » par « *Management de la qualité* » en se basant sur le fait que cette appellation est plus englobante et facile à appliquer. De ce fait, le CNE définit le management de la qualité dans l'ES en se joignant a la définition de l'Office québécois de la langue française (2003) suivante : « *Ensemble des activités de la fonction générale de management qui déterminent la politique qualité, les objectifs et les responsabilités et les mettent en œuvre par des moyens tels que la planification de la qualité, la maîtrise de la qualité, l'assurance de la qualité et l'amélioration de la qualité dans le cadre du système qualité* ». Cependant, l'OQLF définit l'assurance qualité dans la dimension de « conformité aux exigences préétablies » comme suit : « *Ensemble des activités préétablies et systématiques mises en œuvre dans le cadre du système qualité et démontrées en tant que de besoin, pour*

¹⁸ Comité National d'Évaluation (2006). -Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, Traduction proposée par le Comité national d'évaluation janvier 2006, p. 2. Paris.

donner la confiance appropriée en ce qu'une entité satisfera aux exigences pour la qualité ». De ce fait, nous comprenons que le débat réside essentiellement dans la terminologie des concepts « assurance qualité, management de la qualité, gestion de la qualité ou même contrôle de la qualité ». Dans l'ES, chaque terme est perçu différemment selon son contexte.

- Dans le même ordre d'idées, l'UNESCO a le même point de vue que ceux cités précédemment. Il est très difficile de définir le concept « qualité » dans l'enseignement supérieur, ceci est dû à sa complexité et sa multi-dimensionnalité. L'UNESCO considère que la légitimité de la manière avec laquelle l'établissement gère la « qualité » est relative aux : *« intérêts des diverses parties prenantes afin de parvenir à un consensus sur la signification de la qualité de l'éducation... L'une des principales tâches qui incombe à un organisme d'assurance qualité est précisément de déterminer sa conception de la qualité et la définition qu'il en donne, les parties prenantes qu'il entend consulter, la façon dont il tiendra des normes et définitions internationales et les moyens qu'il utilisera pour faire admettre cette définition comme légitime et acceptable dans l'ensemble du système »*. Sur la base de cette définition, nous remarquons que pour l'UNESCO, il serait difficile et réducteur de se référer à une seule définition du concept de la qualité dans l'enseignement supérieur, vu la diversité et la complexité des besoins et exigences des parties prenantes. Dans le détail, et dans le but de gérer la qualité dans l'ES, il faut prendre en considération la complexité de ces établissements. Ainsi la conception du management de la qualité dépendra de la complexité des établissements d'ES.

L'UNESCO, par le biais de sa définition, pourra aussi faire allusion à la définition anglo-saxonne des « parties prenantes », et donc aborder l'aspect financier (BONNET, 2007) qui ne soit pas un privilège pour beaucoup de pays ; notamment les pays nord africains (l'Algérie et le Maroc par exemple) ou l'enseignement supérieur est gratuit, donc il reçoit son financement quasi-exclusivement de l'état (Berkane 2005). De ce fait, la notion d'assurance qualité est perçue dans sa pure dimension de « contrôle ».

- M. FAVE BONNET, confirme, dans son article intitulé « Du Processus de Bologne au LMD », qu'il y a une diversité d'interprétation et de perception du terme « assurance qualité » dans l'enseignement supérieur liées à la traduction française du terme « *Quality assurance* ». L'auteur cite : « Dans le langage courant, on traduit *quality*

assurance par assurance qualité. Dans le cadre de la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur en France, cette notion est traduite par trois termes ; * **évaluation de la qualité** dans le texte de la déclaration de Bologne * **assurance de la qualité** ou garantie de la qualité dans la plupart des autres textes officiels français * **management de la qualité**, traduction du CNE (2006) ».

L'auteur a conclu que le concept demeure tout aussi flou et global en anglais qu'en français, de ce fait, cette notion permet de nombreuses interprétations. Cela permet un « consensus dit, mou » utile à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), laissant l'intervalle ouvert aux différentes lectures et perceptions de la qualité et de son application dans l'ES tout en prenant en considération les exigences et besoins spécifiques des parties prenantes de chacun (Lahlou, 2015). Cependant, cette souplesse de la compréhension du concept de la « qualité » dans l'ES est étroitement liée à la culture qualité (dans sa portée la plus générale) existante dans chaque pays.

De ce fait, il y a de nombreux effets néfastes qui sont issus de cette souplesse dans l'EEES; à savoir, une diversité majeure des approches et perceptions de la qualité, des interprétations différentes des guides européens de la gestion de la qualité ...etc.

Parmi ces différentes définitions, Lahlou retient la définition du CNE (gestion de la qualité au lieu d'assurance) en la considérant la plus appropriée pour la qualité dans l'enseignement supérieur, car elle restitue mieux la complexité et la multi-dimensionnalité du concept de la qualité dans l'ES.

Cependant, l'UNESCO propose une définition pertinente qui cible l'étudiant comme l'un des éléments importants à satisfaire dans la qualité dans l'enseignement supérieur. Sur cette base, la notion de satisfaction client et partie prenante est très présente, ce qui est synonyme du concept d'assurance qualité. Nombreux sont les auteurs qui conçoivent la qualité dans l'enseignement supérieur comme l'assurance qualité, à l'exemple de (Jingura & kamusoko, 2019 ; Vlăsceanu & al. (2007) ; Schindler & al., 2015 ; Davim, 2012 ; rosa&al.2012 cités par BELIMANE 2022).

L'AQ dans l'enseignement supérieur est le fait d'assurer et de garantir la qualité (Woodhouse, 1998; Campbell & Rozsnyai, 2002). Nous pouvons rajouter aux différentes définitions précédentes, les quatre définitions, dans le tableau suivant, de l'AQ dans l'enseignement supérieur qui rejoignent celle donnée par l'UNESCO.

Tableau 01 : Définitions de l'assurance qualité dans l'ES

Définition	Reference
« Un terme global qui englobe les politiques et processus visant à assurer le maintien et l'amélioration de la qualité »	Woodhouse (1998) ; Campbell & Rozsnyai (2002)
« Un processus visant à établir la confiance des parties prenantes dans le fait que l'offre (intrants, processus et résultats) répond aux attentes ou aux mesures jusqu'au seuil des exigences minimales »	Harvey (2004)
« Un terme général qui fait référence à un processus continu d'évaluation de la qualité d'un système, d'un établissement ou d'un programme d'enseignement supérieur. En tant que mécanisme de régulation, l'assurance qualité se concentre à la fois sur la responsabilité et l'amélioration... »	Vlăsceanu & al. (2007)
« Un ensemble de processus, de politiques ou d'actions réalisés à l'extérieur par des agences d'assurance qualité et des organismes d'accréditation ou à l'intérieur de l'établissement ».	Schindler & al., 2015

Source : BELIMANE (2022)

Nous remarquons que ces définitions se rejoignent sur le point de l'amélioration continue et le respect des exigences des clients et parties prenantes, et l'amélioration des établissements d'enseignement supérieur de façon particulière. Ceci rejoint la définition que donne l'UNESCO, et met en évidence deux « objectifs » majeurs de l'assurance qualité dans l'ES qui sont, selon la thèse de W. BELIMANE (2022) ; élaborée sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, la responsabilité qui est liée aux processus externes de l'établissement, et l'amélioration qui concerne les processus internes de ce dernier.

- **La responsabilité** : Cette expression renvoie à l'obligation et à la nécessité de rendre des comptes à une entité autoritaire. Selon (Detourbe, 2011) l'établissement doit fournir des informations justifiables sur la gestion et l'assurance de sa qualité.

- **L'amélioration** : Cet objectif représente la partie majeure de l'AQ dans l'ES ; à savoir, l'amélioration de la qualité des enseignements, de formation et des processus internes des établissements (Cardoso & al.2015, cités par W. Belimane 2022).

Sur la base de ces deux objectifs, la littérature recommande de prioriser et de favoriser l'amélioration. Nous comprenons de ce fait, qu'il y a une sorte de confusion entre ces deux objectifs, ceci est dû au conflit de méthodes entre eux (Thune, 1996). Hors que, l'amélioration engendrera la conformité aux référentiels et normes, mais aussi de manière systématique elle engendrera la responsabilité (Harvey & Knight, 1996 ; Srikanthan & Dalrymple, 2007 cités par Belimane 2022).

Les auteurs pensent qu'une combinaison entre ces deux objectifs serait l'idéal pour bien gérer la qualité dans les EES, en mettant d'avantage l'accent sur l'amélioration (Westerheijden & Van Vught, 1994, Harvey 1995).

Le concept de l'amélioration dans l'ES réside dans la typologie de l'AQ interne ; en terme plus simples, il existe deux types d'AQ dans l'ES. Comme déjà évoqué, le premier est externe (AQE) et vise à se conformer aux instructions et normes dans le but de répondre aux exigences des clients et parties prenantes de manière responsable. Le second est interne, (AQI) visant à améliorer les processus internes de l'établissement ; à savoir mettre en place les politiques, processus, procédures et pratiques efficaces pour bien gérer la qualité de l'intérieur de l'établissement. Ainsi atteindre les objectifs escomptés et répondre aux besoins et exigences des parties prenantes en terme, de programmes d'enseignement, apprentissage, l'insertion professionnelle, la gouvernance, la recherche, la coopération internationale. Cependant, selon l'IPE-UNESCO, l'enseignement et l'apprentissage restent le point focal de l'AQI. (Martin, 2019, Vlăsceanu & al., 2007; Dill, 2007 ; Westerheijden, 2007 ; Hou & al., 2015 ; Nguyen, 2016). Nous pouvons résumer cette approche d'AQE, dans la définition que nous avons retenu sur la qualité se référant à l'amélioration continue, aussi constaté par Belimane (2022), telle qu'expliquée par DEMING.

En Algérie, l'émergence des notions de la qualité en général s'inscrit dans la politique générale de réforme des administrations publiques et dans l'évolution des concepts régissant la gestion publique (Samir. a. i, 2019). Parallèlement, la poussée du courant néo-libéral a renforcé la notion du client au sein du secteur public ainsi que dans l'enseignement supérieur. L'expression « *Orientation Client* » fut de plus en plus évoquée dans les administrations publiques, y compris les EES (Michel Amiel, 2003).

Enfin, la qualité dans l'ES reste donc une notion complexe qui présente de nombreux aspects différents comme déjà évoqué (enseignements, programmes, apprentissage, responsabilité, améliorations...).

Le concept d'assurance qualité dans l'ES est vaste et renferme une méthodologie complexe ayant des modèles qui diffèrent d'un pays à l'autre avec des cultures différentes Belimane (2022).

Notre recherche, comme évoqué dans l'introduction, porte sur le phénomène émergeant de l'enseignement supérieur privé en Algérie, en abordant le contexte dans lequel les EESP évoluent ainsi que leur gouvernance sous le prisme de la qualité. De ce fait, le management de la qualité dans les établissements privés en Algérie sera étudié selon l'aspect culture qualité au sein de ces établissements, et perception de cette qualité par les étudiants et parties prenantes.

SECTION II : L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PRIVE DANS DIFFERENTES REGIONS DU MONDE

L'évolution historique de l'enseignement supérieur privé est un processus complexe qui met en évidence des changements importants dans les structures politiques, économiques juridiques et sociales. Durant ce processus, les concepts public et privé ont évolué et ont fait développer la compréhension de ce qui pourrait être considéré, comme enseignement supérieur public ou privé. L'enseignement supérieur privé peut être considéré comme une réalité très ancienne ou récente à la fois, cela dépend du point de vue apporté à ce dernier et à la zone, région ou pays concerné par ce secteur.

1 L'enseignement supérieur privé : éléments bibliographiques.

Dans la littérature, la privatisation de l'enseignement supérieur et l'ouverture d'un secteur privé de l'enseignement supérieur ont suscité beaucoup de débats. Les chercheurs jusqu'à nos jours, font état d'un manque de clarté conceptuelle sur ce qui est compris par public ou privé dans l'enseignement supérieur (Marginson, 2007; Tilak, 1991 ; Harvey, 2010 ; Nussbaum, 2010).

Parmi ces chercheurs, Marginson (2007) a beaucoup travaillé sur cette dualité de public/privé, car il est fort important d'éclaircir ce qu'on entend par enseignement supérieur, et de différencier ou pas l'enseignement supérieur public et privé.

Les travaux de Marginson ont montré que la finalité des deux secteurs se rapproche dans le fait que la formation est supérieure, et le bien produit est le même (des diplômés du supérieur dans différents domaines et spécialités).

Néanmoins, la différence entre ces deux secteurs réside dans le fait que la formation dans le public est universaliste, tandis que la formation dans le privé est beaucoup plus spécialisée.

Toutefois l'auteur a mis en évidence le rôle de la mondialisation et la création des marchés sur le développement du concept privé dans l'ES, ce qui rejoint le constat de Williams (1996) dans le fait que la mondialisation a poussé les gouvernements à marchandiser et privatiser les systèmes d'enseignement supérieur.

La grande différence entre le public et le privé dans l'ES réside dans le financement des établissements, (Berkane, 2005) dans son article traitant le financement de l'enseignement supérieur en Algérie rejoint S. Marginson sur ce point. Le public est financé par l'État dans sa

quasi-totalité. Quant au secteur privé, il est financé principalement par les effectifs inscrits.

(Warasthe, 2018) dans son article traitant le rôle des partenariat public/privé dans l'enseignement supérieur, rejoint Berkane et Margison dans le fait que traditionnellement, les gouvernements financent les établissements d'enseignement supérieur publics, mais il conclut que l'implication du secteur privé dans l'enseignement supérieur est de plus en plus nécessaire. Cette perspective nous intéresse dans notre recherche dans le but de présenter les types de partenariats que les EESP ont avec les différents acteurs.

Dans un autre volet de notre recherche, nous nous sommes intéressé aux travaux d'Etienne Gerard (2020) qui a traité l'expansion de l'enseignement supérieur privé et le creusement des inégalités sociales dans différents pays, à savoir l'Argentine, le Mexique, le Pérou, l'Inde, la RD du Congo et le Sénégal.

Parmi les résultats de cette recherche, on dissèque l'existence de l'enseignement supérieur privé en deux parties : un enseignement supérieur privé d'élite dédié à une classe sociale aisée et spécifique avec des barrières économiques et méritocratique fortes. Ceci, rajouté au manque de couverture publique d'accès à l'enseignement supérieur ont engendré une forte demande des classes moyennes et populaires en enseignement supérieur, par conséquent, l'apparition d'établissements supérieurs privés à faible coût et avec moins de barrières d'accès.

Dans le même ordre d'idées, (Mazzella, 2011) dans son étude qui a porté sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur privé au Maghreb, rejoint en partie les observations d'Etienne Gérard, mettant en évidence le constat selon lequel l'enseignement supérieur public dans les pays du Maghreb ne répond pas de manière adéquate aux attentes des étudiants. Par conséquent, cela contribue à favoriser l'émergence du secteur privé de l'enseignement supérieur dans ces pays.

L'auteur conclut que la massification de l'enseignement supérieur public, son inadéquation avec les demandes et besoins du marché du travail et le drainage de la matière grise vers le nord (sud-nord), a motivé l'émergence d'un secteur privé qui a pour but de répondre aux exigences de qualité d'enseignement et d'insertion professionnelle future.

S. Mazzella considère le cas algérien est très spécifique comparé aux deux pays transfrontaliers (Tunisie et le Maroc), où l'ES privé date des années 1990. Depuis les années 2000, l'enseignement supérieur privé n'a pas cessé de se développer, aujourd'hui les deux pays ont

même des universités privées dans leurs systèmes d'ES. L'auteur évoque le cas algérien comme exceptionnel, du fait que le secteur privé n'avait pas abouti malgré l'ancienneté de l'enseignement supérieur en Algérie, depuis son indépendance.

C'est dans cet axe que nous pouvons placer notre recherche, dans laquelle nous allons essayer de donner une première explication à ce constat ; à savoir, une étude exploratrice du secteur, basée sur le profil des établissements privés d'enseignement supérieur et l'environnement dans lequel évoluent ces derniers.

La littérature étudiée montre que l'enseignement supérieur privé en occident ou en Europe est très développé par rapport au système algérien. Il faut savoir que très peu de travaux ont été réalisés sur le secteur privé de l'enseignement supérieur algérien. Berkane (2005) dans son article sur le financement dans l'enseignement supérieur « *public* », a évoqué le secteur privé comme initiative future qui peut réduire la facture de l'enseignement supérieur.

De ce fait, nous avons balayé des travaux qui ont été réalisés sur les deux pays voisins (La Tunisie et le Maroc), mais aussi sur quelques pays européens et américains où la littérature est abondante.

Notre recherche a pour but d'explorer ce phénomène émergent en Algérie, d'où notre approche socio-historique de l'enseignement supérieur privé dans le monde.

2 Dynamique d'apparition des premières écoles privées en Amérique du nord.

Bien que l'enseignement supérieur existait depuis longtemps dans le monde arabe et islamique, dans les débuts du XXe siècle, la grande majorité des universités se trouvaient en Europe et en Amérique. Les EES étaient rares au moyen orient dans les années 1950, de même qu'en Afrique, où les universités laïques ne sont apparues qu'au XIXe siècle, avec la création d'instituts et de facultés autonomes (Altbach et Umakoshi, 2004).

L'enseignement supérieur privé a dans le monde a généralement été marqué et influencé par la religion catholique (Levy, 1986 May 20; Teixeira, 2009; Gerard, 2020). C'est le cas en Amérique du Nord où la religion a largement contribué à l'émergence des premiers établissements d'enseignement supérieur privés. Les EES créés durant et après la période coloniale entretenaient souvent des liens étroits avec les différentes confessions protestantes (Thelin, 2004). Le premier de ces établissements, crée en 1636 par le tribunal du Massachusetts,

a été rebaptisé trois ans plus tard « Harvard College » en l'honneur d'un donateur, John Harvard. L'établissement a été agréé en 1650. La vocation religieuse figurait de manière explicite parmi les objectifs de la création de cet établissement (Hofstadter, 1996).

La seconde guerre mondiale a en quelque sorte marqué un moment décisif dans l'évolution de l'enseignement supérieur ; les États se sont rendus compte de l'importance de détenir de la main d'œuvre qualifiée, mais surtout la contribution de la recherche scientifique dans les domaines militaires, économiques et sociaux. Ainsi, l'enseignement supérieur est devenu une priorité pour beaucoup de pays et de gouvernements (Wittrock et Wagner, 1996). Cela a fait développer de manière constante l'enseignement supérieur, qui s'est traduit par une massification en Amérique du Nord, au Japon et en Europe de l'ouest.

Les états unis d'Amérique ont un modèle d'enseignement supérieur très ancien et particulier, financée principalement par des fonds publics (Berkane 2005), et qui se caractérise, d'une part, par un nombre important d'établissements publics, dont l'accès est quasi-gratuit et pratiquement libre, et qui reçoivent leur financement des États fédérés où ils se trouvent. D'autre part, le secteur regroupe de grandes universités privées où l'accès est très sélectif par le biais d'un examen. Ces universités sont financées par les droits d'inscriptions qui peuvent être très importants (24000\$ à Harvard, 28000\$ au MIT et 35000\$ à Yale) (Magauin, 2004).

Les EES publics américains sont financés majoritairement par des fonds publics à savoir une moyenne de 75%, mais comptent aussi sur les frais de scolarité ainsi que la vente des services liés à l'enseignement et les revenus du patrimoine¹⁹.

Cependant, les EES privés américains dépendent principalement des frais de scolarité des étudiants qui dépassent les 50%, des dons et subventions privés et des revenus du patrimoine. Ils reçoivent également des subventions publiques qui peuvent aller jusqu'à plus de 20% du financement. L'enseignement supérieur privé américain est caractérisé par une grande diversité d'établissements, mais surtout une concurrence accrue entre ces derniers pour attirer les meilleurs étudiants, les meilleurs professeurs et le plus de ressources possible. C'est un système très ouvert offrant des opportunités d'études supérieures à tous les postulants (Berkane, 2005). Cela se fait par le biais d'aides financières, bourses et des prêts bancaires octroyés aux étudiants, afin de leurs permettre de suivre des formations prestigieuses. (MAGAUIN, 2004).

¹⁹ Le revenu du patrimoine constitue tous les gains financiers issus des biens mobiliers et immobiliers. Le loyer est le plus évident d'entre eux. Il s'agit du loyer perçu pour les locaux et autres.

Le tableau suivant montre le nombre d'étudiants inscrits dans les deux secteur (public/privé) de l'ES américain.

Tableau 02. Nombre d'étudiants inscrits dans les universités aux États-Unis entre 2010 et 2027, par type d'université.

Année	Secteur public	Secteur privé	Année	Secteur public	Secteur privé
2010	15,14	5,88	2019	14,87	5,15
2011	15,12	5,89	2020	14,89	5,16
2012	14,88	5,76	2021	14,91	5,17
2013	14,75	5,63	2022	14,95	5,18
2014	14,65	5,55	2023*	14,99	5,20
2015	14,57	5,42	2024*	15,04	5,22
2016	14,58	5,26	2025*	15,10	5,23
2017	14,73	5,10	2026*	15,16	5,25
2018	14,80	5,13	2027*	15,19	5,27

Source : élaboré par nous-même sur la base d'une étude réalisée par NCES²⁰

Nous remarquons, à partir du tableau, une variation à la baisse du nombre d'étudiants inscrits dans le secteur public de 2010 jusqu'à 2015, par la suite une très lente augmentation de cet effectif de 2015 jusqu'à 2022. Avec une projection future sur 5 ans qui montre aussi cette évolution.

Cependant, il est clairement montré que le nombre d'étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur public est largement plus important que celui des inscrits dans le secteur privé de l'ES. Ce dernier comparé au public compte en moyenne 5,40 M d'étudiants (2010 – 2022) avec une projection moyenne de 5,35 M d'étudiants en 2027.

3 Apparition de l'enseignement supérieur privé en Europe

L'ancienneté de l'enseignement supérieur privé en Europe met en évidence le fait que les premières universités ont été le résultat d'initiatives non étatiques, qui ont eu lieu en Europe occidentale au cours de la seconde moitié du moyen âge. Même lors de leurs créations par décret royal ou du pape, elles étaient définies comme des institutions autonomes d'un point de vue matériel et organisationnel (Teixeira, 2017). Les universités privées de l'époque sont différentes de celles que nous connaissons aujourd'hui, elles avaient une vocation publique et

²⁰ « National Center for Education Statistic » a publié cette statistique présentant le nombre d'étudiants dans les universités aux États-Unis entre 2000 et 2027, par type d'université.

devaient rendre compte aux autorités religieuses, ce qui est contradictoire à ce que l'on considère de nos jours comme enseignement supérieur privé. A l'époque, la distinction entre ES public et ES privé était moins nette qu'aujourd'hui, ce qui fait que la différenciation entre enseignement supérieur public et privé était aussi moins marquée.

Les EES privés ont joué un rôle important et croissant au sein des systèmes d'enseignement supérieur tout au long de cette période (depuis leurs existence). Souvent, l'émergence des premiers EES privés était liée au rôle traditionnel de la religion dans l'enseignement supérieur, et donc elles ont été fondées dans de nombreux pays, par des autorités religieuses (Levy, 1986 May 20; Teixeira, 2009; Gerard, 2020). Cependant, l'enseignement supérieur privé en Europe était très limité au départ, ceci est dû à la domination du secteur public.

Pour comprendre cela, il est important d'évoquer brièvement l'origine de l'enseignement supérieur européen.

Les premières universités ont vu le jour à la fin du 11eme siècle. Progressivement, elles se sont développées au cours des siècles suivants. Pendant cette période, ces universités ont pu bénéficier d'aides et de soutiens financiers, des autorités laïques et religieuses. Ces aides et soutiens étaient primordiaux pour le fonctionnement et la survie de ces premières universités. Le rôle de ces autorités a progressé d'un soutien sur le plan financier à une sorte de responsabilisation ; c'est à dire, les autorités ont confié aux universités la mission de former les élites. De ce fait, l'université est devenue un acteur essentiel qui contribue à doter les pays d'une main d'œuvre qualifiée. Conséquemment, les pouvoirs publics ont renforcé leur pouvoir de contrôle sur les universités (Neave, 2001).

Ce renforcement de contrôle s'est traduit dans certains pays européens, à partir des années 1800, par une forte bureaucratie dans l'enseignement supérieur. Cette dernière a connu son summum en France avec le modèle de l'université napoléonienne ; ce dernier est caractérisé par une lourde bureaucratie mise en place dans le but de régler en détails l'organisation, les programmes et le recrutement des étudiants et du personnel dans les universités. Cela permettait à l'état d'exercer sa gouvernance sur les universités de façon très rigide ; cette supervision administrative des universités par les pouvoirs publics a connu une évolution progressive, nous pouvons jusqu'à nos jours remarquer cela dans l'histoire avec la création des ministères d'éducation et d'enseignement supérieur et des structures administratives dont le rôle est de mettre en place un système de contrôle poussé et approfondi.

Il existe un autre modèle de l'université prussienne qui est venu vers les débuts des années 1800, dont le but était de donner plus de liberté à l'université en terme de gouvernance. Cependant, ce modèle est caractérisé aussi par un fort contrôle administratif très strict de l'état sur les universités. Ces modèles ont influencé pendant longtemps les systèmes d'enseignement supérieur en Europe tel que l'Espagne et l'Italie. De ce fait, ce contrôle poussé a été mis à mal dans beaucoup de pays européens, vers la fin du XXème siècle (Teixeira, 2017) ; comme l'explique (Wittrock, 93 ; Neave et van Vught, 1994) dans le sens où cette relation entre l'université et l'état avait mis l'université dans une forte dépendance vis à vis des autorités de l'époque sous les aspects financiers, éducatifs, administratifs et politiques.

Aujourd'hui, l'enseignement supérieur privé est en constante évolution et développement en Europe. Il y a une variété de modèles d'enseignement supérieur privé dans différents pays européens, allant de la coopération entre le secteur public et privé à des universités privées complètement séparées du secteur public (Teixeira, 2013).

En Allemagne, par exemple, il existe une grande variété d'établissements privés d'enseignement supérieur, allant de petites écoles professionnelles à des universités prestigieuses telles que l'Université Technique de Munich. Le secteur privé en Allemagne est en croissance constante, mais les coûts élevés pour les étudiants peuvent être un frein à l'accès à l'enseignement supérieur privé. Plusieurs études menées par différents organismes internationaux le montrent, OCDE, UNESCO, CEPES²¹.

En France, l'enseignement supérieur privé est très développé, avec de nombreuses écoles d'ingénieurs et de commerce ainsi que des universités privées. Les coûts de ces établissements sont souvent plus élevés que dans le secteur public, mais ils offrent souvent des programmes plus spécialisés et des niveaux d'enseignement plus élevés. Une étude de l'Université de Birmingham intitulée "*The Private Higher Education Sector in Europe: An Overview*" examine les différences et les similitudes entre les systèmes d'enseignement supérieur privé dans différents pays européens. Elle souligne la nécessité de renforcer la qualité de l'enseignement supérieur privé pour soutenir la croissance économique et le développement social en Europe.

Dans le même ordre d'idées résultant de cette étude, en Espagne, le secteur privé de l'enseignement supérieur est en constante évolution, avec de nombreuses écoles de commerce

²¹ Centre européen pour la stratégie et les politiques de l'enseignement supérieur

et d'ingénieurs ainsi que des universités privées. Les coûts pour les étudiants peuvent varier considérablement, mais les établissements privés en Espagne offrent souvent des programmes plus flexibles et adaptés aux besoins des étudiants.

En général, l'enseignement supérieur privé en Europe est en constante évolution et développement, avec de nombreuses opportunités pour les étudiants souhaitant poursuivre des études supérieures. Les coûts et les niveaux de qualité peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre, mais les établissements privés en Europe offrent souvent des programmes plus spécialisés et des opportunités d'apprentissage plus flexibles que dans le secteur public. Plusieurs études menées sur ce sujet le confirme, (Altbach, Knight, 2007 ; Teixeira, Rocha, 2013 ; Estermann, Nokkala, 2009).

4 Apparition de l'enseignement supérieur privé au moyen orient et en Afrique.

En dehors de l' Europe et de l' Amérique, l'enseignement supérieur privé a généralement vu le jour au xx^e siècle, suite au fait que les systèmes d'enseignement supérieur n'étaient pas développés. Les premiers EESP du Moyen orient, n'ont été créés qu'au milieu du XIX^e siècle (Teixeira, 2009). La quasi-totalité des universités dans les pays arabes avaient des statuts d'établissements publics, car l'enseignement supérieur était considéré comme une responsabilité des pouvoirs publics ; il fut le cas dans beaucoup de régions dans le monde, où il était considéré comme un instrument de formation des élites et des hauts fonctionnaires.

Cette suprématie du secteur public dans l'ES a perduré jusqu'aux années 1980 et 1990. Les gouvernements se retrouvant dans l'incapacité de répondre à la demande d'enseignement supérieur, en croissance exponentielle (UNESCO-UIS & OECD, 2005). Ainsi, entre 1995 et 2003, le taux d'accès à l'enseignement supérieur a quasiment triplé en Égypte et quasiment doublé en Jordanie. Cette forte hausse de la demande a permis aux universités et autres établissements privés de refaire surface et de se développer rapidement.

En Afrique, l'ESP a également été impacté par le développement tardif des systèmes d'ES dans leur ensemble. Jusqu'au milieu du XX^e siècle, l'Afrique subsaharienne ne comptait presque aucune université privée. Ceci est dû au fait que la contribution du Commonwealth Britannique à l'ES africain est restée très limitée. Dans les colonies françaises en Afrique, les efforts étaient encore plus minces, d'où le fait qu'en Afrique, les premières universités ou EESP n'ont vu le jour qu'au XX^e siècle, dont la plupart ont été créées très récemment. Le plus souvent à partir

des années 1990 ou après l’accession de ces pays à l’indépendance, après la deuxième guerre mondiale (Neave & Vught, 1991; Teixeira, 2009).

L’émergence de ce secteur semble s’expliquer par le lent développement du secteur public et par les difficultés financières auxquelles sont confrontés de nombreux pays africains. Ces derniers étaient incapables de répondre à la demande croissante d’enseignement supérieur.

La progression du secteur privé s’est manifestée par l’explosion du nombre d’inscrits dans l’enseignement supérieur au Kenya, en Ouganda et Zimbabwe, en particulier à partir des années 1980 (Neave & Vught, 1991; UNESCO-UIS & OECD, 2005). Cependant, un facteur très important a pu mettre un frein au développement rapide du SPES, la pauvreté dans de nombreux pays d’Afrique. En 2005, 50 % de la population de l’Afrique sub-saharienne vivait avec moins de 1.25 USD par jour (en Parités de pouvoir d’achat, Banque Mondiale, 2009).

5 La situation de l’enseignement supérieur privé dans les pays du Maghreb

Depuis le début des années 2000, dans les pays du Maghreb, et plus particulièrement en Tunisie et au Maroc, le SPES a engagé un processus de développement visant à compléter un secteur public surchargé et en partie inadapté aux besoins du secteur économique. L’augmentation continue du nombre d’étudiants au cours des trois dernières décennies et la forte sélection des bacheliers ont provoqué l’insatisfaction des parties prenantes²². Seules les meilleures ou les plus riches peuvent combler cette lacune en poursuivant des études supérieures à l’étranger²³. Ce phénomène a été observé aussi dans certains pays latino-américains, asiatiques et subsahariens, où la question du rôle de l’enseignement supérieur privé s’est posée en partie sur la réduction des inégalités d’accès à l’enseignement supérieur. (Etienne Gerard 2020).

Les EES privés au Maghreb évoluent depuis 1980. En Tunisie, elles sont perçues comme écoles supérieures « *de la seconde chance*²⁴ » (Mazzella. 2009). A la fin de l’année 2016, on avait recensé 75 établissements privés avec 7796 étudiants diplômés²⁵.

²² Les principales parties prenantes sont : les étudiants, les parents d’étudiants et les recruteurs.

²³ Sylvie Mazzella. Construction d’un marché international de l’enseignement supérieur privé au Maghreb. Les mondes universitaires face au marché : circulation des savoirs et pratiques des acteurs, Karthala, pp.105-116, 2011.

²⁴ L’expression veut dire que les étudiants qui ont échoué dans des écoles ou universités publiques peuvent avoir une seconde chance de réussir dans les établissements privés.

²⁵ Indicateurs statistiques sur les diplômés de l’enseignement supérieur des secteurs public et privé 2007-2016 <http://www.mes.tn/?langue=fr>

Au Maroc où leur intégration fut plus rapide, ils se sont diversifiés en direction des bacheliers, dans un cadre légal de plus en plus affirmé, sous le statut juridique de sociétés anonymes. En 2017, le SPES a enregistré 28 493 étudiants inscrits dont 7020 étudiants étrangers parmi lesquels il y avait 48 algériens, 1808 enseignants permanents dans 176 établissements privés de formation supérieure et 6 universités privées opérationnelles²⁶.

Les deux pays réforment leurs lois respectives (Maroc « loi 01-00 », Tunisie « loi 2000-73 ») portant sur l'organisation de l'Enseignement supérieur, en accordant aux établissements supérieurs privés une reconnaissance de leurs diplômes par leurs ministères de l'Enseignement supérieur sous condition d'un cahier des charges préétabli. (Mazzella 2011).

Les pays du Maghreb se caractérisent par un fort engagement en faveur du secteur public ; on ne comptait que près de 8 % d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur privé au Maroc et 3 % en Tunisie jusqu'en 2010. En 2019, la Tunisie a connu une évolution qui atteint 12,5% d'effectifs inscrits dans le privé. Au Maroc, l'évolution a atteint 31,2% durant les 5 dernières années. Cette évolution constatée dans le secteur privé reste toujours faible comparé au nombre d'effectifs du secteur public, soit 5,9% des effectifs globaux. (Ministères de l'enseignement supérieur, tunisien et marocain).

L'Algérie, jusqu'alors opposée à l'existence d'établissements supérieurs privés, selon une vision développementaliste et égalitariste qui favorise un enseignement supérieur public accessible à tout le monde, autorise juridiquement désormais la constitution du secteur privé de l'enseignement supérieur. Ceci est issu d'un processus de changement et de bouleversement des mentalités. Un arrêté du 24 août 2008 élargit la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur de 1998 à la création d'établissements privés de formation supérieure. Depuis 1991, seuls les établissements privés du secteur de la formation professionnelle étaient autorisés à exercer.

Le secteur privé de l'enseignement supérieur est perçu comme complémentaire au secteur public. Ce qui est aussi le cas dans certains pays africains où l'enseignement supérieur privé s'installe dans une logique de partenariat avec le public. Ainsi, tous les processus académiques ayant cours au public lui seront appliqués avec la même rigueur et la même responsabilité

²⁶ MESRS Marocain : direction des stratégies et des systèmes d'information, l'enseignement supérieur privé en chiffres, 2016 2017. <https://www.enssup.gov.ma/fr.html>

(Guèye, 2005).

Le projet de création d'établissements privés d'enseignement supérieur au Maghreb ne se limite pas à de simples intérêts économiques, mais s'accompagne également de la volonté politique de promouvoir l'internationalisation de l'enseignement supérieur à l'échelle nationale, suivant ainsi la tendance de mondialisation de l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur transnational est un phénomène très complexe. Le flux d'étudiants, d'enseignants, de connaissances et même de valeurs fait partie de l'enseignement supérieur depuis des siècles. Les universités d'Algérie, de Tunisie et du Maroc ont connu cette internationalisation bien avant que les réformes éducatives n'ouvrent des expériences éducatives externes ou n'attirent des étudiants étrangers, comme ceux de la région ou de Palestine et autres. Comme le notent plusieurs auteurs (Geisser, 2000 ; Vermeren, 2002 ; Gérard, 2008), la dimension transnationale est cohérente avec l'enseignement supérieur.

De ce fait, nous pouvons dire que l'avènement du SPES est un long processus qui s'est développé avec le temps mais qui diffère d'un pays à un autre et d'un contexte à un autre. Peu de pays avaient des établissements privés dans leurs systèmes d'enseignement supérieur ; ces établissements avaient un poids très réduit, comparé à celui du public et le demeurent.

Cependant, et contrairement à l'enseignement supérieur public, le privé n'a pas eu un modèle historique de développement. Néanmoins, il y a eu une croissance rapide et mondiale des nouveaux établissements d'enseignement supérieur privés. Cette croissance massive et rapide observée ces dernières années, ne peut pas être entièrement expliquée par la croissance démographique, la surcharge de l'enseignement supérieur public et les contraintes économiques uniquement. Elle est aussi, le résultat de la « *marchandisation* » de la formation supérieure qui est devenue un modèle intéressant, mais surtout promu par les agences internationales de coopération²⁷ et est appuyée par des modèles mondiaux sur la manière dont les pays devraient structurer leurs systèmes d'enseignement supérieur (Buckner, 2017).

Rajoutant à cela, les exigences des étudiants en matière de qualité d'enseignement ont eu aussi un rôle important sur cette croissance (Hadijah, 2019).

Dans le tableau suivant, nous verrons un résumé de l'évolution socio-historique des systèmes

²⁷ Les agences internationales de coopération telles que : la Banque mondiale, l'OCDE, l'UNESCO.

d'enseignement supérieur public et privé dans différentes régions dans le monde.

Tableau N 03 : Évolution des systèmes d'enseignement supérieur publics et privés

Développement du secteur privé			période	Développement du secteur public		
Signes concrets	Région concernée	Moteurs		Moteurs	Région concernée	Signes concrets
1 ^{ère} vague moderne d'université privées	Amérique latine	Influence de l'église catholique	XVIII ^e siècle	Développement de l'état moderne nécessité de former les élites	Europe continentale	Règlementation accrue et/ou plus visible des EES par les pouvoirs publics
	Amérique du nord	Influence des confession protestantes				
Développement de l'enseignement supérieur privé	Asie	Influence des missions et occidentalisation croissante	XIX ^e siècle	Efforts d'homogénéisation à l'échelon national. besoins accrus de main d'œuvre qualifiée.	- Europe -Amérique latine - pays arabes	Renforcement du contrôle exercé par l'état sur les EES
Résurgence des universités catholiques	Amérique latine	Réaction face à la laïcisation	1 ^{er} moitié du XX ^e siècle (décennies de l'après-guerre)		Europe de l'ouest- Amérique du nord	Expansion de l'ES

<p>Émergence ou croissance rapide de l'ESP</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Europe de l'est, centrale et du sud - Amérique latine - Asie du sud-est - Afrique 	<p>Contraintes budgétaires- Demande d'accès à l'ES.</p> <p>Rendement élevé de l'ES à l'échelle individuelle.</p> <p>Recherche d'une efficacité accrue.</p>	<p>Dernières décennies du XXe siècle.</p>	<p>Reconnaissance de l'importance stratégique de l'ES.</p> <p>besoins accrus de main d'œuvre qualifiée.</p>	<p>Tendance mondiale</p>	<p>ES de masse</p>
---	--	--	--	---	--------------------------	---------------------------

Source : Texeira, Pedro, « enseignement supérieur de masse et établissement privé », in OCDE (2011), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 – Volume 2 : Mondialisation*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, P 287.

A partir de ce tableau nous remarquons l'avance détenue par le continent américain (Amérique du nord et Amérique latine) dans la conceptualisation de l'enseignement supérieur privé depuis le 18eme siècle. Ce qui a inspiré d'autres pays et régions dans le monde par la suite, nous remarquons cette émergence en Asie et en Europe entre le 19eme et la première moitié du 20eme siècle. Enfin vers la dernière décennie du 20eme siècle, l'enseignement supérieur privé s'est répandu partout dans le monde motivé par le besoin de trouver des solutions aux contraintes budgétaires liées à l'ES de masse et d'offrir un enseignement efficient.

6 Enseignement supérieur public, privé et privatisation de l'enseignement supérieur. Quelle différence ?

Dans de nombreux pays, le secteur privé de l'enseignement supérieur joue un rôle important et représente une caractéristique dominante de l'enseignement supérieur à l'exemple des États Unis d'Amérique ou du Japon. Il peut offrir des programmes éducatifs similaires à ceux du secteur public, mais avec des différences de financement, de structure de gouvernance et de politiques d'admission. Cependant, il y a des débats sur la définition de l'enseignement supérieur public et privé, car les frontières entre les deux peuvent parfois être floues.

Nous avons vu dans l'introduction de ce chapitre qu'il y avait un manque de clarté conceptuel

dans la différenciation de ce qui est compris comme secteur privé dans l'enseignement supérieur, enseignement supérieur public et privatisation de l'enseignement supérieur. (Marginson 2007, Tilak 1991). En effet, la question de la dichotomie public/privé dans l'enseignement supérieur est un sujet de débat important dans de nombreux pays. Les arguments en faveur de l'enseignement supérieur public incluent le fait que l'enseignement supérieur est un bien public et que son accès doit être équitable pour tous, quel que soit leur statut socio-économique. De surcroît, l'enseignement supérieur public est souvent considéré comme offrant une meilleure qualité d'enseignement, car il est soumis à des critères stricts d'évaluation et de réglementation (Hayek, 1960).

D'un autre côté, les partisans de l'enseignement supérieur privé soutiennent que la concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur privés et publics peut améliorer la qualité de l'enseignement supérieur dans son ensemble, comme nous avons déjà vu dans la première partie de ce chapitre (Marginson, Tilak, Altbach...). Ils affirment également que les établissements d'enseignement supérieur privés peuvent offrir des programmes d'études plus spécialisés et personnalisés, et qu'ils ont souvent plus de flexibilité dans la mise en place de leurs programmes. De plus, certains soutiennent que les établissements d'enseignement supérieur privés peuvent aider à soulager la pression sur les budgets publics, car ils sont souvent financés par des sources privées telles que des dons ou des frais de scolarité élevés (Berkane, 2005).

Cependant, il y a aussi des critiques envers l'enseignement supérieur privé, notamment le fait que les frais de scolarité élevés peuvent rendre l'enseignement supérieur inaccessible à certains étudiants en raison de leur situation financière (Gerard, 2020). De plus, certains établissements d'enseignement supérieur privés peuvent être moins soucieux de la qualité de l'enseignement qu'ils offrent, car ils ne sont pas soumis aux mêmes normes d'évaluation que les établissements publics (Hayek, 1960 ; Guèye, 2005).

La question de la distinction public/privé dans l'enseignement supérieur est complexe et il n'y a pas de réponse simple. Selon Marginson (2007), Il existe au moins trois critères couramment utilisés pour distinguer les secteurs publics et privés dans l'enseignement supérieur, à savoir ;

- La propriété légale (propriété étatique ou non étatique), dans le sens où l'établissements (*institution*) appartient « légalement » à une propriété étatique « l'état par le biais de la

tutelle » ou à une propriété non étatique « privée ».

- Le financement (subventions gouvernementales ou frais de scolarité des étudiants...),
- Sa contribution à la société.

D'abord, vu sous un angle national, dans la plupart des pays, l'enseignement supérieur est compris en premier lieu comme « public », à l'exception des États-Unis d'Amérique qui sont considérés comme très différents du reste du monde, leur concept est celui d'un marché de l'enseignement supérieur. A partir de là, les aspects « privés » de l'enseignement supérieur sont devenus de plus en plus importants jusqu'à nos jours.

Ensuite, dans une dimension transnationale et mondiale, d'autres aspects privés/publics de l'enseignement supérieur ont un impact sur les systèmes nationaux, y compris la relation entre les institutions des secteurs public et privé au sein de ces systèmes (Marginson, 2007).

Il y a de nombreux auteurs qui ont écrit à ce sujet. A l'exemple de :

- **Pierre Bourdieu** dans son livre que nous avons cité précédemment « *Les héritiers* » a écrit sur la question de l'enseignement supérieur et de l'accès inégal à l'éducation. Il montre comment les inégalités sociales se perpétuent à travers l'enseignement, et comment l'accès inégal à l'éducation peut affecter la mobilité sociale.
- **Martha Nussbaum** quant à elle, a écrit sur la question de l'enseignement supérieur comme un bien public. Dans son livre "*Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*" (2010), elle soutient que l'enseignement supérieur doit être accessible à tous, car il est essentiel pour le développement d'une société démocratique et civique.
- De son côté, **Gary Rhoades** a écrit sur la commercialisation de l'enseignement supérieur et l'impact de celle-ci sur les étudiants et les établissements d'enseignement. Dans son livre "*The Higher Education Managerial Revolution?*" (1998), il montre comment l'enseignement supérieur est devenu un marché concurrentiel où les établissements cherchent à attirer des étudiants en offrant des programmes d'études plus spécialisés et personnalisés.
- **Susan Robertson** a abordé la globalisation de l'enseignement supérieur et son impact

sur la relation entre l'enseignement supérieur public et privé. Dans son livre "*Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*" (2006), elle explore les différents modèles de gouvernance de l'enseignement supérieur et les implications de ceux-ci pour les établissements publics et privés.

- Enfin, **Simon Marginson** que nous avons déjà cité dans ce chapitre, a écrit sur la transformation de l'enseignement supérieur en un marché mondial et ses conséquences pour les établissements d'enseignement supérieur publics et privés. Dans son livre "*Higher Education and the Common Good*" (2016), il explore comment l'enseignement supérieur peut contribuer au bien commun et comment les établissements publics et privés peuvent travailler ensemble pour atteindre cet objectif.

D'autres auteurs maghrébins et algériens ont aussi pu contribuer à cette question sur le dipôle public/privé dans l'ES, tels que :

- D'abord, **Mohammad Al-Ramahi** qui a écrit sur la question de la privatisation de l'enseignement supérieur dans le monde arabe. Dans son livre "*Higher Education in the Arab World: Private Challenges and Public Opportunities*" (2011), il examine les avantages et les inconvénients de la privatisation de l'enseignement supérieur, ainsi que les défis spécifiques auxquels sont confrontées les universités publiques dans la région.
- Ensuite, **Lahcen Oulhaj** quant à lui, a écrit sur la question de la privatisation de l'enseignement supérieur au Maroc. Dans son livre "*La privatisation de l'enseignement supérieur au Maroc*" (2007), il analyse les effets de la privatisation sur l'accessibilité, la qualité et l'équité de l'enseignement supérieur dans le pays.
- De son côté, **Samir Ait Mohamed**, a abordé la privatisation de l'enseignement supérieur en Algérie. Dans son article "*Privatisation de l'enseignement supérieur en Algérie : une solution ou une illusion ?*" (2017), il examine les avantages et les inconvénients de la privatisation de l'enseignement supérieur en Algérie, en mettant l'accent sur les risques d'augmentation des inégalités et des coûts pour les étudiants et leur famille.
- Enfin, **Zineb Djeflal**, doctorante algérienne qui a examiné dans son article "*Accessibilité de l'enseignement supérieur en Algérie : état des lieux et perspectives*"

(2020), les obstacles à l'accessibilité de l'enseignement supérieur en Algérie et propose des solutions pour améliorer l'accès aux étudiants de milieux socio-économiques défavorisés.

Il n'est pas évident de tirer un constat général de tous les auteurs que nous avons cités, car ils ont des positions différentes sur la question de la dichotomie public/privé dans l'enseignement supérieur. Cependant, nous pouvons dire que la plupart d'entre eux soulignent que l'enseignement supérieur public et privé ont tous les deux un rôle important à jouer dans la société. Certains auteurs, comme Hayek (1960), ont une vision très libérale de l'enseignement supérieur, considérant que le marché doit jouer un rôle déterminant dans l'identification de l'offre et de la demande, à condition qu'il soit réglementé par des agences indépendantes chargées de l'accréditation et de la surveillance de la qualité des enseignements. D'autres, comme Marginson, ont une vision plus nuancée, reconnaissant le rôle important que l'État peut jouer dans la régulation de l'enseignement supérieur.

De nombreux auteurs soulignent également les risques associés à une trop grande privatisation de l'enseignement supérieur, tels que l'augmentation des coûts pour les étudiants, la réduction de l'accessibilité pour les étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés, et la prolifération d'établissements douteux. Par conséquent, il est important de trouver un équilibre entre les secteurs public et privé, et de mettre en place une régulation adéquate pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur.

De ce fait, il est important de distinguer aussi entre secteur privé de l'enseignement supérieur et la privatisation de l'enseignement supérieur, la privatisation peut se traduire par un développement des deux secteurs public et privé en même temps, une diversification des mécanismes de financement et une mise en place d'une gouvernance privée au sein des établissements d'enseignement supérieur public. (Williams, 1991 ; Jhonstone et Marcucci 2010).

Néanmoins, la différence est que la privatisation fait référence à une plus grande dépendance aux financements privés et les mécanismes du marché dans l'administration des établissements d'enseignement supérieur. Cela implique l'application des principes du marché dans le fonctionnement des institutions publiques ; tels que l'introduction des frais de scolarité dans les

établissements d'état (Varghese, 2007). Ça peut aussi se traduire par le changement (transfert) de la propriété légale, à partir de là nous pouvons considérer un établissement qui appartenait à l'état comme établissement privatisé.

Quant au secteur privé de l'enseignement supérieur, c'est le secteur non étatique de l'ES qui ne reçoit généralement pas de financement du gouvernement. C'est un secteur ouvert à des acteurs privés qui ont l'autorisation d'ouvrir leurs établissements privés dans l'enseignement et la formation supérieurs. Selon (Marginson, 2007), Il existe d'autres critères majeurs qui différencient le public du privé de l'enseignement supérieur, à savoir :

a- Le financement

Le financement public fait référence au gouvernement national, étatique ou régional qui prend directement en charge les établissements d'enseignement supérieur (Marginson, 2007; Pusser, 2002). En Algérie, ce financement couvre la quasi-totalité du secteur (Berkane, 2005). À savoir le budget de fonctionnement²⁸ et de l'équipement²⁹ de tous les établissements sous tutelle.

Ce mode de financement (public) est argumenté d'un côté, par le droit à l'éducation et à l'enseignement pour tout individu quel que soit sa classe sociale. D'un autre côté, par l'importance qu'apportent les pouvoirs publics au contrôle et à la supervision des contenus enseignés, en considérant l'université comme élément essentiel dans la construction de la société.

Le financement privé quant à lui, fait référence au financement reçu des individus ; il provient quasi-exclusivement des droits d'inscriptions et des frais de scolarité. Notamment, des moyens fournis par les entreprises dans un cadre de partenariats, de formations à la carte et/ou de contrats de sponsoring. Cet aspect de différenciation entre le secteur privé et public est appuyé par Hauptman A.M dans son article intitulé (*Higher Education finance trends and issues*, 2007) ; où il explique les différentes sources de financement de l'ES et les difficultés liées à ces derniers. Il met le point sur le fait que dans la majorité des pays dans le monde, le financement et soutien de l'ES public est assuré en quasi-totalité par le budget de l'état, cependant, à l'autre extrémité du spectre se trouvent des pays comme les États-Unis où les ressources privées constituent

²⁸ Le terme fonctionnement englobe les dépenses de personnel (rémunérations), l'encadrement pédagogique et les œuvres universitaires

²⁹ Le terme équipement englobe les infrastructures et les moyens généraux.

jusqu'à la moitié ou plus des ressources totales consacrées à l'enseignement supérieur, dans ce cas ce dernier est considéré comme privé.

b- La nature de la finalité produite

Le débat entre les résultats du secteur publics et privés dans l'enseignement supérieur est un sujet controversé parmi les chercheurs. Les défenseurs de l'enseignement supérieur privé affirment que les résultats sont obtenus par des individus qui cherchent à faire progresser leur réputation de recherche, qui est un élément clé de leur statut et de leur attractivité pour attirer des étudiants de haut niveau et produire des diplômés de haut niveau.

D'un autre côté, les partisans de l'enseignement supérieur public soutiennent que l'enseignement supérieur est un bien public et doit bénéficier à la société dans son ensemble. Ils affirment que le but de l'enseignement supérieur est de développer des compétences et des connaissances qui profitent à l'ensemble de la société, plutôt que de satisfaire les intérêts privés des individus et des entreprises.

Cependant, il est important de noter que les établissements privés ont également des avantages pour la société, tels que la création d'emplois et la promotion de la recherche et de l'innovation. En outre, les établissements privés peuvent offrir des programmes d'études plus spécialisés qui répondent aux besoins spécifiques de certains étudiants et des entreprises.

Le débat sur les avantages et les inconvénients de l'enseignement supérieur public et privé est important pour comprendre les forces motrices derrière les différents systèmes d'éducation et pour déterminer la meilleure façon d'investir les ressources dans l'enseignement supérieur pour répondre aux besoins de la société dans son ensemble. (Marginson, 2007; Pusser, 2002).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressés au secteur privé de l'enseignement supérieur ; c'est le secteur non étatique que nous l'avons évoqué, ne recevant généralement pas de financement ni d'aides de l'état.

Conclusion du chapitre

Dans ce premier chapitre, nous avons exploré plusieurs aspects essentiels de l'enseignement supérieur privé et du management de la qualité ainsi que le lien qu'il y a entre les deux.

Nous avons commencé par définir le périmètre de l'enseignement supérieur, expliquant ainsi qu'il s'agit d' : « *un niveau de formation académique qui se concentre sur la fourniture d'une formation spécialisée et avancée à des niveaux plus élevés que l'enseignement secondaire..* », tout en mettant en évidence les différences fondamentales entre les établissements publics et privés. Ensuite, nous avons examiné la question cruciale du financement de l'enseignement supérieur et comment il varie en fonction du statut public ou privé des institutions et du pays ou la région du système d'enseignement supérieur. Enfin, nous avons plongé dans l'histoire et la conceptualisation de la qualité, car une compréhension approfondie de ce concept est essentielle pour aborder le lien entre le management de la qualité et l'enseignement supérieur. Il est évident que ces concepts sont d'une importance capitale pour la suite de notre étude, comprendre les différences entre l'enseignement supérieur public et privé est essentiel pour analyser les stratégies de management de la qualité qui peuvent être adaptées à chaque contexte ou établissement. De plus, avoir une base solide en matière de financement de l'enseignement supérieur nous permettra de mieux saisir les contraintes financières auxquelles sont confrontées les institutions privées. Enfin, la compréhension de l'histoire et de la conceptualisation de la qualité est le socle sur lequel repose notre analyse du rôle du management de la qualité dans l'enseignement supérieur privé. Nous avons noté qu'il y a différentes définitions du concept de la qualité dans l'ES, mais qui se rejoignent sur le point de l'amélioration continue et le respect des exigences des clients et parties prenantes, et l'amélioration des établissements d'enseignement supérieur de façon particulière.

Dans la deuxième section de notre chapitre, nous avons mené une exploration de l'enseignement supérieur privé à travers différentes régions du monde, avec un accent particulier sur l'Afrique du Nord ; à savoir, les trois pays voisins du Maghreb (l'Algérie, la Tunisie et le Maroc). Notre objectif était de comprendre l'évolution historique et les particularités de l'enseignement supérieur privé, en mettant en lumière les diverses influences qui ont façonné ces institutions au fil du temps. Nous avons débuté en examinant le rôle prépondérant de l'Église dans les systèmes d'enseignement supérieur et la gestion de leurs institutions Europe et aux États-Unis , un modèle qui a grandement influencé la naissance et le développement des universités/écoles privées dans le monde.

Maintenant que nous avons jeté un regard éclairé sur l'histoire de l'enseignement supérieur privé ainsi que le management de la qualité dans l'enseignement supérieur, le deuxième chapitre se concentrera sur la méthodologie de notre recherche.

Chapitre II :

Positionnement

épistémologique et

Méthodologie de recherche

Dans ce chapitre, nous allons exposer en détail la méthodologie de recherche que nous avons employée pour mener à bien notre travail. Ce chapitre est divisé en deux parties distinctes, chacune ayant un rôle crucial dans la compréhension de notre approche.

La première partie de ce chapitre est dédiée à l'explication du paradigme épistémologique qui a guidé notre recherche, à savoir le paradigme interprétativiste. Dans cette partie, nous allons explorer les fondements philosophiques et conceptuels de notre démarche pour comprendre et interpréter les phénomènes liés à l'enseignement supérieur privé. Nous examinerons également la manière dont ce paradigme influence notre perception des réalités étudiées, notamment en mettant l'accent sur la subjectivité et la construction sociale des connaissances.

La seconde partie de ce chapitre sera entièrement dédiée à la description de notre méthodologie mixte ; séquentielle exploratoire. Cette méthode combine à la fois des approches qualitatives et quantitatives de manière itérative. Nous allons expliquer comment nous avons mené notre étude, en commençant par les entretiens exploratoires préliminaires et l'analyse qualitative, puis en transitionnant vers la collecte de données quantitative à l'aide d'un questionnaire que nous avons élaboré particulièrement pour les étudiants inscrits dans le privé. Nous décrirons également les techniques que nous avons employées pour le traitement et l'analyse des résultats.

1 Positionnement épistémologique de la recherche

La partie méthodologie de cette thèse va permettre au lecteur de comprendre la conception de cette recherche, la méthodologie suivie, les méthodes entreprises pour la collecte de données et pour le traitement et l'analyse des résultats obtenus.

Dans toute recherche scientifique, il est important d'aborder son approche épistémologique ; à savoir la définition du paradigme dans lequel s'identifie notre thèse.

Le concept « paradigme » a été inventé par l'américain **Thomas Kuhn**, le définissant comme suit « *Un paradigme de recherche est l'ensemble des croyances communes et des accords partagés entre scientifiques sur la manière dont les problèmes doivent être compris et traités*».

T.Kuhn, (1962). En terme simples, il décrit le paradigme comme un cadre conceptuel général reflétant un ensemble de croyances et de valeurs reconnues par une communauté et admises comme étant communes à tous les individus du groupe.

Guba et Lincoln (1994), pensent que le paradigme est la vision du monde avec laquelle le chercheur est guidé ; il représente une vision du monde qui définit la nature du monde, la place de l'individu (chercheur) dans le monde et l'étendue des relations possibles entre le monde et ses parties.

CHABANI et Al, (2013) quant à lui définit, « *L'épistémologie désigne l'étude critique des principes, des hypothèses et des résultats de diverses sciences, destinée à déterminer leurs origines logiques, leurs valeurs et leurs portées objective* ». En termes simples, comprendre le positionnement épistémologique de notre recherche, nous permettra de la situer dans les différentes études antécédentes, mais aussi la délimiter autour d'un objectif précis relatif au paradigme dans lequel notre thèse se trouve et expliciter les résultats obtenus.

La littérature révèle trois principaux paradigmes, à savoir le positivisme, l'interprétativisme et le constructivisme. Ces paradigmes, au sens de Kuhn (1983), « *Constituent un ensemble de modèles, tracent des cartographies intellectuelles ou de référentiels dans lesquels les chercheurs en sciences sociales et de management peuvent s'adapter et revendiquer une orientation réaliste* » **R.A. Thiéart et coll. (2003)**.

Ces trois concepts globaux de la nature et des sciences nous permettent non seulement de comprendre et de reconnaître la réalité sociale, mais aussi de choisir parmi l'un des concepts sur lesquels reposent notre méthodologie de recherche.

Dans cet ordre d'idée, **Juignet. P, (2015)** dit que : « *pour expliquer le concept du paradigme, T. Kuhn, prend ses exemples notamment en physique, et qu'il n'est pas le seul à avoir tenté de conceptualiser cet ensemble de questions, en référence aux sciences normales dont l'activité scientifique empirique, prédictive et productive s'appuyant sur un paradigme accepté par un groupe de la communauté scientifique* ». de ce fait, le paradigme implique le fait de suivre un modèle bien adapté pour décrire le fonctionnement d'un phénomène de façon scientifique. En effet, une position paradigmatique choisie et argumentée par un chercheur est celle qui a le plus de valeur pour lui et qu'il juge utile pour son but, mais aussi qui lui accordera la reconnaissance et la crédibilité de ses résultats. Levy (1994) pense que c'est une expression de valeurs personnelles et collectives.

De ce fait, il serait logique et systématique que nous nous questionnions sur le choix du paradigme dans lequel s'inscrit notre thèse qui porte sur l'émergence de l'enseignement supérieur privé en Algérie.

Pour ce faire, il est utile de définir brièvement les deux principaux paradigmes suivant :

- **Le positivisme :**

Il représente un courant de penseurs qui croient qu'il existe qu'une seule réalité, mesurable et connue. A partir de là, ils sont susceptibles d'utiliser des méthodes et techniques quantitatives pour la mesurer. Le chercheur ne prend pas position dans ce cas-là ; c'est la voix de l'expert, du scientifique qui s'exprime.

Le positivisme dans ce cas, va mettre en évidence des variables, des hypothèses et des propositions issues d'une théorie particulière. Le paradigme positiviste est qualifié par Guba et Lincoln (1994) de vision reçue. Cependant, certains auteurs pensent qu'il est possible d'être dans le paradigme positiviste même si le chercheur n'adopte pas des méthodes quantitatives, mais il privilégie une vision unique des phénomènes étudiés.

- **Le constructivisme et l'interprétativisme :**

Ces paradigmes représentent un courant de penseurs qui se rejoignent et disent qu'il n'y a pas de réalité ou de vérité unique et que, par conséquent, la réalité doit être interprétée. Ils sont donc plus susceptibles d'utiliser des méthodes qualitatives pour obtenir ces multiples réalités ; en termes simples, la nature de la réalité dépendra du sujet et de l'objet étudié en se basant sur l'hypothèse intentionnaliste ; « le monde est fait de possibilités », ces dernières ne sont pas connues.

Ces deux paradigmes diffèrent dans quelques points, l'interprétativisme engendre la connaissance en comprenant d'abord les faits et en les interprétant par la suite. Quant au constructivisme, la connaissance est construite afin d'aboutir à la finalité escomptée.

Le tableau suivant nous illustrera les paradigme épistémologique que nous avons cités.

Tableau 04 : Les paradigmes épistémologiques

Positiviste	Interpretativiste	Constructiviste
<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer / prédire le monde (comportement. • Découvrir les lois (la réalité) • Tester les hypothèses théoriques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le monde (comportement social) • Interpréter/décoder la réalité perçue des acteurs • Générer de nouvelles réponses 	<ul style="list-style-type: none"> • Agir sur le monde (comportement social) • Participer à construire la réalité perçue des acteurs • Générer des hypothèses théoriques

<p>Raisonnement hypothético-déductif</p> <p>Approche quantitative</p>	<p>Raisonnement inductif</p> <p>Approche qualitative</p>	<p>Raisonnement inductif ou/et déductif</p> <p>Approche qualitative ou/et quantitative</p> <p>Pluralité des logiques et des approches</p> <p>(positiviste + interpretativiste).</p>
---	--	---

Source : élaboré par nos soins sur la base de nos lectures.

1.1 Argumentation du paradigme épistémologique

Dans le cadre de notre recherche, nous devons justifier notre choix de paradigme épistémologique, qui délimitera le cadre dans lequel notre thèse s'inscrit. Notre sujet d'étude porte sur l'enseignement supérieur privé en Algérie, un secteur relativement nouveau et en pleine émergence. Cependant, contrairement à certains pays voisins comme la Tunisie et le Maroc, ainsi qu'à d'autres régions du monde, notamment en Europe, en Amérique latine et en Amérique du Nord, ce secteur (en Algérie) n'a pas encore fait l'objet d'études ou de recherches approfondies. De ce fait, nous expliquons le contexte de notre recherche comme suit :

1.1.1 La Nouveauté du Secteur en Algérie :

Comme évoqué ci-dessus, il est important de rappeler que le secteur de l'enseignement supérieur privé en Algérie est encore à un stade préliminaire de développement. Cette nouveauté implique un manque de données, de recherches menées, et de connaissances construites autour de ce secteur.

1.1.2 Comparaison avec d'autres Régions :

Dans d'autres pays, notamment en Europe et en Amérique, des études et des recherches significatives, telles que nous avons évoqué dans notre premier chapitre, ont été menées depuis de nombreuses années sur le secteur de l'enseignement

supérieur privé. En revanche, en Algérie, cette thématique reste largement inexplorée.

1.1.3 L'Enjeu de la Recherche :

Notre recherche vise à contribuer à la compréhension d'un phénomène émergent en entreprenant l'une des premières études sur un sujet encore peu exploré en Algérie. Nous visons à participer au développement des connaissances nouvelles, en fournissant une analyse approfondie du contexte de l'enseignement supérieur privé en Algérie ainsi que sur son évolution.

A partir de ces trois points et dans un premier temps, nous analyserons le contexte dans lequel évolue le secteur de l'enseignement supérieur privé en Algérie. Cela comprendra l'identification des composantes essentielles de ce secteur ainsi que l'examen des facteurs qui ont motivé son émergence. Ensuite, nous interpréterons les informations recueillies afin de produire une première connaissance approfondie du secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie. Cela englobera divers aspects tels que le contexte, la perception de la société, la qualité de l'enseignement dans ces établissements et leur gouvernance, ainsi que le profil des parties prenantes (enseignants, étudiants, responsables, partenaires, etc.). Nous avons ainsi formulé notre problématique autour du climat dans lequel évolue le système d'enseignement supérieur privé en Algérie.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons opté pour un paradigme interprétativiste. Ce choix s'explique par la nécessité de comprendre les réalités sociales et les phénomènes émergents dans leur contexte. L'interprétativisme valorise la subjectivité et la construction sociale des connaissances, ce qui est particulièrement adapté à notre étude qui se penche sur un domaine peu exploré et en pleine évolution.

2 Méthodologie de recherche

Notre approche de recherche a été influencée par un modèle convergent, dans le sens où nous avons sollicité la contribution de différents acteurs, notamment les enseignants, les responsables d'établissements, les experts dans l'ES et les étudiants, dans le but de mieux comprendre la situation de l'enseignement supérieur privé en Algérie. Cependant, au fur et à mesure de notre enquête, nous avons constaté la nécessité de mettre en place une approche séquentielle. Cette transition vers une méthode séquentielle s'est avérée nécessaire lorsque nous avons entrepris de concevoir un questionnaire spécifique destiné aux étudiants. Cette démarche était indispensable pour obtenir une perspective plus approfondie de leur besoins et attentes ainsi que leurs opinions sur leurs établissements privés d'enseignement supérieur. Ainsi, tout en initiant notre recherche avec une approche convergente, nous avons adapté cette méthodologie en cours de route pour garantir une collecte de données plus complète et significative.

La méthode séquentielle exploratoire est une approche de recherche qui combine à la fois des éléments de recherche qualitative et quantitative dans une séquence, phase, enchaînement ou une série d'étapes. Selon les livres de Cresswell (2009 ; 2017) revu par Tashakkori (2020), «*Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* ». Cette méthode est généralement utilisée pour explorer un sujet complexe, relativement peu étudié, ou que l'on souhaite développer une compréhension approfondie avant d'entreprendre une analyse quantitative plus rigoureuse, en utilisant une approche itérative ; cela signifie que l'approche évolue de manière graduelle et continue, en alternant entre des méthodes qualitatives et quantitatives, permettant ainsi une amélioration progressive de la compréhension du sujet au fil du temps.

Revenons à un élément clé de notre recherche, l'enseignement supérieur privé en Algérie est un phénomène émergent et se trouve encore à une phase de développement embryonnaire. En conséquence, les données relatives à ce secteur sont rares, l'accès à l'information est souvent difficile, voire confidentiel, et le système lui-même est en cours de mise en place. C'est pourquoi nous avons dû adopter une approche nuancée, en combinant ces deux méthodes, pour obtenir des résultats pertinents. La méthode séquentielle exploratoire fonctionne comme suit :

- a) **Étape qualitative initiale** : La recherche commence par une phase qualitative où le chercheur recueille des données de manière ouverte et non structurée. Cela peut inclure des entretiens, des observations, des groupes de discussion ou une analyse de contenu

de documents pertinents. L'objectif principal de cette étape est de comprendre le sujet en profondeur, d'explorer les tendances émergentes et de générer des hypothèses en cas de besoin.

Dans notre étude, nous avons débuté par des entretiens préliminaires avec des acteurs clés du secteur privé de l'enseignement supérieur (ES). De plus, nous avons effectué une analyse de contenu de documents pertinents, notamment le journal officiel, le cahier des charges, les articles de presse, les sites officiels des écoles ainsi que leurs pages officielles dans les réseaux sociaux et les offres de formations émanant des établissements.

Par la suite, nous avons réalisé des entretiens essentiels avec un échantillon diversifié de participants, comprenant des enseignants, des directeurs, des responsables, des experts et des étudiants.

- b) Analyse des données qualitatives** : Les données qualitatives recueillies durant la première étape sont analysées en utilisant des méthodes d'analyse qualitative, telles que l'analyse de contenu ou l'analyse thématique. Cela permet au chercheur d'identifier des thèmes, des idées principales, des schémas ou des tendances dans les données. Nous avons détaillé l'explication de cette analyse dans le 2.2 de ce chapitre.
- c) Conception quantitative** : Sur la base des résultats qualitatifs de la première étape, le chercheur conçoit ensuite une étude quantitative. Cela peut inclure la création de questionnaires ou d'enquêtes structurées pour collecter des données quantitatives auprès d'un échantillon plus large ou différent de participants.
Dans le cadre de notre recherche, nous avons élaboré un questionnaire en nous appuyant sur les thèmes issus de nos guides d'entretien ainsi que sur les résultats obtenus à partir de ces entretiens. Ce questionnaire a été administré à un sous-échantillon spécifique (étudiants) de notre échantillon principal. Cette démarche visait à élargir notre population cible et à obtenir un éventail plus diversifié de réponses.
- d) Collecte de données quantitatives** : Dans cette phase, le chercheur recueille des données quantitatives à partir de l'échantillon choisi. Les données quantitatives sont souvent collectées de manière systématique et structurée pour permettre une analyse statistique. Comme nous l'avons expliqué dans le point précédent, nous avons collecté nos données quantitatives sur la base d'un questionnaire.
- e) Analyse des données quantitatives** : Les données quantitatives sont analysées à l'aide de méthodes statistiques appropriées, telles que des tests statistiques, des corrélations,

des régressions, etc. Cette analyse quantitative permet de valider ou de nuancer les conclusions tirées de la phase qualitative initiale.

Notre analyse de données quantitatives est détaillée dans le titre 3 de ce chapitre.

- f) Intégration des résultats :** Les résultats qualitatifs et quantitatifs sont ensuite intégrés pour fournir une compréhension plus complète et approfondie du sujet de recherche. Cette étape peut aider à expliquer les mécanismes sous-jacents ou les relations entre les variables identifiées dans les deux phases.

Les résultats obtenus ont été intégrés dans l'élaboration de nos trois chapitres suivants.

L'objectif de notre recherche est de répondre à la question principale suivante : « *Quel est le climat dans lequel évolue le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie?* »

Il est tout à fait naturel que d'autres questions découlent de cette dernière afin de l'examiner et d'expliquer la structure avec laquelle nous y apporterons des réponses.

- Quel est le cadre légal dans lequel ces écoles sont identifiées ?
- Quelles sont les raisons dites « *tardives* » pour l'ouverture de ce secteur ?
- Quel est le profil des écoles agréées par le ministère ?
- Comment la qualité est-elle perçue au sein de ces écoles ?

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi l'approche que nous venons de présenter, compte-tenu des contraintes et des opportunités prévisibles.

2.1 Échantillon

Nous avons pris comme exemple pour notre étude, cinq écoles parmi celles qui ont obtenu l'agrément du ministère : Management Développement Institut (MDI), école supérieure d'hôtellerie et de restauration d'Alger (ESHRA), Institut international de management (INSIM SUP), l'Institut de formation d'assurance et de gestion (INSAG) et l'école supérieure des sciences et technologies (ESST).

Il est essentiel de prendre en considération le contexte initial de notre recherche, qui couvre les quatre premières années de notre enquête. À cette époque, seules sept écoles avaient obtenu l'agrément du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) pour opérer dans le secteur de l'enseignement supérieur en Algérie. Cependant, il est important de noter que parmi ces sept écoles, deux d'entre elles se sont retrouvées dans des situations particulières.

La première de ces écoles n'a pas pu ouvrir ses portes, principalement en raison de problèmes politiques qui ont conduit à l'emprisonnement de son directeur et à la fermeture de l'établissement. La seconde école a également rencontré des difficultés, notamment en ce qui concerne le nombre insuffisant d'étudiants inscrits, ce qui l'a empêchée de démarrer ses activités. Face à ces circonstances, notre choix s'est naturellement orienté vers les écoles qui étaient effectivement opérationnelles au début de notre recherche. Ces écoles constituent le groupe sur lequel nous nous sommes concentrés pour notre étude, comme le présentera le tableau ci-dessous. Cette sélection s'est imposée en raison de la disponibilité et de la viabilité de ces écoles à cette période, ce qui nous a permis de mener une analyse approfondie du secteur de l'enseignement supérieur privé en Algérie en nous basant sur des seules données concrètes et disponibles.

Tableau N 05 : Établissements privés d'enseignement supérieur, agréés par le MESRS

Écoles	Domaine	Date de création	Fondateur	Date de l'agrément	Partenaire	Adresse
ESHRA (École supérieure d'hôtellerie et de restauration d'Alger)	Science économique, de gestion et commerciales. (Restauration et gestion hôtelière)	2014	SIH Société d'investissement hôtelière	6 décembre 2014	L'école hôtelière de Lausanne	Route nationale N 11 Ain Banian.
MDI (Management development institute)	Science économique, de gestion et commerciales.	1996	Dr. Brahim Benabdesslam	24 octobre 2017	Beaucoup de partenariat avec des écoles et universités étrangères.	19, Rue Mohamed BOUDIAF. Cheraga 16002 Alger
INSIM SUP (Institut international de management)	Science économique, de gestion et commerciales.	1994	Pr. Lamiri Abdelhak	11 avril 2018	PPA BUSINESS SCHOOL	2 et 3 Rue, Petite Provence. Hydra. 16 045

INSAG (Institut supérieur de formation d'assurance et de gestion)	Science économique, de gestion et commerciales.	1995	Pr. Derrar Abdelali	11 avril 2018	ESA Paris, ISECOMA Paris.	11, Chemin DOUDOU Mokhtar. Ben-Aknoun 16 306
ESST (école supérieure des sciences et technologies)	-- Science et technologie. -- science de la matière. -- mathématique et informatique.	2020	Pr. Chafik FERROUKHI	2020	100% algérienne	Lot 12, 13 oued Romane, el Achour. Alger.

Source : élaboré par nous-même.

A partir de ce tableau, nous remarquons qu'il y a une tendance vers le domaine de la gestion. En effet, 4 écoles sur les 5 étudiées exercent dans les spécialités des sciences économiques de gestion et commerciales. Comme évoqué précédemment, le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie a pu emprunter une voie parallèle à la formalisation ou l'officialisation par le MESRS. Parmi ces écoles, trois existaient bien avant l'officialisation du secteur et elles ont obtenu leurs agréments dans la même période (2017-2018). L'une des premières écoles ouvertes en Algérie s'intitule FORM-CONSULT, de cette école trois autres écoles ont été créées, dont MDI et INSAG.

Cependant, l'ESHRA est la première école en Algérie qui a obtenu l'agrément du MESRS en 2014.

La 5eme école (ESST) fait exception par sa spécialisation dans trois domaines techniques : science et technologie, science de la matière et mathématique et informatique.

2.2 La méthode qualitative de la recherche

Nous avons initialement entamé notre recherche en utilisant une approche qualitative, une méthode souvent utilisée dans les domaines des sciences humaines, économiques et sociales. Cette dernière est conçue pour comprendre les expériences individuelles et pour élucider les phénomènes sociaux. En d'autres termes, elle constitue une manière d'explorer en profondeur

les complexités et les nuances de la réalité sociale. Cela est rendu possible par la collecte et l'analyse d'une quantité significative de données qualitatives (Kohn & Christiaens, 2014).

Cette approche vise à acquérir une compréhension approfondie des problèmes et des phénomènes étudiés. Il s'agit de collecter et d'analyser des discours, d'observer les activités et les positions spécifiques des individus dans leur environnement (Livian, 2015).

Les méthodes qualitatives passent par trois étapes importantes, expliqué par Ian Dey (1993) ; la description et la collecte de données, la classification et la catégorisation des données et enfin, la connexion et la mise en rapport des catégories.

Nous avons essayé d'effectuer un mélange entre les approches, inductive et déductive. Cependant, notre approche est essentiellement inductive du fait que le secteur privé en Algérie comme évoqué avant, est très peu étudié. De ce fait, nous nous sommes basé sur les données issues du terrain pour en tirer des explications plus générales.

La méthode déductive ou dites *vérificative* débute des connaissances théoriques déjà établies afin de les valider sur terrain. Cependant, la méthode inductive, appelée *générative (avec laquelle on essaye de généraliser)*, commence de données empiriques (*depuis le terrain*) afin de construire des catégories et des relations (Lecompte & Preissle, 1993). Nous comprenons, à partir de ces deux auteurs, que l'inductive cherche sa théorie, quant à la déductive elle cherche la concrétisation de la théorie (terrain).

Pour cerner notre terrain de recherche, nous avons suivi une approche en deux étapes, combinant à la fois l'analyse des textes institutionnels et la réalisation d'entretiens avec des acteurs pertinents.

- a) **Analyse des Textes Institutionnels** : Notre première étape a consisté à explorer et à analyser divers textes institutionnels. Cela inclut l'examen de programmes de formation, de discours politiques, de journaux et sites journalistiques, de sites internet, de textes juridiques, et bien d'autres sources. Cette analyse documentaire a permis de dresser un panorama complet du paysage institutionnel et législatif entourant le secteur privé de l'ES. Elle nous a également fourni des informations contextuelles essentielles pour orienter notre fil conducteur.
- b) **Entretiens avec les Acteurs Concernés** : Dans la seconde étape, nous avons réalisé des entretiens approfondis, selon des guides d'entretiens, avec des acteurs clés identifiés au sein du secteur étudié. Ces entretiens ont été menés de manière réfléchie et ciblée, en sélectionnant des participants pertinents pour notre recherche. Nous avons cherché à recueillir leurs perspectives, leurs connaissances et leurs expériences directes en relation avec le secteur privé de l'ES.

Cette démarche s'est révélée essentielle pour délimiter de manière exhaustive notre domaine de recherche. Nous allons détailler les grandes lignes de notre méthode de recherche ainsi que notre approche d'analyse des données collectées.

2.2.1 L'analyse documentaire

Notre démarche initiale consistait à élucider la signification du terme « *secteur privé de l'enseignement supérieur* ». À cette fin, nous avons réalisé la collecte, la lecture, l'analyse des textes institutionnels (tels que les lois, les décrets, les stratégies nationales, les plans d'action, les rapports annuels) ainsi que les sites internet des écoles privées que nous avons sélectionnées. De plus, nous avons examiné les discours politiques, y compris les déclarations émanant des ministres de l'enseignement supérieur. Nous avons aussi effectué une revue des articles de presse qui abordaient superficiellement la question, afin de saisir une perspective plus large sur le sujet. Il s'agit là, d'une méthode de recherche qualitative qui consiste à « *examiner ou à évaluer systématiquement des documents imprimés ou électroniques afin d'en dégager le sens, de les comprendre et de développer des connaissances empiriques* (Corbin & Strauss, 2008) ». Cette première méthode, nous a été très utile pour commencer à tracer le fil conducteur de notre terrain, et répondre aux questions de notre recherche. L'objectif de cette démarche est aussi de comprendre la conception de l'enseignement supérieur privé telle qu'elle était envisagée au plus haut niveau de prise de décision, notamment les intentions et orientations politiques de l'État à ce sujet.

Nous allons nommer cette méthode l'analyse qualitative du contenu. À partir de cette classification, il est important de noter qu'il existe deux types distincts d'analyses de contenu. Selon Leray (2008), l'analyse qualitative du contenu vise à une exploration approfondie d'un ensemble de contenus à travers un système de catégories. En revanche, l'analyse quantitative du contenu repose sur le traitement statistique de ces données.

Notre première étape a été de consulter les lois et les décrets liés à l'enseignement supérieur, notamment la « *Loi n99-05 du 18 Dhou el Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur* », ainsi que la « *Loi n 08-06 du 16 Safar 1429 correspondant au 23 février 2008 modifiant et complétant la loi N 99-05 précédemment mentionnée* ». Ces textes ont établi le cahier des charges détaillant les exigences à respecter pour l'ouverture d'un établissement privé d'enseignement supérieur, autorisant ainsi une entité morale à dispenser l'enseignement et la formation supérieurs de premier et de second cycle.

Nous avons également effectué une consultation attentive des rapports institutionnels, notamment l'avant-projet (2020) de loi sur l'orientation de l'enseignement supérieur. En parallèle, nous avons essayé de récupérer et rassembler des documents auprès du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS). Cela incluait des rapports sur l'achèvement de l'enseignement supérieur en Algérie, ainsi que des statistiques relatives aux écoles privées depuis leur création.

Pour mener à bien cette collecte de données, nous avons initié un processus qui a débuté par des visites au MESRS, où nous avons sollicité l'accès à ces documents essentiels. En outre, nous avons participé à un projet de publication de livre traitant des réalisations de l'enseignement supérieur depuis l'indépendance de l'Algérie, en collaboration avec le Centre de Recherche en Économie Appliquée pour le Développement (CREAD). Cette collaboration nous a permis d'accéder à des informations spécifiques sur le secteur privé de l'enseignement supérieur, enrichissant ainsi notre base de données.

Dans une deuxième phase de cette étape, nous avons mené une analyse des programmes et des offres de formation proposés par les écoles que nous avons sélectionnées pour notre étude, à savoir (MDI, ESHRA, INSIM-SUP, INSAG et l'ESST). Les modules enseignés dans chaque école ont été examinés, sachant que ces programmes sont exclusivement dédiés aux formations approuvées par le MESRS.

Les documents nécessaires à cette analyse nous ont été délicatement fournis lors de nos entretiens avec les responsables de ces établissements éducatifs. Notre objectif principal dans cette phase consistait à déterminer si ces écoles offraient des formations spécifiques ou particulières qui ne se retrouvaient pas dans l'enseignement supérieur public du même domaine. Cette analyse a été renforcée par les résultats de notre enquête (questionnaire) auprès des étudiants, qui nous ont permis d'explorer plus en profondeur cet aspect.

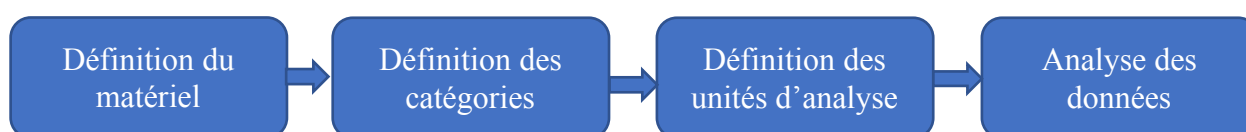
L'analyse qualitative du contenu, telle que définie par Bryman (2012), « *une approche des documents qui met l'accent sur le rôle de l'enquêteur dans la construction du sens des textes et dans les textes. L'accent est mis sur la possibilité de faire émerger des catégories à partir des données et sur la reconnaissance de l'importance pour la compréhension de la signification du contexte dans lequel un élément analysé est apparu* ». En d'autres termes, avant de procéder à l'analyse et à l'explication des données, il est nécessaire de les organiser en catégories pour qu'elles acquièrent du sens et de la crédibilité.

Pour orienter notre démarche d'analyse, nous nous sommes inspirés de la littérature existante sur l'analyse qualitative des données, en nous référant notamment aux travaux d'auteurs tels qu'Aktouf (1987), Depelteau (2000), et Mayring (2014). Notre processus d'analyse se compose

de quatre phases essentielles et successives. Il est important de noter que cette démarche peut être utilisée de deux manières distinctes : déductive, où les catégories de données sont conçues à partir de cadres théoriques qui existent déjà, et inductive, où les catégories de données sont construites à partir du terrain de recherche lui-même.

Dans notre cas, nous avons adopté une approche inductive. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens préliminaires et effectué des visites exploratoires afin d'identifier les idées et les expressions clés qui ont servi de base à la création de nos catégories de données. Le schéma ci-dessous illustre clairement notre démarche.

Figure 04 : Les phases d'analyse qualitative du contenu



Source : élaboré par nous-même ; inspiré de Belimane (2022)

2.2.1.1 Définition du matériel

Selon Mayring (2014), le matériel en question représente l'ensemble des documents qui sert de base d'analyse. Pour notre cas, la base est constituée des loi citées ci-dessus, des rapports internationaux sur l'enseignement supérieur, des rapports de l'UNESCO et de ses recommandations pour l'enseignement supérieur algérien ; à savoir, « La recommandation de l'UNESCO datée du 11 novembre 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur ; la déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur : *visions, actions et cadre d'actions prioritaires pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur*, adoptée par la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur le 9 octobre 1998 », les articles de presse traitant l'ES privé en Algérie, ainsi que les offres de formation que proposent les écoles étudiées.

Notre matériel comme déjà cité ci-dessus est résumé dans le tableau suivant :

Tableau 06 : Document collectés pour l'analyse qualitative du contenu

Type de document	Source du document (établissement, institution, site web...)	Nombre de document	Autre
<ul style="list-style-type: none"> - Cahier des charges - Listes des établissements agréés - Circulaires 	MESRS (ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique)	3	<ul style="list-style-type: none"> - 2 entretiens préliminaires avec des responsables au sein du MESRS
Offre de formation de licence.	INSAG	1	
<ul style="list-style-type: none"> - Catalogue de formation - Catalogue de présentation de l'établissement 	ESHRA	2	
<ul style="list-style-type: none"> - Catalogue du groupe INSIM - Catalogue de la formation agréée INSIM-Sup. - Certificat ISO 9001 et Analyse SWOT. 	INSIM-SUP	3	<p>2 entretiens préliminaires au sein de l'INSIM.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Directeur général 2- Responsable de la pédagogie et du management de la qualité.
<ul style="list-style-type: none"> - Catalogue d'offre de formations 	ESST	1	
<ul style="list-style-type: none"> - Catalogue d'offre de formation de licence agréée. 	MDI	1	Entretien préliminaire avec le

			directeur général de MDI
<ul style="list-style-type: none"> - Loi 99-05 - Loi 08-05 - Avant-projet de loi sur l'orientation de l'ES (2020) - Recommandation de l'UNESCO 1997 - Déclaration mondiale sur l'ES 1998 - Conférence mondiale sur l'ES, UNESCO 2009 	<p>Site officiel du MESRS</p> <p>https://www.mesrs.dz/</p>	6	

Source : élaboré par nous-même.

La collecte de ces documents s'est faite durant notre première année de recherche sur notre sujet³⁰. Cette étape a duré presque une année 2018-2019, il faut noter que le premier contact avec les différents responsables n'est pas facile. Ceci est dû à plusieurs facteurs ; à savoir, la disponibilité de ces derniers, la nouveauté de notre thématique et la sensibilité liée à notre sujet. Il est crucial de prendre en considération la rareté et la délicatesse des informations disponibles concernant ce secteur. En raison de sa nouveauté et de la méfiance des responsables à divulguer des informations de manière spontanée, l'accès à des données fiables est extrêmement limité. Initialement, il n'existait pratiquement aucune donnée disponible, ce qui nous a amenés à construire nous-mêmes les informations nécessaires pour notre recherche. Cette situation est plus amplement décrite dans notre *troisième chapitre*, où nous avons élaboré des données à partir d'entretiens que nous avons menés et d'une analyse approfondie des documents disponibles.

La rareté et la sensibilité des données dans ce secteur ont posé des défis significatifs à notre recherche, mais elles soulignent également l'importance de notre démarche pour combler les

³⁰ Il faut noter que nous avons commencé à travailler sur notre thématique à partir de la deuxième année de thèse.

lacunes de connaissances et contribuer à la compréhension de ce secteur émergent et en développement.

2.2.1.2 Définition des catégories d'analyse

Mayring (2014) dit que le système de catégorie dans la méthode qualitative représente la phase la plus importante dans l'analyse du contenu. Aktouf (1987) dit que c'est une caractéristique avec laquelle nous regroupons un certain nombre de réponses ou de données. En termes simples, il s'agit de découper le texte en plusieurs segments pertinents et significatifs en tenant compte de l'objet et la problématique de recherche (Belimane, 2022).

Comme évoqué auparavant, il existe deux techniques de catégorisation de données, déductive ou inductive.

Notre cas fait émerger les catégories depuis le terrain, autrement dit une démarche inductive (ascendante).

Nous avons commencé par une lecture superficielle des documents cités dans le tableau précédent, mais c'est surtout nos entretiens préliminaires qui nous ont permis d'identifier les termes et idées clés pour cette analyse. Ainsi, le tableau suivant présente les différentes catégories que nous avons identifiées.

Il est important de souligner le fait que sur la base de ces catégories, nous avons élaboré notre guide d'entretien, utilisé pour mener nos différents entretiens que nous allons présenter en détail dans la partie suivante de ce chapitre.

Tableau 07 : Catégories des données de l'analyse documentaire

Code de catégorie	Catégorie (axe)	Sous-catégorie
A	Profil du responsable de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant(s) (professeur(s)) issu(s) de l'ES public. - Investisseur(s)
B	Les différents acteurs et partenaire de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> - Partenaires étranger (université, école) - Partenaire du secteur économique (multinationale, entreprise...)
C	Programme d'enseignement et gouvernance	<ul style="list-style-type: none"> - Programmes contrôlés par l'état.

		<ul style="list-style-type: none"> - Programmes harmonisés avec ceux du secteur public - Programmes spécifiques qu'on ne retrouve pas dans le secteur public. - Management de la qualité au sein de l'établissement
D	Profil des étudiants inscrits dans le privé	<ul style="list-style-type: none"> - Étudiants manquent de discipline - Étudiants plus impliqués dans leurs études
E	Ouverture dite « tardive » du SPES pour l'Algérie	<ul style="list-style-type: none"> - Facteurs motivants l'ouverture au secteur privé de l'ES

Source : élaboré par nous-même.

Les catégories que nous avons établies représentent la structure de base de notre enquête. En suivant le fil conducteur que nous avons élaboré et exposé dans notre introduction générale, en nous appuyant sur nos lectures et en définissant notre approche de recherche, nous avons identifié cinq domaines clés que nous souhaitons explorer de manière approfondie.

Nous nous sommes penchés sur le climat qui a favorisé l'émergence de l'enseignement supérieur privé en Algérie, en mettant en lumière les acteurs qui ont motivé cette émergence. Dans ce cadre, nous avons étudié d'abord le profil des premiers établissements privés agréés ; à savoir, les dirigeants et directeurs des écoles, les étudiants inscrits, les programmes de formation proposés et le corps professoral enseignant au sein de ces écoles.

Ensuite, nous avons étudié la gouvernance de ces écoles privées, en nous penchant sur la manière dont elles sont gérées et administrées. Nous avons également examiné la question cruciale du management de la qualité dans ces écoles et comment la notion de qualité est conçue et mise en œuvre. Enfin, nous avons examiné le contexte plus large de l'Algérie en ce qui concerne l'ouverture dite « *tardive* » du secteur privé de l'enseignement supérieur. A partir de là, nous identifié ces cinq catégories d'analyse qui ont servi de thèmes pour l'élaboration de nos guides d'entretiens.

Quant aux sous-catégories d'analyses, elles représentent les idées spécifiques qui ont émergé au fil de nos entretiens avec les différents répondants, en fonction de chaque thème. En d'autres

termes, nous avons identifié les concepts plus précis qui nous ont été révélés par les répondants concernant les différentes sections abordées dans nos guides d'entretiens.

Ces sous-catégories d'analyses sont essentielles car elles nous permettent d'approfondir notre compréhension des idées, des perspectives et des expériences partagées par les interviewés dans le secteur privé. De plus, ces sous-catégories nous ont été essentielles dans l'élaboration de du questionnaire que nous avons dédié aux étudiants.

2.2.1.3 Définition des unités d'analyses

Selon Aktouf (1987), nous pouvons identifier l'unité d'analyse (ou unité d'information) en identifiant l'élément (mot, expression) le plus petit possible qui signifie l'appartenance d'un sujet ou une phrase à une catégorie ou à une autre.

Le tableau suivant représente une matrice que nous avons élaboré pour extraire les unités d'analyse, cette dernière a aussi été la base de la grille d'analyse des entretiens que nous avons mené.

Tableau 08 : Grille d'unités d'analyse

		Établissement d'enseignement supérieur privé				
Catégories	Sous-catégorie	MDI	INSIM-SUP	INSAG	ESHRA	ESST
A	- Sc1 - Sc2	Unité d'analyse (verbatim)				
B	...					
C	...					
D	...					
E	...					

Source : élaboré par nous-même

Dans notre cas, les unités d'analyse se matérialisent sous la forme de verbatims, qui sont des reproductions complètes et précises des déclarations faites par les interviewés concernant les idées clés associées aux sous-catégories d'analyse.

Les verbatims ont joué un rôle central dans notre analyse et ont été largement exploités dans la discussion de nos résultats. Les verbatims constituent en effet la pierre angulaire de notre

recherche, car ils représentent les données brutes et authentiques fournies par nos participants. Chacun de ces extraits verbaux contient des informations essentielles, des opinions, des réflexions et des perspectives directes de nos interviewés sur les différents thèmes de notre guide d'entretiens.

Lors de notre analyse, nous avons scrupuleusement examiné le contenu de chaque entretien pour repérer les tendances, les similitudes et les différences dans les réponses des participants. Ainsi, les verbatims ne sont pas seulement des éléments de preuve, mais ils sont également les éléments fondamentaux qui ont permis de donner vie à nos résultats. Ils représentent une ressource précieuse pour comprendre les nuances et les détails de notre enquête.

2.2.1.4 Analyse des données

L'analyse de nos données repose sur une lecture à la fois verticale et horizontale des résultats obtenus à partir de notre grille d'analyse.

La lecture verticale consiste à examiner les données de manière individuelle pour chaque école que nous avons étudiée. Elle nous a permis de compiler et de mettre en évidence les informations spécifiques associées à chaque établissement, en identifiant les caractéristiques, les points forts et faibles, ainsi que les spécificités propres à chacune.

Quant à la lecture horizontale de nos résultats, elle nous a offert la possibilité de comparer et de contraster les écoles les unes par rapport aux autres. Nous avons pu ainsi examiner les différences et similitudes entre les établissements selon une seule catégorie ou sous-catégorie à la fois.

En combinant ces deux lectures, nous avons pu obtenir une perspective complète et approfondie de chaque école étudiée, tout en ayant une vision comparative pour mieux comprendre les dynamiques et les particularités du secteur de l'enseignement supérieur privé en Algérie.

2.2.2 Les entretiens

Notre recherche est basée essentiellement sur des entretiens « Semi-directifs » menés avec différentes parties prenantes du secteur de l'enseignement supérieur public et privé. Il était question de collecter des données en interrogeant les différentes personnes « interviewée » en face à face par des techniques de conversation, tout en se basant sur nos guides d'entretiens élaborés au préalable (Kohn & Christiaens, 2014).

Avant de décrire notre démarche, il serait utile de définir et d'expliquer comment nous avons identifié la population interviewée.

Notre échantillon est basé sur des personnes qui sont parties prenantes de manière directe ou indirecte dans le secteur privé de la formation supérieure ; notamment les cinq écoles citées en haut (MDI, ESHRA, INSAG, ESST, INSIM-SUP).

Cet échantillon est constitué de cinq directeurs généraux des établissements privés, trois responsables chargés d'études, deux responsables au sein du ministère de l'enseignement supérieur (MESRS), neuf enseignants dans ces écoles, quatre experts qui ont eu de l'expérience dans le privé et six étudiants. A savoir un nombre de 29 personnes interviewées.

Le choix de nos interviewés s'est essentiellement fait, selon leurs profils, comme suit :

- *Directeurs généraux des établissements privés :*

- Que leurs écoles soient agréées
- Qu'ils soient sur Alger.
- Que leurs établissements font partie des écoles étudiées.

- *Responsables pédagogiques charges d'études :*

- Qu'ils soient responsables dans les écoles étudiées
- Préférable qu'ils soient enseignants

- Enseignants

- Qu'ils soient enseignants dans le privé
- Qu'ils aient une expérience dans le secteur privé.

- Experts et consultants

- Qu'ils aient déjà travaillé sur des thématiques qui touchent le secteur privé
- Qu'ils aient un lien directe ou indirecte (de consulting, enseignement) avec les écoles privées.

- Étudiants :

- Qu'ils soient étudiants actuels ou anciens dans les EES privés

Comme évoqué ci-dessus, Le choix des participants a été fait sur ces bases, ainsi nous avons pu avoir de très importantes données sur les questions qui constituent notre recherche.

Le tableau suivant montre la liste des interviewés avec l’endroit, l’heure et le profil de chaque participant.

Tableau 09 : Liste détaillée des entretiens

Nom	Poste/grade	Date de l'interview	Durée de l'interview	Endroit de l'interview
FERROUKHI Amine Interviewé 01	Professeur	21 /01/ 2021	35min	ENSM (école nationale supérieure de management)
FERROUKHI Chafik Interviewé 02	Professeur/ directeur	26 /01/ 2021	50 min	ESST (École supérieure des sciences et technologies)
Amina CHERWANA Interviewé 03	Docteur/ responsable pédagogique	09/04/2020	2 heures	ESHRA (école supérieure d’hôtellerie et de restauration d’Alger).
GUEDJALI Assia Interviewé 04	Chercheur/CREAD	29/06/2020	1heure	CREAD
Belkacem-nacer azzedine Interviewé 05	Professeur/ président conseil pédagogique	13/07/2020	47min	ISGP
Kadi Mohammed Interviewé 06	Docteur chercheur/CREAD	02/06/2020	1hr 30min	CREAD
Abdelali Derrar	Professuer/directeur fondateur	12/07/2020	1heure	INSAG

Interviewé 07				
Abdou abderahmane	Professeur/directeur de recherche.	25/10/2020	1heure	CREAD
Interviewé 08				
Betouche Lena	Etudiante (EFTG)	13/07/2020	45min	EFTG
Interviewé 09				
Nadjib Lounici	Chercheur / CREAD	29/06/2020	1heure	CREAD (INSIM-SUP)
Interviewé 10				
Abdelhak lamiri	Professeur/ directeur fondateur	22/06/2019	50 min	INSIM
Interviewé 11				
RMQ INSIM	Responsable qualite (INSIM)	22/06/2019	30min	INSIM
Interviewé 12				
Amira baali	Ex etudiante (IMAA)	25/01/2021	45 min	IMAA
Interviewé 13				
Tinhinane IDIR	Etudiante (IMAA)	05/01/2021	50 min	IMAA
Interviewé 14				
Koudri Ahmed	Professeur/ALGER3	19/11/2020	1herue 15min	ALGER 3
Interviewé 15				
Hammache kahina	Chercheur / CREAD	02 / 06 / 2020	45 min	CREAD
Interviewée 16				
Sahel Fateh	Docteur/ Enseignant a ESHRA	15/02/2021	1heure 33min	ESHRA
Interviewé 17				
OUSSEDIK Amine	Docteur / responsable pédagogique ESHRA	01 / 02 / 2021	1heure	ESHRA
Interviewé 18				
Brahim Benabdesslam	Directeur MDI	13/04/2019	25min	MDI
Interviewé 19				

Responsable au sein du MESRS Interviewé 20	Responsable de la commission de traitement des dossiers d'agrément	15/ 03 / 2019	1heure	MESRS
Boucherf Kamel Interviewé 21	Professeur	29 / 12 / 2020	1heure	Alger 3
Anis abbabsia Interviewé 22	Enseignant / Consultant chez certaines écoles	30 / 05 / 2022	1 heure 30 min	Google-Meet
Lena Betouche Interviewé 23	Étudiante dans le privé (EFTG)	16/ 06 / 2020	50 min	Appel téléphonique
Amira Baali Interviewé 24	Étudiante dans le privé (MDI)	15/06/2020	57 min	Google-Meet
Tinhinane Idir Interviewé 25	Étudiante dans le privé (IMAA)	15/06/2020	1 heure 5 min	Google-Meet
Rayane Zidoun Interviewé 26	Étudiante dans le privé (EFTG)	16/06/2020	45 min	Google-Meet
El Hadi OUARZEDDINI Interviewé 27	Enseignant / Responsable de la scolarité (INSAG)	27 /09 / 2021	20 min	INSAG

Source : élaboré par nous-même.

Notons que les interviewés que nous avons sollicités entretiennent des liens avec une ou plusieurs écoles privées à la fois. Cette situation mérite une explication, notamment dans le contexte des écoles privées qui diffèrent des établissements publics en termes de recrutement d'enseignants. Ceci est détaillé dans le chapitre 4 de notre thèse, les écoles privées n'ont généralement pas de corps enseignant permanent.

En conséquence, ces institutions ont recours à des enseignants recrutés principalement au sein d'universités publiques ou travaillant dans des centres de recherche (Comme le CREAD) ou même des professionnels. Ces enseignants assurent des cours en tant que vacataires avec des contrats semestriels au sein des écoles privées. Il est possible qu'un enseignant exerce dans une ou plusieurs écoles privées à la fois, parfois même au sein d'écoles concurrentes.

Cette particularité du recrutement d'enseignants dans le secteur privé de l'enseignement supérieur explique pourquoi nos interviewés ont des affiliations multiples avec différentes institutions.

Le déroulement des entretiens s'est fait de façon individuelle ; c'est à dire que nous avons pris contact avec les interviewés et organisé des rencontres. Nous nous sommes déplacés à chaque interviewé ; à savoir, (CREAD, MESRS, les différentes écoles, l'Université d'Alger 3 et l'ENSM). Exceptionnellement pour les étudiants interviewés, à cause de la crise sanitaire qu'a connu le monde (COVID-19), et en raison de leurs disponibilités aussi, nous avons menés les entretiens par appel téléphonique ou par le biais de Google-meet.

La durée des entretiens variait entre 20 minutes jusqu'à 1heure 50 minute, le déroulement comme évoqué, s'est fait en face à face. Nous avons enregistré les entretiens après consentement, le matériel utilisé était l'enregistreur de notre téléphone portable.

La prise de contact avec les participants s'est faite sur la base du réseau, par le biais de mon directeur de thèse, nous avons pu avoir des contacts d'experts et d'enseignants qui appartiennent du CREAD. Aussi par le biais de notre réseau personnel nous avons aussi pu approcher des responsables au sein du MESRS, ainsi que les étudiants et d'autres enseignants dans le privé.

Il est essentiel de souligner que le nombre de 27 interviewés n'était pas prédéfini ni fixé à l'origine, mais a été déterminé en fonction de plusieurs considérations. Tout d'abord, ce nombre a été arrêté en tenant compte de la répétition des réponses obtenues au fil des entretiens. De plus, les contraintes temporelles liées à l'avancement de notre thèse ont également influencé ce choix.

Il est important également de noter que le nombre de 27 entretiens peut sembler relativement restreint. Cependant, cette taille d'échantillon est directement liée à la nature émergente et en développement du système d'enseignement supérieur privé en Algérie. À partir de là, la pertinence de notre choix d'interviewés s'explique par leur rôle essentiel dans l'émergence du secteur. En effet, leur expérience, leurs perspectives et leurs contributions jouent un rôle déterminant dans la compréhension approfondie des dynamiques et des défis auxquels le secteur est confronté.

À ce stade, le secteur ne compte que très peu d'effectifs qui y sont liés, ce qui limite la disponibilité d'une population plus vaste pour l'enquête. En conséquence, nous avons décidé de mener nos entretiens auprès des 27 personnes que nous avons eues, répartis entre les cinq écoles que nous avons étudiées. De plus, comme expliqué précédemment, nous avons complété nos entretiens en utilisant un questionnaire, ce qui nous a permis d'approfondir nos recherches et d'élargir notre sous-échantillon d'étudiants pour obtenir des données plus complètes et représentatives.

2.2.2.1 *Le guide l'entretien*

Avant d'élaborer nos guides d'entretiens, nous avons segmenté nos interviewés en trois catégories : d'abord les responsables et directeurs, ensuite les enseignants et experts, et enfin les étudiants. A partir de là, nous avons élaboré trois guides d'entretiens spécifiques à chaque catégorie.

Nos guides d'entretiens, comme évoqué auparavant, sont issus de notre analyse documentaire ainsi que de nos entretiens préliminaires.

Nous avons élaboré pour le segment « *directeurs et responsables* » un guide contenant cinq (5) axes. (Profil, métier de l'interviewé, établissement et ses différents acteurs, Gouvernance : dispositifs pédagogiques, programmes et formations, Ouverture au SPES tardive pour l'Algérie).

Le guide dédié aux enseignants et experts contient les quatre axes suivants : (Profil, métier de l'interviewé, dispositifs pédagogiques, programmes et formations, Ouverture au SPES tardive pour l'Algérie).

Le guide dédié aux étudiants contient les 3 axes suivants : (Profil et métier de l'étudiant, officialisation de l'ES privé, établissement et dispositif pédagogique et programmes de formation).

Les axes qui ont été intégrés dans nos guides d'entretien ont joué nous ont permis d'explorer différents aspects de notre recherche. Tout d'abord, ils nous ont permis d'enquêter sur les personnes responsables et les fondateurs des Établissements Privés d'Enseignement Supérieur. Cela nous a également conduit à examiner le rôle joué par ces acteurs dans l'ouverture de l'enseignement supérieur au secteur privé en Algérie. Cette première dimension de notre recherche a ainsi jeté la lumière sur les acteurs clés qui ont façonné le paysage du secteur privé. Ensuite, ces axes nous ont offert l'opportunité de plonger dans la compréhension du fonctionnement interne de ces écoles privées. Cela inclut l'exploration de la gestion interne de

ces institutions, la structure de leurs programmes de formation et les méthodes d'évaluation qu'elles emploient. Cette deuxième dimension de notre étude a permis d'obtenir un aperçu détaillé de la manière dont ces écoles opèrent et dispensent l'enseignement supérieur ; autrement dit la gouvernance de ces établissements.

Enfin, ces axes nous ont également guidés vers l'exploration de l'émergence relativement "tardive" (pour certains)³¹, du Secteur Privé de l'Enseignement Supérieur en Algérie. Nous avons cherché à comprendre les facteurs qui ont motivé cette émergence, ce qui nous a permis de contextualiser l'évolution du secteur et de saisir les dynamiques qui ont conduit à sa montée en importance dans le pays.

2.2.2.2 *Traitement résultats d'entretiens*

Les travaux réalisés sur l'analyse des entretiens ont montré que cette méthode d'analyse est une approche puissante pour comprendre les expériences et les perspectives des participants à une étude. Nous citons les auteurs suivants (Strauss & Corbin, 1998 ; Miles & Huberman, 1994 ; Braun & Clarke, 2006 ; Glaser & Strauss, 1967), ces derniers ont pu constater ce qui suit :

- L'analyse des entretiens permet de découvrir des thèmes et des motifs qui ne sont pas évidents à première vue. Les interviewés peuvent offrir des perspectives uniques et nuancées qui peuvent être facilement manquées si l'on se contente de se fier à des catégories prédéfinies.
- L'analyse des entretiens est une méthode flexible qui peut être adaptée à différentes études. Les chercheurs peuvent utiliser une variété de méthodes de codage et d'analyse, et peuvent adapter leur approche en fonction de leurs données et de leurs questions de recherche.
- L'analyse des entretiens est une méthode rigoureuse qui peut être répliquée. Les résultats de l'analyse des entretiens peuvent être vérifiés et validés en utilisant des méthodes de vérification comme la triangulation.
- Les résultats de l'analyse des entretiens peuvent être utilisés pour informer des politiques, des programmes et des pratiques dans divers domaines, notamment la santé, l'éducation, les services sociaux et la politique publique.

³¹ Les avis et points de vue des experts diffèrent sur ce fait, une partie pense que l'Algérie n'est pas en retard pour l'ouverture du secteur privé de l'enseignement supérieur, elle suit juste une tendance mondiale sur la privatisation de la formation supérieure. Contrairement à une autre partie qui pense que l'Algérie a mis longtemps pour se décider à l'ouverture du SPES. Nous expliquerons ce débat dans le chapitre III

Nous pouvons dire que l'analyse des entretiens est une méthode d'analyse qualitative qui peut fournir des aperçus riches et détaillés sur les perspectives des participants à une étude. Les résultats de cette analyse peuvent être utilisés pour informer les politiques et les pratiques dans de nombreux domaines, ce qui en fait une approche pertinente pour la recherche qualitative.

Dans notre cas de recherche, nous avons retranscrit³² tous les entretiens que nous avons mené, par la suite nous avons réalisé les étapes suivantes :

- **Lecture attentive:** Nous avons lu attentivement les transcriptions pour nous familiariser avec les données et les comprendre dans leur contexte.
- **Codage:** Cette étape consiste à identifier les thèmes, les motifs ou les catégories qui se dégagent dans les transcriptions. Nous avons effectué ce codage manuellement comme expliqué précédemment.
- **Analyse :** Une fois les données codées, nous avons commencé à les analyser en cherchant des liens entre les catégories ou les thèmes identifiés.
- **Interprétation:** L'interprétation est l'étape finale de notre analyse, qui consiste à tirer des conclusions sur la signification des données selon les objectifs de recherche que nous avons fixé. Pour appuyer nos conclusions nous avons utilisé des exemples concrets issus des retranscriptions (Verbatimes ; unités d'analyse).

³² Il est important de retranscrire les entretiens enregistrés. Les retranscriptions permettent de passer en revue les données plus facilement et de repérer des thèmes ou des motifs récurrents. Il faut mentionner aussi que la retranscription des entretiens s'est faite mot à mot.

2.3 La méthode quantitative de la recherche

Comme nous avons précédemment expliqué, notre approche séquentielle exploratoire nous a conduits à mettre en œuvre une méthode quantitative auprès de notre sous-échantillon (étudiants). Cette démarche avait pour objectif de renforcer notre étude qualitative précédemment réalisée tout en permettant d'obtenir une compréhension plus approfondie des points de vue des étudiants à l'égard de l'enseignement supérieur privé et de leurs établissements. En intégrant une méthodologie quantitative, nous avons pu quantifier les réponses et les opinions des étudiants sur les différents axes de notre recherche, ce qui nous a offert des données numériques exploitables pour compléter nos résultats de recherche.

2.3.1 La collecte de données

Nous avons opté pour une enquête basée sur un sondage par questionnaire pour deux raisons principales : premièrement, afin de quantifier les résultats de notre étude qualitative précédente, et deuxièmement, pour identifier d'éventuelles relations entre les variables que nous avons examinées. Si dessous, nous vous présenterons la structure du questionnaire que nous avons élaboré pour notre enquête.

- Partie 1: Cursus scolaire
- Partie 2 : Parcours dans l'enseignement sup public
- Partie 3 : Choix de l'établissement privé,
- Partie 4 : Dispositifs pédagogique, programmes de formation et qualité d'enseignement.
- Partie 5 : Fiche signalétique.

2.3.2 L'échantillonnage

Rappelons qu'en raison de l'indisponibilité d'une base de sondage fiable ainsi que les défis liés à l'accessibilité au peu d'informations qu'il y a, nous avons été contraints d'adopter une méthode d'échantillonnage non aléatoire de convenance pour notre enquête.

Nous avons étoffé notre échantillon en utilisant ce que l'on appelle l'effet "boule de neige" ; En d'autres termes, les participants à notre étude ont contribué à recruter d'autres participants parmi leur environnement social ou professionnel. Cette approche d'échantillonnage a été nécessaire pour surmonter les limitations liées à la disponibilité de données fiables et à l'accessibilité des participants potentiels.

2.3.3 Population de l'étude

Il est important de rappeler que la population étudiée s'est avérée être très restreinte. Cette limitation est issue en grande partie du fait que les établissements d'enseignement supérieur privé ne comptaient que très peu d'inscrits dans les formations agréées par le MESRS. De plus, l'accès à ces inscrits s'est avéré particulièrement délicat, en grande partie en raison de la nouveauté du système ainsi que de la période du teste des agréments.

Par conséquent, notre population d'étude est composée de l'ensemble des étudiants des écoles privées depuis leur lancement officiel (Sous l'agrément du MESRS), principalement à partir de l'année académique 2017-2018, à l'exception de l'ESHRA en 2014. Selon nos estimations, le nombre total d'étudiants depuis le lancement des agréments jusqu'à aujourd'hui, dépasse les 800 étudiants, en tenant compte à la fois des anciens et des étudiants actuels. Cette situation reflète la réalité du secteur de l'enseignement supérieur privé en Algérie, où les effectifs demeurent limités en comparaison avec le secteur public qui sont beaucoup plus établis.

Les étudiants de notre étude se répartissent de manière équitable entre les sexes, avec 47 % de femmes et 43 % d'hommes. Il est à noter que 80 % de ces étudiants se situent dans la tranche d'âge de 18 à 25 ans. La majorité des étudiants interrogés (75 %) ne sont pas des salariés. Cependant, une caractéristique importante de ces étudiants est leur appartenance à une classe sociale relativement aisée. Cette réalité est plus explicitement abordée dans la section E de notre questionnaire que nous présentons dans le dernier chapitre. En outre, un de nos interviewés a confirmé cette observation en déclarant : « ... ce sont des étudiants qui proviennent majoritairement d'une classe sociale aisée... cela se manifeste clairement dans leur style vestimentaire et leurs véhicules sport un peu (bling-bling)... ».

2.3.4 Mode d'administration

Nous avons plusieurs possibilités envisageables pour l'administration de notre questionnaire, notamment le face à face, l'enquête par téléphone et l'enquête en ligne (par Internet). Cependant, en prenant en compte des considérations liées au coût et au temps, nous avons opté pour l'enquête en ligne.

Nous avons conçu un questionnaire en utilisant la plateforme Google Forms, puis nous l'avons distribué via divers canaux. Notre approche de distribution comprenait principalement la publication du questionnaire dans des groupes et des communautés spécialisées sur le réseau social professionnel LinkedIn. De plus, nous avons contacté directement certains étudiants en

utilisant nos propres moyens (messages, réseau, téléphone) et nous avons également envoyé le questionnaire par courrier électronique (e-mail).

Le processus d'administration du questionnaire a débuté le 24 mai 2022 et s'est poursuivi pendant une période de trois mois, après quoi nous avons cessé de le diffuser.

2.3.5 Taille de l'échantillon

Pour notre étude, nous avons reçu un total de 92 réponses à notre questionnaire dont 5 réponses n'ont pas été prises en considération en raison de leurs crédibilités. Il convient de noter que le questionnaire a été publié comme indiqué dans le sous-titre précédent (3.4). Cependant, il est difficile d'estimer le taux de réponses en raison de l'absence de l'information relative au nombre de personne ayant eu accès à notre questionnaire.

2.3.6 Méthode d'analyse et de traitement des données :

L'analyse des données collectées par le biais du questionnaire a été réalisée en utilisant le logiciel Excel.

Nous avons suivi une approche méthodique en commençant par une analyse uni-variée pour décrire nos données en détail et valider certaines tendances mises en évidence lors de l'étude qualitative précédente.

Par la suite, nous avons effectué une analyse bi-variée en utilisant des tests statistiques tels que le test du Khi-deux (χ^2) et l'analyse de variance (ANOVA). Cette analyse bi-variée avait pour objectif de détecter d'éventuelles associations entre différentes variables et de comparer les résultats entre elles. Cette démarche nous a permis d'explorer plus en profondeur les relations et les corrélations au sein de nos données.

CHAPITRE III :

Processus de

développement de

l'enseignement supérieur

privé algérien.

SECTION I. OUVERTURE PROGRESSIVE DU SECTEUR PRIVE DE LA FORMATION SUPERIEURE EN ALGERIE

Dans ce chapitre, nous allons présenter un aperçu du mécanisme de développement du secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie. Pour une compréhension complète, il est important de commencer par retracer l'histoire de l'enseignement supérieur en Algérie depuis l'indépendance (1962) jusqu'à nos jours. Cela inclut une exploration de l'évolution de l'enseignement supérieur ainsi que les défis rencontrés suite à la mise en place de la loi 08-06 sur l'orientation de l'enseignement supérieur.

Dans cette première partie du chapitre, nous examinerons brièvement les diverses réformes qui ont façonné le système d'enseignement supérieur algérien, jusqu'à la période où l'ouverture d'établissements privés d'enseignement supérieur a été progressivement autorisée. Cette section fournira un contexte historique essentiel pour comprendre l'évolution du système d'enseignement supérieur en Algérie.

Ensuite, nous explorerons les lois qui ont permis l'officialisation de l'enseignement supérieur privé en Algérie, en mettant particulièrement l'accent sur l'analyse du cahier des charges. Ce document détaille les exigences et les critères nécessaires pour l'ouverture d'un établissement privé d'enseignement supérieur. Cette section permettra de comprendre les attentes et les directives qui régissent le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie.

1 Aperçu sur le système d'enseignement supérieur en Algérie

En se penchant sur le paysage de l'enseignement supérieur en Algérie, Assia Ababou (2014), Directrice des enseignements, du Suivi et de l'Évaluation de l'Enseignement au sein du MESRS, met en évidence le statut prioritaire de l'éducation et de l'enseignement supérieur dans les politiques gouvernementales.

L'Algérie s'efforce de garantir l'accès aux études supérieures à tous les titulaires du baccalauréat ou de diplômes équivalents provenant de l'étranger. Ce droit d'accès s'appuie sur quatre axes de sélection :

- Les aspirations et préférences exprimés par le bachelier,
- La série ou spécialisation du baccalauréat et la note obtenue,

- La capacité d'accueil des établissements d'enseignement supérieur et de formation, qui dépendent de leurs domaines et spécialités respectifs,
- La région géographique de résidence des titulaires du baccalauréat.
- Enfin, dans des cas particuliers, l'admission dans certaines filières peut également dépendre des notes obtenues dans des matières de base spécifiques (Rapport national, 2019).

Ces déclarations reflètent une réalité ancrée dans une histoire de l'enseignement supérieur en Algérie et les orientations politiques, sociales et économiques du gouvernement algérien. Cette dernière vise à garantir que l'enseignement supérieure soit accessible et adapté aux besoins et aux aspirations des étudiants, tout en tenant compte de la capacité d'accueil des institutions et des exigences académiques spécifiques à chaque filière.

L'histoire de l'enseignement supérieur en Algérie peut sembler relativement récente et jeune, puisqu'elle prend son essor depuis 1962, mais en réalité, elle puise ses racines dans une époque bien antérieure. Pour mieux appréhender les réformes et les évolutions majeures du système d'enseignement supérieur algérien depuis son indépendance, il est pertinent de remonter aux origines, à la période préalable à cette date charnière. Ainsi, nous nous pencherons sur l'éducation et le système éducatif de l'Algérie colonisée, une période qui a influencé la trajectoire ultérieure de l'enseignement supérieur dans le pays.

Cette approche nous permettra de mieux comprendre les enjeux historiques qui ont façonné l'enseignement supérieur en Algérie et d'appréhender comment les héritages du passé ont influencé les choix et les orientations de la *post-indépendance*.

1.1 Éducation, enseignement et système éducatif de l'Algérie colonisée

Dans la loi française du 23 février 2005, qui énonce le caractère positif de la colonisation, la société entre dans la perspective que la France a développé le système éducatif par ce qu'elle a produit de nombreuses élites qui ont une grande place dans la société. De ce fait, on considère cela comme un apport positif. Ce qui n'est peut-être pas le cas, car beaucoup d'études SADEG, M. (2014), Aïssa, K. (2007), montrent que l'impact du système éducatif que la France a appliqué en Algérie durant la période coloniale a été très faible, du point de vu de la population scolarisée. Ce n'est que vers 1940 que cela a débouché sur de petites éclaircies, et c'est tardivement vers les années 1950 qu'on a perçu une volonté de développer la scolarisation pour les algériens.

En 1943, sur 1 million 250 mille enfants âgés entre 6 et 14 ans seulement 110 000 étaient scolarisés (C. Collot³³ repris par Aissa Kadri, 2007³⁴), ce qui représente un peu moins de 10 % de la population scolarisée, et cette proportion est restée stagnante même au début de la guerre en 1954. L'université d'Alger est l'une des premières universités françaises en Algérie, c'est l'Université coloniale, qui s'est mise en place très tôt à travers des écoles, (l'École supérieure de médecine et de pharmacie, l'École des sciences et l'école de droit)³⁵. Nous pouvons y voir la hiérarchie des disciplines qui s'installait avec les intérêts coloniaux Turin Y (1971). Par la suite, il y a eu des écoles qui étaient instituées comme école à partir de 1879, et l'université officiellement est installée en 1909.

L'université d'Alger se développa, mais les algériens étaient faiblement concernés. On les trouvait dans les filières « *dominées* » à faible importance de l'Enseignement Supérieur (des certificats spéciaux d'indigène, traduction ...), ils n'étaient pas dans des filières accessibles avec le baccalauréat ni dans les filières légitimes de droit, médecine, lettres ni des sciences.

Si bien que pour les sciences par exemple, durant la période coloniale, la colonisation a faiblement formé des scientifiques et techniciens algériens (*IBID*).

Ferhat Abbas, président du GPRA³⁶ à l'époque, estimé que l'Algérie en trois (3) ou quatre (4) années a beaucoup plus fait en matière d'ingénieurs et de techniciens que ce qu'a fait la France pendant la période d'occupation. Il faisait allusion au fait que le GPRA envoyait des boursiers en Allemagne de l'Est, aux USA en Chine, pour y être formés comme technologues, techniciens et ingénieurs.

En conséquence, les algériens étaient obligés d'aller en métropole pour suivre les enseignements (à l'université). Beaucoup d'algériens n'accédaient pas à l'université, ils n'étaient que quelques dizaines à l'université d'Alger. De ce fait, les algériens partaient en France, dans les universités de Paris ou du sud à Montpellier, notamment à Toulouse, pour suivre des études supérieures dans

³³ Collot (Claude) : *Les institutions de l'Algérie durant la période coloniale (1830-1962)*. In: *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 75, n°281, 4e trimestre 1988. pp. 480-481.

³⁴ Kadri, A. 2007. Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie. In Abécassis, F., Boyer, G., Falaize, B., Meynier, G., & Zancarini-Fournel, M. (Eds.), *La France et l'Algérie : leçons d'histoire : De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. ENS Éditions. doi : 10.4000/books.enseditions.1268

³⁵ <https://www.africa2trust.com/member/?l=1&c=49&glx=0&sid=9362&catid=2>

³⁶ Gouvernement Provisoire de la République Algérienne

les domaines et spécialités qu'ils souhaitaient. Ce qui fait qu'il est important de souligner le fait que les premières élites algériennes se sont formées à l'étranger en tant qu'immigrants.

En 1962 l'université algérienne comptait entre 2500 et 2700 étudiants dont la majorité avaient étudié dans les pays de l'Est, ils venaient de rentrer au pays après avoir passé avec succès des examens spéciaux qui leur ont permis d'accéder à l'université.

Il est important d'évoquer cette partie car, d'un point de vue socio-économique, la colonisation a marqué l'Algérie d'aujourd'hui, du point de vue des politiques scolaires coloniales et de la formation des élites. Autrement dit, au fond il y avait une autorité qui était extérieure à la société. Celle-ci a instrumentalisé les institutions d'enseignement et les élites qu'elle a tenu à distance ; aussi bien durant la période coloniale que dans la période nationale. A partir de là, après l'indépendance, l'Algérie avait une sorte de population « dite élite » rurale qui avait une légitimité historique par la guerre de libération. Ainsi, l'école et l'enseignement n'ont pas été une préoccupation majeure. Seulement dans l'idée par rapport à la période coloniale, tout ce qui était d'un point de vue idéologique contre les fondamentaux de la personnalité algérienne devait être récupéré. Et donc, une idéologisation de l'institution de l'enseignement après l'Indépendance jusqu'à aujourd'hui, où l'institution d'enseignement a fonctionné selon un modèle plutôt idéologique, politique et technique de formation pour un marché de travail sous structurant³⁷.

1.2 Les réformes de l'enseignement supérieur en Algérie

Le système éducatif de façon générale, algérien, a connu diverses réformes et de nombreux changements depuis l'indépendance. Ce dernier est inspiré du système napoléonien de par sa forme et l'histoire liée à la colonisation comme évoqué ci-dessus.

La naissance du système national d'enseignement supérieur remonte à 60 ans. Pendant les premières années de l'indépendance (*à partir de 1962*), le système était réduit à la seule université d'Alger et ses deux annexes à Oran et Constantine, en plus d'un certain nombre d'écoles supérieures basées au niveau de la capitale (Chergui, 2012).

Par la suite, le système d'enseignement supérieur en Algérie s'est considérablement développé, En terme d'expansion du réseau universitaire (de 3 établissements en 1962 à 106 en 2018), à savoir ;

³⁷ AISSA KADRI, A. (2006). Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie, Conférence. Lyon. Vidéo repérée à : https://www.youtube.com/watch?v=gD_yG7SLjQ0.

l'université d'Alger et les deux annexes à Oran et à Constantine, ainsi que l'augmentation du nombre d'étudiants en comptant 2500 étudiants en 1963³⁸.

Durant la période 1999-2018, il a été enregistré l'accroissement de 270 % des effectifs des étudiants, soit 407.995 étudiants inscrits en 2000 et 1.730.000 étudiants inscrits en 2018 avec plus de 60 mille enseignants chercheurs, dans un réseau dépassant les 106 établissements d'enseignement supérieur répartis sur l'ensemble des 48 wilayas. Benguerna et Meyer J.B (2019) rajoutent que la croissance des étudiants sur une période de 50ans est multipliée par 400.

Aujourd'hui, le système d'ES algérien compte 50 universités, 13 centres universitaires, 46 écoles supérieures en sus de 4 écoles supérieures et 51 instituts nationaux relevant d'autres départements ministériels, dont 27 instituts de formation supérieure relevant du ministère de la santé et 15 établissements privés de formation supérieure (MESRS, 2021 ; Mounidir et Al, 2020).

Les premières réformes du système en 1971 visaient à faire en sorte que la quantité et la qualité de la formation des cadres répondent aux besoins du développement économique, social et culturel du pays. L'objectif escompté était de revoir les fondements d'un système de formation classique inadapté aux changements environnementaux et socio-économiques et d'instaurer une université algérienne intégrée dans le processus de développement du pays. Sur le plan légal ainsi que des évolutions, le secteur de l'ES algérien a connu, chronologiquement, ce qui suit :

- 1962 : L'Algérie a nationalisé l'université d'Alger ; autrement dit, elle a récupéré son héritage dans la structure universitaire. A savoir, l'université d'Alger (1909)³⁹ et les deux annexes d'Oran et de Constantine, ainsi que les écoles supérieures de cette époque⁴⁰.
- 1970 : il y a la création du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS).
- 1971 : la première grande réforme, qualifiée profonde (mimoun, 2004) et radicale et structurelle (Miliani, 2017), de l'Algérie indépendante remonte à cette date, on a mis en place un système d'enseignement supérieur national qui avait comme objectif, premièrement, la démocratisation de l'enseignement. En d'autres termes, permettre à tout

³⁸ UNESCO, Paris, 5-9 octobre 1998.

³⁹ Fondée en vertu de la loi du 20 décembre 1879 ; qui a pris en charge la création de quatre (04) écoles spécialisées au sein de la faculté, à savoir : l'école de médecine et pharmacie, l'école des sciences, l'école des lettres et des sciences humaines et l'école de droit (<https://www.univ-alger.dz/index.php/fr/universite/presentation>).

⁴⁰ 2 L'École Nationale Supérieure de Commerce, l'École Nationale Polytechnique et l'École Nationale Supérieure Agronomique (fondées respectivement en 1900, 1925 et 1909).

algérien qui a obtenu son baccalauréat (bachelier) d'accéder aux études supérieures. Deuxièmement, l'orientation de l'enseignement supérieur académique vers un enseignement supérieur scientifique et technique (banque mondiale, 2012) pour s'adapter aux changements économiques et sociaux du pays. Et enfin, l'algérianisation ; c'est à dire assurer l'encadrement de l'enseignement supérieur par un personnel académique algérien. Ce système était largement basé sur l'apport de la coopération, la refonte totale des programmes de formation, une nouvelle organisation pédagogique des études, une intensification de la croissance de l'enseignement supérieur ainsi que la réorganisation totale des structures universitaires. (MESRS, 2012).

Pour simplifier cette étape cruciale du système d'ES algérien, nous résumons l'objectif de cette réforme dans le fait que l'état voulait d'abord apporter des changements profonds dans les fondements du système de formation, en créant une université algérienne authentique, qui soit en adéquation avec le secteur économique et le processus du développement du pays. Il était principalement question d'apporter des caractéristiques à l'enseignement supérieur en termes de diversification, spécialisation et professionnalisation (BEDAIDA et Al 2022).

- A partir de 1980 : Les réformes de 1971 ont été progressivement modifiées, telles que la réorganisation des universités en départements et instituts, la mise en place d'un système d'orientation pour les étudiants de premier cycle (bacheliers) et l'introduction de formations de courte durée (Banque mondiale, 2012).
- 1982 : On a mis en place une carte universitaire afin d'améliorer la réforme de 1971 toujours dans le but de s'aligner aux fluctuations de l'environnement socio-économique du pays.
- 1984 : loi n° 84-05 du 7 janvier 1984 portant planification des effectifs du système éducatif. Cette loi représente le premier texte législatif organisant l'enseignement supérieur, en prenant dans son quatrième chapitre les dispositions relatives à l'enseignement « formation » supérieurs. Selon le texte, il est divisé en deux niveaux : le premier est l'enseignement (formation) supérieur de graduation, qui s'organise en formation supérieure de courte durée et en formation supérieure de longue durée. Quant au deuxième niveau, il

comprend une formation de post-graduation visant à l'obtention d'un magister et une deuxième formation post-graduation visant à l'obtention d'un doctorat.

- 1999 : Loi n° 99-05 du 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur (toujours en vigueur actuellement), elle constitue la première loi ciblée spécifiquement pour le secteur de l'enseignement supérieur (dite, loi d'orientation sur l'enseignement supérieur) et elle comprend les principes de base suivants :
 - elle fixe le cadre légal de l'enseignement supérieur qui, par ses règlements et textes d'application, contribue à répondre aux besoins du système national d'enseignement supérieur et de son développement et à répondre aux besoins sociaux,
 - elle établit le cadre institutionnel pour assurer les activités d'enseignement supérieur ; en donnant aux établissements d'enseignement supérieur un caractère scientifique, culturel et professionnel ; en dotant les établissements d'enseignement supérieur d'une autonomie de gestion ; par le contrôle financier a posteriori, des dépenses des établissements d'enseignement supérieur, et l'utilisation directe des revenus qui proviennent des services et prestations accomplis en sus de ses missions et tâches principales,
 - enfin, elle offre la possibilité de création de filiales à caractère économique, dans le but de transformer le produit de recherche en un produit économique commercialisable. (MESRS, 2020).
- 2000 : loi n° 2000-04 du 6 décembre 2000 modifiant la loi n° 99-05. Cette loi a apporté quelques modifications à la loi n° 99-05, principalement : la définition des conditions de création de personnes morales de droit privé, assurant l'organisation d'une formation technique de haut niveau, ainsi que la création d'une conférence nationale et des conférences régionales des universités au lieu des académies universitaires prévues par la loi n° 99-05. (MESRS 2020).

Depuis les années 2000, le système universitaire est dans sa quasi-totalité dysfonctionnel ; tant sur le plan de la structure et de l'organisation des établissements que sur les aspects pédagogiques et scientifiques des formations et enseignements dispensées (MESRS, n.d). Nadji Khaoua (2019) le confirme aussi en soulignant les impacts qui sont issus du système d'ES en termes de transmission des savoirs et connaissances dans tous les domaines enseignés. En fait, l'expansion des réseaux

universitaires, l'augmentation du nombre d'étudiants et de professeurs, l'augmentation des demandes du marché du travail et la transition d'une économie centralisée à une économie de marché (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009) ont été les principaux signaux rouges à l'époque. Autrement dit, nous avons assisté à un début de massification de l'enseignement supérieur en Algérie, qu'on ne pouvait pas gérer.

Aussi, le système n'a pas réussi à répondre aux besoins et à la gestion d'une société du savoir du 21^e siècle (Miliani, 2017). Face à ces contraintes, une réforme globale du système fut nécessaire afin de doter les établissements d'enseignement supérieur des moyens nécessaires pour leur permettre de répondre aux attentes de la société et de s'intégrer dans le courant international d'enseignement supérieur.

En 2002 un état des lieux a été effectué à travers une commission nationale, qui a conclu et fait étayer les points suivant :

- les parcours de formation étaient cloisonnés et en décalage par rapport aux avancées technologiques, scientifiques et aussi par rapport aux attentes de la société.
- le rendement du système était devenu relativement faible à cause d'un taux d'échec qui était assez élevée et qui avait engendré à l'époque une durée de séjour des étudiants à l'Université relativement élevée.
- l'employabilité n'était plus prise en charge, ce qui était évident dans le début des années 1970, cela avait commencé à devenir un problème vu le nombre d'étudiants qui était de plus en plus croissant.

A partir de là, sont venues les réformes et modifications suivantes :

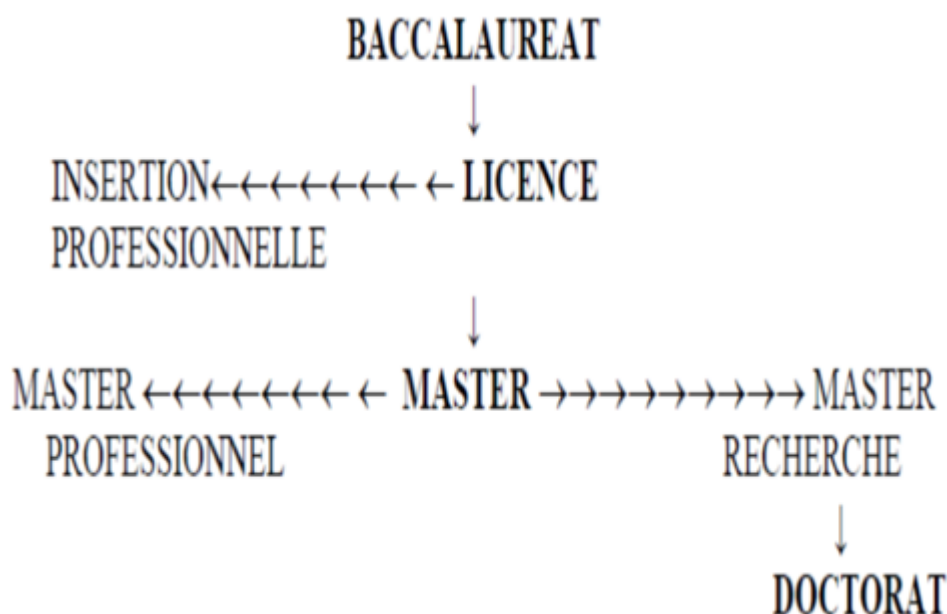
- 2003 : la mise en place du système LMD (licence, Master, Doctorat), avec l'adoption d'une nouvelle structuration des formations et enseignements, plus facile à assimiler, universelle et qui est scindée en trois paliers (Licence, Master, Doctorat) (Miliani, 2017 ; Mimoun, 2004). La mise en place a commencé par une expérience pilote qui a concerné dix (10) établissements en 2004, dix-neuf (19) en 2005, et vingt-neuf (29) en 2006 et en généralisation en 2007. Les offres de formation se déclinaient par onze (11) domaines disciplinaires différents, pendant cette période les deux systèmes (l'ancien et le LMD), ont cohabité. Les offres de formation sont proposées par l'établissement puis elles sont expertisées à deux niveaux : Niveau régional et niveau national
- **Niveau régional** (commission d'expert)

- **Niveau national** (commission nationale d'habilitation dans laquelle le secteur utilisateur est impliqué). (Larbi Chahed 2016)⁴¹

L'application du système LMD est motivée par la recommandation de la Commission Nationale de Réforme du Système Éducatif (CNRSE), ainsi que la stratégie du développement du secteur de l'ES pour la période 2004-2013 (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009).

La figure suivante schématise le système LMD mis en place en Algérie :

Figure 05 : Schématisation du système LMD



Source : Belimane 2022 depuis le MESRS.

Comme illustré dans ce schéma, le système LMD (Licence-Master-Doctorat) propose une licence académique qui offre au diplômé deux voies d'orientation distinctes.

La première voie du parcours est le master professionnel, qui est axé sur la préparation des étudiants à une carrière spécifique sur le marché du travail. Cependant, il ne permettait pas,

⁴¹ Larbi CHAHED, A. (2016, novembre). L'évolution de l'enseignement supérieur en Algérie. Communication présentée au siège du CERIST, Alger. Vidéo repérée à <http://webtv.cerist.dz/?p=1439>

a une époque, d'accéder au Doctorat, étant davantage orienté vers l'application pratique des connaissances.

La deuxième voie est le master académique, conçu pour les étudiants qui souhaitent approfondir leurs connaissances et leurs compétences dans un domaine académique particulier. Elle leur permet la poursuite des études en doctorat, où ils pourront se lancer dans la recherche et contribuer à l'expansion des connaissances dans leur domaine d'expertise.

Cependant, il est important de souligner le fait qu'il y a eu l'élaboration d'une note⁴² en 2016, permettant ainsi, aux détenteurs de masters professionnels de participer à l'épreuve du concours de doctorat, et ce à l'échelle nationale en respectant le cursus et le domaine.

Il est aussi important d'affirmer que le système LMD adopté et testé en 2004 a connu beaucoup de résistance. A savoir, une résistance des enseignants et des étudiants qui ne l'acceptaient pas, résistance des universités ayant les formations d'ingénieurs mais aussi des écoles qui délivraient des ingéniorats. Notons que la grève de février 2011 a donné une idée sur la perception du système par les différents acteurs universitaires, principalement des étudiants (Ghouati, 2014).

- 2008 : La loi n° 08-06 du 23 février 2008 modifiant et complétant la loi n° 99-05. L'ES algérien est passé à une phase de consolidation, qui se résume à une évaluation de ce qui a été fait pour consolider les points positifs et gommer les points négatifs. Cette évaluation a été marqué par :
 - Création du CPND, Comité Pédagogique National de Domaines, pour l'évaluation des établissements d'ES. Ainsi l'instauration d'un système d'évaluation des établissements ;
 - Renforcement des compétences en ingénierie pédagogique des enseignants ;
 - Le partenariat avec le secteur socio-économique et l'implication de ce secteur dans la construction de l'offre de formation ;
 - La mise en place d'une commission nationale d'implémentation d'assurance qualité (CIAQES) et des RAQ (Responsables d'assurance qualité) au niveau des établissements.
 - La consécration du système LMD en organisant la formation en trois cycles,

⁴² Note Réf : 132/D.G.E.F.S/D.F.D.H.U/2015 (envoyée en mois d'octobre 2015 aux présidents des conférences régionales et chefs d'établissements)

- la fixation d'une période transitoire en vue de la prise en charge des formations prévues dans le cadre du système classique.

Et enfin,

- L'autorisation des personnes morales de droit privé d'assurer la formation supérieure dans le premier et second cycle ; autrement dit, l'officialisation et la délivrance des agréments pour les établissements privés d'enseignement supérieur avec notamment l'élaboration du cahier des charges.
- 2013 : une nouvelle phase a été lancée, appelée la phase d'approfondissement, dans laquelle, l'enseignement supérieur algérien a connu ce qui suit:
 - Le CPND est devenu un organe d'habilitation des offres de formation.
 - Le tronc commun des domaines, la nomenclature des domaines d'études au niveau de la licence ainsi que la réorganisation du référentiel des spécialités ont été mis en place ;
 - De nombreux textes ont été promulgués pour renforcer le dispositif de gestion des 3 cycles (conditions d'inscriptions, modalités des soutenances, organisation des stages, concours d'accès au doctorat, chartes des thèses, etc.) ;
 - Référencement du rapprochement avec le secteur socio-économique, par le biais de la création des ISTA, MCLI, BLEU⁴³, Maisons de l'entrepreneuriat et bien d'autres expériences qui ont été tentées dans de nombreux établissements⁴⁴.

2 Histoire des écoles privées de formation supérieures en Algérie

Dans cette section, il est important de souligner que les informations et les données sur l'évolution de l'enseignement supérieur privé en Algérie sont extrêmement limitées, voire inexistantes comme cela a été mentionné à plusieurs reprises dans cette thèse. Par conséquent, pour retracer l'histoire de ce secteur, nous avons dû recourir à nos entretiens avec les acteurs clés du domaine. Les

⁴³ **ISTA** : institut des sciences et techniques appliquées (En collaboration avec la France)

MCLI : master à cursus de licence intégrée (concerne des spécialités pour lesquelles le niveau de licence n'avait pas de projection évidente dans le monde socio-économique)

BLEU : bureau de liaison entreprise université.

⁴⁴ Larbi CHAHED, A. (2016, novembre). L'évolution de l'enseignement supérieur en Algérie. Communication présentée au siège du CERIST, Alger. Vidéo repérée à <http://webtv.cerist.dz/?p=1439>

informations que nous présentons ici sont basées sur les témoignages directs de nos interviewés, ce qui nous a permis de reconstituer cette histoire de manière aussi complète que possible.

Nous illustrerons ces informations en citant des extraits « *verbatim* » des déclarations de nos interviewés, ce qui apportera une dimension authentique à notre analyse de l'histoire de l'enseignement supérieur privé en Algérie.

Depuis l'Indépendance de l'Algérie en 1962, le pays a adopté un système politique et social à tendance socialiste, caractérisé par des politiques visant clairement à fournir gratuitement la santé, l'éducation, et l'accès à l'enseignement supérieur. Cette orientation socialiste était profondément enracinée dans la société algérienne et était considérée comme une expression de l'engagement de l'État envers le bien-être de ses citoyens. Durant de nombreuses décennies, cette approche a perduré, marquant la méfiance à l'égard du secteur privé dans de nombreux domaines, y compris l'éducation ainsi que l'enseignement supérieur. Un directeur d'établissement note que: « *...Nous étions un pays tourné vers le socialisme, vers tout ce que l'état providence, c'est l'état qui fait tout, tout est gratuit...* ». Pendant cette période, le secteur privé était largement perçu comme impopulaire et mal vu. Le modèle socialiste avait pour objectif de garantir l'accès équitable aux services publics pour tous les citoyens, et l'idée d'introduire des institutions privées dans des domaines tels que l'enseignement supérieur était souvent considérée avec suspicion. Cette méfiance envers le secteur privé s'explique en grande partie par la conviction que les entreprises privées cherchent avant tout à réaliser des profits, ce qui pourrait entraîner des inégalités d'accès à l'enseignement.

Cette période de méfiance envers le secteur privé dans l'enseignement supérieur a finalement évolué petit à petit au fil du temps, où, l'Algérie s'est retrouvée entraînée dans un processus de changement profond et a dû faire face à des défis politiques, sociaux, économiques, éducatifs et de santé croissants, qui subissent les effets de la mondialisation et des fluctuations de l'environnement. L'Algérie se trouve liée à ce courant mondial et débute timidement le changement vers un système « *libéral* », où les marchés sont plus ou moins ouverts aux acteurs privés, les changements étaient lents et progressifs.

Commençant par le secteur de la santé où la société a clairement montré sa réticence à l'acceptation d'un tel concept, et ce malgré le fait que l'exercice des médecins à titre privé existe, et est régit par la *loi n° 85-05 du 16 février 1985 relative à la protection et à la promotion de la santé, p. 122*, depuis 1985. Cependant, progressivement, les établissements médicaux privés se sont installés

légalement par décret exécutif⁴⁵, et ont pu gagner la confiance des citoyens et se bâtir une belle image. Nous remarquons la même chose dans l'éducation « secondaire », où la société refusait le fait que des écoles privées pour les niveaux primaire et secondaire puissent exister. Un directeur d'établissement nous en a témoigné pour mettre le lien avec l'enseignement supérieur privé comme suit : « ..Moi je prends toujours l'exemple de la santé. Regardez comment cela s'est fait.. Les premières cliniques étaient des cliniques d'accouchement et qui étaient rares, cela a commencé ainsi par ce que les citoyens refusaient de se rendre dans les hôpitaux publics. Petit à petit, des cliniques plus sophistiquées voyaient le jour où l'on réalisaient de multiples actes chirurgicaux ... Aujourd'hui ; ces cliniques se « démocratisent » si je peux me permettre l'expression, les cliniques privées existent un peu partout et dans toutes les villes du pays... ».

L'émergence de l'enseignement supérieur privé en Algérie, est un processus complexe qui a été officialisé par la loi 08-06 de 2008, complétant la loi de 1999 sur l'orientation de l'enseignement supérieur. Cependant, il est important de noter que l'histoire des écoles privées de formation supérieure remonte bien avant cette loi. En effet, bien que l'État algérien ait tardé à officialiser ce secteur, des écoles privées de formation supérieure ont commencé à se développer dès le début des années 1990, hors agrément du MESRS.

Pendant cette période, l'enseignement supérieur privé a été qualifié de "secteur parallèle" de la formation supérieure en Algérie. Les premières écoles privées ont trouvé des moyens alternatifs pour exister et fonctionner en dehors du cadre légal officiel proposé par le MESRS. Certaines d'entre elles ont établi des partenariats avec des universités et écoles étrangères, permettant ainsi la délivrance de diplômes étrangers ou la double diplomation. Comme nous venons de le noter, ces diplômes n'étaient pas reconnus ni agréés par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS), mais ils étaient considérés comme des diplômes professionnels agréés par d'autres ministères ou tutelles, notamment le ministère de la formation et l'enseignement professionnels.

⁴⁵ Décret exécutif n° 07-321 du 10 Chaoual 1428 correspondant au 22 octobre 2007 portant organisation et fonctionnement des établissements hospitaliers privés.

Un exemple illustratif de ce modèle est l'ESAA⁴⁶, qui, bien qu'elle ne soit pas techniquement une école privée, a mis en place un système d'études payantes dont le coût de formation dépassant les 1.000.000 DZD en 2020.

Ces écoles ont pu bénéficier d'une expérience de plusieurs années avant que la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur n'aborde ce volet. Elles se sont construites une image d'écoles d'excellence, en délivrant des MBA et des formations accélérées avec des objectifs précis et selon la demande de leurs clients « *formations à la carte* ». Notamment en liant des partenariats avec des multinationales et de grandes entreprises, ce qui leur a facilité l'insertion des diplômés.

De plus, il est important de mentionner que ces écoles ont été les premières à obtenir l'agrément du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Nous citons MDI en 2018, INSAG en 2018 et INSIM en 2018.

Le premier EES privé a été fondé en 1991 sous le nom de « FORM CONSULT », dans le domaine de gestion « *business* » et qui a donné naissance à trois (3) écoles qui ont pu obtenir l'agrément plus tard (MDI, EFTG et INSAG). Ceci est expliqué par un des fondateurs de cette école comme suit « ... *Je suis directeur fondateur depuis 1991, il faut savoir que l'INSAG au départ c'était FORM-CONSULT, créée par moi-même et B.B ... , nous étions associés. En 1995, il y a eu création de l'ISTG institut supérieur de techniques de gestion qui est devenue indépendante de forme FORM-CONSULT et par la suite devenue INSAG Institut supérieur de formation d'assurance et de gestion....Et donc B.B a créé quant à lui l'EFTG et par la suite MDI. Donc de FORM-CONSULT sont sorties ISTG (INSAG), EFTG et MDI* ». Un autre enseignant nous en a fait témoignage comme suit : « ...*j'ai eu l'occasion de commencer à travailler avec la toute première école privée dans le domaine du business et du management qui est actuellement MDI, mais à l'époque elle s'appelait FORM-CONSULT en 1991* ».

Le secteur privé de l'enseignement supérieur algérien, a officiellement été consacré par la Loi sur l'orientation de l'enseignement supérieur privé de 1999. Cette loi a été modifiée en 2008 avec la

⁴⁶ L'école supérieure algérienne des affaires est le fruit d'une coopération Algéro-Française qui a bénéficié de l'appui d'un consortium académique français dans le domaine de la gestion. Ce dernier est constitué de KEDGE Business School, IAE Lyon, Audencia et l'Université de Lille. Aussi d'un partenariat institutionnel de la chambre algérienne de commerce et d'industrie, du Ministère des affaires étrangères algérien, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, du Ministère du Commerce algérien, de l'Ambassade de France et de la Chambre de commerce et d'industrie Marseille-Provence.

création d'un cahier des charges⁴⁷. Cependant, les conditions que comportait ce cahier des charges étaient difficiles à réaliser, que ce soit en termes de garanties financières que d'organisation administrative et de validation pédagogique, mais surtout sur le plan infrastructurel (Banque mondiale, 2012 ; Mezhouda & Sahel, 2018). Ce qui a engendré un retard important dans l'expansion du secteur. Dans une conférence de presse, le directeur de MDI a déclaré à l'époque ce qui suit : « ...*La question de l'infrastructure et des moyens didactiques et pédagogiques est importante pour réaliser notre mission, mais il ne faut pas que ce soit le point focal de l'administration...* » Dans le même ordre d'idée, le directeur de l'établissement INSIM-SUP a rajouté : « ...*Les infrastructures doivent être légères pour permettre au maximum de professionnels tels que les retraités de l'enseignement supérieur de créer des instituts supérieurs qui se développeront par la suite.....Si on commence déjà par des exigences qui rendent les universités très coûteuses, on aura beaucoup de non professionnels dans le secteur...* », le directeur met l'accent sur un point important qui pourrait éventuellement impacter l'émergence du SPES, pire encore, qui pourrait toucher à la qualité de l'enseignement dans ces établissements. Il dit : « ...*des gens qui ont de l'argent qu'ils vont investir dans les infrastructures, sans que cela améliore grandement l'efficacité et la qualité de l'enseignement ...* »⁴⁸.

Cette situation reflète la complexité du paysage de l'enseignement supérieur algérien, où le secteur privé a évolué de manière informelle avant d'être officiellement encadré par la loi de 2008. Cette transition a été marquée par un besoin croissant de diversifier les offre de formations, de répondre aux attentes des étudiants ainsi que celles du marché du travail.

⁴⁷ La loi n° 08-06 du 23 février 2008 modifiant et complétant la loi n° 99-05 du 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur et l'arrêté portant cahier des charges.

⁴⁸ Journal el Watan 29 octobre 2017 : « Lancement de la première université privée en Algérie »

3 Ouverture dite « Tardive » de l'enseignement supérieur privé en Algérie

Le phénomène d'ouverture au SPES constitue un changement d'orientation de l'État qui était opposée à l'existence de tels établissements. Comme évoqué précédemment, aujourd'hui, l'Algérie compte plus de 15 établissements privés de formation supérieure agréés par le MESRS⁴⁹. Cependant, cette ouverture officielle au secteur privé s'est faite de manière assez lente. Il est utile de rappeler que la première école privée a vu le jour en 1991 sous une autre tutelle que le MESRS, tandis que la loi sur l'orientation de l'enseignement supérieur qui autorisait l'exercice des EPES est élaborée en 1999 et ce n'est qu'en 2008 qu'il y a eu l'élaboration de la première version du cahier des charges, soit vingt ans après l'ouverture de la première école privée de formation supérieure.

De ce fait, nous avons pu identifier deux courants de pensée et de perception. En premier lieu, les fondateurs-directeurs des écoles privées et une partie des enseignants, trouvent que l'état algérien a beaucoup tardé pour s'ouvrir au privé ; les gouvernants manquaient de maturité et n'étaient pas en mesure de voir l'importance et la nécessité de l'ouverture de ce secteur.

Le fait que l'Algérie soit un pays où l'enseignement et la santé ont toujours été gratuits, ce qui a fait naître un sentiment de méfiance vis à vis du secteur privé. De plus, les décideurs ont catégoriquement refusé l'existence d'établissements privés de formation supérieure, à savoir l'élaboration du cahier des charges (1999-2008). Un directeur d'un EPES le confirme comme suit : « ...Le retard est fait pour des raisons politiques, de maturité de nos gouvernants. A un moment le gouvernement n'était pas convaincu par l'utilité des écoles privées de formation supérieure... », l'interviewé rajoute « ...on ne voulait pas s'ouvrir au privé, On ne voulait pas que certaines écoles émergent ... », rajoutant à cela par un autre interviewé, « ... on a catégoriquement refusé l'élaboration du cahier des charges et donc l'ouverture de ce secteur... ».

De plus, la première version du cahier des charges (2008), contenant les exigences à respecter pour ouvrir un EES privé, était une mission impossible pour des écoles qui venaient d'ouvrir. La seconde version (2016) cependant, est plus abordable et a pu motiver les investisseurs pour s'ouvrir à la formation supérieure privée.

Par conséquent, nous comprenons qu'il y avait des conflits idéologiques et politiques par rapport au secteur privé de la formation supérieure ; une première partie des conservateurs qui refusaient

⁴⁹ Circulaire N :01 du 19 Dhou el Kaada 1442 H correspondant au 29 juin 2021 relative à la préinscription et à l'orientation des titulaires du baccalauréat au titre de l'année universitaire 2021-2022.

l'idée que la formation supérieure devienne payante (cette partie représente une large population d'enseignants, chercheurs, hommes politiques et experts qui sont issus de l'ancienne école). La deuxième partie représente des enseignants, experts, hommes politiques et chercheurs qui pensent que l'ouverture des marchés et notamment d'un secteur privé de la formation supérieure, est devenu une nécessité pour développer le secteur de l'enseignement supérieur en Algérie.

De ce fait, nous pouvons dire que les politiques orientées vers un système dit « socialiste » ou l'enseignement et la santé sont gratuits et ouverts à tout le monde, a fait que le processus de développement du SPES n'a pas pu se déclencher hâtivement. Rajouter à cela, l'image qu'avait la société sur les institutions privées. L'acceptation du secteur privé en général s'est faite de manière très progressive et timide.

Le questionnement sur le conflit idéologique qui a tardé l'évolution du secteur privé est important certes, mais il est nécessaire de s'interroger sur les facteurs motivants l'ouverture de ce secteur après tant d'années.

Le privé a commencé à s'imposer dans d'autres secteurs que celui de la formation supérieure. Nous pouvons prendre comme exemple le secteur économique, depuis la fin des années 1990, beaucoup de mécanismes favorisant l'ouverture des marchés ont été mis en place. Nous observons la même chose pour le privé dans l'éducation et l'enseignement primaire et secondaire, la société était très perplexe vis à vis des premières écoles privées, seule une partie aisée de la société qui s'était investie dans l'éducation de ses enfants et voulait leur offrir une formation privée considérée "...de qualité..." et/ou voulait qu'ils poursuivent leurs études à l'étranger. Cependant, les mécanismes mis en place par l'état algérien à partir des années 2000 pour l'ouverture à une économie de marché, ont donné confiance de manière progressive à la société vis à vis des différents secteurs privés, notamment celui de la formation supérieure tel que confirmé par l'interviewé « ... *Pareil pour les étudiants, ils commencent à faire confiance aux EPES, je pense que c'est une ouverture qui se fait graduellement, il y a beaucoup d'idées reçues qui sont de plus en plus chassées...* ».

C'est l'effet « boomerang⁵⁰ », expliqué par un interviewé et qui rejoint aussi les propos de certains directeurs-fondateurs sur l'ouverture au SPES. Cet effet est dû à la situation paradoxale où on avait des écoles privées de formation supérieure en Algérie, qui exerçaient en Algérie mais qui délivraient des diplômes étrangers uniquement. Ces écoles, avec une demande croissante du

⁵⁰ L'effet boomerang désigne un mécanisme psychologique, politique ou économique, où une action aboutit à un résultat inverse de celui recherché.

marché du travail en formations spécialisées, ont pu faire une pression sur le gouvernement afin de revoir les exigences du cahier des charges (surtout en terme d'infrastructures) et ainsi faciliter l'ouverture du privé.

Aussi, une catégorie d'enseignants et d'experts constate que l'Algérie n'est pas en retard sur l'ouverture de la formation supérieure privée. Ceci est appuyé par le fait que la question de la marchandisation de l'enseignement supérieure, dépasse un simple conflit d'intérêts au sein du gouvernement algérien. C'est un débat d'actualité qui entre dans le consensus de Washington, FMI et de la banque mondiale⁵¹. Ceci met le gouvernement algérien dans une délicate position de prise de décision pour l'ouverture au SPES. Un interviewé nous l'explique comme suit « ... *le débat est grand par rapport à cela, on peut être pour comme on peut être contre, c'est pour ça que je dis que nous n'avons pas été en retard... Notre politique n'a pas été tranchante avec la privatisation... c'est un débat mondial ou on trouve même dans le monde ceux qui reviennent vers la formation universaliste*⁵²... ». L'interviewé s'est référé aux travaux réalisés par Hayek sur le libéralisme et le passage de l'enseignement universalistes aux formations spécifiques et techniques.

La décision d'opter pour une orientation néolibérale relative à la formation supérieure couvre des enjeux politiques et sociaux, les pays qui reposent sur des systèmes économiques néolibéraux jusqu'à nos jours connaissent des débats intenses sur la mise en place de ce dernier sur la formation supérieure. L'enjeu est la totale liberté de régularisation et de contrôle qui se fait par le marché économique, or dans le secteur de la formation la présence de l'état est primordiale pour certains pays. Pour ce faire, les états doivent mettre en place des institutions de régularisation et de contrôle. De ce fait, l'ouverture au secteur privé de l'enseignement supérieur s'est faite de manière automatique en suivant timidement le courant néolibéral.

Cependant, l'enjeu par rapport à cette ouverture reste majeur, à savoir le manque de moyens d'évaluation concrète de compétences (pour les enseignants et experts), le manque d'institutions de contrôle et de régularisation pour ces acteurs privés. Ce constat a été confirmé de manière indirecte lors de nos entretiens avec les responsables des écoles, qui disaient que l'état n'a pas de contrôle sur les écoles sauf sur le plan administratif et la veille sur le respect du cahier des charges.

⁵¹ "Consensus de Washington" désigne un accord tacite du Fonds Monétaire International (FMI) et de la Banque mondiale, avec le soutien du Trésor américain, pour n'accorder des aides financières aux pays en développement qu'à la condition d'adoptent des politiques inspirées des thèses de John Williamson. Et donc le développement ne peut s'opérer que dans le cadre d'échanges marchands de nature privée et qui plus est dans un marché mondial libéralisé, c'est-à-dire sans entraves. (Néolibéralisme)

⁵² Universaliste : formation de l'université classique diversifiée.

L'enjeu serait donc critique, si on donnait une totale liberté aux acteurs privés sans avoir de fortes institutions de contrôle, l'ES (privé) deviendra dans ce cas commercial. Ainsi, les compétences et la qualité des enseignements et des formations seront négligées.

Par ailleurs, cette sorte de négligence dans le contrôle et le suivi est observée dans les écoles exerçants dans les domaines de gestion et de management. Les domaines techniques quant à eux, sont relativement plus délicats en termes de coûts d'investissement, de formation et d'encadrement. Notamment liés au fait que les sciences techniques et technologiques telles que la physique, la chimie ou l'informatique, représentent des domaines stratégiques pour l'état. Il y a une rigueur en termes d'exigences envers ces écoles. Comme le souligne un directeur d'école : « *Cette rigueur est liée à la sensibilité du domaine, nous sommes dans un secteur particulier qui soit différent de celui des sciences de gestion...* » Il rajoute : « *Nous sommes en contact avec les responsables du ministère (MESRS), ils nous demandent de remplir tout ce que nous faisons, tous les détails de notre formation. Je parle pour nous, pour les autres je ne sais pas* ».

SECTION II : OFFICIALISATION ET FORMALISATION DU SPES

Aujourd'hui, le secteur se retrouve avec plus de 15 écoles agréées parmi beaucoup de soumissions de dossiers dans différents domaines que ceux des sciences de gestion et de l'économie. Le tableau dans *l'Annexe A* présente les établissements officiellement agréés par le MESRS avec les détails de leurs domaines, filières, spécialité ainsi que les conditions d'accès à ces établissements.

D'après les données du tableau en *Annexe A*, et comme mentionné précédemment, il apparaît clairement que le domaine de gestion domine largement le secteur de l'enseignement supérieur privé en Algérie. En effet, sur les 15 établissements répertoriés dans le tableau, dix (10) d'entre eux offrent des formations dans le domaine des sciences économiques de gestion et commerciales. En deuxième position, nous retrouvons les sciences sociales, les lettres et les langues, représentées par quatre (4) établissements. Finalement, dans le domaine technique, nous constatons que quatre (4) établissements ont récemment ouvert leurs portes, indiquant une diversification croissante des domaines d'enseignement dans le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie. Cependant, il est important de noter que certains établissements proposent des formations dans des domaines différents.

1 Lois régissant le secteur privé de l'ES.

L'enseignement supérieur privé en Algérie, sur le plan législatif, comme évoqué dans la section précédente de ce chapitre, est régi par la première loi d'orientation sur l'enseignement supérieur 99-05 de 1999 art 41, art 42 spécifiant les conditions pour qu'une personne moral de droit privé puisse assurer la formation supérieur technique. Cependant cette première loi a été revue par la loi n° 2000-04 du 6 décembre 2000 modifiant la loi n° 99-05. Cette loi a apporté quelques modifications à la loi n° 99-05, et concernait aussi la formation supérieure privée technique pour les établissements d'excellence. Principalement : la définition des conditions de création de personnes morales de droit privé, assurant l'organisation d'une formation technique de haut niveau, ainsi que la création d'une conférence nationale et des conférences régionales des universités au lieu des académies universitaires prévues par la loi n° 99-05.

Le secteur privé de l'enseignement supérieur algérien a concrètement vu le jour (comme déjà évoqué) par la loi sur l'orientation de l'enseignement supérieur privé de 1999. Cette loi a été modifiée en 2008 avec la création d'un cahier des charges⁵³. Cependant, ce n'est qu'en 2014

⁵³ La loi n° 08-06 du 23 février 2008 modifiant et complétant la loi n° 99-05 du 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur et l'arrêté portant cahier des charges.

qu'une commission chargée d'étudier et de délivrer des agréments aux établissements privés de formation supérieure a été constituée. Le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique à l'époque l'avait annoncé lors d'une conférence de presse, « ... *Les universités algériennes sont finalement prêtes à s'ouvrir au secteur privé ...* », il rajouta par la suite : « *Toutes les personnes physiques de droit privé désirant créer des établissements privés de formation supérieure, peuvent se rapprocher de la direction générale des enseignements et de la formation supérieure ...pour retirer le cahier des charges* »⁵⁴.

Selon (Mezhouda & Sahel, 2018), il a fallu attendre jusqu'en 2016 pour que les premières actions significatives dans le secteur de l'enseignement supérieur privé voient le jour. La première étape a consisté en la révision du cahier des charges initial, établi en 2008, qui était jugé excessivement contraignant et complexe à remplir. Cette révision a abouti à la publication d'une nouvelle version, plus simplifiée et allégée, le 30 octobre 2016.

Il est à noter qu'en 2012, selon un rapport de la Banque mondiale, aucun établissement privé n'avait encore reçu l'agrément du MESRS en Algérie. À cette époque, un seul dossier de candidature avait été soumis au ministère, mais il ne remplissait pas les conditions requises, comme l'a confirmé un responsable au sein du MESRS : « ... *Depuis la loi de création d'établissement privé de formation supérieure en 2008 jusqu'à 2014, il n'y a eu aucune demande du cahier des charges...* ». Cette situation illustre les défis et les retards initiaux rencontrés par le secteur de l'enseignement supérieur privé en Algérie.

Les établissements qui ont reçu l'autorisation d'opérer sont tenus d'établir des liens solides avec le marché du travail, en particulier pour les programmes de master et de licence qu'ils dispensent. Cette démarche vise à instaurer une connexion entre l'enseignement supérieur et les entreprises. Elle offre aux étudiants l'opportunité de bénéficier d'un apprentissage enrichi tout au long de leur cursus universitaire et de réaliser des stages au sein des entreprises ou des partenaires. De plus, il est prévu qu'à l'avenir, ces établissements établissent des partenariats avec des laboratoires de recherche pour les programmes de doctorat.

En cas de fermeture d'un établissement privé de formation supérieure, afin d'assurer la protection et la réintégration des étudiants dans d'autres établissements (privés ou publics), l'état (par le biais du MESRS) exige que les établissements privés fournissent une garantie

⁵⁴ Liberté du 09 / 11 / 2014, dans un article de AMINA Hajiat sous le titre de « Université privée : quelle place dans l'enseignement supérieur ? »

financière équivalente à 15 % (*voir Art 28 : caution bancaire dans le cahier des charges*) de leur masse salariale. (Source : Entretien avec un responsable au MESRS)⁵⁵.

Ce mécanisme a été mis en place pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur privé en Algérie, en renforçant les liens avec le monde professionnel et en assurant la continuité de l'enseignement en cas de problèmes au sein des établissements privés.

La diversification de l'économie est devenue une priorité pour l'Algérie, étant donné la situation économique difficile du pays depuis 2014, principalement due à sa dépendance excessive vis-à-vis des hydrocarbures. Ainsi, dans une projection sur le long terme, le gouvernement algérien s'est fixé comme objectif le développement du secteur de l'enseignement supérieur privé, en ouvrant de nouvelles filières techniques et en adaptant les programmes aux besoins du marché. Par exemple, des spécialités techniques, telles que la mécanique pour l'industrie automobile, seront développées en fonction de la demande des entreprises. Les établissements privés offrant des programmes techniques seront situés dans des zones géographiques appropriées, à proximité des entreprises opérant dans le même secteur (par exemple : la Wilaya d'Oran ou exercent de nombreux concessionnaires automobile). De plus, le secteur de l'enseignement supérieur privé vise à constamment améliorer son offre éducative en introduisant de nouveaux modes d'enseignement. La pandémie de COVID-19 a été un catalyseur pour le développement de l'enseignement à distance (tant pour le public que pour le privé), ce qui a permis de répondre aux besoins en enseignement, même en période de crise sanitaire.

Nous résumons la réglementation régissant le secteur privé de l'enseignement supérieur comme suit :

- ***Loi autorisant la création d'un établissements privé d'enseignement supérieur***
 - Loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, modifiée et complétée par la loi n° 08-06 du 16 Safar 1429 correspondant au 23 Février 2008.
- ***Arrêtés fixant le cahier des charges en vue de l'octroi de l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieur***
 - Arrêté du 28 Moharram 1438 correspondant au 30 octobre 2008 fixant le cahier des charges en vue de délivrer l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure. **(Abrogé)**

⁵⁵ Exigence détaillée dans le cahier des charges, chapitre 4, article 28 : caution bancaire.

- Arrêté du 10 mai 2009 portant création, attribution, composition , organisation et fonctionnement de la commission chargée d'étudier le cahier des charges en vue de délivrer l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieur. **(Abrogé)**
- Arrêté du 14 Joumada Ethania 1429 correspondant au 18 juin 2008 fixant le cahier des charges en vue de délivrer l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure. **(Abrogé)**
- Arrêté n° **492** du 17 Chaâbane 1430 correspondant au 25 mai 2015 portant création , de la commission chargée d'étudier les demandes d'autorisation de création d'un établissements privés de formation supérieure et fixant ses attributions, sa composition et son fonctionnement. **(Abrogé)**
- Arrêté n° **375** du 05 avril 2017, fixant les attributions, la composition et le fonctionnement de la commission chargée d'examiner les demandes d'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure. (en vigueur)
- Arrêté n° **302** du 24 juin 2015 portant création , composition et fonctionnement de la commission chargée d'examiner les demandes de création d'un établissements privés de formation supérieure. **(Abrogé)**
- Arrêté n° **286** du 19 mars 2017 fixant le montant des frais de retrait du cahier des charges en vue de délivrer l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieur.⁵⁶ **(en vigueur)**

2 Présentation et explication du cahier des charges

Dans cette partie, nous allons procéder à une analyse du cahier des charges établi pour les personnes souhaitant ouvrir un établissement de formation supérieure.

En Algérie, pour ouvrir un établissement d'enseignement supérieur privé, il est nécessaire d'obtenir une autorisation préalable du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Cette autorisation est délivrée à la suite d'une évaluation de la qualité et de la pertinence du projet de l'établissement.

Le processus d'obtention de l'autorisation peut varier en fonction du type d'établissement et des programmes d'études proposés. En général, les étapes comprennent la soumission d'un dossier de candidature qui inclut le cahier des charges, le plan de développement, les programmes d'études, les qualifications des enseignants et les infrastructures qui y sont prévues. Le MESRS

⁵⁶Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique année 2016.

examine ensuite la demande et peut effectuer des visites d'inspection pour évaluer la conformité aux normes et exigences établies. Il est important de noter que cette évaluation se fait sur trois étapes, d'abord une première évaluation sur la base de dossier par une commission spécifique à cette étape. Ensuite, une deuxième commission qui se rendra sur le site dans le but d'évaluer les infrastructures et les moyens mis à disposition pour le projet de formation. Enfin, une dernière étape qui récapitulera le tout.

Si l'établissement répond à toutes les exigences, il peut recevoir une autorisation de fonctionner. Cette autorisation peut être temporaire ou permanente et peut être assortie de conditions pour garantir la qualité et la pertinence de l'enseignement. Autrement dit, l'autorisation commence par une période d'essai d'une promotion en licence (3 ans). Par la suite, l'établissement peut avoir une autorisation permanente pour ce cycle. Il est important de noter que pour chaque cycle il y a une autorisation spécifique. A partir de là, si l'établissement souhaiterait avoir une autorisation pour le cycle de master, il sera évalué spécialement pour ce cycle.

Les établissements d'enseignement supérieur privés doivent également être régulièrement évalués pour maintenir leur autorisation de fonctionnement.

Rappelons que ce cahier des charges est établi selon l'arrêté du 28 Muharram 1438 correspondant au 30 octobre 2016, visant à fixer les conditions et les règles générales de création et de fonctionnement d'un établissement privé de formation supérieure. Le cahier des charges est disponible dans ***L'ANNEXE G***

Notre analyse portera sur deux volets, le premier concerne la forme, quant au second il concerne le fond du cahier des charges.

2.1 Analyse de la forme

Dans la première page du cahier des charges, l'arrêté selon lequel le document est établi est bien précisé, notamment le ministère concerné, c'est à dire ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Il est mentionné, comme sur tout document officiel, la réglementation sur laquelle le document est établie, à savoir :

- l'ordonnance n 66-165 du 8 juin 1966 portant code de procédure pénale ;
- l'ordonnance n 75-58 du 26 septembre 1975. Portant code civil ;
- l'ordonnance n 75-59 du 26 septembre 1975 , portant code de commerce
- la loi 99-05 du 18 Dhou el Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, notamment son article 43 bis 1 ;

- décret présidentiel n 15-125 du 25 Rajab 1436 correspondant au 14 avril 2015, modifié, portant nomination des membres du gouvernements ;
- décret exécutif n 13-77 du 18 Rabie el Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013 fixant les attributions du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;
- arrêté du 14 Joumada Ethania 1429 correspondant au 18 juin 2008 fixant le cahier des charges en vue de délivrer l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure.

Ensuite, nous remarquons que le cahier des charges est constitué de dix chapitres et 50 articles, constituant une panoplie d'exigences pour l'ouverture d'un établissement privé de formation supérieure.

A la fin du cahier des charges, le document contient les trois annexes suivantes :

Annexe 1 : Formulaire de demande d'autorisation pour la création d'un établissement privé de formation supérieure.

Annexe 2 : Modèle de contrat de formation supérieure.

Annexe 3 : Modèle de contrat d'engagement d'activité d'enseignement.

2.2 Analyse du fond

Notre raisonnement sur cette analyse est fondé sur le fait que ce cahier des charges a été établi selon des besoins de l'état algérien. De ce fait, nous citons les deux types de besoins suivants :

2.2.1 Besoins implicites :

Cela constitue une partie de notre recherche, qui consiste à découvrir ce qui est réellement attendu par l'état, et qui ne soit pas formulé sous forme d'exigences.

2.2.2 Besoins explicites :

Cette partie représente notre analyse, c'est à dire les besoins explicites de l'état, sont exprimé sur le cahier des charges sous forme d'exigences.

2.2.2.1 Analyse des besoins explicites

Comme évoqué, ce cahier des charges a pour but l'obtention d'une autorisation de création d'un établissement d'enseignement supérieur privé. Ce document détaille les dispositions générales, les procédures et les conditions pour l'obtention de cette autorisation, les exigences pour l'organisation interne de l'établissement, les exigences pour la personne morale habilitée à

représenter l'établissement privé, les critères pour le responsable pédagogique et les modalités d'inscription. De ce fait, le cahier des charges contient en premier lieu les lois de cadrage pour le projet, c'est à dire des arrêtés globaux avec lesquels les 10 chapitres et 50 articles ont été établis, ces arrêtés concernent : le code pénale, le code civil, code du commerce (du moment qu'il y a paiement de formations), loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, nomination des membres du gouvernement (ce qui rend légitime le ministre de l'ESRS, et donc la prise de décision concernant le projet) et enfin l'autorisation de création d'établissement privé de formation supérieure.

Chapitre 1 : Des dispositions générales

Ce chapitre présente des dispositions générales concernant l'autorisation de création des établissements de formation. Tout d'abord, l'attribution de l'autorisation se fait en deux étapes. La première consiste à satisfaire aux exigences du cahier des charges, tandis que la deuxième étape consiste en une période d'essai de trois ans, au cours de laquelle l'état surveille le bon déroulement de la formation et évalue les performances de l'EPES. L'autorisation diffère d'un établissement à un autre et précise les formations offertes. Par exemple, un établissement de formation en management ne peut pas modifier ses éléments fondamentaux sans l'accord préalable du ministre de l'enseignement supérieur. La commission chargée de l'étude et de la délivrance des autorisations étudie les offres de formation et les valide, puis les publie en début de chaque rentrée universitaire.

Chapitre 2 : Des procédures et des conditions de délivrance de l'autorisation

Ce chapitre décrit les procédures et conditions pour obtenir une autorisation, en détaillant les éléments à fournir à la fois sous forme papier et numérique. Il explique également les différentes étapes de l'étude, depuis la réception de la demande jusqu'à la décision finale d'accorder ou de refuser l'autorisation. Nous pouvons constater que les commissions chargées de l'étude sont rigoureusement établies et approuvées par le ministre.

De façon plus claire, ce chapitre aborde les processus et exigences pour obtenir une autorisation. Tout d'abord, il mentionne les documents à fournir pour constituer le dossier de demande, qui doit contenir des éléments à la fois sur support papier et numérique. Ensuite, le texte décrit les différentes étapes de l'évaluation de la demande, qui peuvent inclure des examens et des inspections pour s'assurer que les exigences sont remplies. Finalement, le texte souligne l'importance de la commission chargée de l'étude et de la validation des demandes d'autorisation, qui est construite de manière rigoureuse et approuvée par le MESRS.

Chapitre 3 : De l'organisation de l'établissement privé de formation supérieure

Dans cette partie du document, on aborde l'organisation interne des établissements privés de formation supérieure (EPFS). On commence par énoncer que ces établissements peuvent être considérés comme des universités s'ils respectent les critères tels que la formation pluridisciplinaire, l'encadrement pédagogique, la disponibilité de structures et équipements scientifiques adéquats, etc.

Le reste du chapitre décrit l'organisation interne de l'établissement en détail, notamment en ce qui concerne l'hébergement, les structures administratives et pédagogiques chargées de l'organisation des enseignements, examens et stages.

Il est important de souligner que l'État accorde une certaine liberté aux écoles privées de formation supérieure, mais il maintient un contrôle rigoureux pour garantir la qualité de l'enseignement et la conformité aux normes établies.

Chapitre 4 : De la personne morale habilitée à représenter l'établissement privé

Ce chapitre décrit les exigences relatives à la personne morale qui sera habilitée à représenter l'établissement privé de formation supérieure (EPFS).

Tout d'abord, il est précisé que cette personne morale doit jouir d'une notoriété sociale, scientifique, culturelle et managériale irréprochable. Cette exigence peut sembler vague, mais elle vise à garantir que la personne morale représentant l'EPFS est bien connue et reconnue dans les domaines pertinents pour l'établissement en question. Cela peut être évalué en se référant à des critères tels que les publications, les travaux de recherche, les prix et distinctions, les collaborations avec d'autres institutions renommées, etc.

Ensuite, il est stipulé que la personne morale doit être titulaire d'un doctorat ou un titre équivalent lui ouvrant droit au grade de maître-assistant à l'enseignement supérieur. Cette exigence est destinée à garantir que la personne morale dispose d'une expertise académique solide et pertinente pour l'établissement en question.

Enfin, la personne morale doit avoir une expérience d'au moins 10 ans dans des activités d'enseignement et de formation supérieure en rapport avec l'objet de l'établissement. Cette exigence vise à s'assurer que la personne morale dispose d'une expérience professionnelle solide et pertinente pour diriger l'EPES.

Cependant, il y a deux ambiguïtés dans ce chapitre. Tout d'abord, le terme "représenter" n'est pas clairement défini, ce qui peut prêter à confusion quant aux responsabilités et au rôle précis de la personne morale. Ensuite, l'exigence de "notoriété sociale, scientifique, culturelle et

managériale irréprochable" peut sembler subjective, et il est donc nécessaire de préciser les critères d'évaluation de cette exigence.

Chapitre 5 : Du responsable pédagogique

Le chapitre traite du rôle et des critères requis pour le poste de responsable pédagogique au sein des établissements privés de formation supérieure.

On souligne l'importance de la présence d'un responsable pédagogique au sein de l'EPFS, qui doit remplir les critères énoncés dans le cahier des charges, à savoir :

- Être de nationalité algérienne ;
- Être titulaire d'un doctorat ou d'un diplôme équivalent permettant l'accès au grade de maître-assistant de l'enseignement supérieur ;
- Justifier d'une expérience professionnelle d'au moins cinq (5) ans dans les domaines de l'enseignement et de la formation supérieure ;
- Jouir de ses droits civiques.

Le chapitre précise également que tout changement de responsable pédagogique doit être notifié au ministre chargé de l'enseignement supérieur dans un délai de huit (8) jours maximum. De plus, en cas de vacance du poste, un enseignant de l'établissement peut assurer temporairement cette fonction pendant une durée maximale de 30 jours, et ce, pour une période qui ne doit pas excéder trois (3) mois à compter de la date de la vacance.

Chapitre 6 : Des modalités d'inscription

Dans ce chapitre, il est question des formalités d'inscription et de candidature aux EPFS. Les candidats doivent être titulaires du baccalauréat de l'enseignement secondaire ou d'un titre équivalent pour une formation en vue de l'obtention du diplôme du premier et/ou du second cycle.

Les étudiants étrangers peuvent également s'inscrire dans ces établissements s'ils détiennent un titre reconnu équivalent. Cette disposition pourrait favoriser l'internationalisation de l'enseignement supérieur algérien.

Il est important aussi de noter que dans ce chapitre, l'établissement privé est tenu de délivrer une attestation de succès à chaque étudiant ayant achevé ses études avec succès. Cette attestation permet à l'étudiant de justifier de son diplôme et de ses compétences acquises auprès de potentiels employeurs ou pour la poursuite de ses études.

Chapitre 7 : Des enseignements

Les articles de ce chapitre décrivent les exigences pour les établissements privés de l'enseignement supérieur en Algérie. Les établissements privés sont autorisés à offrir des formations supérieures de premier cycle (licence) et/ou de second cycle (master) dans tous les domaines de formation, à l'exception des sciences médicales.

Par ailleurs, les programmes pédagogiques doivent être en cohérence avec l'objet et les missions de l'établissement privé, et doivent respecter les valeurs nationales et les symboles de l'État définis par la Constitution. Il est dit aussi que les établissements privés sont également tenus de respecter l'unité, la sécurité et la défense nationales.

Il est expliqué que les établissements privés doivent mettre en place un dispositif de gestion pédagogique des enseignements, et communiquer le calendrier des enseignements ainsi que les dates des examens et des délibérations aux étudiants, en début de chaque année universitaire. Ces dernières sont organisées à la fin de chaque semestre et à la fin de chaque année universitaire. Il est notamment exigé que le jury de délibération soit composé d'enseignants responsables des matières, et qu'il se prononce sur l'admission ou l'ajournement des étudiants eu égard à leur parcours et leurs résultats pédagogiques. Les membres du jury doivent préserver le secret des délibérations.

Ces règles constituent des limites imposées par l'État aux EPFS. Ces établissements sont tenus de respecter ces limites lorsqu'ils élaborent leurs programmes d'enseignement.

Chapitre 8 : Du personnel enseignant

Ce chapitre traite des critères relatifs au personnel enseignant au sein des EPFS.

Tout d'abord, il est exigé que pour le domaine des sciences et technologiques, il y ait un enseignant pour 25 étudiants, et un enseignant pour 30 étudiants pour les autres domaines. Cette exigence permet de garantir un niveau de confort minimal et une qualité d'enseignement satisfaisante.

Par ailleurs, dans le cas de recrutement, la ressource humaine algérienne doit être priorisée. Cela signifie que les établissements doivent donner la priorité aux candidats algériens lorsqu'ils sélectionnent les enseignants.

Cependant, le grade exigé pour les enseignants n'est pas mentionné, cette absence de précision peut avoir un effet positif, car elle permet à l'établissement de recourir à des professionnels qui n'ont pas de grade de doctorat, mais qui possèdent des compétences et une expérience sur le terrain. Ainsi, l'établissement peut bénéficier d'une diversité de profils et de compétences qui peuvent enrichir l'enseignement et répondre aux besoins des étudiants.

Chapitre 9 : Des locaux d'enseignements et de leurs dépendances

Ce chapitre se concentre sur les exigences et spécificités des infrastructures et matériels pédagogiques des EPES.

En examinant ces exigences, nous constatons que les normes en matière d'infrastructures ne sont pas dissuasives pour les personnes souhaitant ouvrir des institutions de formation supérieure.

En effet, les exigences sont fixées à un strict minimum, cela signifie que les institutions peuvent, relativement à leurs domaine de spécialisation, répondre à ces exigences sans avoir à investir des sommes considérables dans les infrastructures.

Cependant, il convient de noter que ces normes minimales peuvent également entraîner des problèmes de qualité dans les installations et les équipements pédagogiques, ce qui peut affecter négativement la qualité de l'enseignement.

Il est donc important que les institutions de formation supérieure cherchent à dépasser ces exigences minimales pour fournir des installations et des équipements de haute qualité, ce qui contribuera à améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants et à attirer un plus grand nombre d'inscriptions.

Chapitre 10 : Du contrôle des établissements privés de formation supérieure

Ce chapitre précise que les établissements privés d'enseignement supérieur sont soumis au contrôle administratif et pédagogique du MESRS, et ce contrôle peut être effectué avant, pendant ou après un cycle de formation donné par une instance désignée par le ministre.

L'établissement privé quant à lui, devra permettre à la commission de contrôle d'exercer ce contrôle et de lui fournir toutes les informations nécessaires.

Il est expliqué que le ministre chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, peut décider de retirer l'autorisation de création/exercice de l'établissement dans certains cas, tels que le non-respect des clauses du cahier des charges, l'infraction à la réglementation en vigueur, la reconversion ou le changement de la nature des activités, la fermeture ou la cessation d'activité de l'établissement.

En cas de récidive, l'autorisation est immédiatement et définitivement retirée. L'établissement doit également informer le MESRS de tout projet de coopération avec des institutions et établissements étrangers.

Ce cahier des charges établit les exigences à respecter pour l'obtention de l'autorisation d'un établissement privé d'enseignement supérieur. Ces exigences incluent des critères relatifs aux infrastructures qui ne sont pas impossible à respecter, aux équipements qui sont relatives à chaque domaine d'établissement, aux programmes d'études, à la qualité des enseignants, aux méthodes pédagogiques ainsi qu'à la gestion financière et administrative.

L'objectif de l'établissement de ce cahier des charges est de garantir la qualité de l'enseignement dispensé par les établissements privés de formation supérieure ainsi que le contrôle de ces derniers, tout en préservant les intérêts des étudiants et en assurant la reconnaissance des diplômes délivrés.

En effet, l'État a la responsabilité de s'assurer que les établissements privés de formation supérieure respectent ces exigences et offre une formation de qualité équivalente à celle dispensée dans les établissements publics. Pour cela, l'État effectue des contrôles, parfois irréguliers (1 fois par année, contrôles surprises pour certaines écoles), pour s'assurer que les établissements respectent les exigences établies dans ce cahier des charges. Ceci est corroboré par plusieurs directeurs d'écoles comme suit : « ... *Nous avons souvent des visites surprises du MESRS pour nous contrôler..* ». Un autre témoigne ce qui suit : « ...*le contrôle se fait généralement à la fin de chaque année universitaire, soit on nous déplaçant au MESRS pour leur donner du feedback, soit on nous envoi des contrôleurs...* ».

En somme, ce cahier des charges joue un rôle important dans l'encadrement et le contrôle des établissements privés de formation supérieure et dans la garantie de la qualité de l'enseignement supérieur en Algérie. Grâce à ce cahier des charges et aux contrôles réguliers de l'État, les étudiants sont assurés que les établissements privés de formation supérieure respectent des normes de qualité équivalentes à celles des établissements publics.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons projeté un aperçu à travers l'histoire de l'enseignement supérieur en Algérie, qui remonte jusqu'à l'époque coloniale. Nous avons choisi de débiter cette rétrospective à cette période, car elle a profondément influencé la structure et l'évolution de l'enseignement supérieur algérien après l'indépendance. Ce contexte historique a jeté les bases du système éducatif tel que nous le connaissons aujourd'hui (gratuit et considéré comme un droit à tous les algériens).

En poursuivant notre exploration, nous nous sommes intéressés aux différentes réformes qui ont modelé le paysage de l'enseignement supérieur en Algérie, notamment l'adoption du système LMD. Cette transition majeure a impliqué des ajustements considérables dans la structure et l'organisation des programmes universitaires. Nous avons également examiné la révision de la loi sur l'orientation de l'enseignement supérieur, qui a apporté des changements significatifs dans la gouvernance et la réglementation du secteur ainsi que l'évocation d'un secteur privé de l'enseignement supérieur.

Dans la deuxième section de ce chapitre, nous avons abordé l'aspect essentiel de notre étude, à savoir l'ouverture progressive de l'enseignement supérieur privé en Algérie. Cette évolution a marqué un tournant important dans le paysage de l'ES algérien, créant de nouvelles opportunités et défis. Nous avons exploré les raisons qui ont motivé cette ouverture, ainsi que les mécanismes qui ont permis aux établissements privés de fonctionner et de délivrer des diplômes reconnus par le MESRS.

Pour clore ce chapitre, nous avons effectué une lecture analytique du cahier des charges régissant les exigences pour l'ouverture d'un établissement privé d'enseignement supérieur. Cette réglementation est cruciale pour garantir la qualité de l'enseignement dispensé par ces institutions et protéger les droits des étudiants. Nous avons mis en lumière les principales exigences imposées aux établissements privés et leur rôle dans le développement de l'enseignement supérieur en Algérie.

Pour résumer, nous pouvons dire que ce chapitre a posé les bases historiques et réglementaires essentielles pour la compréhension de l'enseignement supérieur privé en Algérie.

Chapitre IV :

Gouvernance des

établissements privés

d'enseignement supérieur

en Algérie

SECTION I : PRESENTATION DES ECOLES, DE LEURS SPECIALITES ET FORMATIONS

Dans ce chapitre, nous allons explorer deux aspects essentiels liés aux établissements privés que nous avons étudiés.

Dans la première section de ce chapitre, nous dresserons un aperçu de ces établissements en mettant l'accent sur leur historique de création, leurs domaines de spécialisation, ainsi que les programmes de formation qu'ils proposent. Cette présentation permettra d'établir un cadre pour mieux comprendre leur rôle et leur place dans le paysage de l'enseignement supérieur en Algérie. La seconde section de ce chapitre se penchera sur la gouvernance de ces écoles, tant au niveau interne qu'externe. Plus précisément, nous explorerons les mécanismes de gestion au sein de ces établissements, incluant la manière dont ils sélectionnent leurs enseignants, gèrent leurs ressources financières et exercent leur autonomie administrative. En outre, nous aborderons la question du leadership au sein de ces écoles, qui joue un rôle clé dans leur fonctionnement et la compréhension de la gouvernance interne de ces établissements.

En ce qui concerne la gouvernance externe, nous analyserons les relations et interactions entre ces écoles privées et les organismes de régulation et de tutelle, tels que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique MESRS.

Il est important de noter que la démarche que nous avons adoptée pour analyser la gouvernance au sein des établissements d'enseignement supérieur privés s'appuie sur une base conceptuelle issue de la littérature sur la gouvernance dans l'enseignement supérieur. De ce fait, notre approche de l'évaluation de cette dernière s'inscrit en harmonie avec les critères couramment utilisés ; incluant des aspects tels que la prise de décisions, l'autonomie administrative, la transparence, la gestion des ressources, la responsabilité, etc.

Nous pouvons notamment citer l'article de Mezhouda et al. (2018) qui aborde la question de la gouvernance dans le contexte de l'enseignement supérieur en Algérie. Leur travail a servi de référence essentielle pour orienter notre propre analyse et évaluation de la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur privés. Ils ont exploré les facteurs clés de la gouvernance, les défis et les opportunités dans le contexte algérien, fournissant des perspectives importantes pour notre propre enquête.

1 Profil des écoles privées de formation supérieure étudiées

Comme expliqué dans la partie méthodologie de notre recherche, nous avons sélectionné cinq écoles pour notre étude, les seules qui ont obtenu l'agrément du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) au début de notre recherche. Ces écoles sont le Management Développement Institut (MDI), l'École supérieure d'hôtellerie et de restauration d'Alger (ESHRA), l'Institut international de management (INSIM SUP), l'Institut de formation d'assurance et de gestion (INSAG) et l'École supérieure des sciences et technologies (ESST).

Il convient de rappeler encore une fois que le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie a pu emprunter une voie parallèle à la formalisation ou l'officialisation par le MESRS. De là, certaines écoles ont existé avant cet agrément. Parmi ces écoles, trois existaient bien avant l'officialisation du secteur et elles ont obtenu leurs agréments dans la même période (2017-2018). L'une des premières écoles qui a ouvert en Algérie fut appelée FORM-CONSULT, de cette école trois autres écoles ont été créées, dont MDI et INSAG.

Cependant, l'ESHRA est la première école en Algérie à avoir obtenu l'agrément du MESRS en 2014.

Enfin, l'école supérieure des sciences et technologies (ESST) est une exception par sa spécialisation dans trois domaines techniques: les sciences et technologies, les sciences de la matière et les mathématiques et l'informatique.

1.1 École supérieure d'hôtellerie et de restauration d'Alger (ESHRA)

- Domaines et formation : sciences économiques, de gestion et commerciales.
- Filière de formation : science de gestion
- Spécialités : gestion hôtelière et restauration
- Circonscriptions géographiques d'inscription : recrutement national
- Séries du baccalauréat : gestion économie, mathématiques, techniques mathématiques, science de la nature et de la vie.
- Adresse : route nationale N 11 Ain Banian.
- Tel/Fax : 021. 37. 76. 55 (58)
- Email : contact@eshra.dz

L'École Supérieure d'hôtellerie et de Restauration d'Alger (ESHRA) est un établissement d'enseignement supérieur créé en 2014 par la société d'investissement hôtelier (SIH). L'objectif de l'ESHRA est de former des compétences dans les domaines de l'hôtellerie, de la restauration et du tourisme, offrant ainsi, des possibilités de carrières multiples.

La formation dispensée par l'ESHRA est exclusive dans le domaine et s'étend sur une période de 3 ans pour la licence, habilitée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, suivie d'une quatrième année certifiée par l'École Hôtelière de Lausanne (Suisse).

L'idée de création de l'ESHRA est née du constat d'un manque de personnel qualifié dans le domaine de l'hôtellerie et de la restauration en Algérie. L'objectif de l'établissement est de former des professionnels capables de gérer des établissements hôteliers depuis l'opérationnel jusqu'au top management dans le domaine de la restauration et de l'hôtellerie. Pour atteindre cet objectif, l'ESHRA a créé des formations en partenariat avec l'école hôtelière de Lausanne (EHL), parmi les pionniers dans la formation aux métiers de l'accueil depuis 1893. Ce partenariat a permis à l'ESHRA de fonctionner selon les valeurs et les normes de l'EHL, tout en respectant la réglementation algérienne et le cahier des charges du MESRS.

L'ESHRA a obtenu son agrément dès son ouverture, ce qui en fait la première école à avoir obtenu l'agrément d'ouverture dans le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie, sous la décision n° 559 du 06 décembre 2014 portant autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure. Ainsi, l'ESHRA se projette de fournir une formation de qualité en adéquation avec les standards internationaux de l'industrie de l'hôtellerie et de la restauration.

L'École Supérieure d'Hôtellerie et de Restauration d'Alger (ESHRA) a été créée en 2014 par la Société d'Investissement Hôtelière, SPA⁵⁷ (SIH). Une entreprise spécialisée dans la promotion et la gestion immobilière des résidences de tourisme et des résidences hôtelières. Elle compte actuellement huit unités hôtelières de normes internationales, dont l'ESHRA fait partie.

La création de l'ESHRA s'est faite en partenariat avec l'École Hôtelière de Lausanne (EHL), qui est une référence dans la formation aux métiers de l'accueil depuis 1893. Ce partenariat a créé une communauté professionnelle unique de 25 000 dirigeants de l'industrie, unis par les valeurs et l'héritage de l'EHL. L'ESHRA fonctionne donc selon les valeurs et standards de l'EHL, tout en respectant la réglementation algérienne et le cahier des charges du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS).

⁵⁷ Société par actions

1.1.1 Infrastructures et moyens pédagogiques

L'ESHRA occupe un vaste terrain d'une superficie de 78 000 m² et dispose d'infrastructures modernes offrant un environnement propice et confortable pour une capacité d'accueil de 800 étudiants. Le bâtiment est conçu selon une architecture moderne et conforme aux normes internationales. *Les figures 1 et 2 illustrent l'aspect extérieur de l'établissement.*

Figure 06 : Etablissements ESHRA



Source : site officiel de l'établissement

L'établissement a fait l'objet d'un investissement considérable en termes d'infrastructures pour offrir aux étudiants un environnement hôtelier conforme aux normes. Les étudiants peuvent ainsi profiter d'un cadre adéquat et confortable pour leurs quatre années de formation.

La cantine, réservée exclusivement aux étudiants, est un service de restauration de qualité hôtelière. Les étudiants en formation dans le domaine de la restauration sont responsables de

toutes les tâches liées à ce service (cuisine, service, nettoyage, respect des normes d'hygiène, etc.). les *figures 3 et 4* illustrent les cantines de l'ESHRA.

Figure 07 : Zone de cantine.



Source : Photo prise par nous-même

Figure 08 : Table de cantine.



Source : photos prises par nous-même.

Cette approche pédagogique pratique permet aux étudiants d'acquérir une expérience en temps réel dans les domaines de leur formation.

Lors de la première année de formation à l'ESHRA, les étudiants sont tenus de résider dans les chambres spécialement dédiées pour eux, et ce pendant toute l'année. Cette exigence est justifiée par le responsable pédagogique de l'école, dans le but de familiariser les étudiants avec

la vie dans un hôtel et les différents services qui y sont offerts. Les chambres des étudiants sont construites selon les normes des chambres d'hôtels.

L'établissement a également prévu un bloc de logements pour les enseignants expatriés ou venus de loin. De plus, l'école dispose d'une pharmacie et d'une petite clinique médicale pour répondre aux besoins de santé des étudiants et du personnel de l'école.

L'ESHRA accorde une grande importance aux loisirs et activités extrascolaires pour ses étudiants. L'objectif étant de permettre aux étudiants de se détendre et de créer des liens avec leur école. Les activités proposées sont variées, telles qu'un terrain de football construit selon les normes officielles, un terrain de basket-ball, une salle de gym équipée de matériel sophistiqué et une piscine couverte semi-olympique.

Quant aux salles pédagogiques, elles sont spécifiques à chaque domaine et sont équipées de matériel de qualité pour répondre aux besoins de chaque formation. Par exemple, il y a une salle de pratique pour la réception dans les hôtels et les événements.

Les plus grandes salles ont une capacité de 30 à 35 étudiants, tandis que les autres ont une capacité de 15 à 20 étudiants.

Toutes les salles sont équipées de tables pour deux personnes et de chaises individuelles, de data show et d'un tableau blanc.

En outre, l'ESHRA dispose d'une bibliothèque organisée selon les normes et exigences européennes (Lausanne). Cette exigence a été mise en place en raison du partenariat avec Lausanne.

1.1.2 La formation de l'ESHRA

L'ESHRA propose une formation en quatre années qui conduit à l'obtention d'une licence agréée par le MESRS après la troisième année et à une certification de Lausanne pour la quatrième année. Il est important de noter que certains étudiants arrêtent leur formation après l'obtention de leur licence à la fin de la troisième année.

- La première année de formation, appelée "*Immersion dans le monde de l'accueil*", vise à initier les étudiants au monde culturel de l'accueil. Cette année comprend des modules variés sur différentes cuisines, la découverte de l'art culinaire, le service de restauration, la réception accueillante et des séminaires dans diverses thématiques.
- La deuxième année, appelée "*Stage opérationnel, les bases du métier d'hôtelier*", permet aux étudiants de mettre en pratique les acquis de la première année en cherchant un stage dans un hôtel de leur choix ou en effectuant une pratique sur le terrain. Cette

année comprend également des modules théoriques sur les fondamentaux de la gestion hôtelière.

- La troisième année, appelée "*Approfondissement, mémoire*", a pour but d'approfondir les modules de management et de concrétiser les enseignements en stage pratique. Des modules supplémentaires en économie, finance et management stratégique seront ajoutés. Les étudiants termineront leur troisième année en rédigeant et présentant un mémoire de fin d'études.
- La quatrième année, appelée "*Stage managérial, spécialisation*", est l'année de certification de la licence internationale de Lausanne. Les étudiants sont amenés à choisir une spécialité, comme les finances, la gestion, les opérations, le marketing, l'entrepreneuriat, etc., pour réaliser leur projet de fin d'études.

Pendant les quatre années de formation à l'ESHRA, les étudiants suivent un programme d'études structuré en différents domaines, tels que la restauration, l'hébergement et la relation clientèle, les ventes et le marketing, l'événementiel, le management stratégique, les ressources humaines, la finance et la comptabilité, le droit du travail, la technologie et le traitement de l'information, les langues étrangères, l'architecture hôtelière, le tourisme et la gestion des infrastructures.

1.1.3 Approche critique sur l'ESHRA

L'ESHRA (Ecole Supérieure d'Hôtellerie et de Restauration d'Alger) est une école de formation supérieure en hôtellerie et restauration qui se distingue par la qualité de ses infrastructures. En effet, l'école a investi dans des infrastructures haut de gamme qui dépassent largement les standards des écoles et universités algériennes. De plus, la gestion de l'école est axée sur deux volets : la gestion d'un établissement de formation supérieure et la gestion hôtelière. Ainsi, l'établissement est géré comme un établissement hôtelier tout en restant un EPFS. Cette gestion permet aux étudiants de se former dans un environnement adéquat pour leur apprentissage dans le domaine de la restauration et de l'hôtellerie.

Sur le plan pédagogique, l'ESHRA bénéficie d'un partenariat avec l'EH LAUSANNE, une école de renommée mondiale dans le domaine de l'hôtellerie. Ce partenariat permet à l'ESHRA de bénéficier d'une rigueur en termes d'enseignements, de transmission de connaissances, d'utilisation des dernières technologies d'enseignement, de certification et d'évaluation des enseignants selon leur propre référentiel (QLF). De plus, les programmes de formation sont élaborés en fonction des besoins à court, moyen et long terme, et sont internationaux. Cela

permet aux diplômés de bénéficier d'une forte insertion professionnelle avec un diplôme reconnu mondialement.

L'ESHRA a l'avantage d'être la seule école en Algérie, que ce soit dans le privé ou le public, à offrir une formation diplômante en hôtellerie et restauration. Ce domaine étant en demande en Algérie, cela confère un monopole à l'ESHRA. Cependant, cet avantage pourrait disparaître si d'autres établissements dans le privé ou le public offrent des formations dans le même domaine. Malgré ses avantages, l'ESHRA présente quelques faiblesses, telles que la vision du personnel qui est basée sur un raisonnement d'entreprise commerciale, limitant ainsi la vision à long terme pour un établissement de formation supérieure. Les partenariats avec les entreprises et établissements hôteliers ne sont pas considérés comme nécessaires, car c'est souvent ces derniers qui cherchent des stagiaires. De plus, l'école a tendance à croire et faire croire à sa perfection, ce qui est facilement remarquable chez le personnel et les étudiants. Enfin, le coût de la formation est excessivement cher par rapport aux standards des familles algériennes, avec un coût annuel de 1 100 000,00 DA (un million cent mille dinars).

1.2 Management Développement Institute (MDI)⁵⁸

- Domaines et formation : sciences économiques, de gestion et commerciales.
- Filière de formation : science de gestion
- Spécialités : Gestion
- Circonscriptions géographiques d'inscription : recrutement national
- Séries du baccalauréat : gestion économie, mathématiques, techniques mathématiques, science de la nature et de la vie.

MDI-Algiers Business School est une école privée de gestion créée en 1996, faisant d'elle l'un des premiers établissements privés d'enseignement supérieur de gestion dans le pays.

Son fondateur, B.A, est un docteur en sciences de gestion de l'Université d'Alger, également fut président du CA de BH-ADVISORY (conseil en stratégie) et administrateur associé à 2M DIGITAL (algerie-eco.com). Il a également été vice-président du Forum des Chefs d'Entreprises en charge des questions économiques (FCE).

La mission de MDI-Algiers Business School est de préparer les étudiants à occuper des postes de direction dans les entreprises.

⁵⁸ Notons que MDI n'est plus agréée par l'état suite à une poursuite judiciaire de son fondateur. L'école a été dissoute.

L'école poursuit une politique de partenariat avec les « *Business Schools* » et universités internationales, étant membre de l'EFMD (European Foundation for Management Development), pour offrir des enseignements « *innovants* » dans les domaines du management et de la gestion.

MDI-Algiers Business School offre des programmes de formation dans les domaines de la gestion et du management, allant de la licence professionnelle jusqu'au Master. Les programmes sont conçus pour fournir aux étudiants des compétences pratiques et des connaissances théoriques pour leur permettre de réussir dans le monde professionnel.

L'école s'appuie sur une équipe pédagogique composée d'enseignants expérimentés et de professionnels de l'industrie, qui apportent une expertise pratique à ses enseignements. Il est important de noter que les étudiants bénéficient également d'un environnement d'apprentissage dynamique, avec des installations modernes et des ressources informatiques.

L'école a pour objectif de former des dirigeants compétents et responsables, capables de contribuer au développement économique et social de l'Algérie et de la région. L'école a une vision claire de l'avenir et s'efforce de rester à la pointe de l'enseignement supérieur de gestion en Algérie et au-delà. L'école a obtenu son agrément par arrêté n 1023 du 24 octobre 2017 portant autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure. Par ce biais, les responsable de l'école s'engagent à mettre en œuvre ses ressources humaines et matérielles pour contribuer à :

- La formation des individus à fort potentiel,
- La création de programmes innovants pour préparer les futurs cadres et dirigeants à relever les défis de la mondialisation,
- La recherche appliquée dans les différents domaines du management.

Il est pertinent de noter que MDI-Algiers Business School a mis en place un système de management de la qualité conforme à la norme ISO 9001:2015 et a pu obtenir la certification pour « *répondre aux exigences de sa clientèle* ».

1.2.1 Partenariats et activités scientifiques de l'école

Depuis sa création, l'école a établi de nombreux partenariats actifs pour créer des synergies et favoriser l'internationalisation des étudiants et des enseignants, ainsi que pour permettre la double diplomation avec certains partenaires tels que HEC Montréal et IAE PARIS Sorbonne Business School.

L'école a également conclu des accords avec des entreprises nationales et multinationales, dont l'un des accomplissements est la création du Club Excellence Management en 1998, un événement international organisé chaque année depuis 2001. Cela permet d'assurer une écoute attentive aux besoins du marché du travail.

Sur l'aspect scientifique, MDI possède une revue de management dont l'objectif est de promouvoir les comptes rendus scientifiques d'expériences ou de déplacements formels ou fonctionnels dans le management. Le comité scientifique de cette revue est composé de 30 membres, dont des professeurs, des chercheurs et des directeurs de plusieurs écoles nationales et internationales.

Dans ce cadre, l'école a organisé trois ateliers doctoraux⁵⁹ (le 29 avril 2018⁶⁰, le 19 juillet 2018 et le 12 janvier 2019) et deux séminaires sur les méthodes expérimentales pour aborder des questions en sciences de gestion ou en sciences économiques, ainsi que sur la publication en sciences de gestion et en sciences économiques.

La mission du conseil académique de l'école est de contribuer à la politique scientifique de l'établissement et d'assurer la liaison entre l'enseignement et la recherche. Ses activités comprennent :

- être consulté sur les programmes de formation initiale et continue,
- être consulté sur les orientations de la politique de recherche,
- être consulté sur tout recrutement d'enseignants-chercheurs,
- donner son avis sur les accords de partenariat nationaux et internationaux,
- donner un avis sur toute question soumise par le directeur,
- faire des recommandations sur toute question relative à la politique scientifique de MDI-Algiers Business School.
-

1.2.2 Infrastructures et moyens pédagogiques de l'école

L'école MDI occupe un espace suffisant pour offrir une infrastructure confortable à ses étudiants et enseignants. Elle dispose d'un bâtiment spacieux à Chéraga, spécialement conçu et équipé pour répondre aux besoins de l'école. Il y a également un parking ouvert aux étudiants, enseignants, personnel et invités. *La figure 9* illustre MDI de l'extérieur.

⁵⁹ Il est important de noter que MDI n'a pas de formation doctorale. Ces ateliers ont été organisés en partenariat avec d'autres écoles et établissements pour leurs doctorants.

⁶⁰ Il convient de souligner que nous avons participé à cet atelier doctoral dans le cadre de notre thèse de recherche, où nous avons présenté notre projet de recherche.

Figure 09 : MDI-Algiers Business School



Source : prise par nous-même

MDI offre à ses étudiants une bibliothèque numérique appelée CYBERLIBRIS, accessible via la plateforme SCHOLARVOX.

Les étudiants ont un accès à la bibliothèque numérique pendant toute leur scolarité. En outre, l'école met également à leur disposition une plateforme de E-learning, qui leur permet de :

- Télécharger les supports de cours
- Consulter les emplois du temps
- Communiquer avec les enseignants
- Être informés des dates d'examens
- Recevoir les notes et les évaluations

Grâce à ces outils, les étudiants peuvent facilement accéder aux supports de cours et communiquer avec les enseignants. Ils sont également notifiés des dates importantes, ce qui leur permet de mieux s'organiser et de réussir leur scolarité.

Sur l'aspect pédagogique, l'école dispose de différents types de salles pédagogiques : petites, moyennes et une grande salle dédiée aux séminaires et conférences. Chacune d'entre elles est équipée de moyens pédagogiques ; à savoir (tables et chaises, data show et tableau blanc), pour faciliter le déroulement des cours et séances de travail.

En revanche, l'établissement est assez modeste en termes d'infrastructures dédiées aux loisirs. Il met à disposition un espace de détente d'une vingtaine de mètres carrés, équipé de fauteuils, de deux distributeurs de boissons et de gourmandises, ainsi que quelques jeux de groupe, tels qu'un babyfoot.

1.2.3 Offres de formation de MDI

L'école offre une variété de programmes de formation dans les domaines de la gestion et du management. Elle propose notamment une licence professionnelle en gestion, un Master en administration des affaires (MBA) ainsi qu'un Master en management de projet.

La licence professionnelle en gestion est conçue pour fournir aux étudiants les connaissances et les compétences pratiques nécessaires pour travailler dans des postes de gestion et d'encadrement dans les entreprises. Le programme est axé sur des sujets tels que la gestion des ressources humaines, la finance d'entreprise, le marketing et la gestion de la chaîne d'approvisionnement.

Le Master en administration des affaires (MBA) quant à lui, est un programme de deux ans conçu pour préparer les étudiants à occuper des postes de direction dans les entreprises. Le programme de ce dernier est axé sur des sujets tels que la stratégie d'entreprise, la gestion des opérations, le marketing, la finance et la gestion des ressources humaines.

Le Master en management de projet est un programme d'un an qui vise à former des professionnels capables de gérer des projets complexes dans des entreprises et des organisations. Les étudiants acquièrent des compétences en planification de projet, gestion des risques, gestion de la qualité et gestion des coûts.

Dans l'ensemble, les programmes de formation de MDI-Algiers Business School sont conçus pour fournir aux étudiants les compétences pratiques et les connaissances théoriques nécessaires pour réussir dans le monde des affaires.

Rappelons que MDI-Algiers Business School est un établissement privé d'enseignement supérieur de gestion agréé par le MESRS en Algérie. Cet agrément signifie que certains programmes de formation offerts par l'école sont reconnus par le MESRS et répondent aux normes et aux exigences établies par le ministère. Les étudiants dans ce cas, diplômés de la formation agréée peuvent ainsi bénéficier de la reconnaissance officielle de leur diplôme.

Dans ce cadre, l'école propose un programme de Licence en Sciences de Gestion conçue pour préparer les étudiants à une carrière dans la gestion d'entreprise.

Le programme de la Licence en Sciences de Gestion comprend un tronc commun qui couvre les principaux domaines de la gestion, tels que la comptabilité, la finance, le marketing, les ressources humaines et la stratégie d'entreprise. En outre, les étudiants peuvent choisir une spécialisation dans l'un des domaines suivants :

- Gestion des Ressources Humaines
- Management International

- Marketing et Communication
- Gestion de la Chaîne d'Approvisionnement

Les cours sont dispensés par des enseignants qualifiés et expérimentés dans le domaine et sont conçus pour être interactifs et pratiques.

Les étudiants sont également encouragés à participer à des projets en groupe et à des stages pour acquérir une expérience pratique dans le monde des affaires.

La durée de la Licence en Sciences de Gestion à MDI est de trois ans, au terme desquels les étudiants obtiennent un diplôme d'État reconnu (comme évoqué ci-dessus) en Sciences de Gestion.

1.2.3.1 Inscriptions Licence et BAA

L'accès en première année de licence à MDI est soumis à plusieurs critères. Le candidat doit être titulaire d'un baccalauréat série Math, Science, Économique ou Social, avec une moyenne générale de 12/20 ou plus.

De plus, une moyenne d'au moins 10/20 à l'épreuve de mathématiques est requise, et il est nécessaire de passer le test TAGE POST-BAC. Enfin, un entretien avec le jury des admissions est également prévu.

Pour l'accès en 3ème année de licence, une admission parallèle est proposée. Les candidats doivent être titulaires d'un diplôme de premier cycle universitaire, et satisfaire aux exigences du test TAGE-POST-BAC ainsi qu'à un entretien avec le jury des admissions.

Quant au BAA, il s'agit d'un parcours en partenariat avec HEC Montréal. Il s'agit d'un programme de 4 ans, comprenant 2 années à MDI Alger et 2 années à HEC Montréal.

1.2.3.2 Inscription master

Les critères et procédures d'admission sont :

- Pour accéder en 1ère année, il faut être titulaire d'une licence BAC+3 et plus, réussir le TEST TAGE, et passer un entretien avec le jury des admissions.
- Pour accéder en 2ème année Master, il est nécessaire d'être titulaire du niveau MASTER 1 ou d'un diplôme BAC+4 et plus, de réussir le Test TAGE-MAGE, et de passer un entretien avec le jury des admissions. Cette formation est réalisée en collaboration avec l'Université de Nice Sophia Antipolis et l'École universitaire de Management (IAE) de Nice.

1.3 Institut international de management : INSIM SUP

- Autorisation : Arrêté n 342 du 11 avril 2018 portant autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure.
- Domaines et formation : sciences économiques, de gestion et commerciales.
- Filière de formation : science de gestion, sciences financières et comptabilité, sciences financières, sciences commerciales.
- Spécialités : Management, comptabilité, contrôle et audit, Économie financière et bancaire, finance islamique, commerce international, Marketing.
- Circonscriptions géographiques d'inscription : recrutement national

L'INSIM a été créé en 1994 à Hydra, Alger (Algérie) et est connu sous le nom d'Institut International de Management. Cet établissement est spécialisé dans l'enseignement des métiers de la gestion ainsi que des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Il est agréé par le ministère de la formation et de l'enseignement professionnels. L'objectif de l'INSIM est de diffuser les valeurs morales dans le monde économique et de former une nouvelle génération de dirigeants d'entreprise. Pour y parvenir, l'établissement a de nombreux partenariats locaux et étrangers et est implanté sous plusieurs filiales dans différentes zones du pays. Les cours sont dispensés par des enseignants universitaires et des professionnels, ce qui permet de combiner des cours théoriques et des formations pratiques.

L'INSIM-SUP est une filiale du groupe INSIM, agréée par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Elle a été créée par arrêté ministériel n°342 du 11 avril 2018, qui autorise la création d'un établissement privé de formation supérieure. L'école propose des formations de licence dans six spécialités différentes : management, marketing, commerce international, économie financière et bancaire, comptabilité contrôle et audit, ainsi que finance islamique.

L'INSIM a été créé en 1994 par trois enseignants-chercheurs de l'École Supérieure de Commerce (ESC) d'Alger, dans le but de diffuser les valeurs morales dans le monde économique et former une nouvelle génération de dirigeants d'entreprise.

Grâce à la collaboration d'enseignants universitaires et de professionnels, l'école offre des cours théoriques et pratiques pour préparer les étudiants à toutes les fonctions de l'entreprise, à savoir : management, marketing, comptabilité, finance, gestion des ressources humaines, informatique de gestion et commerce international.

Le directeur de l'établissement est l'un des trois fondateurs, le Professeur A.L, qui est également PDG du groupe INSIM. Il détient un MBA et un PH.D de l'université de Claremont en

Californie, USA, ainsi qu'une expertise en économie. Il a publié cinq ouvrages et de nombreux articles.

Le groupe INSIM compte 11 établissements nommés INSIM dans différentes villes d'Algérie, dont l'établissement agréé par le MESRS IMAA. Le groupe regroupe plus de 3000 étudiants dans ses différentes écoles. Il est important de noter que pas tous les établissements du groupe sont agréés par le MESRS.

L'INSIM (Alger) est situé à Hydra et dispose d'une infrastructure modeste. Le bâtiment compte 5 étages maximum et un garage équipé pour la réception. L'établissement est équipé d'un personnel accueillant et attentif aux visiteurs⁶¹. Les salles d'études sont conçues pour accueillir jusqu'à 20 étudiants, équipées de tableaux blancs et de data show. Le 3ème étage du bâtiment est réservé à la direction des études et à la haute direction, il contient des bureaux administratifs et une grande salle de réunion.

L'établissement dispose également d'une bibliothèque, médiathèque, laboratoires informatiques et autres moyens didactiques tels que des vidéo-conférences et des vidéo-projections. Cependant, l'école ne dispose pas d'installations d'hébergement.

1.3.1 Partenariats de l'INSIM

L'INSIM a eu plusieurs partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur, des entreprises et des organisations. En voici quelques-uns :

- Partenariat avec l'Université Grenoble Alpes (UGA) en France : L'INSIM a signé un accord de partenariat avec l'UGA pour la mise en place d'un double diplôme en « *Management et ingénierie des systèmes d'information* ». Les étudiants qui réussissent ce programme obtiennent un diplôme de l'INSIM et un diplôme de l'UGA.
- Partenariat avec le groupe Danone Algérie : L'INSIM a signé un accord de partenariat avec le groupe Danone Algérie pour la mise en place d'un programme de formation continue en management. Ce programme est destiné aux cadres de Danone Algérie et permet de renforcer leurs compétences en management.
- Partenariat avec l'Université de Genève en Suisse : L'INSIM a signé un accord de partenariat avec l'Université de Genève pour la mise en place d'un double diplôme en "Gestion des ressources humaines". Les étudiants qui réussissent ce programme obtiennent un diplôme de l'INSIM et un diplôme de l'Université de Genève.

⁶¹ Nous attestons cela après avoir visité l'établissement sans préavis.

- Partenariat avec l'Institut National de la Propriété Industrielle (INAPI) : L'INSIM a signé un accord de partenariat avec l'INAPI pour la mise en place d'un programme de formation continue en propriété intellectuelle. Ce programme est destiné aux professionnels et aux entreprises souhaitant développer leurs compétences en matière de propriété intellectuelle.
- Partenariat avec l'Université de Sousse en Tunisie : L'INSIM a signé un accord de partenariat avec l'Université de Sousse pour la mise en place d'un double diplôme en "Gestion des entreprises". Les étudiants qui réussissent ce programme obtiennent un diplôme de l'INSIM et un diplôme de l'Université de Sousse.

Ces partenariats permettent à l'INSIM de proposer des programmes de formation de qualité et de renforcer l'employabilité de ses étudiants. Ces derniers ont également la possibilité de poursuivre leurs études à l'étranger grâce aux partenariats de l'institut avec des universités étrangères.

1.3.2 Les instituts et formations de l'INSIM (Alger)

L'établissement de l'INSIM Hydra est constitué de trois instituts distincts : INSIM, HIMI et INSIM SUP.

1.3.2.1 HIMI (Higher Institute of Management and Information Technology)

Il s'agit d'un institut de formation professionnelle qui propose des programmes de formation en management, marketing, comptabilité, finance, ressources humaines, informatique et communication.

HIMI est agréé par le ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, et vise à former des professionnels qualifiés et compétitifs dans leur domaine respectif. Les cours sont dispensés par des enseignants universitaires et des professionnels du secteur, avec une approche pédagogique basée sur des cours théoriques et des formations pratiques.

1.3.2.2 INSIM (Institut International de Management)

C'est un institut de formation professionnelle qui propose des programmes de formation en gestion et nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).

L'INSIM est également agréé par le ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, et a pour objectif de former une nouvelle génération de dirigeants d'entreprise en associant enseignants universitaires et professionnels.

Les étudiants ont la possibilité de se spécialiser en management, marketing, comptabilité, finance, ressources humaines, informatique de gestion et commerce international.

1.3.2.3 *INSIM-SUP (Institut International de Management Supérieur)*

Il s'agit de la filiale du groupe INSIM agréée par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS). Le dernier né du groupe, agréé par arrêté ministériel N342 du 11 avril 2018 portant autorisation de création d'un établissement privé de la formation supérieure, l'institut a eu son agrément en septembre 2019.

L'INSIM-SUP propose des formations de licence en six (6) spécialités différentes : management, marketing, commerce international, économie financière et bancaire, comptabilité contrôle et audit, finance islamique. La *Figure 10* illustre ces spécialités.

Le corps professoral d'INSIM-SUP est composé d'enseignants universitaires et de professionnels du monde de l'entreprise, ce qui permet aux étudiants de bénéficier d'un enseignement à la fois théorique et pratique. L'école a pour objectif de former une génération de professionnels qualifiés et compétents, capables de répondre aux besoins du marché du travail.

Figure 10 : Spécialités de l'INSIM-SUP



Source : document de l'établissement

L'école propose la formation de licence en trois ans, conformément au système LMD. Les deux premières années (L1 et L2) sont des années de tronc commun avec les programmes du secteur public dans le même domaine, tandis que la troisième année (L3) est spécifique à l'institut, avec des spécialités qui se répartissent sur deux semestres.

Le tronc commun se déroule sur quatre semestres et comprend les modules suivants :

Semestre 1 :

- Économie générale
- Microéconomie 1
- Comptabilité générale 1
- Introduction à l'économie d'entreprise
- Statistiques 1, mathématiques 1, méthodologie 1
- Introduction au droit
- Introduction à la sociologie
- Français 1

Semestre 2 :

- Analyse économique
- Microéconomie 2
- Comptabilité générale 2
- Histoire des faits économiques
- Statistiques 2, mathématiques 2, informatique 1
- Droit commercial
- Économie du développement
- Français 2

Semestre 3 :

- Gestion d'entreprise
- Macroéconomie 1
- Comptabilité analytique
- Statistiques 3, mathématiques pour l'entreprise
- Méthodologie 2
- Informatique 2
- Économie monétaire et marchés financiers
- Langue étrangère 3

Semestre 4 :

- Économie d'entreprise
- Macroéconomie 2
- Mathématiques financières
- Finances publiques
- Marketing

- Informatique 3
- Corruption et déontologie du travail

L'objectif de cette formation est de fournir aux étudiants une base solide de connaissances théoriques et pratiques dans les domaines clés de l'entreprise, afin de les préparer aux différentes fonctions de l'entreprise.

Il est utile de noter que le déroulement de la formation est conçu de manière à ce que l'étudiant puisse subir les cours sur un certain nombre de jours et bénéficier du reste de la semaine à des fins utiles (consulter les enseignants, recherche bibliographique, activités scientifiques, culturelles et sportive).

L'école a mis en place un dispositif d'incubateur pour orienter, assister et accompagner les étudiants durant leur cycle d'études, dans tous les domaines liés à la création d'entreprises et ce, depuis l'idée même jusqu'à la concrétisation du projet. Cet incubateur est dirigé par des universitaires formés à cet effet.

La communication à l'INSIM-SUP est faite par des affiches au sein de l'école, via les boites de messagerie électronique et via leur site web. Il y a une rubrique actualité dans laquelle on trouve les nouveaux articles scientifiques publiés, les nouvelles journalières, les offres d'emplois, les informations sur la programmation des cours, des examens et des examens de rattrapages ainsi que toute information liée aux différents loisirs dont l'étudiant a accès (gaming Day, réseaux sociaux...).

L'admission à l'INSIM SUP est conditionnée par l'octroi du baccalauréat du secondaire, et coûte dans les 600 000,00 Da pour frais d'études, avec 8000 DA de frais d'inscription (dossier) et 200 DA acquittés dans les bureaux de poste (sous ordre du MESRS). Les modalités de paiement sont comme suivies : Paiement global, Paiement annuel (3tranches), Paiement semestriel (6tranches).

1.4 Institut supérieur de formation d'assurances et de gestion (INSAG) / IFAG

- Domaines et formation : sciences économiques, de gestion et commerciales.
- Filière de formation : science de gestion
- Spécialités : Management commercial
- Circonscriptions géographiques d'inscription : recrutement national
- Séries du baccalauréat : gestion économie, mathématiques, techniques mathématiques, science de la nature et de la vie.

- Séries du baccalauréat : gestion économie, mathématiques, techniques mathématiques, science de la nature et de la vie.

L'INSAG est l'institut supérieur de formation d'assurance et de gestion. fondé en 1991 sous le nom de FORM-CONSULT par le Pr A,A. D et B. B. En 1995, FORM CONSULT a créé l'ISTG « *Institut Supérieur de Techniques de Gestion* » en partenariat avec une école parisienne, avant de devenir indépendant. Ensuite, l'ISTG a été renommé INSAG et a ajouté la formation en assurance en partenariat avec l'ISEC « *Institut Supérieur d'Enseignement Commercial* ».

Le projet de création de l'INSAG s'est adapté aux mutations économiques et sociales. Il a été inspiré par l'expérience de son fondateur, Pr. A,A. D, dans la formation, le conseil et la gestion d'entreprise.

L'INSAG a obtenu l'agrément du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche sous l'arrêté ministériel N341 du 11 avril 2018. Cette autorisation a permis à l'école de délivrer des licences en sciences commerciales et marketing.

Le directeur fondateur de l'école, est titulaire d'un doctorat en économie de l'université de Grenoble en 1980. Il a également suivi des études à l'université d'Alger avant d'obtenir un diplôme d'études supérieures et un doctorat à l'université de Grenoble. Avant de fonder l'INSAG, il a occupé le poste de directeur de la planification à l'organisme national de la recherche scientifique de 1980 à 1984, puis a été chargé d'études et de synthèse au ministère de l'enseignement supérieur pour le programme de « l'UNESCO-MAB »⁶² de 1984 à 1987. En même temps, il a enseigné à l'école supérieure de commerce (ESC) depuis 1979.

En résumé, l'INSAG a évolué depuis sa création en 1991 sous le nom de FORM CONSULT. Avec le temps, elle est devenue indépendante et a ajouté la formation en assurance en partenariat avec l'ISEC de Paris. L'école est dirigée par son fondateur, qui a une importante expérience dans la formation, le conseil et la gestion d'entreprise. Elle a reçu l'agrément du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et peut désormais délivrer des licences en sciences commerciales et marketing.

1.4.1 Programmes et formations de l'INSAG

L'INSAG propose des formations dans les domaines de l'assurance et de la gestion. Plus précisément, l'école offre les programmes suivants :

⁶² Le Programme sur l'homme et la biosphère « ou Programme MAB pour *Man and Biosphère* » est l'un des quatre programmes de l'UNESCO dans le domaine des sciences exactes et naturelles, avec le Programme hydrologique international (PHI), le Programme international des sciences fondamentales (PISF), et le Programme international de géosciences (PICG). Le Programme sur l'Homme et la biosphère (MAB) est un programme scientifique intergouvernemental visant à établir une base scientifique afin d'améliorer les relations entre les individus et leur environnement.

- **Licence en Sciences Commerciales et Marketing** : Cette formation vise à fournir aux étudiants des connaissances en marketing et en gestion commerciale, ainsi qu'une compréhension approfondie de l'environnement économique et social dans lequel opèrent les entreprises.
- **Bachelor en Assurance** : Ce programme permet aux étudiants d'acquérir des compétences professionnelles en assurance, ainsi qu'une compréhension approfondie de l'industrie de l'assurance et de ses évolutions.
- **Master en Assurance** : Cette formation vise à former des professionnels dans le domaine de l'assurance, capables de comprendre les défis actuels de l'industrie et d'y répondre de manière efficace.
- **Formation professionnelle continue** : L'INSAG propose également des formations professionnelles continues pour les personnes souhaitant approfondir leurs connaissances ou se spécialiser dans un domaine spécifique de l'assurance ou de la gestion.

L'INSAG se concentre sur l'apprentissage pratique en offrant des stages professionnels, des séminaires et des ateliers de formation. L'école encourage également l'entrepreneuriat en offrant des cours sur la création et la gestion d'entreprise, et en mettant en relation les étudiants avec des entrepreneurs à succès.

Dans le cadre de notre thèse, notre analyse a porté sur la formation agréée par le MESRS, à savoir la licence en science commerciales et marketing appelée « *licence en actions commerciales* ».

La Licence de l'INSAG est un programme de trois ans qui vise à fournir aux étudiants une formation en marketing et en gestion commerciale. Cette formation, agréée par le MESRS, est axée sur les besoins du marché de l'emploi et les défis actuels auxquels les entreprises sont confrontées. Pour y être admis, les candidats doivent être titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme équivalent, et réussir le concours d'admission organisé par l'INSAG.

Les objectifs de cette formation sont de fournir aux étudiants des connaissances théoriques et pratiques en marketing et en gestion commerciale, ainsi que des compétences en communication, en négociation, en vente, en gestion de projet et en gestion des ressources humaines.

Le programme de la formation est divisé en six (6) semestres et comprend des matières telles que la comptabilité, le marketing, la gestion financière, le management de la qualité, la communication, les statistiques, les ressources humaines, les systèmes d'information, le droit

des affaires etc. Ces derniers sont dispensés par des enseignants (académiques) dans le domaine du management et du marketing, ainsi que par des professionnels. Les étudiants bénéficient également de stages professionnels et de projets pratiques pour renforcer leur expérience pratique et leur permettre de développer des compétences concrètes dans le domaine.

De ce fait, les étudiants acquièrent des compétences pratiques en marketing, en vente, en négociation et en gestion des ressources humaines. Ils apprennent également à analyser l'environnement économique et social dans lequel les entreprises opèrent, à évaluer les tendances du marché et à identifier les opportunités d'affaires. De plus, le diplôme de licence permet de poursuivre des études supérieures en marketing, en gestion ou dans des domaines connexes dans des établissements publics.

1.4.2 Infrastructure et moyens pédagogiques de l'INSAG

Il est très courant pour les établissements privés d'enseignement supérieur « agréés » d'avoir des infrastructures adéquate pour leur mission, et conformément au cahier des charges qui exige cela ; telles que des salles de classe équipées, des laboratoires spécialisés, des bibliothèques, des salles informatiques, des salles de réunion, des espaces de « *co-working* », des espaces de détente, etc.

l'INSAG dispose de certaines de ces infrastructures, modernes, pour offrir aux étudiants un environnement d'apprentissage confortable et de qualité.

L'école est située dans Rue de Chenoua, Hydra-Alger, dans un bâtiment quatre étages avec une superficie totale d'environ 2500 à 3000 mètres carrés. Les salles de classe sont relativement spacieuses et bien équipées pour le bon déroulement des séances de cours, avec une capacité de 25 étudiants par groupe.

L'école dispose d'un mobilier ergonomique, un matériel pédagogique moderne (Data-show) et des tableaux blancs. Elle dispose également de salles informatiques pour les modules techniques et d'un espace détente.

Les salles informatiques sont équipées d'ordinateurs et d'une connexion Internet pour permettre aux étudiants d'accéder facilement aux ressources en ligne et de travailler sur des projets et logiciels numériques.

Les étudiants ont également accès à des bases de données en ligne pour effectuer des recherches et accéder à des ressources d'information en ligne. L'espace détente de l'INSAG permet aux étudiants de se détendre entre les cours et de socialiser avec leurs camarades ainsi que leurs enseignants.

1.5 ESST, École supérieure des sciences et technologies

- Domaines et formation : Sciences et Technologies, Sciences de la Matière, Mathématiques informatique.
- Filière de formation : Électronique, Chimie, Informatique.
- Spécialités : Électronique, Télécommunications, Chimie Pharmaceutique, Développement des logiciel et technologie du Web, Sécurité et administration des systèmes et réseaux, Ingénierie des systèmes d'information et des logiciels, informatique et réseaux.
- Circonscriptions géographiques d'inscription : recrutement national
- Séries du baccalauréat : Mathématiques, Tech-mathématiques, sciences expérimentales.

L'ESST, l'école supérieure des sciences et technologies, a été fondée en 2019 par des professeurs et enseignants de l'enseignement supérieur, avec son agrément reçu fin novembre 2019. L'école est située à El Achour, dans la zone d'expansion de la côte ouest du Grand Alger, au 43, Chemin Sidi M'Barek Oued Romane.

Comme évoqué, l'école supérieure des sciences et technologies est une école agréée par le MESRS dès sa création, sa directrice-fondatrice de l'école est une professeure de l'université, titulaire d'un DES, d'un magister et d'un doctorat d'état, avec 28 ans d'expérience dans l'enseignement et la recherche. Pr. F, n'est pas seule fondatrice de l'école, accompagnée par 2 autres professeurs de l'USTHB, ils ont créé cette école suite à leurs propre idée. « ... *C'est une idée de professeurs d'université, faite par des professeurs d'université...* ».

La philosophie de l'école est de travailler en synergie et complémentarité avec les universités du secteur, en fournissant aux étudiants un apprentissage théorique et pratique.

Afin de réaliser cet objectif, L'ESST est équipée du matériel pédagogique nécessaire pour réaliser les travaux pratiques du cursus et facilite l'intégration des étudiants dans des stages en entreprise dès la deuxième année.

1.5.1 Infrastructure de l'ESST

L'école se compose de deux bâtiments avec trois parkings pouvant accueillir plus de 100 voitures.

Le bâtiment pédagogique comprend un amphithéâtre, une salle polyvalente et des laboratoires pour les matières numériques, informatiques, chimiques et électroniques. Il dispose également

de dix (10) salles de cours pour une capacité totale de 300 étudiants, soit 30 étudiants par salle. Les étudiants ont accès à une médiathèque, des espaces de détente intérieurs et extérieurs avec des distributeurs de nourriture, des services de restauration et des espaces de loisirs tels que des clubs de musique et de sport.

1.5.2 Programme Pédagogique

Le programme pédagogique de l'ESST se compose de deux départements. Le premier département de mathématiques et d'informatique est un département clé de l'école, où les étudiants commencent à apprendre les mathématiques, l'algorithmique et les fondements de l'informatique dès la première année.

Le deuxième département de chimie est équipé de tout le matériel pédagogique nécessaire pour la réalisation des travaux pratiques dans la chimie pharmaceutique, la chimie analytique, le développement du contrôle qualité dans les domaines de l'agroalimentaire, de la cosmétique, de l'environnement et pharmaceutique.

Par ce biais, l'ESST vise à accompagner le développement de l'industrie pharmaceutique et des autres industries en formant des chimistes aux techniques de pointe et au contrôle de qualité dans ces domaines.

L'école propose une licence en Ingénierie des Systèmes d'Information et des Logiciels (**ISIL**) sur six (6) semestres, cette formation comprend les modules suivants :

Semestre 1 :

- Mathématiques 1
- Chimie 1
- Physique 1
- Bureautique
- Algorithme
- Anglais - Découverte
- TP chimie
- TP physique

Semestre 2 :

- Mathématique 2
- Chimie 2
- Bureautique
- Algorithme

- Anglais - Anglais technique
- TP chimie
- TP physique

Semestre 3 :

- Chimie organique
- Chimie minérale
- TAPC
- TP organique
- TP minérale
- Anglais

Semestre 4 :

- Chimie organique
- Chimie inorganique
- Chimie quantique
- Chimie thermodynamique
- Chimie cinétique
- Chimie analytique
- TP analytique
- TP thermodynamique
- Anglais - Anglais scientifique
- TAPC

Semestre 5 :

- Méthodes spectroscopique d'analyse
- Chimie organique approfondie 1
- Chimie organique pharmaceutique
- Pharmacologie-toxicologie
- Méthodes d'analyses électrochimiques
- Synthèse d'intermédiaires organique pour les molécules bioactives
- TP méthodes d'analyses électrochimiques
- Initiation à la connaissance du médicament
- Anglais, anglais scientifique

Semestre 6 :

- Méthode d'analyse quantitative
- Méthodes séparatives
- Chimie organique approfondie 2
- Biochimie structurale
- Pharmacie galénique
- Modélisation moléculaire
- Bonnes pratique de fabrication des médicaments
- Anglais
- Intelligence artificielle.

Les cours proposés par l'école se concentrent sur les fondements de la chimie, de la physique et des mathématiques, ainsi que sur l'informatique et les langues étrangères. Les étudiants auront également des cours de pharmacologie, de biochimie et de modélisation moléculaire, ainsi qu'une introduction aux bonnes pratiques de fabrication des médicaments et à l'intelligence artificielle.

Cela indique une formation globale dans le domaine de l'ingénierie des systèmes d'information et des logiciels, avec un accent particulier sur l'application de ces compétences dans l'industrie pharmaceutique.

SECTION II : GOUVERNANCE DES ETABLISSEMENTS PRIVES DE FORMATION SUPERIEURE

Nous avons noté dans l'introduction de ce chapitre que cette partie s'appuie sur la démarche avec laquelle la gouvernance des universités algériennes a été abordée et analysée dans l'article de (Mezhouda et Al, 2018).

L'article restitue les résultats d'une étude réalisée sur une comparaison entre les deux systèmes d'enseignement supérieur (algériens et saoudien), ainsi que sur la comparaison des référentiels de l'assurance qualité pour les deux pays ; le référentiel RNAQES de la commission de l'implémentation de l'assurance qualité en enseignement supérieur (CIAQES) de l'Algérie, et le référentiel de la commission nationale de l'accréditation académique et de l'évaluation (NCAAA) de l'Arabie Saoudite. Les auteurs ont mis en évidence la gouvernance des universités dans les deux systèmes de l'enseignement supérieur, cet aspect est basé sur un ensemble de critères définissant la gouvernance des universités en Algérie. A savoir, l'autonomie des universités, le financement, le leadership, la participation et la gestion externe.

Dans cet article, il ressort que la gouvernance universitaire dans les pays arabes, y compris l'Algérie, est généralement caractérisée par la dépendance des universités aux pouvoirs politiques du pays, la centralisation, la faible participation du corps enseignant dans la prise de décisions, la rigidité des structures organisationnelles et l'absence de libertés académiques. Dans une première partie, il serait important de comparer cela avec les établissements privés d'enseignement supérieur.

Il est également évoqué que la majorité des pays arabes ont adopté un modèle d'université centrée sur l'État, qui signifie que ce dernier prend les grandes décisions dans les institutions de l'enseignement supérieur, et que les établissements se contentent de répondre à ses exigences et aux objectifs socio-économiques arrêtés par le gouvernement.

Dans ce contexte, il est indiqué que les pouvoirs publics en Algérie se comportent vis-à-vis des établissements sous leur tutelle comme des donneurs d'ordre, voire même comme un système autonome d'évaluation pour l'ensemble des établissements, qu'ils en soient financeurs ou non. En deuxième lieu nous pouvons évoquer ce point dans notre approche de la gouvernance des établissements privés d'enseignement supérieur.

Cependant, il est souligné que le MESRS cherche à améliorer la gouvernance de l'enseignement supérieur en mettant en place des réformes visant à accroître l'autonomie des établissements en matière de gestion des ressources financières, à corréliser les résultats et le financement, à diversifier les sources de financement, à s'ouvrir sur le monde socio-économique et sur la

coopération internationale, à considérer l'équilibre hommes-femmes dans les instances de gestion, à introduire des critères de performances et à attribuer un rôle important aux organes nationaux d'assurance qualité. Ceci peut coïncider avec le fait que ces réformes et améliorations envisagées sont à la base de l'ouverture du secteur privé de l'ES ainsi que la création des établissements privés d'enseignement supérieurs.

1 La gouvernance dans l'enseignement supérieur

1.1 Ce qui est compris par gouvernance dans l'enseignement supérieur

La gouvernance dans l'enseignement supérieur se réfère aux mécanismes, processus et structures utilisés pour gérer et diriger les établissements d'enseignement supérieur, tels que les universités, les écoles supérieures, les instituts de technologie, entre autres. Elle englobe toutes les décisions et les actions qui influencent le fonctionnement de ces établissements, y compris la définition des politiques et des stratégies, la gestion des ressources, la supervision des activités académiques et la prise de décisions importantes (Maassen, 2013).

La gouvernance dans l'enseignement supérieur peut inclure des acteurs tels que les gouvernements, les autorités de régulation, les organismes de financement, les conseils d'administration, les dirigeants d'universités, les membres du corps enseignant et les étudiants. Elle vise généralement à assurer la qualité de l'enseignement et de la recherche, la viabilité financière des établissements d'enseignement supérieur, l'efficacité organisationnelle et la satisfaction des parties prenantes (Maassen, 2013 ; Deal & Peterson, 2019).

De nombreux auteurs ont travaillé sur la gouvernance dans l'enseignement supérieur, parmi eux : (Maassen, P, 2013 ; Deal, T. E., & Peterson, K. D, 2019 ; Huisman, J., & Currie, J, 2004 ; Bleiklie, I., Enders, J., & Lepori, B, 2011).

Il paraît difficile de faire un constat global des travaux de ces auteurs, car chacun a sa propre perspective et méthodologie de recherche. De plus, chacun a travaillé sur cette question dans un contexte particulier, ce qui donne une divergences et une différences dans leurs constatations. Cependant, nous pouvons noter quelques idées générales qui ont émergé de la même manière, de la recherche sur la gouvernance dans l'enseignement supérieur :

- L'autonomie des établissements d'enseignement supérieur est un élément clé de la gouvernance. Les institutions d'enseignement supérieur ont besoin d'une certaine liberté pour pouvoir prendre des décisions en matière de politique académique, de gestion des ressources et de planification stratégique (Kezar, 2001 ; Marginson, 2013).

- Les structures de gouvernance doivent refléter les valeurs et les objectifs de l'institution. La gouvernance doit être conçue de manière à assurer la participation et la représentation de tous les groupes d'intérêts, y compris les étudiants, les enseignants et le personnel administratif.
- La transparence et la responsabilité sont essentielles pour une gouvernance efficace. Les décisions prises par les dirigeants de l'institution doivent être expliquées clairement et les mécanismes de responsabilité doivent être en place pour assurer la prise en compte des préoccupations des parties prenantes.
- La gouvernance dans l'enseignement supérieur est souvent influencée par des facteurs externes tels que la politique gouvernementale, la réglementation et le financement. Les institutions d'enseignement supérieur doivent être conscientes de ces facteurs et travailler à construire des relations efficaces avec les parties prenantes externes.

Cela dit, les travaux de ces auteurs ont contribué à une meilleure compréhension de la gouvernance dans l'enseignement supérieur et ont aidé à développer des approches plus efficaces pour la gouvernance des institutions d'enseignement supérieur. Il est important de noter que ces constatations rejoignent les critères sur lesquels la gouvernance dans l'ES a été évaluée dans l'article du Pr Mezhouda et Pr Sahel (2018).

La gouvernance est donc un élément clé de l'enseignement supérieur, car elle influe directement sur la qualité de l'enseignement et de la recherche, ainsi que sur la réputation et la compétitivité des établissements d'enseignement supérieur.

La question de la gouvernance dans l'ES a suscité beaucoup de débat entre les auteurs, et ce, depuis longtemps. Bien que ces derniers abordent cette question sous des angles différents, il est possible de relever un aspect en commun entre leurs différents travaux : ils soulignent tous l'importance d'une « *bonne gouvernance* » pour le bon fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur.

Nous pouvons illustrer par, Deem, Hillyard et Reed (2007), qui montrent comment l'introduction de nouvelles pratiques de gouvernance dans les universités britanniques a transformé la manière dont elles sont gérées et ont affecté les relations entre les différents acteurs.

Maassen (2000) quant à lui, compare la gouvernance des universités dans différents pays et souligne que des mécanismes de gouvernance adaptés et efficaces sont nécessaires pour assurer la qualité de l'enseignement supérieur d'une part.

D'autre part, Rhoades (1998) examine les implications juridiques de la commercialisation de la recherche universitaire aux États-Unis et souligne l'importance d'une gouvernance claire pour éviter les conflits d'intérêts.

Dans l'ensemble, ces travaux suggèrent que la gouvernance est un élément « clé » de la qualité de l'enseignement supérieur et qu'elle doit être adaptée aux besoins et aux contextes locaux pour être efficace.

Cependant, bien que les travaux de ces auteurs s'accordent sur l'importance de la gouvernance pour le bon fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur, ils se différencient par leur approche et leur objet d'étude.

Par exemple, Deem, Hillyard et Reed (2007) se concentrent sur les effets de la transformation de la gouvernance des universités britanniques sur les relations entre les différents acteurs, notamment les enseignants, les chercheurs et les gestionnaires. Maassen (2000), quant à lui, se concentre sur la comparaison des mécanismes de gouvernance des universités dans différents pays et souligne les différences et les similitudes entre les modèles de gouvernance. Rhoades (1998) se concentre sur les implications juridiques de la commercialisation de la recherche universitaire aux États-Unis et souligne les risques de conflits d'intérêts en l'absence d'une gouvernance claire.

Bien que ces auteurs partagent des idées pour la gouvernance dans l'enseignement supérieur, leur approche et leur objet d'étude diffèrent comme nous l'avons évoqué dans le début de cette revue de littérature.

1.2 Les critères de mesure de la qualité de la gouvernance dans l'ES

Les auteurs cités ci-dessus se rejoignent sur le fait qu'il existe beaucoup de critères permettant de mesurer la qualité de la gouvernance dans les établissements d'enseignement supérieur. A titre d'exemples, les critères généralement utilisés pour évaluer la gouvernance dans l'ES sont :

- **Transparence** : la transparence des processus décisionnels, l'accessibilité des informations pertinentes pour la communauté universitaire et la clarté des politiques et des procédures.
- **Participation** : la participation de la communauté universitaire dans les processus de prise de décision, en particulier la participation des enseignants, des étudiants et du personnel administratif.

- **Responsabilité** : la responsabilité de la direction et des instances de gouvernance envers la communauté universitaire et les parties prenantes externes, y compris la responsabilité financière et la gestion efficace des ressources.
- **Équité** : la promotion de l'équité, de la diversité et de l'inclusion dans tous les aspects de la gouvernance, y compris la composition des instances de gouvernance et les politiques et pratiques en matière de recrutement, de promotion et de maintien en poste.
- **Évaluation** : la mesure de la performance et des résultats des politiques et des processus de gouvernance, y compris la prise en compte des commentaires de la communauté universitaire et des parties prenantes externes.

Ces critères peuvent varier selon les contextes et les objectifs spécifiques de l'évaluation de la gouvernance dans l'ES. Cependant, il est important de rappeler que l'évaluation de la gouvernance ne se limite pas à une simple énumération de critères, mais nécessite une analyse approfondie de chaque critère et de son impact sur l'ensemble de l'établissement. Mezhoua et Sahel (2018) ont utilisés la même base de critères cités ci-dessus, en jumelant responsabilité et équité en un seul critère « leadership ».

Nous avons basé notre première analyse de la gouvernance sur les critères suivants :

1.2.1 L'autonomie des universités

Les établissements d'enseignement supérieur privés sont placés sous la supervision du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique par le biais de l'agrément. Son premier rôle est de définir à travers un cahier des charges, les exigences pour ouvrir une école privée de formation supérieure, ainsi que de la maintenir. Il faut savoir que le retrait de l'agrément est envisageable dans le cas de non-respect des exigences du cahiers des charges, ou de récidive. Comme évoqué dans le chapitre 3 de notre thèse. Cela dit, le MESRS régule de manière « *superficielle* » les EPES, tel évoqué par les différents responsables des écoles : « ... *les exigences du cahiers des charges sont superficielles ;... le cahier des charges ne nous a pas ralenti ni dérangé ;... nous avons déjà plus que ce qui était exigé dans le cahier des charges...* ».

Par ailleurs, les lois et réglementations exigent que les EPES soient conformes aux orientations du ministère, tout en laissant une liberté de manœuvre à ces derniers dans les activités pédagogiques et non pédagogiques. Cependant, certaines lois et réglementations, dans des cas particuliers, peuvent être contraignantes pour le secteur privé de l'ES. La plupart des directeurs interviewés espèrent qu'un jour les EPES soient reconnus comme établissements

d'enseignement supérieur de manière concrète, et non pas être considérés comme « *commerçants* » ayant un registre de commerce et qui marchandent la formation supérieure. L'un des critères de cette concrétisation est la possibilité de recruter des enseignants permanents sans qu'ils perdent leurs grades (professeur ou maître de conférence A, par exemple), comme le témoigne l'un des fondateurs « ... *Ma motivation était de considérer l'école privée de formation supérieure comme un établissement de l'enseignement supérieur, pas sur papier uniquement mais c'est pour permettre de pouvoir recruter des enseignants permanents sans qu'ils perdent leurs grades (maître de conférence), à titre d'exemple : un enseignant ou professeur à l'ENSM⁶³, il peut venir chez moi sans perdre son grade... ».*

L'appui de l'état s'élargit aux programmes de formations qui sont réglementés selon le modèle du système LMD, conformément à l'article 43 bis 6 (alinéa 3) de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur. Dans l'article 4 du cahier des charges, il est exigé de mentionner dans le contrat de formation le cursus de la formation, son volume horaire global, le volume horaire de chaque enseignement théorique et pratique et le volume du stage pratique. Cependant, les EPES ont une autonomie dans le choix des spécialités et des contenus, la structure et le volume horaire des programmes. La seule exigence liée à ce point dans le cahier des charges est définie dans l'art 36, « *Les programmes pédagogiques des offres de formation élaborés selon le canevas du MESRS, doivent être en conformité avec l'objet et les missions de l'établissement privé* ». Dans cet ordre d'idée, la conception des programmes de formation se fait au niveau des établissements, et s'approuve (se valide) au niveau du MESRS.

1.2.2 Le financement

Comme évoqué dans notre premier chapitre, contrairement aux établissements publics d'ES dont le financement dépend totalement du budget de l'état, il existe différents types de financements des établissements privés d'enseignement supérieur. A savoir le financement reçu des individus (droits d'inscriptions et des frais de scolarité), des entreprises (partenariats), de formations à la carte et/ou de contrats de sponsoring etc.

En Algérie, où le salaire mensuel moyen ne dépasse pas les 42.000 DZD (*approxima. 282 €*) soit 504.000 DZD (*approxima. 3382 €*) par an et par habitant (Rabhi, 2021), le secteur privé de l'enseignement supérieur ne fait pas l'exception. Il est financé principalement par les droits

⁶³ École nationale supérieure de management

d'inscriptions qui peuvent être très importants (de 450 000 DZD / an pour le cycle de licence dans plusieurs écoles, jusqu'à 1.100.000 DZD l'année à l'ESHRA).

Les EPES en Algérie vont également vers des partenariats avec des entreprises et écoles ou universités étrangères pour attirer d'une part, les étudiants et les professeurs, d'autre part, pour avoir le plus de ressources possibles pour pouvoir assurer leurs missions pédagogiques.

A l'exception de l'ESHRA qui obtient son financement du groupe SIH⁶⁴, les quatre autres écoles étudiées ont été créées par des prêts bancaires, association de plusieurs investisseurs ou par les propres moyens des fondateurs, ceci est témoignée comme suit : « ... *C'est personnel, c'est vraiment des apports personnels. Pour être très claire, nous avons vendu notre maison, point, à la ligne. Pour vous donner une réponse très claire, parce que nous n'avons pas d'aide de financements ni de banque, c'est un investissement purement personnel...* ».

L'utilisation des ressources financières ne suit aucunement les instructions du ministère, pour la majorité des écoles, c'est le conseil d'administration qui s'occupe de la gestion des finances. Cependant, il est important de noter que le cahier des charges ne contient aucune exigence claire sur un montant bien déterminé à investir dans l'établissement, seule exigence est de se doter des ressources nécessaires pour réussir la mission pédagogique. Par ailleurs, l'état exige une caution bancaire, détaillée dans l'article 26 du chapitre 4 du cahier des charges : « *La personne morale habilitée à représenter l'établissement privé doit, au début de chaque année universitaire, justifier auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur de la souscription d'une caution bancaire permettant de faire face aux dépenses occasionnées dans le cas de fermeture prévue à l'article 43 bis 13 de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, susvisée* ».

Cette caution bancaire est calculée dans l'article 28 du même chapitre (4) comme suit : « *Le montant de la caution bancaire des établissements privés est fixé annuellement à 15 % du coût total des frais occasionnés par la scolarité des Étudiants et les activités d'enseignement* », permettant ainsi de faire face aux dépenses issues de fermeture de l'établissement, aux frais occasionnés par la scolarité des étudiants (en cas de fermeture) et aux frais occasionnés par les activités d'enseignement.

⁶⁴ Société d'investissement hôtelière (S.I.H) est une société par actions (EPE/SPA) créée en 1997.

1.2.3 Le leadership

Dans ce volet, Mezhouda & Sahel (2018) ont noté la manière dont les responsables administratifs des établissements d'ES publics sont nommés et les limites de leur leadership en termes de prise de décisions. Les chefs d'établissement, les vice-recteurs ou les directeurs adjoints, ainsi que les doyens de facultés ou les directeurs de centres sont nommés par des décrets présidentiels pour une durée indéterminée, ce qui leur confère une certaine stabilité dans leur poste. Ceci est complètement différent dans le secteur privé, on l'évoquera par la suite.

Cependant, les responsables hiérarchiques de deuxième niveau (c'est-à-dire les responsables qui travaillent sous la supervision directe des chefs d'établissements) sont nommés par des décisions ministérielles sur la base des propositions des chefs d'établissement, également pour une durée indéterminée. Cela signifie que les responsables de deuxième niveau n'ont pas la même stabilité que leurs supérieurs hiérarchiques directs. Dans le secteur privé, la désignation des responsables de deuxième niveau hiérarchique ne se fait pas de la même manière.

En outre, les auteurs informent que le leadership de l'université publique ne dispose pas d'une autonomie suffisante pour adopter une approche entrepreneuriale dans son mode de gestion. C'est le facteur essentiel de la limite des responsables d'établissement d'ES publics pour la prise de décision ; à savoir, les restrictions budgétaires, des réglementations gouvernementales et des politiques institutionnelles.

En revanche, le leadership dans l'enseignement supérieur privé est différent de celui déjà évoqué par les auteurs dans le public. Les pratiques de nomination des responsables administratifs diffèrent de celles de l'enseignement supérieur public. Dans les établissements privés, les administrateurs peuvent être nommés par le conseil d'administration ou par un processus de nomination interne, plutôt que par des décrets présidentiels ou des décisions ministérielles. Ceci est corroboré par un interviewé expliquant la gestion d'un établissement privé : « ... Depuis deux ans, l'établissement est géré par le conseil d'administration, c'est le conseil qui prend toutes les décisions stratégiques de l'école ; à savoir, la désignation des responsables pédagogique, le recrutement des enseignants et des administrateurs, la répartition du budget ou plus précisément la gestion financière et les investissements... »

En outre, les responsables administratifs dans l'enseignement supérieur privé peuvent avoir plus de flexibilité pour adopter une approche entrepreneuriale dans leur mode de gestion, car ils sont généralement moins soumis aux mêmes contraintes budgétaires et réglementaires que les établissements publics.

Sur le plan de la littérature, les auteurs se rejoignent sur ce point, à l'exemple de Clark Kerr (1963), James Duderstadt (2000), Ronald Heifetz (1994), Peter Drucker (1990) et Robert Birnbaum (1988). Ces derniers ont notamment écrit sur les défis liés au leadership dans l'ES privé, les leaders de l'enseignement supérieur privé sont confrontés à des défis plus ou moins similaires en matière de prise de décision et d'innovation. Ces derniers peuvent également être confrontés à des obstacles externes tels que les réglementations gouvernementales, comme déjà évoqué dans la partie autonomie où les responsables des EPES se plaignent du fait que leurs établissements ne soient pas considérés réellement comme établissement d'enseignement supérieur, «... *Ma motivation était de considérer l'école privée de formation supérieur comme un établissement de l'enseignement supérieur, pas sur papier uniquement mais c'est pour permettre de pouvoir recruter des enseignants permanents sans qu'ils perdent leurs grades (maitre de conférence), à titre d'exemple : un enseignant ou professeur à l'ENSM⁶⁵, il veut venir chez moi sans perdre son grade...*», ce constat est lié aux contraintes réglementaires.

Les auteurs ont notamment évoqué les obstacles liés aux pressions du marché, ainsi qu'à des problèmes internes tels que la concurrence pour les ressources et les conflits internes. Ceci est aussi corroboré sur différents aspects par les interviewés, d'abord il est vrai que la concurrence commence à être un véritable obstacle dans le contexte algérien. A partir de là, les EPES commencent à prendre cela en considération, « ... *avant, il n'y avait pas autant d'écoles dans le même domaine, on ne prêtait pas beaucoup d'attention à la concurrence ; sur ses différents aspect, qualité d'enseignement, cout de la formation...etc...* ». Un autre responsable rajoute : « ... *nous n'avons pas le droit à l'erreur, nous avons une vision à long terme, nous cherchons et visons la qualité dès maintenant pour entretenir notre image ...* ».

Dans le même ordre d'idée, il peut y avoir des conflits internes dans les EPES en Algérie. Ceci peut être dû à plusieurs facteurs, par exemple un CA qui n'arrive pas à se mettre d'accord sur les orientations ou objectifs de l'établissement, « ... *au départ nous avions des problèmes de visions et de projection future... après la venue des nouveaux actionnaires, nous n'avons plus ce problèmes...* ». Un autre responsable rajoute pour un autre EPES, : « ...*Je vais vous expliquer une chose, le problème ici est la prise de décision elle ne relève pas d'une seule personne, c'est à dire les fondateurs comme l'établissement X et Y. Mais elle relève des personnes qui sont peut-être disons issues d'un milieu éloigné de la formation ou bien les décisions sont prises en étant loin de la réalité du terrain...* ». Ceci est un exemple concret de l'impact négatif des obstacles liés aux problèmes internes issues de conflits d'intérêts parfois

⁶⁵ École nationale supérieure de management

ou de divergences d'idées, d'objectif et d'avis. Le même interviewé rajoute : « ...*donc parfois les décisions qui sont prises en haut impactent les activités pédagogiques de l'école...C'est vraiment un problème de gouvernance dans la mesure où les organes de gouvernance s'immiscent dans des activités dans lesquelles ils n'ont pas de maîtrise réelle* ».

Un autre exemple illustré par un témoignage d'un responsable d'un EPES, : « ...*Les frais d'inscription et de scolarité sont investis dans l'immobilier, et cela cause énormément de problème de pédagogie...* ».

Dans l'ensemble, bien que les pratiques de leadership dans l'enseignement supérieur public et privé puissent différer, les défis auxquels les leaders sont confrontés peuvent être similaires dans les deux secteurs.

1.2.4 La gouvernance externe

Dans cette partie les auteurs ont décrit les différentes instances et organes impliqués dans la gouvernance des universités algériennes en dehors des instances internes. En effet, les conférences nationales et régionales des universités sont des instances externes qui ont un rôle important dans la prise de décisions stratégiques pour les universités. Elles sont composées d'experts qui fournissent des avis techniques et des expertises pour aider les conférences à prendre des décisions éclairées.

En outre, les auteurs mentionnent que la CIAQES⁶⁶, qui est placée sous l'égide du MESRS aide également les universités à installer leurs cellules qualité et à adopter la démarche qualité dans toutes leurs activités. Ils concluent que ces différents mécanismes de gouvernance, internes et externes, sont essentiels pour assurer une gestion efficace des universités et leur permettre de répondre aux besoins et aux attentes de leurs parties prenantes.

Si nous devons faire le rapprochement de la gouvernance des établissements privés d'ES de ce qui a été décrit par les auteurs, nous pourrions dire que ces établissements privés sont également soumis à des instances et organes de gouvernance plus ou moins similaires.

Tout comme le secteur public, le SPES, comme évoqué précédemment, est régi par des organes de gestion internes tels que les conseils d'administration, les comités exécutifs et les chefs d'établissement.

Par ailleurs, le SPES peut également être régi par des instances externes, telles que les associations professionnelles, les organismes d'accréditation et les organismes gouvernementaux chargés de la réglementation de l'enseignement supérieur privé. Ces

⁶⁶ Cellule en charge de la préparation et de la mise en place du référentiel national RNAQES

instances peuvent fournir des avis, des orientations ou même des exigences sur les meilleures pratiques de gouvernance, des exigences réglementaires et des normes de qualité à respecter. La première instance externe qui régit le secteur privé en Algérie, c'est le MESRS par le biais du cahier des charges.

Il y a plusieurs auteurs qui ont travaillé sur la gouvernance externe des établissements privés. A l'exemple de Weber, K., & Joshi, S. (2013), Ryan, A. M., & Oestreich, D. K. (2013), Mook, L., & Quarter, J. (2015), Lynn, R. (2015) et Steffens, P., & Müller, K. (2017). Ces derniers ont examiné les rôles et les responsabilités des organes de gouvernance externes des établissements d'enseignement privés. Les auteurs se rejoignent sur le fait que cette gouvernance externe se distingue par plusieurs catégories. Dans notre cas, nous nous sommes intéressé au deux catégories suivantes :

- **Les autorités de réglementation** : Dans certains pays, les établissements d'enseignement supérieur privés sont soumis à une réglementation plus stricte que les établissements publics. Les autorités de réglementation jouent un rôle dans la supervision de la gouvernance de ces établissements et dans l'application des règles en matière de transparence, de responsabilité financière et de conformité aux lois et réglementations applicables. Cependant, comme évoqué juste avant, le cas algérien n'est pas aussi poussé et évolué, le seul contrôle qui se fait par les autorités de réglementation est d'abord, le respect des normes et exigences du cahier des charges ; rappelons que ces dernières sont plutôt superficielles. Ensuite, un contrôle qui se fait par le biais de visites programmées avant, pendant ou après l'octroi de l'agrément. La seule autorité responsable de ce contrôle est le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- **Les organismes d'accréditation** : Ces organes ont pour rôle de vérifier que l'établissement respecte les normes de qualité en matière de formation, de recherche et de gouvernance. Les établissements doivent régulièrement passer des audits et des évaluations pour maintenir leur accréditation et pouvoir ainsi délivrer des diplômes reconnus. Dans le cas du SPES en Algérie, certaines écoles sont concernées par ces organes, dans le cadre de partenariat ou de convention de formations ou de programmes de formations. A l'exemple de l'ESHRA qui est partenaire avec LAUSANNE, elle est la seule école dont laquelle le partenariat régule la formation agréées par le ministère. Sur la base de ce partenariat, l'ESHRA reçoit des visites de contrôle, des orientations d'enseignements, des exigences sur les programmes de formations, le recrutement des enseignants ainsi que la formation (pédagogique) des enseignants. Ceci est corroboré

par le témoignage des enseignants et responsables de l'ESHRA : « ...*On suit le cahier des charges de Lausanne tout simplement, après l'enseignant peut rajouter des choses en plus, mais il doit respecter les grandes lignes et les grands axes intégrés dans le programme proposé par Lausanne pour chaque module depuis la 1ere année jusqu'à la 4eme.* ».

Le cas des autres écoles est différent car ils ont recours à des partenariats pour réguler leur formation, en dehors de l'agrément du ministère. Concrètement, ces écoles établissent des partenariats avec établissements universitaires étrangers, pour délivrer des diplômes tels que les bachelors, les MBA, et d'autres qualifications professionnelles. Il est important de rappeler que ces diplômes ne sont pas reconnus par le MESRS.

Ces partenariats offrent à ces écoles une certaine flexibilité en matière de formation, tout en garantissant la reconnaissance de leurs programmes d'études dans le marché du travail ainsi qu'à l'étranger.

Cependant, cette approche soulève des questions importantes concernant la qualité et la cohérence des programmes, ainsi que la supervision des partenariats. Il est essentiel de s'assurer que les diplômes délivrés sont de qualité et répondent aux normes éducatives car dans certains cas d'établissements, l'aspect commercial dans ce cas de figure est très présent, ceci est corroboré par plusieurs enseignants dans différentes écoles que nous avons étudiées, « ... *je leur ai dit que je suis là pour la pédagogie et non pas pour faire de la politique..* », « *A (l'établissement en question), on vend presque les diplômes... l'étudiant dès qu'il rentre à l'établissement, son diplôme est presque assuré...* », « ... *l'étudiant a une autorité sur l'administration, ce qui m'a fait fuir cette école...* ».

Le recours aux partenariats constitue donc une stratégie pour ces écoles afin de proposer des programmes de formation variés tout en maintenant un certain degré de flexibilité et d'innovation. Mais pour cela, la régulation externe constitue un élément fondamental pour la réussite du projet de l'établissement.

Les auteurs que nous venons de citer discutent également des défis et des opportunités de la gouvernance externe, il se rejoignent sur le fait que cette dernière suscite des enjeux qui peuvent inclure la définition de normes et de pratiques exemplaires pour l'ensemble d'un secteur d'activité, la coordination des efforts de différents acteurs et parties prenantes, et la réglementation des activités de l'organisation. Cependant, la gouvernance externe a aussi des défis qui peuvent comprendre l'élaboration de processus démocratiques pour la prise de décisions, la résolution de conflits entre différentes parties prenantes, et la nécessité de

maintenir un certain niveau de flexibilité et d'adaptabilité dans le contexte d'un environnement en constante évolution. Par ailleurs, la gouvernance externe peut avoir des obstacles qui peuvent inclure les difficultés à concilier les intérêts et les perspectives divergentes des différentes parties prenantes, l'instabilité et l'incertitude liées aux changements politiques ou économiques, et la capacité limitée des organes de gouvernance externe à fournir des ressources et des soutiens appropriés aux organisations.

En somme, la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur privés/publics peut partager des similarités dans la manière dont elle est organisée, en raison des exigences réglementaires et des normes de qualité communes. En effet, à titre d'exemple le MESRS établit des critères, des normes et des exigences auxquels les établissements public/privés doivent se conformer pour être autorisés à fonctionner. Ces critères concernent, entre autres, les conditions d'admission des étudiants, les programmes d'enseignement, les ressources humaines, matérielles et financières, les modalités d'évaluation et d'assurance qualité, etc. Le respect de ce cahier des charges est une condition sine qua non⁶⁷ pour que les établissements privés puissent fonctionner légalement en Algérie. De ce fait, le MESRS exerce un certain contrôle sur ces établissements en s'assurant qu'ils respectent les normes et exigences établies.

Cependant, il est important de noter que les établissements privés ont des particularités en matière de gouvernance liées à leur statut de société commerciale et à leur relation avec leurs actionnaires et investisseurs.

1.2.5 La participation

Nous observons que le secteur d'ES public dispose de différentes instances internes de gestion, à savoir les conseils administratifs, les conseils scientifiques et les conseils pédagogiques. Chacun de ces conseils a un rôle spécifique dans la gestion des affaires académiques de l'établissement. Les différentes parties prenantes de l'université sont représentées dans ces conseils, y compris les étudiants et les parties externes.

Cependant, contrairement aux conférences nationales et régionales des universités et à la CIAQES, mentionnées précédemment, ces conseils internes n'ont pas d'influence directe sur les orientations stratégiques des établissements.

⁶⁷ « sine qua non » est une expression latine qui signifie littéralement "sans laquelle non". Elle est souvent utilisée pour désigner une condition ou un élément indispensable ou essentiel, sans lequel quelque chose ne peut pas être réalisé ou considéré comme complet.

Par ailleurs, nous remarquons que les institutions universitaires sont également supervisées par des conseils d'administration, similaires à ceux des sociétés à but lucratif. Cette supervision vise à assurer une certaine gouvernance et à garantir que les intérêts de l'établissement sont bien pris en compte dans les décisions prises.

Dans le secteur privé de l'enseignement supérieur, les établissements sont également dirigés par des instances de gestion internes, tels que des conseils d'administration ou des conseils de direction. C'est le cas pour la plupart des établissements privés en Algérie.

De plus, il peut y avoir des conseils académiques ou des conseils scientifiques similaires à ceux dans les établissements publics pour discuter des affaires académiques de l'établissement ou de ses membres. Ceci est exigé par le cahier des charges du MESRS, dans le chapitre 3 Art 23 : *« Après délivrance d'autorisation de sa création, l'établissement privé doit se doter d'un conseil scientifique ou pédagogique »*.

Cependant, contrairement aux établissements publics, certains établissements privés de l'enseignement supérieur sont soumis à une gouvernance externe plus forte. Par exemple, ils peuvent être réglementés par des organismes gouvernementaux ou professionnels comme évoqué précédemment, tels que le MESRS ou LAUSANNE pour l'ESHRA.

Ces organismes externes peuvent exercer une influence sur les décisions stratégiques de l'établissement, telles que l'ouverture ou la fermeture de programmes ou la modification des politiques d'admission. Ceci est corroboré par tous les enseignants et responsables interviewés, ils disent que le MESRS peut ne pas valider ou fermer une formation.

En outre, les établissements privés de l'enseignement supérieur sont souvent soumis à des contrôles et audits et à des évaluations régulières pour garantir leur conformité aux normes de qualité.

En somme, les établissements privés de l'enseignement supérieur ont une gouvernance interne similaire à celle des établissements publics, mais sont soumis à une gouvernance externe plus forte pour assurer leur rentabilité et conformité aux normes et réglementations.

2 La gouvernance dans le secteur privé de l'enseignement supérieur

Douglass, J. A. (2012), Diaz Anadon, L., & De Miranda Parrondo, M. (2016), Mora, J. G. (2017) et Martín Moreno, Á. (2015) sont des auteurs parmi beaucoup d'autres qui ont abordé la question de la gouvernance dans le secteur privé de l'ES. Ils se rejoignent sur le fait que le secteur privé de l'enseignement supérieur puisse souvent avoir des caractéristiques différentes de celles du secteur public.

En effet, les universités privées sont souvent plus flexibles et plus réactives aux demandes du marché de l'emploi. Elles peuvent également être plus innovantes et adopter des méthodes pédagogiques plus avancées. Ceci est corroboré par la quasi-totalité des directeurs d'écoles que nous avons interviewé pendant notre recherche, l'une des plus grandes motivations qui les a mené à s'engager dans le privé est justement cette flexibilité dans la gestion des établissements. Cependant, les auteurs tranchent que la gouvernance des universités privées peut également poser des problèmes. Dans de nombreux cas, les universités privées sont contrôlées par des entreprises ou des investisseurs privés qui peuvent chercher à maximiser les profits plutôt qu'à fournir une éducation de qualité. Ce qui est le cas pour l'une des écoles que nous avons étudié, corroboré par un des interviewés comme suit : « ... *les revenus de l'école sont investi ailleurs (dans l'immobilier) que dans la pédagogie...* ».

Les auteurs constatent qu'il peut également y avoir des problèmes de réglementation et de transparence, car les universités privées sont souvent moins réglementées que les universités publiques.

Dans l'ensemble, la gouvernance de l'enseignement supérieur dans le secteur privé peut varier considérablement d'un pays à l'autre et même au sein d'un même pays en fonction de la réglementation et des politiques en place. En Algérie, cet aspect est moins apparent que dans d'autres pays, le secteur privé de l'ES pour le moment est petit et est contrôlé sur la base du cahier des charges en premier lieu, ainsi que par des visites surprises des commissions du MESRS, comme témoigné par un responsable d'une école : « ... *on nous rend visite très souvent, surtout dans notre domaine qui se diffère des autres...* ».

Les résultats des auteurs cités ci-dessus sont variés, mais ils soulignent l'importance de la gouvernance dans les établissements privés d'enseignement supérieur et son impact sur la qualité de l'éducation. Chose qui est soulignée aussi dans la gouvernance dans l'enseignement supérieur public. A partir de là, nous pouvons adapter les critères de la gouvernance dans l'ES sur le secteur privé.

Nous jugeons utile de présenter quelques-uns des résultats les plus fréquemment mentionnés par les auteurs que nous avons cités :

- Les établissements privés d'enseignement supérieur sont souvent gérés de manière plus efficace et efficiente que les établissements publics, en partie grâce à leur capacité à prendre des décisions plus rapidement et à leur orientation plus commerciale.
- La gouvernance peut avoir un impact significatif sur la qualité de l'enseignement dans les établissements privés, notamment en ce qui concerne la qualification des enseignants,

la pertinence du programme d'études, l'offre de ressources pédagogiques et la formation pratique.

- Les structures de gouvernance varient considérablement d'un établissement privé à l'autre, avec des différences notables en termes de taille et de composition des organes de gouvernance, de transparence, de responsabilité et de participation de la communauté académique.
- Les réglementations et les normes gouvernementales peuvent jouer un rôle important dans la gouvernance des établissements privés d'enseignement supérieur, mais peuvent également restreindre leur flexibilité et leur capacité à innover.
- Les étudiants jouent un rôle important dans la gouvernance des établissements privés d'enseignement supérieur, en particulier en ce qui concerne la qualité de l'enseignement et la satisfaction des étudiants.

Ces résultats soulignent l'importance de la gouvernance dans les établissements privés d'enseignement supérieur, ils suggèrent notamment qu'il est crucial de mettre en place des structures de gouvernance efficaces pour garantir la qualité de l'enseignement et la réussite des étudiants.

D'autres auteurs soulignent les mêmes constatations, plus dans le détail à l'exemple de :

- Altbach et De Wit (2017), pensent que le secteur privé de l'enseignement supérieur est devenu de plus en plus important dans le monde, mais il est soumis à des réglementations et à des pressions politiques différentes de celles qui s'appliquent aux universités publiques. Ils notent également que la gouvernance des universités privées est souvent moins démocratique que celle des universités publiques, car elle est dominée par les intérêts des fondateurs et des actionnaires plutôt que par les intérêts des enseignants et des étudiants.
- De son côté, Oplatka (2006) souligne que les institutions privées ont tendance à être plus flexibles et plus réactives aux changements que les institutions publiques, car elles doivent s'adapter à un marché en constante évolution. Cependant, il note que cela peut également conduire à des pratiques de gouvernance moins transparentes, car les propriétaires peuvent prendre des décisions importantes sans consulter les enseignants ou les étudiants.
- Enfin, selon Bitar (2012), les universités privées sont souvent créées pour répondre à des besoins spécifiques de formation dans un contexte économique et social donné, ce qui peut les amener à adopter des modes de gouvernance différents de ceux des universités publiques. L'auteur note également que les universités privées ont tendance

à être plus souples et plus innovantes que les universités publiques, mais que cela peut également conduire à des problèmes de qualité et d'équité si la réglementation est insuffisante.

Dans l'ensemble, ces auteurs s'accordent, encore une fois, sur le fait que la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur privés peut être différente de celle des établissements publics, en raison des pressions économiques et des intérêts particuliers des propriétaires et des actionnaires. Cela peut conduire à des pratiques de gouvernance moins démocratiques et moins transparentes, mais aussi à plus de flexibilité et d'innovation. Les problèmes de qualité et d'équité sont souvent liés à un manque de réglementation et de contrôle de la part des autorités publiques, comme souligné par un expert que nous avons interviewé : « ... *Les institutions de régulation n'ont pas joué le jeu, elles étaient absentes ou elles n'ont même pas existé, ce qui posera problème pour le secteur...* ».

3 Existe-t-il un modèle de gouvernance pour les EPES ?

Dans la littérature, il y a consensus sur le fait qu'un modèle unique de gouvernance pour les établissements d'enseignement supérieur privés n'existe pas, car ils peuvent, comme évoqué au paravent, varier en fonction de plusieurs facteurs, tels que la taille de l'établissement, sa nature juridique et son contexte socio-économique et culturel ainsi que légal et réglementaire.

Cependant, certains auteurs ont proposé des modèles de gouvernance pour les établissements d'enseignement supérieur privés, qui mettent généralement l'accent sur l'autonomie, la transparence et la responsabilité. Abouchedid et Eid (2004) ont proposé un modèle de gouvernance pour les universités privées au Liban, qui se compose de quatre éléments clés :

- la gouvernance stratégique ;
- la gouvernance des ressources ;
- la gouvernance des processus ;
- la gouvernance des résultats ;

par ailleurs, Amann et Esqueda (2012) ont proposé un modèle de gouvernance pour les établissements d'enseignement supérieur privés aux États-Unis, qui met l'accent sur la transparence, la responsabilité et la participation. ce modèle comprend trois éléments clés :

- la gouvernance participative ;
- la gouvernance transparente ;
- la gouvernance responsable.

Ces modèles peuvent servir d'appuis pour les établissements d'enseignement supérieur privés qui cherchent à améliorer leur gouvernance. Cependant, il est important de noter que chaque établissement est unique et doit développer un modèle de gouvernance qui correspond à sa propre situation et à ses besoins spécifiques.

En résumé, les critères sur lesquels se basent les modèles de gouvernance pour l'ES privé peuvent être similaires à ceux de l'enseignement supérieur public, car les deux types d'établissements ont des objectifs éducatifs similaires et doivent satisfaire aux normes de qualité et aux exigences réglementaires. Ceci est bien expliqué dans notre premier chapitre.

Cependant, il peut y avoir des différences dans la mise en œuvre de ces critères en raison de la nature différente des financements, des modes de gouvernance et des relations avec les parties prenantes.

En fin de compte, les critères de gouvernance pour les établissements d'enseignement supérieur, qu'ils soient publics ou privés, devraient être conçus pour assurer la qualité de l'éducation, la transparence, la responsabilité et la durabilité à long terme de l'institution. Ce qui regroupe tous les avis des auteurs cités dans ce chapitre.

A partir de là, nous pouvons évoquer le fait qu'il y ait également des auteurs algériens qui ont travaillé sur la question de la gouvernance dans l'enseignement supérieur. Parmi eux, on peut citer : Bouzidi, L. (2014), Dahmani, M. (2015) et Laouisset, D. (2018). Ces auteurs examinent les mécanismes de gouvernance en Algérie et leurs effets sur l'enseignement supérieur. Ils soulignent notamment la forte influence du pouvoir politique dans la gestion des universités et la nécessité d'une plus grande participation des enseignants et des étudiants dans la prise de décisions. Si nous comparons ces résultats avec les critères de mesure de la qualité de gouvernance dans l'ES, nous pouvons dire que certains de ces critères ne sont pas respectés ni mis en place. A savoir, la participation et la responsabilité « *leadership* ».

A partir de là, plusieurs auteurs ont proposé des modèles de gouvernance pour l'enseignement supérieur en Algérie. selon Boumaiza et Bouaicha (2015), le modèle de gouvernance approprié pour l'enseignement supérieur en Algérie doit comporter :

- La mise en place d'un cadre juridique approprié pour l'autonomie des établissements universitaires
- La participation des différents acteurs de l'enseignement supérieur (enseignants, étudiants, personnels administratifs, etc.) dans la prise de décision et la définition des politiques
- La transparence dans la gestion des ressources financières

- L'encouragement de la coopération entre les établissements universitaires et le monde socio-économique
- Le renforcement de la recherche scientifique et de la formation doctorale

Par ailleurs, pour Boualem et Bendjama (2016), il convient que le modèle de gouvernance pour l'enseignement supérieur en Algérie soit basé sur :

- L'autonomie de gestion financière, administrative et pédagogique des établissements universitaires ;
- La participation des différentes parties prenantes (enseignants, étudiants, personnels administratifs, etc.) ;
- L'évaluation régulière des établissements universitaires et de leurs programmes pour améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche
- La promotion de la recherche scientifique et de l'innovation
- L'ouverture sur l'environnement socio-économique pour répondre aux besoins du marché de l'emploi.

Ces modèles proposent des pistes pour améliorer la gouvernance de l'enseignement supérieur en Algérie et permettre aux établissements universitaires de mieux répondre aux besoins de la société. Ces derniers peuvent être appliqués sur les établissements privés d'enseignement supérieur algériens, avec une adaptation à leurs enjeux internes et externes.

Il est important de noter que les travaux des auteurs algériens sur la gouvernance dans l'enseignement supérieur en Algérie suggèrent que le système de gouvernance en place manque de transparence, de responsabilité et de participation des parties prenantes, en particulier les enseignants, les étudiants et les employés administratifs.

Ils soulignent également la nécessité d'une réforme de la gouvernance afin de garantir une gestion efficace et efficiente des ressources et une amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur en Algérie.

Plusieurs auteurs soulignent également l'importance de la participation des parties prenantes, notamment les enseignants, les étudiants, les employés administratifs et les employeurs, dans la prise de décision pour garantir la transparence, la responsabilité et l'efficacité de la gouvernance de l'enseignement supérieur. Ils mettent également en évidence la nécessité de réviser les politiques et les pratiques actuelles pour les adapter aux exigences du monde de l'enseignement supérieur et de l'emploi, en particulier dans un contexte de globalisation et de numérisation.

Cependant, il convient de noter que les auteurs ont souligné la complexité de la situation de la gouvernance de l'enseignement supérieur en Algérie, en raison des nombreux facteurs qui

influencent le système, tels que la bureaucratie, la corruption, la politisation, le manque de financement, le manque de ressources et d'expertise, et la faible qualité de l'enseignement supérieur (Laskri, 2019). Cette complexité liée à la gouvernance de l'ES en Algérie est liée à plusieurs facteurs.

Tout d'abord, le système éducatif algérien dans son ensemble est très centralisé et fortement contrôlé par le gouvernement, avec peu de place pour les acteurs locaux. Cela se traduit par une hiérarchie très stricte, qui est souvent perçue comme rigide et qui limite l'autonomie et la prise de décision au niveau des établissements d'ES.

De plus, la gouvernance de l'enseignement supérieur en Algérie est confrontée à des problèmes tels que la corruption, le favoritisme et la mauvaise gestion des ressources (Benchikh, 2017 ; Chikhi & Zerrouki, 2018). Ces problèmes sont aggravés par la bureaucratie et la lenteur des processus administratifs, qui entravent souvent la capacité des établissements d'enseignement supérieur à innover et à s'adapter rapidement aux changements. Il est important de noter que ces facteurs impactent modestement le secteur privé de l'enseignement supérieur algérien, l'une des premières difficultés bureaucratiques que peuvent avoir ces établissements est le respect du cahier des charges, entre la première commission qui étudie le dossier, en suite la deuxième qui se déplace vers le site et enfin une dernière qui synthétisera et prendra décision d'octroi ou non de l'agrément. En second lieux, il peut y avoir des ralentissements au niveau de la validation et l'approbation des formations proposées. Un responsable nous le confirme comme suit : « *Nous faisons tout le travail à notre niveau, en suite, pour des raisons (bureaucratiques), ça tarde au niveau de la commission de validation des offres de formation... ».*

En outre, l'enseignement supérieur en Algérie est également confronté à des problèmes de financement, qui limitent la capacité des établissements à offrir des programmes de qualité et à recruter des enseignants et des chercheurs de haut niveau. Les tensions politiques et sociales ainsi que les problèmes économiques que connaît l'Algérie ces dernières années ont également eu un impact négatif sur le système d'enseignement supérieur, qui souffre d'un manque de ressources et d'une baisse de qualité (Laskri, 2019).

Tous ces facteurs contribuent à une complexité accrue de la gouvernance de l'enseignement supérieur en Algérie, rendant difficile la mise en place de politiques efficaces et la réalisation d'une qualité de l'éducation satisfaisante pour les étudiants et les enseignants. En contrepartie, cette situation peut être considérée comme un atout majeur pour le secteur de l'enseignement supérieur privé algérien. Ce secteur jouit d'une plus grande indépendance en matière de gestion interne, ainsi que d'une autonomie financière qui lui permet de se développer de manière

indépendante, en dépit des difficultés auxquelles le secteur public de l'enseignement supérieur peut être confronté.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons expliqué en détail la gouvernance de l'enseignement supérieur privé en Algérie.

Notre approche a débuté par une première section où nous avons présenté les établissements privés d'enseignement supérieur que nous avons étudiés. Nous avons retracé leur historique de création, identifié leurs domaines de formation, examiné leurs programmes académiques, et mis en lumière leurs partenariats. Cette section préliminaire était essentielle pour établir une compréhension approfondie de la gouvernance interne et externe de ces établissements.

Dans la deuxième section de ce chapitre, nous nous sommes concentrés sur l'examen de la gouvernance de l'enseignement supérieur privé en Algérie. Pour ce faire, nous avons utilisé divers critères et indicateurs pour évaluer et mesurer cette gouvernance. Ces critères incluaient la gouvernance interne des écoles, la gouvernance externe en relation avec les autorités de régulation et d'accréditation, la participation des différentes parties prenantes, ainsi que la qualité de l'enseignement dispensé dans ces établissements.

Ce chapitre prépare le terrain pour le dernier chapitre de notre thèse, où nous plongerons dans l'analyse du management de la qualité dans les établissements privés d'enseignement supérieur en Algérie. Nous explorerons comment ces établissements gèrent la qualité de leur enseignement, mettent en œuvre des mécanismes d'amélioration continue, et s'efforcent de répondre aux normes éducatives et aux attentes des étudiants ainsi que la perception de cette qualité par les étudiants. Ce dernier volet de notre thèse nous permettra de conclure notre étude en tirant des explications et clarifications importantes sur l'enseignement supérieur privé en Algérie et ses perspectives d'amélioration.

Chapitre V

Management de la qualité dans les établissements privés d'enseignement supérieur en Algérie : entre perception et pratique

Nous avons souligné dans notre premier chapitre qu'il n'existait pas de définition standard ou de modèle universel pour l'assurance qualité ou le management de la qualité dans l'enseignement supérieur. En effet, ces notions dépendent des objectifs et des orientations du système d'enseignement supérieur ainsi que des établissements qui en font partie.

En Algérie, le concept de management de la qualité dans l'enseignement supérieur a été intégré sous le terme « *Assurance qualité dans l'ES* ». Cette approche a conduit à la création d'une commission pour l'implémentation des cellules qualité dans les établissements d'enseignement supérieur (CIAQES). Cette thématique est retraitée dans la thèse doctorale de Belimane (2022).

Cependant, une question demeure : Est-ce que cette orientation pour assurer la qualité dans l'enseignement supérieur concerne également les établissements privés d'enseignement supérieur en Algérie ? Cette question sera abordée dans de ce dernier chapitre de notre thèse, où les résultats de nos deux analyses quantitative et qualitative seront présentées.

Dans ce chapitre, nous entamerons une analyse approfondie de nos résultats, qui se déroulera en deux grandes parties. La première partie est dédiée à la présentation et à l'analyse des résultats de notre étude quantitative. Comme expliqué dans le chapitre de méthodologie, nous avons recueilli des données au moyen d'un questionnaire spécialement conçu pour les étudiants inscrits dans les établissements privés d'enseignement supérieur. Ces données nous fourniront des informations essentielles sur les perceptions et attentes des étudiants dans ces établissements privés.

La seconde partie de ce chapitre nous mènera à un aperçu de la CIAQES (la Commission d'implémentation d'un système d'Assurance Qualité dans les établissements d'Enseignement Supérieur), l'explication du profil des établissements privés d'enseignement supérieur en Algérie, ainsi que le management de la qualité dans ces écoles ; Nous examinerons de manière détaillée les composantes du secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie, y compris les caractéristiques des établissements privés, leurs programmes, et les pratiques du management de la qualité dans ces établissements privés d'enseignement supérieur.

SECTION I : PERCEPTION DES ETUDIANTS ; PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS QUANTITATIFS DE NOTRE ENQUETE

Il est important de rappeler que ce questionnaire a été élaboré sur la base de notre guide d'entretien dans le but d'apporter un support à notre analyse qualitative.

Tout d'abord, nous allons procéder à un tri à plat de toutes les questions du questionnaire. Ensuite, nous allons effectuer un croisement de sept questions, dont les résultats potentiels nous ont semblés importants.

Il est primordial de noter que notre échantillon est de taille relativement restreinte, comprenant 87 répondants retenus parmi 92 initialement. Cette taille d'échantillon peut présenter des limites en termes de généralisation des résultats. Par conséquent, au lieu de tenter une généralisation inappropriée, notre principal objectif est de fournir un soutien substantiel à notre analyse qualitative. Nous allons approfondir l'exploration des données qualitatives recueillies et les compléter avec les perspectives offertes par notre enquête quantitative. Cela nous permettra d'obtenir un éclairage plus complet et riche sur comment les étudiants perçoivent-ils de la qualité dans les établissements étudiés, malgré la taille réduite de notre échantillon quantitatif.

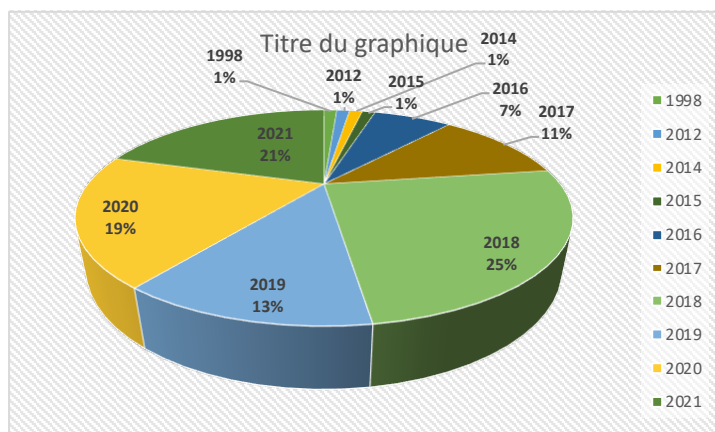
1 Tri à plat : présentation et analyse individuelle des réponses

Notre questionnaire comprend 30 questions qui sont regroupées en cinq axes distincts, à savoir :

- A) Votre cursus scolaire
- B) Votre parcours dans l'enseignement supérieur "public"
- C) Votre choix d'établissement privé pour la formation supérieure
- D) Votre établissement, dispositifs pédagogiques, programmes et formations
- E) Fiche signalétique.

Nous présenterons l'ensemble des réponses fournies par les participants et procéderons ensuite à leur analyse approfondie.

• **Figure 11 : A1. Année d'obtention de votre baccalauréat (Question à choix unique)**



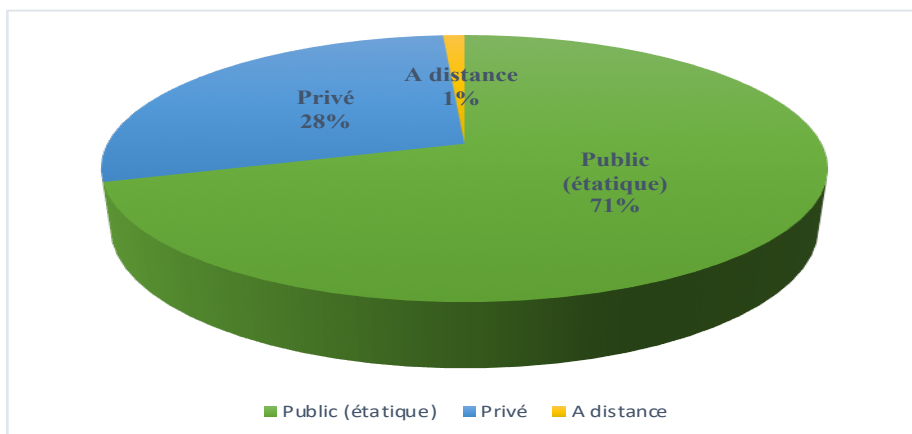
Source : élaborée par nous-même

D'après les données que nous avons reçues, il semble que les années d'obtention du baccalauréat pour les étudiants (de notre échantillon) inscrits dans les écoles privées varient de manière importante d'une année à l'autre. Nous remarquons aussi que la majorité des étudiants (questionnés) ont obtenus leurs baccalauréats durant les années 2018, 2021 et 2020, avec respectivement 22, 18 et 17 étudiants.

Il est intéressant de noter que les années 2017 et 2019 ont également vu un nombre relativement élevé d'étudiants obtenir leur baccalauréat, avec 10 et 11 étudiants respectivement. En revanche, les années 2012, 2014, 2015, 1998 et 2016 ont vu relativement peu d'étudiants (de notre échantillon) obtenir leur bac, avec un nombre compris entre 1 et 6 étudiants.

Ces variations dans les années d'obtention du baccalauréat pourraient nous fournir comme information pertinente que les étudiants questionnés sont majoritairement jeunes.

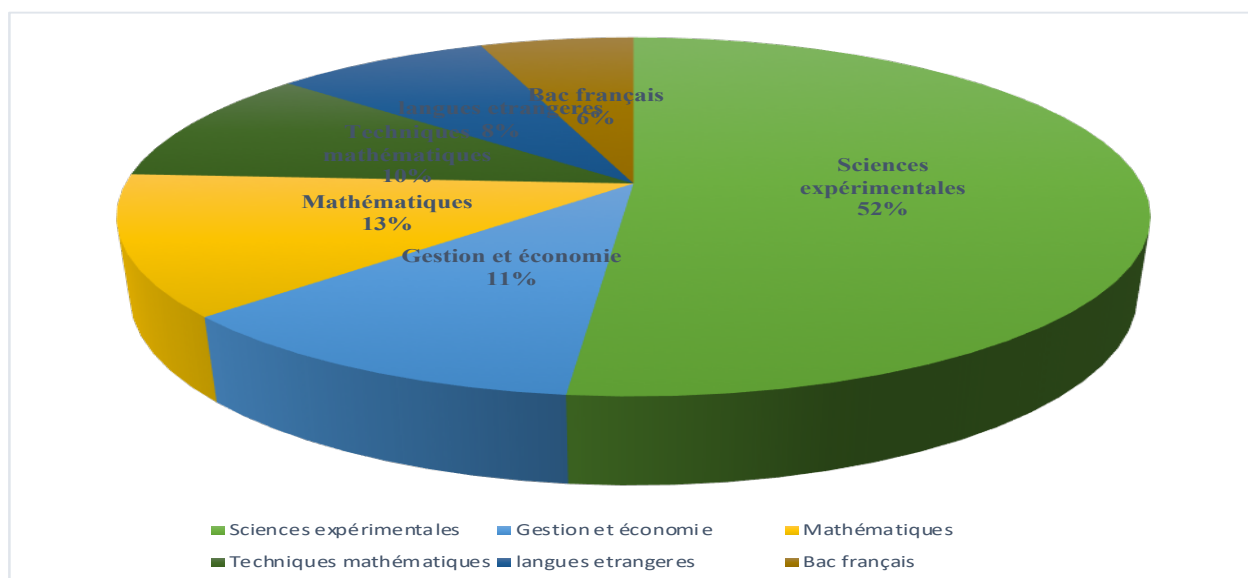
• **Figure 12 : A2 Établissement scolaire (lycée) dans lequel vous avez étudié (Question à choix unique)**



Source : élaborée par nous-même

De ce résultat, il est intéressant de constater qu'il y a une dominance du secteur public d'enseignement secondaire chez les étudiants inscrits dans les EPES. Avec 71% qui ont fait des établissements scolaires publics et 28% qui ont fait des établissements scolaire privés.

• **Figure 13 : A3 Filière du baccalauréat (Question à choix unique)**

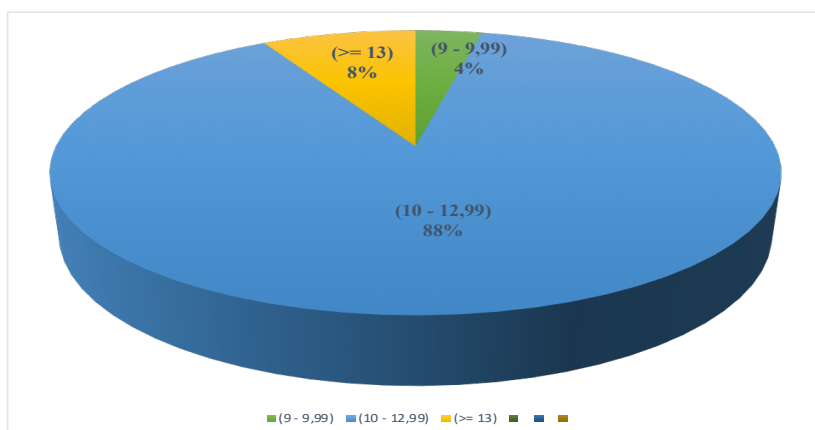


Source : élaborée par nous-même

En scrutant les résultats, nous pouvons voir que les Sciences expérimentales sont de loin la spécialité la plus fréquente dans la liste, représentant plus de la moitié (52%) des occurrences. Les mathématiques représentent également une part importante de la liste (13%), suivies des Gestion et économie (11%) et techniques mathématiques (10%).

Les autres spécialités ont une présence plus faible dans la liste, avec des pourcentages allant de 6% pour le Bac français à 8% pour les Langues étrangères.

• **Figure 14 : A4 Moyenne générale obtenue au baccalauréat (Question à choix unique)**



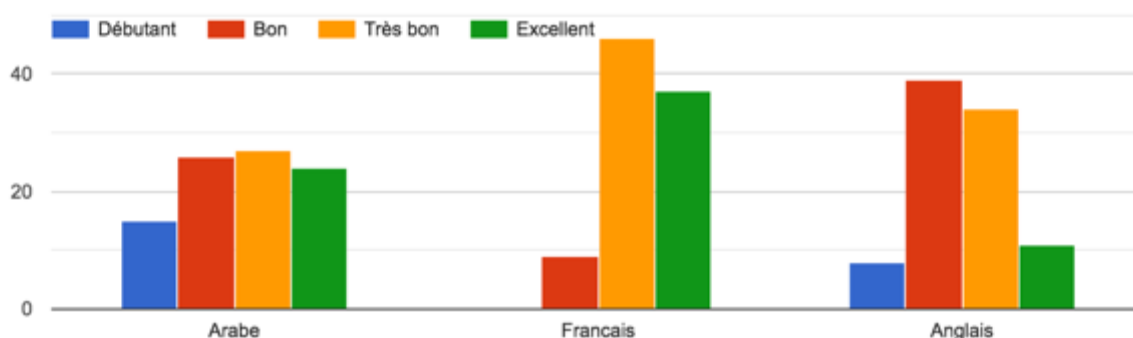
Source : élaborée par nous-même

Sur la base de notre échantillon, nous observons que la majorité a obtenu une moyenne au bac comprise entre 10 et 12,99 (76 élèves), suivie par 7 élèves ayant obtenu une moyenne supérieure à 13 et 3 élèves ayant obtenu une moyenne comprise entre 9 et 9,99⁶⁸.

Ces résultats montrent qu'une grande majorité des élèves ont obtenu une moyenne au bac satisfaisante, c'est-à-dire supérieure ou égale à 10. On peut également noter que seuls quelques élèves ont obtenu une moyenne inférieure à 10, ce qui peut indiquer que les élèves ont globalement bien réussi leur bac.

Cependant, il est important de noter que les résultats du bac ne reflètent pas nécessairement la réussite future des élèves dans les EPES. D'autres facteurs tels que la motivation, le travail, le sérieux et les choix de carrière peuvent avoir un impact significatif sur la réussite à long terme.

- **Figure 15 : A5 Quel est votre niveau de maîtrise des langues suivantes ? (Question à choix unique)**



Source : élaborée par nous-même

Sur les 87 réponses concernant le niveau de maîtrise de la langue arabe. Les résultats montrent que la majorité des répondants ont un niveau "très bon" (29 réponses), suivi de "bon" (27 réponses) et "excellent" (24 réponses). Il y a également un nombre significatif de répondants avec un niveau "débutant" (8 réponses).

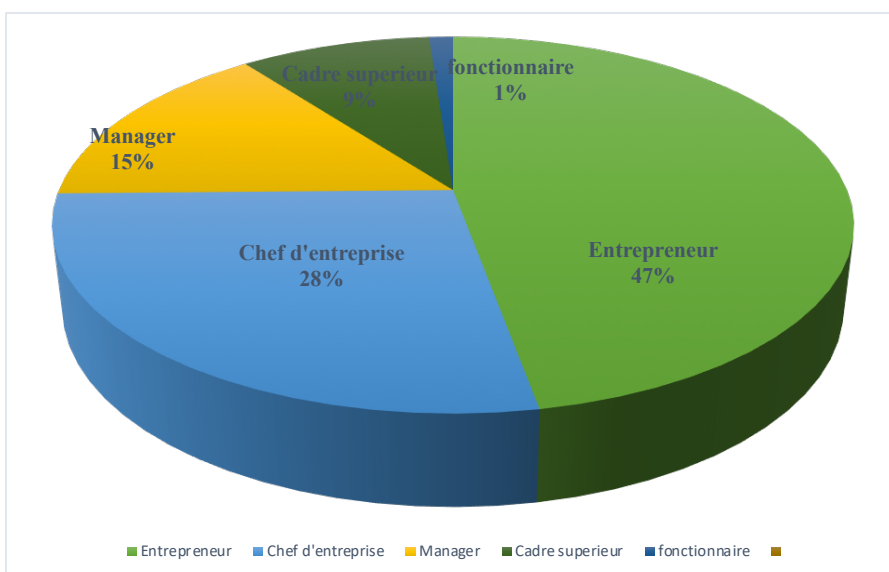
Par ailleurs, nous remarquons que la majorité des répondants ont une maîtrise "très bonne" ou "excellente" de la langue française, avec seulement quelques réponses pour "bon". De plus,

⁶⁸ Il convient de souligner que durant la période de pandémie de la COVID-19, l'État algérien a réduit la moyenne requise pour l'obtention du baccalauréat à 9/20 en 2020 et à 9,50/20 en 2021.

aucun répondant ne s'est autoévalué comme "débutant" en français, ce qui suggère que la plupart des répondants ont au moins un certain niveau en français.

En troisième lieu, le niveau de maîtrise de la langue anglaise n'est pas homogène, avec une majorité de répondants ayant un niveau "bon" à "très bon". Le nombre de répondants avec un niveau « excellent » et « débutant » est beaucoup moins élevé que pour le niveau de maîtrise de la langue arabe ou de français.

- **Figure 16 : A6 Quelles sont vos objectifs de carrière et professionnels ? (Question à choix unique)**



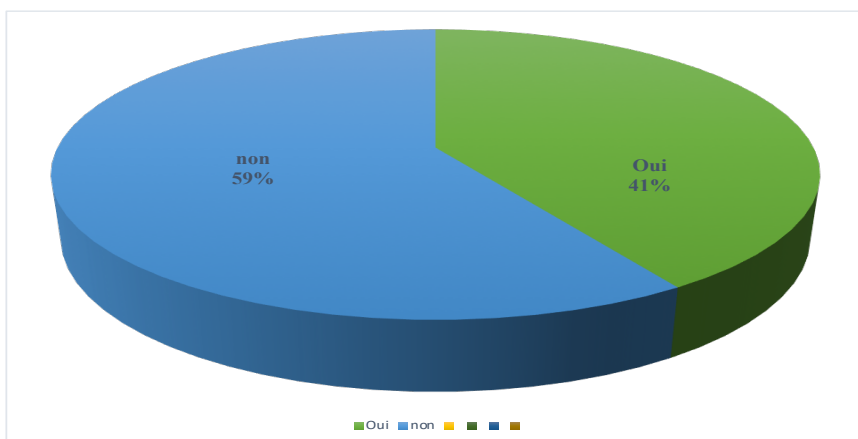
Source : élaborée par nous-même

Les réponses à cette question montrent que la plupart des étudiants de notre échantillon ont l'objectif de devenir entrepreneur, chef d'entreprise ou manager. Ces objectifs de carrière peuvent être en adéquation avec l'augmentation de l'entrepreneuriat et la demande de postes de direction dans de nombreux secteurs.

Cependant, il est intéressant de noter qu'un nombre significatif d'étudiants aspirent à devenir cadres supérieurs, ce qui peut refléter une préférence pour un rôle de soutien plutôt que de leadership. Enfin, il est également intéressant de noter qu'un seul étudiant a indiqué vouloir devenir fonctionnaire, ce qui peut refléter une tendance à rechercher des rôles plus autonomes et indépendants plutôt que de travailler dans la fonction publique.

En somme, ces résultats peuvent indiquer une tendance à l'entrepreneuriat et à l'ambition de leadership chez les étudiants, avec une préférence pour les rôles de direction ou de soutien, plutôt que les rôles plus réglementés et hiérarchiques de la fonction publique.⁶⁹

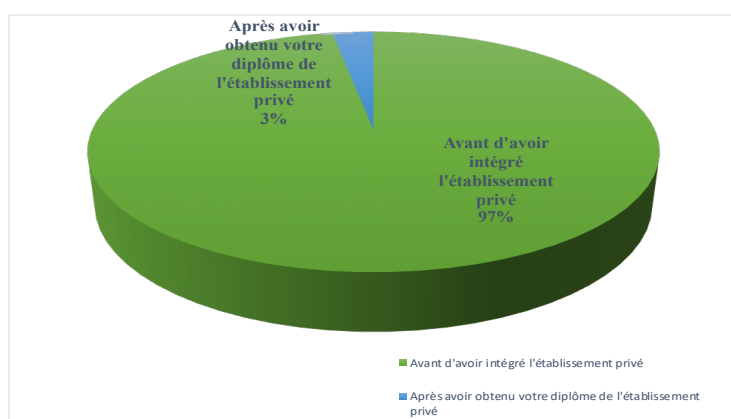
- **Figure 17 : A7 avez-vous déjà étudié dans le secteur d'enseignement supérieur public ? (Question à choix unique)**



Source : élaborée par nous-même

Notons que les questions (B...) sont dédiées à ceux qui ont répondu oui, à savoir 36 répondants parmi 87. Cela nous permet de comprendre qu'un nombre important d'étudiants inscrits dans des établissements privés ont déjà acquis de l'expérience dans des établissements publics, que cela soit suite à un échec, une réorientation ou une poursuite d'études.

- **Figure 18 : B1 A quel moment vous avez étudié dans le public ? (Question à choix unique)**



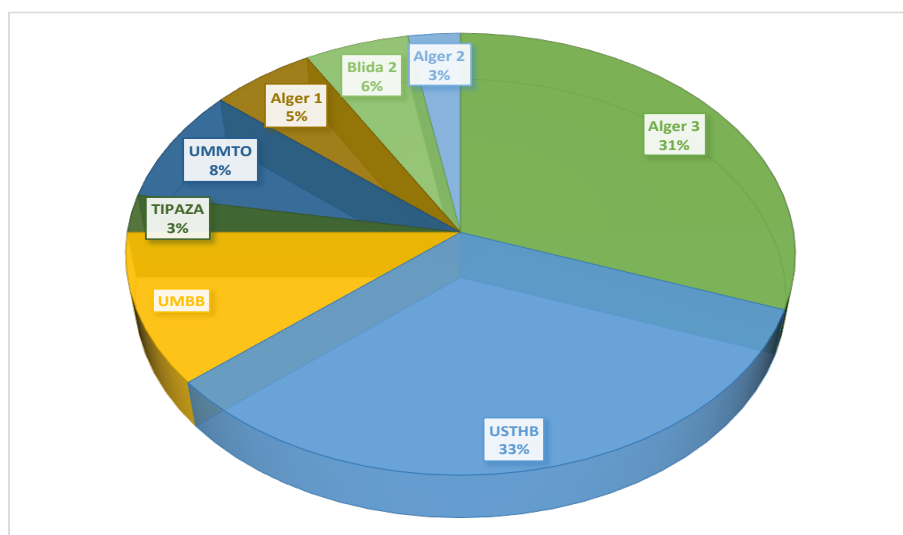
Source : élaborée par nous-même

⁶⁹ Nous définissons les catégories de la question A6 comme suit:

- Manager : Avoir un poste de manager (hiérarchique) dans une entreprise
- Entrepreneur: lancer son propre projet (entreprise)
- Chef d'entreprise : être à la tête d'une entreprise
- Cadre supérieur : avoir un haut poste dans une entreprise étatique
- Fonctionnaire : un simple poste de travail.

Nous remarquons que la quasi-totalité des étudiants qui ont déjà étudié dans le public, ont intégré les EPES après leur passage dans le public.

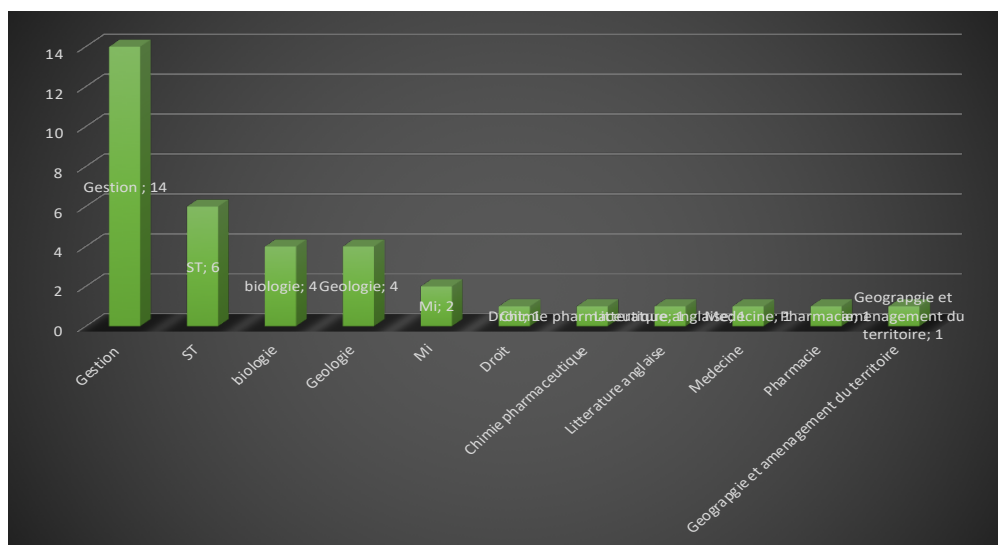
- **Figure 19 : B2 Dans quel établissement public d'enseignement supérieur ? (Question ouverte)**



Source : élaborée par nous-même

Les étudiants ont étudié dans différentes universités avant de rejoindre l'enseignement supérieur privé. Parmi ces universités, l'USTHB (Université des Sciences et de la Technologie Houari Boumediene) compte le plus grand nombre d'étudiants ayant rejoint l'enseignement supérieur privé avec 12 étudiants, suivie d'Alger 3 avec 11 étudiants et de l'UMBB (Université M'Hamed Bougara de Boumerdès) avec 4 étudiants. Le reste des universités ont chacune un petit nombre d'étudiants ayant rejoint l'enseignement supérieur privé : Tipaza avec 1 étudiant, UMMTO (Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou) avec 3 étudiants, Alger 1 avec 2 étudiants, Blida 2 avec 2 étudiants et Alger 2 avec 1 étudiant.

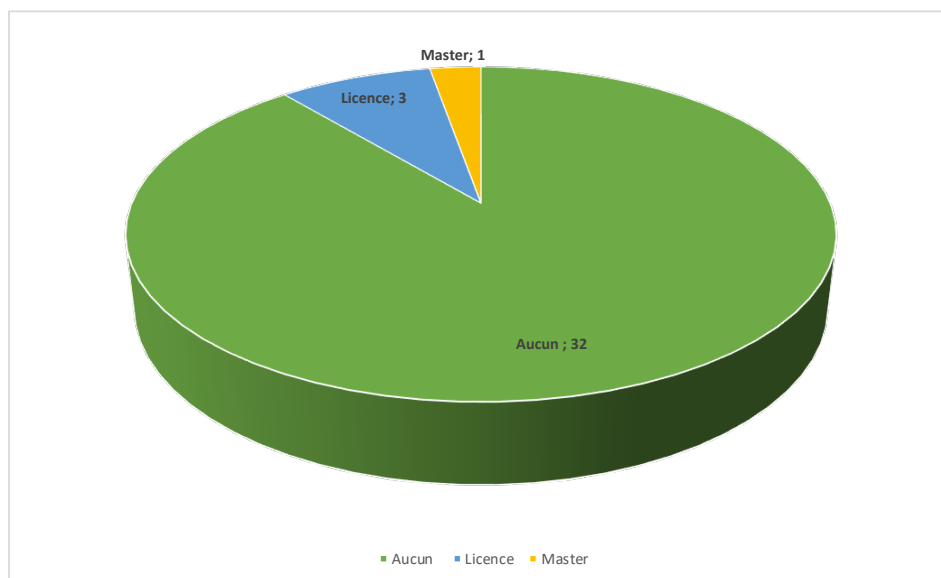
• **Figure 20 : B3 En quelle spécialité ? (Question ouverte)**



Source : élaborée par nous-même

Les résultats montrent que les étudiants ayant rejoint le secteur privé avaient étudié la gestion (14 occurrences), suivie de près par les ST « sciences et technologies) (6 occurrences) et la biologie (4 occurrences). Les autres spécialités telles que la géologie, la littérature anglaise, la médecine, la chimie pharmaceutique, MI (mathématique et informatique), le droit et la pharmacie ont été étudiées par moins de 4 étudiants chacune. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que la majorité des écoles concernées se situent dans le domaine de la gestion, et bénéficient d'une expérience significative de plusieurs années.

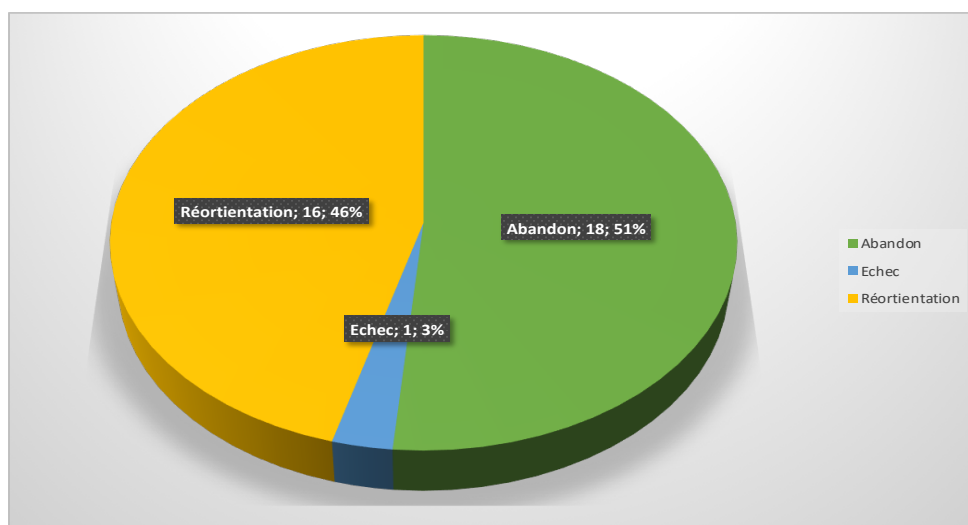
• **Figure 21 : B4 Quel diplôme avez-vous obtenu dans l'enseignement supérieur public ? (Question à choix unique)**



Source : élaborée par nous-même

Nous remarquons que la plupart des étudiants qui ont rejoint l'enseignement supérieur privé après avoir été inscrits dans le public n'ont pas obtenu de diplôme. Sur les 36 étudiants étudiés, 32 ont soit abandonné, changé d'orientation ou ont échoué dans le public. Seulement 4 étudiants avaient obtenu un diplôme, dont 3 licences et 1 master.

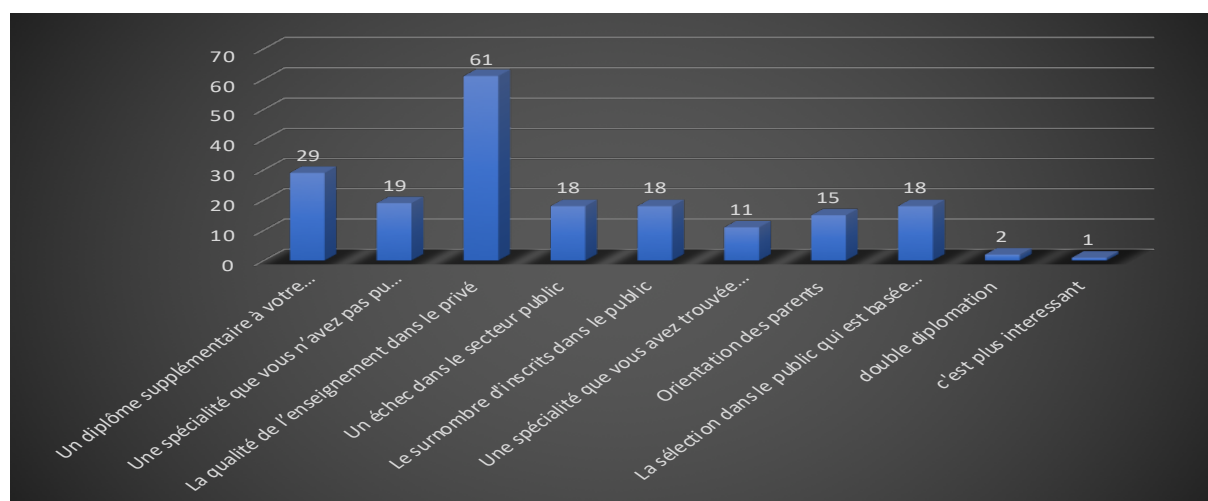
- **Figure 22 : B5 Dans le cas où vous n'avez eu aucun diplôme, quelle serait la raison ? (Question à choix unique)**



Source : élaborée par nous-même

Ces résultats nous indiquent que parmi les étudiants ayant étudié dans le secteur public de l'enseignement supérieur avant de rejoindre l'ES privé, beaucoup ont abandonné leurs études (18), suivi par ceux qui se sont réorientés (16), et peu ont échoué (1). Cela suggère que certains étudiants ont peut-être trouvé le système d'enseignement public inadéquat pour répondre à leurs besoins ou à leurs aspirations et ont cherché des alternatives dans le secteur privé.

- **Figure 23 : C1 Qu'est ce qui a motivé votre choix d'étudier dans le privé? (Question à choix multiples)**

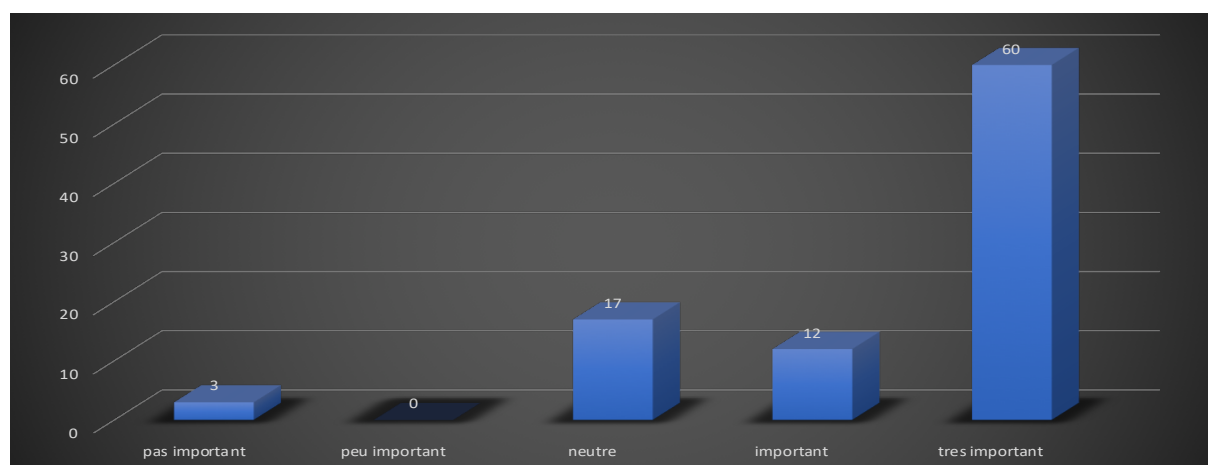


Source : élaborée par nous-même

Ces motivations de choix de l'ES privé fournissent des informations précieuses sur les raisons pour lesquelles les étudiants choisissent d'étudier dans le secteur privé plutôt que dans le public. Les résultats montrent que la qualité de l'enseignement dans le privé est la motivation la plus fréquente, elle est citée par 61 étudiants. Cela suggère que les étudiants ont choisi l'ES privé car ils pensent que la qualité de l'enseignement y est supérieure à celle de l'enseignement public. Parmi les autres raisons citées, 29 étudiants ont choisi l'ES privé pour obtenir un diplôme supplémentaire par rapport à leur diplôme de l'enseignement supérieur public, 20 ont changé d'orientation, 19 n'ont pas trouvé la spécialité qu'ils cherchaient dans le public et 18 ont échoué dans le public ou ont été confrontés à une sélection trop rigoureuse. En outre, 11 étudiants ont trouvé une spécialité unique dans l'ES privé qui n'existe pas dans le public.

Il est intéressant de noter que seulement deux étudiants ont choisi l'ES privé pour obtenir un double diplôme, ce qui suggère que cette motivation est relativement peu courante. Enfin, une minorité d'étudiants a également cité des motivations telles que l'orientation des parents, la sélection dans le public basée sur la moyenne du baccalauréat ou simplement l'intérêt pour l'ES privé.

- **Figure 24 : C2 Quelle est l'importance que votre diplôme soit agréé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ? (Question à choix unique)**



Source : élaborée par nous-même

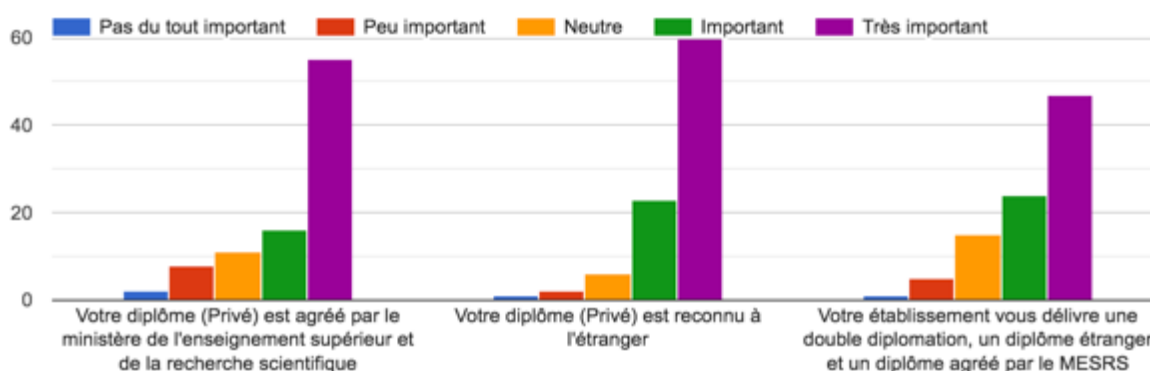
Le logigramme que nous avons obtenu nous permet de constater que la question sur l'importance de l'agrément des diplômes par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) est un sujet important pour la majorité des étudiants de notre étude.

En effet, sur un total de 92 étudiants ayant exprimé leur avis, 60 d'entre eux considèrent que cet agrément est très important.

Ensuite, on note que 17 étudiants ont un avis neutre sur la question, 12 estiment que c'est important, tandis que seulement 3 n'y accordent pas d'importance.

En résumé, la majorité des étudiants interrogés trouvent l'agrément des diplômes par le MESRS très important.

- **Figure 25 : C3 Quel est le degré d'importance des aspects suivants? (Question à choix unique)**



Source : élaborée par nous-même

Selon les résultats obtenus, on peut constater que la majorité des étudiants considèrent que l'agrément de leur diplôme privé par MESRS est très important (55 étudiants).

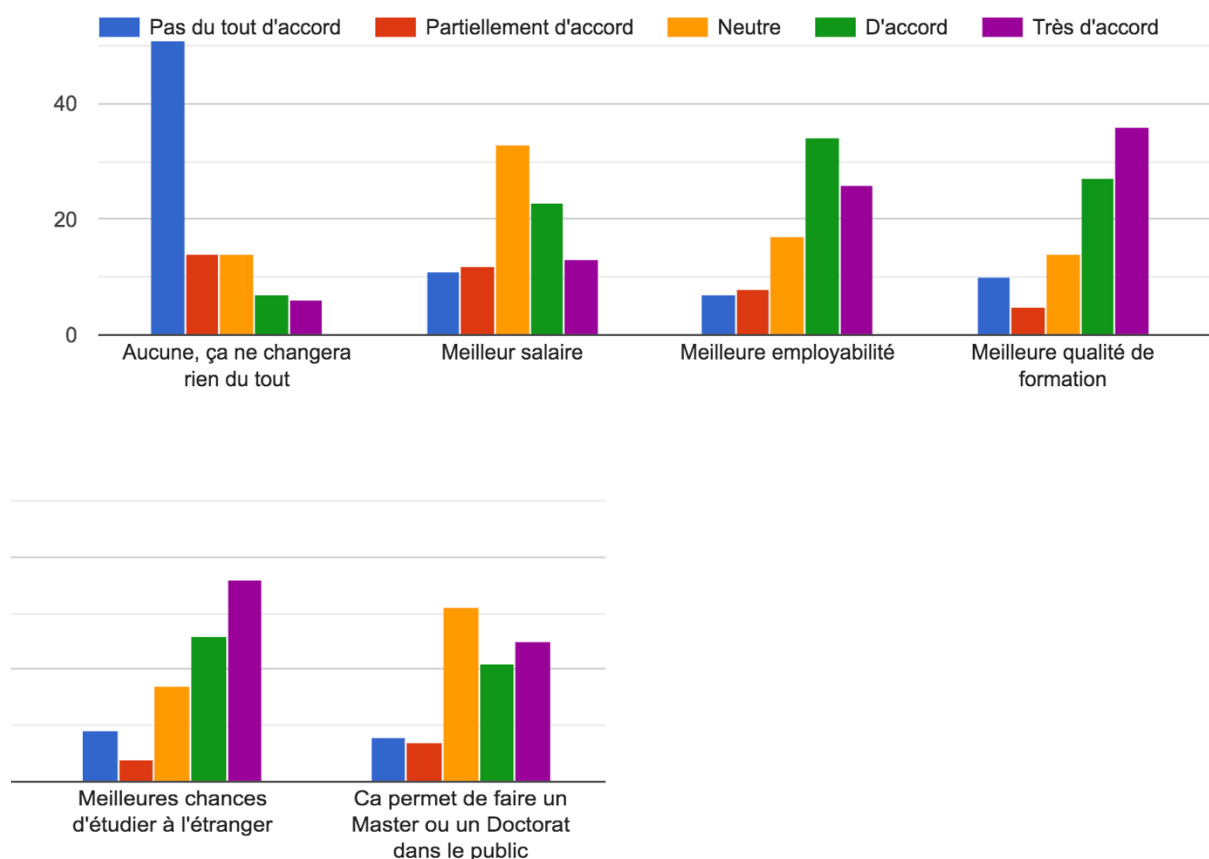
Ensuite, nous remarquons une minorité d'étudiants pour qui c'est important (13 étudiants) et une petite partie pour qui c'est neutre (11 étudiants). Notons également que certains étudiants considèrent que c'est peu important (7 étudiants) et même pas du tout important (1 étudiant).

Par ailleurs, il semble que la reconnaissance du diplôme privé à l'étranger soit un facteur important pour les étudiants. En effet, 58 étudiants ont jugé que c'était "très important" et 21 étudiants ont trouvé que c'était "important". En revanche, seulement 6 étudiants ont répondu "neutre" à cette question, tandis que 2 ont jugé que c'était "peu important".

Enfin, la plupart des étudiants considèrent que le fait d'avoir une double diplomation (un diplôme étranger et un diplôme agréé par le MESRS) est important voire très important. En effet, 45 étudiants ont indiqué que c'était très important, suivis de 24 étudiants pour qui c'était important. Notons également la présence d'une proportion significative d'étudiants ayant une appréciation neutre (13 étudiants). En revanche, peu d'étudiants ont jugé ce fait peu important voire pas du tout important (5 étudiants pour la première catégorie et aucun pour la seconde).

En somme, ces résultats montrent que la majorité des étudiants attachent une grande importance à la reconnaissance de leur diplôme privé par les autorités compétentes, ce qui peut s'expliquer par le fait que cette reconnaissance est souvent considérée comme une garantie de qualité et de validité du diplôme. En même temps, les résultats suggèrent que la reconnaissance du diplôme privé à l'étranger est un critère important aussi pour la majorité des étudiants de notre étude, pareillement pour le fait d'avoir une double diplomation est considéré comme un avantage certain.

- **Figure 26 : C4 l'utilité que votre diplôme soit agréé par l'état est (Question à choix unique) :**



Source : élaborée par nous-même

H1⁷⁰ : Les résultats nous indiquent qu'une majorité des étudiants ne sont pas d'accord avec la déclaration selon laquelle l'agrément de leur diplôme par l'état n'a aucune utilité. En effet, 63% des étudiants sont "partiellement d'accord" ou "pas du tout d'accord" avec cette affirmation. A savoir, 49 pas du tout d'accord et 14 partiellement d'accord.

Cependant, il y a également une proportion non négligeable d'étudiants (19%) qui sont "d'accord" ou "très d'accord" avec cette affirmation, soit 6 d'accord et 5 très d'accord.

H2 : Il y a une majorité relative de personnes qui ont répondu "Neutre (32)" sur la déclaration : « Un diplôme agréé par l'État peut garantir un meilleur salaire », suivie de personnes qui sont "D'accord (20)" ou "Très d'accord (13)". Cependant, il y a également un nombre non négligeable de personnes qui sont "Pas du tout d'accord (10)" ou "Partiellement d'accord (13)". Il est donc difficile de tirer des conclusions claires à partir de ces réponses.

⁷⁰ Histogramme 1

H3 : D'après les résultats, il y a une majorité de personnes qui sont d'accord (31) ou très d'accord (25) avec l'idée que le fait d'avoir un diplôme reconnu améliore l'employabilité, c'est-à-dire les chances de trouver un emploi et d'avoir une carrière professionnelle réussie.

Cependant, il y a également un nombre non négligeable de personnes qui sont neutres (17) ou partiellement d'accord (8), ce qui peut indiquer un certain scepticisme quant à l'importance de la reconnaissance d'un diplôme pour l'employabilité. En revanche, il y a un nombre relativement faible de personnes qui sont totalement en désaccord avec cette idée (6), ce qui suggère que la majorité des personnes considèrent que la reconnaissance d'un diplôme a au moins une certaine importance pour l'employabilité.

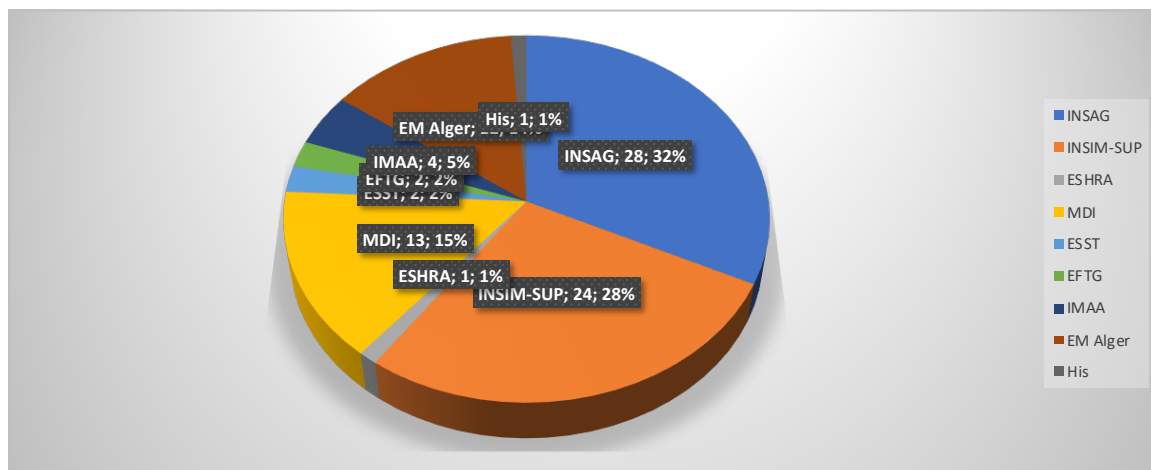
H4 : Nous pouvons remarquer que la majorité des répondants (36) soit 41,4% sont "très d'accord" avec le fait que l'agrément du diplôme peut engendrer une meilleure qualité de formation ; lorsqu'il y a une forte réglementation de la part de l'État, qui est suivie par la reconnaissance du diplôme, cela permet de contrôler la qualité de manière efficace et de l'assurer. Ce qui suggère que la qualité de formation est importante pour eux. Ensuite, (24) soit 27,6% des répondants sont "d'accord" avec cette déclaration, ce qui renforce cette idée.

Cependant, il y a aussi (9) soit 10,3% de répondants qui ne sont "pas du tout d'accord", ce qui suggère qu'ils ne considèrent pas que la qualité de formation soit liée à l'agrément de l'établissement. Enfin, (5) soit 5,7% des répondants sont "partiellement d'accord".

H5 : D'après les résultats, la majorité des étudiants questionnés sont en accord ou très d'accord avec la déclaration selon laquelle l'agrément des écoles privées d'ES donnerait de meilleures chances d'étudier à l'étranger, avec 24 étudiants d'accord et 34 très d'accord, pour un total de 58 étudiants sur 87 qui sont favorables à cette idée. En outre, seulement 8 étudiants ne sont pas d'accord et 4 sont partiellement d'accord, ce qui montre que l'opposition à cette idée est relativement faible. Toutefois, il y a un certain nombre d'étudiants neutres (17), ce qui suggère qu'ils ne sont pas convaincus de l'importance de l'agrément des écoles privées d'ES pour étudier à l'étranger.

H6 : Nous pouvons voir que la majorité des répondants ont des opinions plutôt mitigées sur cette déclaration, avec (29) soit 33,3% des répondants qui ont choisi "Neutre". Cependant, une proportion importante des répondants (24,1%) soit 21 est d'accord ainsi que 24 soit (27,6%) très d'accord avec cette déclaration, indiquant qu'ils considèrent que le fait d'avoir un diplôme agréé par l'État pourrait leur offrir de meilleures opportunités pour poursuivre leurs études dans le public.

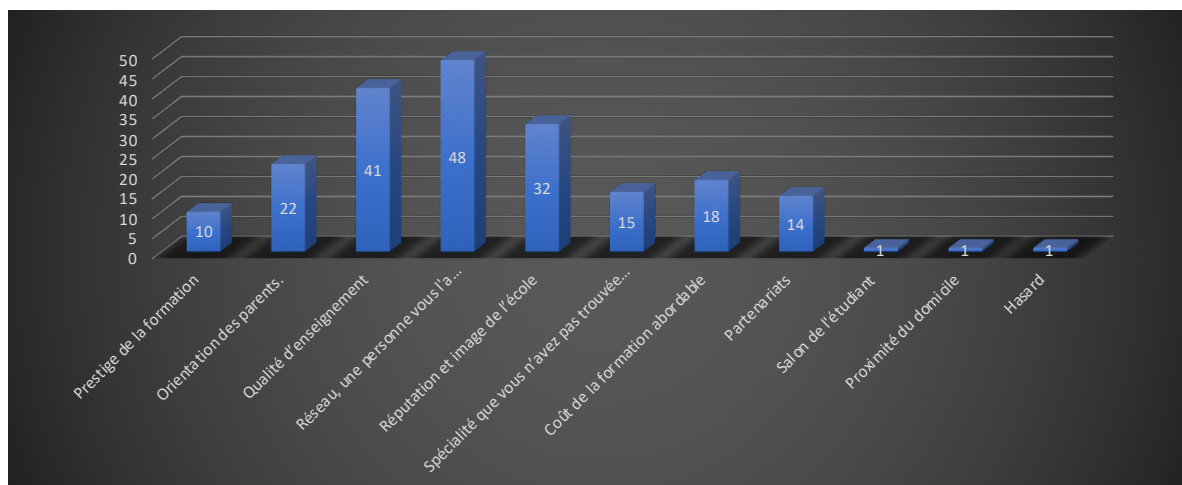
• **Figure 27 : D1 Nom de votre établissement (Question ouverte)**



Source : élaborée par nous-même

Il convient de souligner que la plupart des étudiants ayant répondu au questionnaire proviennent principalement de l'INSAG et de l'INSIM-SUP, à la suite d'une demande de leurs responsables. Cela peut expliquer le faible taux de réponse des autres établissements dont les responsables n'ont pas été impliqués dans cette enquête.

• **Figure 28 : D2 Pourquoi vous avez choisi cette (votre) école? (Question à choix multiples)**



Source : élaborée par nous-même

A partir de ces résultats, sur un total de 203 réponses (il est important de souligner qu'un répondant peut avoir plusieurs motivations et donc plusieurs réponses, ce qui explique le nombre de 203 réponses), nous remarquons d'abord que les motivations de choix d'écoles

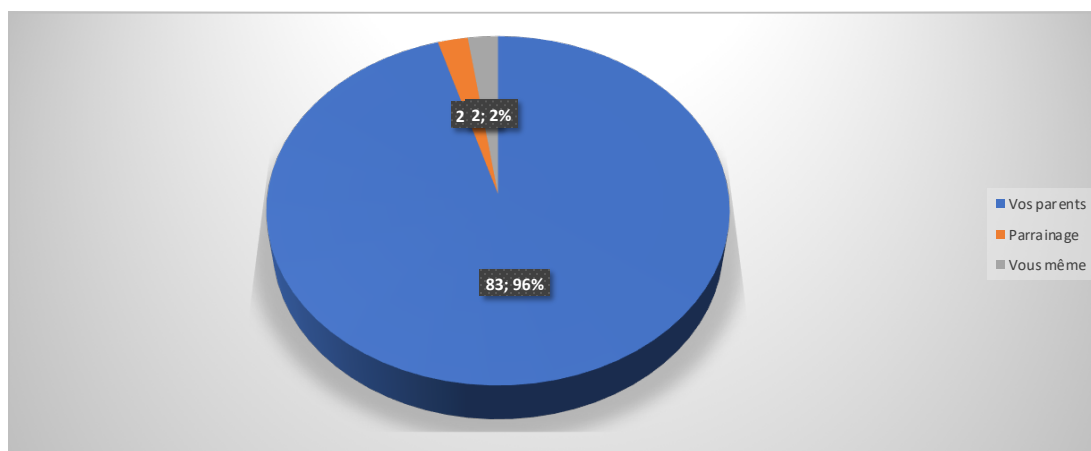
privées sont diverses et varient d'un individu à un autre. Il est important de noter qu'un étudiant peut choisir plusieurs points de motivation.

On estime que la qualité d'enseignement et le réseau personnel sont les facteurs le plus important pour un grand nombre d'étudiants, respectivement 41 et 48, notons que le réseau personnel peut inclure des amis ou des connaissances qui étudient déjà dans l'école ou qui ont eu une expérience positive avec l'établissement.

L'orientation des parents (22) est également un facteur important dans la décision des étudiants, la réputation et l'image de l'école (32) ainsi que la spécialité que l'étudiant souhaite faire (15) sont également des facteurs clés.

D'autres facteurs tels que le coût de la formation abordable (18), les partenariats (14) et la proximité du domicile (1) sont également pris en compte par certains étudiants dans leur décision. Enfin, il est intéressant de noter que certains étudiants ont choisi leur école privée en raison d'un salon de l'étudiant (1) ou du hasard (1).

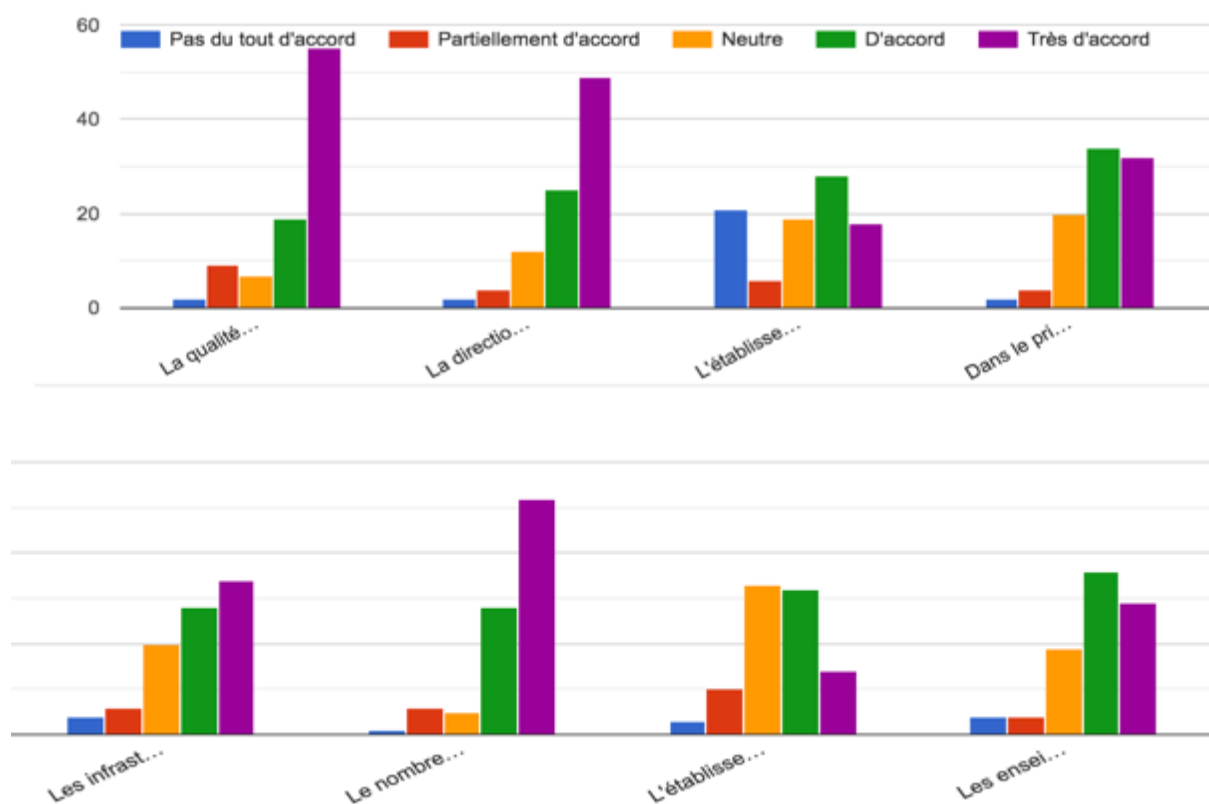
- **Figure 29 : D3 Qui prend en charge les frais de votre formation? (Question à choix unique)**



Source : élaborée par nous-même

En analysant le diagramme, nous pouvons constater que seulement deux étudiants financent eux-mêmes leurs études, tandis que deux autres étudiants bénéficient d'un parrainage. En revanche, la grande majorité des répondants, soit 83 étudiants, indiquent que leurs études sont financées par leurs parents.

- **Figure 30 : D4 Quelle est la particularité de la formation dans le privé qu'on ne trouve pas dans le secteur public ? (Question à choix unique)**



Source : élaborée par nous-même

H1 : D'après les réponses que nous avons reçues sur la première déclaration, la majorité des étudiants (83 %) sont soit d'accord (17), soit très d'accord (55) ; «*La qualité de l'enseignement dans le privé est meilleure que dans le public* ». Cependant, il y a aussi une partie importante des étudiants (17 %) qui ne sont que partiellement d'accord, neutres ou pas du tout d'accord avec cette déclaration.

A partir de là, les réponses des étudiants suggèrent que beaucoup d'entre eux ont une perception positive de la formation dans le privé.

H2 : D'après les réponses des étudiants à cette deuxième déclaration «*La direction et les enseignants sont proches des étudiants* », il y a une forte tendance à considérer que la direction et les enseignants dans le privé sont proches des étudiants. En effet, près de 83 % des étudiants sont soit d'accord, soit très d'accord avec cette affirmation. Cela peut refléter une perception de la proximité et de l'attention portée par les enseignants et la direction des établissements privés aux besoins et aux préoccupations des étudiants, ainsi qu'une relation plus personnelle entre ces derniers et leurs enseignants et directeurs.

Il est également possible que cela soit influencé par la taille des établissements privés, qui sont souvent plus petits que les établissements publics et donc plus à même de développer des relations plus étroites entre les enseignants, la direction et les étudiants.

Par ailleurs, il est important de noter que ces perceptions peuvent varier d'un établissement privé à un autre, et que cela ne signifie pas nécessairement que la direction et les enseignants des établissements publics ne sont pas proches des étudiants.

H3 : D'après les réponses des étudiants à cette troisième déclaration « *L'établissement se situe plutôt près de votre lieux de résidence* », nous ne remarquons pas de consensus clair sur cette question. En effet, environ la moitié des étudiants sont pas du tout d'accord, soit partiellement d'accord avec cette affirmation, tandis que les autres étudiants sont soit d'accord, soit très d'accord. Il est important de noter aussi qu'il y a un important nombre d'étudiant qui sont neutres.

Cela peut refléter la diversité géographique des étudiants interrogés et la variété des modes de transport qu'ils utilisent pour se rendre à leur établissement. Par exemple, certains étudiants peuvent vivre près de leur établissement, tandis que d'autres peuvent être obligés de faire un long trajet pour y arriver.

En somme, il est difficile de tirer des conclusions claires de cette déclaration, mais les réponses des étudiants questionnés suggèrent qu'il n'y a pas de consensus clair sur la proximité de l'établissement par rapport à leur lieu de résidence.

H4 : D'après les réponses des étudiants à notre quatrième déclaration « *Dans le privé il y'a un environnement adéquat et propice pour les études* », il y a une forte tendance à considérer que l'environnement dans le privé est adéquat et propice pour les études. En effet, plus des deux tiers des étudiants (65 %) sont soit d'accord, soit très d'accord avec cette affirmation.

Cela peut refléter la perception des étudiants selon laquelle les établissements privés offrent des conditions favorables à l'apprentissage, telles qu'une attention particulière aux besoins des étudiants, des salles de classe bien équipées, un ratio élève/enseignant plus faible, une ambiance studieuse et un environnement moins bruyant et moins perturbé que dans les établissements publics. Il est important de noter également que cela peut varier selon les établissements privés, ainsi que selon les ressources et les infrastructures disponibles.

H5 : D'après les réponses des étudiants à cette cinquième déclaration qui concerne « *Les infrastructures sont motivantes et adéquates pour les études* », la majorité des étudiants, à savoir plus de (60 %) sont soit d'accord, soit très d'accord avec cette affirmation. Cela suggère que les étudiants interrogés ont une perception positive des infrastructures dans les établissements privés.

Cela peut refléter la perception des étudiants selon laquelle les établissements privés investissent davantage dans les infrastructures, telles que des bibliothèques, des laboratoires et des équipements de pointe, les salles de cours, pour offrir aux étudiants un environnement stimulant et motivant pour les études.

Cependant, un nombre significatif d'étudiants (22 %) sont neutres sur cette déclaration, ce qui suggère qu'il y a une certaine variabilité dans la qualité des infrastructures entre les établissements privés, ou que certains étudiants ne sont pas nécessairement conscients des avantages des infrastructures dans leur établissement.

H6 : D'après les réponses des étudiants à cette sixième déclaration, la grande majorité des étudiants, à savoir (86 %) sont soit d'accord, soit très d'accord avec l'affirmation selon laquelle le nombre d'étudiants est réduit en classe dans les établissements privés, ce qui rend l'assimilation et la concentration plus facile et efficace. Cela suggère que les étudiants interrogés considèrent que la réduction du nombre d'étudiants en classe dans les établissements privés favorise une meilleure assimilation des connaissances et une plus grande concentration lors des cours. Cela peut être dû à un ratio élève/enseignant plus faible dans les établissements privés. il est important de rappeler que cela est exigé par le MESRS dans le cahier des charges, permettant ainsi aux enseignants de mieux suivre les progrès individuels de chaque étudiant.

H7 : Les réponses des étudiants à cette septième déclaration montrent qu'une minorité des étudiants (16%) sont très d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'établissement privé est considéré comme un établissement d'excellence, tandis qu'une majorité, à savoir plus de (60%) sont neutres ou d'accord.

Cela suggère que les étudiants interrogés ont une perception plus ou moins mitigée quant à la qualité globale de l'enseignement et de l'expérience d'apprentissage offertes par les établissements privés. Les étudiants ne semblent pas être unanimes quant à la qualité des établissements privés, et certains peuvent même être sceptiques quant à l'idée qu'ils sont d'excellence. Ceci sera appuyé par une prochaine question.

Cependant, il est important de noter que les perceptions peuvent varier en fonction des expériences individuelles des étudiants dans les établissements privés, ainsi que des facteurs tels que la réputation de l'établissement et la qualité des enseignants et des enseignements. Certains étudiants peuvent avoir des expériences très positives dans les établissements privés, tandis que d'autres peuvent avoir des expériences moins positives.

H8 : D'après les réponses des étudiants à notre huitième déclaration « *Les enseignants dans le privé sont excellent et pédagogues* », une majorité des étudiants (63%) sont d'accord ou très

d'accord avec cette affirmation, tandis qu'une minorité (12%) ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord.

Cela suggère que les étudiants interrogés ont une perception plutôt positive des enseignants dans les établissements privés, les considérant comme étant compétents et ayant des qualités pédagogiques importantes. Cependant, une proportion significative des étudiants (25%) ont une perception neutre sur cette question, ce qui indique qu'ils ne sont pas sûrs ou qu'ils n'ont pas d'opinion forte sur ce sujet. Il est important de noter que la perception des étudiants sur les enseignants peut être influencée par leur expérience personnelle avec des enseignants dans les établissements privés, ainsi elle peut être subjective.

- **D5 Si vous deviez définir la qualité dans votre établissement en quelques mots, que diriez-vous ? (Question ouverte)**

Dans cette partie, nous avons examiné les réponses « qualitatives » des répondants à la question de la qualité dans leur établissement, et avons identifié les termes et expressions clés les plus fréquemment répétés, notamment :

- Qualité/Qualité d'enseignement: 13
- Professeurs/Enseignants: 11
- Direction/Administration: 7
- Succès/Réussite: 4
- Bon/Bien/Très bon/Assez bon: 25
- Médiocre/Insuffisante: 2
- Encadrement: 4
- Établissement/École: 6
- Professionnalisme: 3
- Satisfaction: 2
- Attentes: 2
- Flexibilité: 1
- Performance: 1
- Amélioration: 2

A partir de là, nous avons créé une carte de mots, nuage de mots "Word Cloud" à partir de ces termes clés.

Figure 31 : nuage de mots sur la perception de la qualité dans les EPES (Question ouverte)



Source : élaborée par nous-même

A partir de ce nuage de mots, nous avons déterminé trois (3) catégories possibles, à savoir :

- Appréciations positives : 54.8%
- Appréciations neutres : 27.8%
- Appréciations négatives : 17.4%

Nous constatons que les commentaires positifs ont été les plus fréquents, représentant plus de la moitié des commentaires analysés 54,8%. Les étudiants ont salué la qualité de l'enseignement, le professionnalisme des enseignants, et la diversité des activités proposées. Ces résultats suggèrent que les écoles offrent des programmes de qualité et que les enseignants sont hautement qualifiés et compétents.

Les appréciations neutres représentent quant à elles près d'un tiers des appréciations 27,8%, ce qui indique que certains étudiants ont une opinion mitigée sur les écoles. Ils ont souligné certains points positifs, comme la qualité de l'infrastructure et des installations, mais ont également noté des points négatifs, tels que l'absence d'activités parascolaires etc.

Enfin, les commentaires négatifs ont été les moins fréquents mais avec un taux considérable, représentant 17,4% des commentaires. Les étudiants ont critiqué la qualité de l'enseignement, le manque d'encadrement et d'attention portée aux étudiants, ainsi que le manque d'infrastructures.

En conclusion, l'analyse des appréciations sur la qualité des écoles montre que la plupart des étudiants (questionnés) ont une opinion positive sur les écoles. Ils ont salué la qualité de l'enseignement, la compétence des enseignants, et la diversité des activités proposées. Bien que certains points négatifs aient été relevés.

• **D6 Quels sont les points forts de votre école ? (Question ouverte)**

Comme à la question D5, nous avons examiné les réponses « qualitatives » des répondants à la question des points forts de leurs établissements, et avons identifié ce qui suit :

- Qualité d'enseignement : 32
- Enseignants/professeurs : 24
- Partenariats : 8
- Langue anglaise : 2
- Administration/scolarité : 7
- Double diplôme : 5
- Infrastructures : 1
- Réduction du nombre d'étudiants : 5
- Pédagogie : 3
- Sérieux : 3
- Formation/diplôme : 3
- Ambiance/ proximité des enseignants : 3
- Multidisciplinarité : 1
- Bon choix des enseignants : 1
- Staff administratif : 2
- Sécurité : 1
- Marketing : 1
- Communication : 1
- Indulgence : 1

Le dessin du nuage des mots a donné le résultat suivant :

Figure 32 : nuage de mots sur les points des EPES



Source : élaborée par nous-même

Les catégories que nous avons identifiées à partir de ce dessin sont les suivantes :

- **Qualité d'enseignement** : Cette catégorie représente environ 46 % des réponses et est la plus fréquente. Les répondants ont exprimé leur satisfaction quant à la qualité de l'enseignement et ont souvent mentionné la compétence des professeurs et leur capacité à bien communiquer avec les étudiants.
- **Enseignants et personnel** : Cette catégorie représente environ 28 % des réponses et est également fréquente. Les répondants ont mentionné la compétence des enseignants, ainsi que leur disponibilité et leur proximité avec les étudiants. Ils ont également mentionné la qualité du personnel administratif et de la scolarité.
- **Autres facteurs** : Cette catégorie représente environ 26 % des réponses et comprend une variété de facteurs tels que les partenariats internationaux, le double diplôme, les infrastructures et l'emplacement de l'établissement. Les répondants ont également mentionné leur satisfaction quant à la communication avec les professeurs, la rigueur et la qualité de l'enseignement, ainsi que la sécurité et le coût de la formation.

En général, les répondants semblent très satisfaits de la qualité de l'enseignement et de la compétence des enseignants. Ils apprécient également la disponibilité du personnel administratif et de la scolarité. Les autres facteurs tels que les partenariats internationaux et le double diplôme sont également considérés comme importants.

• **D7 Quelles sont les faiblesses de votre école ? (Question ouverte)**

Toujours dans la logique de l'analyse des réponses « qualitatives » des répondants sur les points faibles de leurs établissements, nous avons identifié la redondance des appréciations suivantes :

- Administration : 17
- Communication : 5
- Infrastructures : 3
- Gestion : 6
- Pression : 2
- Redondance de cours : 1
- Cantines et espaces de travail : 2
- Instabilité : 1
- Méthodes d'enseignement : 3
- Partenariat : 1
- Système : 1
- Rigueur : 1
- Coordination : 1
- Mensonges : 1
- Master : 1
- Pizza (coût) : 1
- Double diplôme : 2
- Parking : 2
- Incompétence des professeurs : 3
- Taille : 1
- Manque de considération : 1
- Volume horaire : 1
- Distance : 1
- Activités étudiantes : 2
- Utilisation des smartphones pendant les examens : 1
- Événements : 1
- Spécialités : 1
- Ancienneté du programme : 1
- Perturbateurs : 1
- Emploi du temps : 2
- Organisation : 3

- Récemment créée : 1
- Choix des enseignants : 1
- Esprit de travail en groupe : 1
- Gestion des plannings : 1
- Relations enseignants-étudiants : 1
- Évaluation : 1
- Traitement des étudiants : 1
- Reconnaissance du diplôme à l'étranger : 1

Le dessin du nuage de mots a donné le résultat suivant :

Figure 32 : nuage de mots sur les faiblesses des EPES



Source : élaborée par nous-même

Nous avons identifié trois catégories avec leurs pourcentages comme suit :

- Infrastructures et administration : 49.35%
- Enseignement et méthodes pédagogiques : 23.91%
- Activités et vie étudiante : 10.87%

L'analyse de ce résultat montre que la catégorie la plus fréquente est celle des infrastructures et de l'administration, qui représente près de la moitié des appréciations (49,35%). Les commentaires sont notamment axés sur le manque de communication entre l'administration et les étudiants, la mauvaise gestion et les problèmes d'infrastructures, tels que le manque de place de parking, l'étroitesse des locaux ou l'absence de cantine.

La deuxième catégorie la plus importante concerne l'enseignement et les méthodes pédagogiques, représentant environ un quart des commentaires (23,91%). Les appréciations sont liées aux modules et méthodes d'enseignements, ainsi qu'à la compétence des enseignants. Certains étudiants ont même mentionné la répétition des cours et le manque de rigueur.

Enfin, la catégorie des activités et de la vie étudiante est la moins fréquente, ne représentant que 10,87% des appréciations. Les commentaires concernent principalement le manque d'activités pour les étudiants et l'insuffisance de clubs ou événements organisés par l'école.

En conclusion, ces résultats suggèrent que les étudiants ont principalement des préoccupations liées aux infrastructures et à l'administration de leur école. Les appréciations sur l'enseignement et les méthodes pédagogiques sont également importantes, tandis que la catégorie des activités et de la vie étudiante semble moins importante aux yeux des étudiants.

- **D8 Comment allez-vous procéder pour avoir un poste ou pour travailler ?
(Question ouverte)**

Cette dernière question de cœur de notre sujet a été traitée de la même manière que les 3 précédentes, nous avons pu identifier les expressions et mots clés suivants :

- Postuler/postulation : 20
- Création d'une entreprise : 16
- Réseau/contacts : 14
- Déposer son CV : 11
- Entretiens d'embauche : 6
- Expérience professionnelle/stages : 5
- Connaissance/compétence : 4
- Réseaux sociaux professionnels (LinkedIn) : 3
- Formation/diplôme : 3
- Ambition/projet professionnel : 3

Ce résultat nous a permis de dessiner le nuage de mots suivant :

Figure 33 : nuage de mots sur la procédure d'obtention d'emploi



Source : élaborée par nous-même

A partir de là, nous avons identifié les catégories suivantes avec leurs pourcentage d'occurrence :

- Recherche d'emploi : 45%
- Création d'entreprise : 40%
- Indécis : 15%

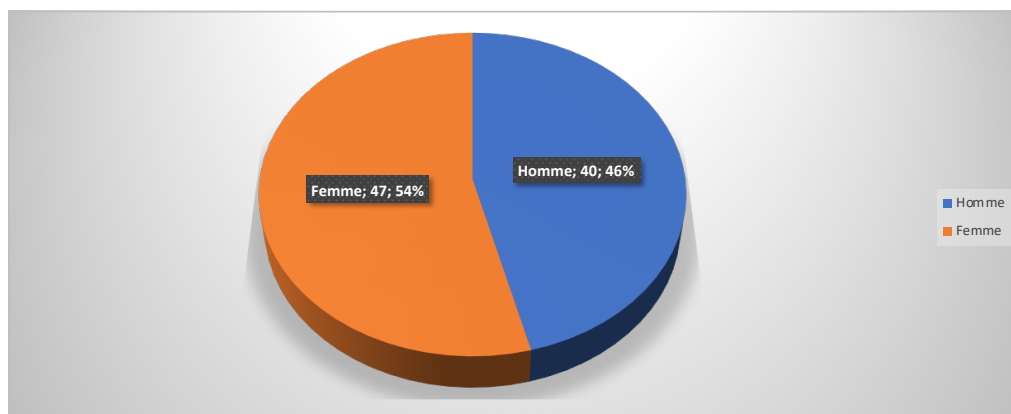
L'analyse de ces résultats révèle que la plupart des répondants envisagent soit de chercher un emploi existant, soit de créer leur propre entreprise ou leur propre projet professionnel.

Cela peut suggérer que de plus en plus de personnes sont à la recherche d'un travail qui correspond à leurs compétences et aspirations professionnelles, plutôt que de se contenter d'un travail alimentaire qui ne leur convient pas.

Le pourcentage relativement faible de personnes indécises peut indiquer que la plupart des répondants ont une idée claire de leur plan professionnel, bien que certains puissent avoir besoin d'une aide ou d'une orientation supplémentaire pour clarifier leurs objectifs.

En somme, ces résultats révèlent une tendance à la recherche de travail plus autonome, avec une forte proportion d'étudiants envisageant de créer leur propre entreprise ou leur propre projet professionnel.

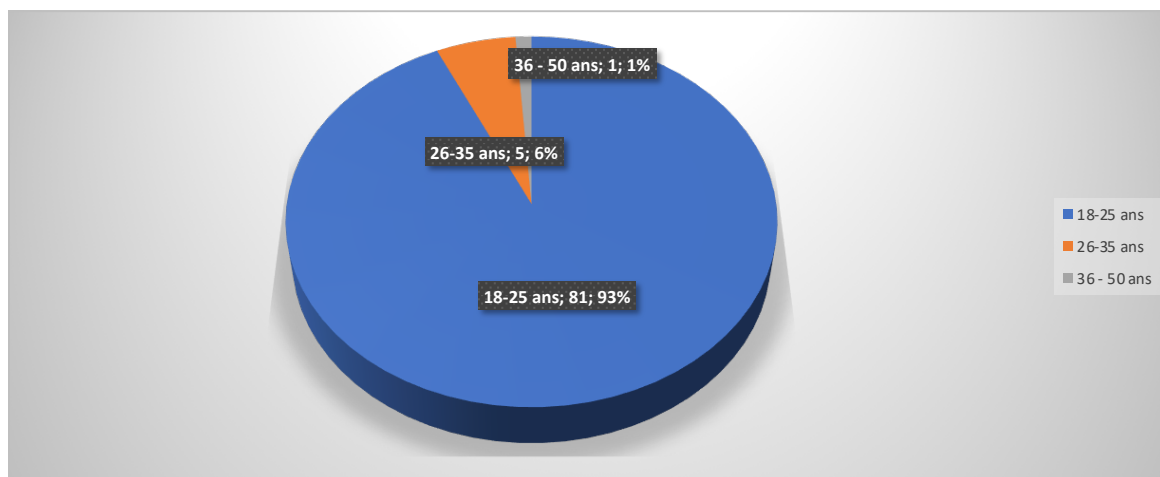
- **Figure 34 : E1 Vous êtes ? (Question à choix unique)**



Source : élaborée par nous-même

Nous constatons que les personnes interrogées sont réparties de manière équilibrée entre les genres, avec 54% de femmes et 46% d'hommes.

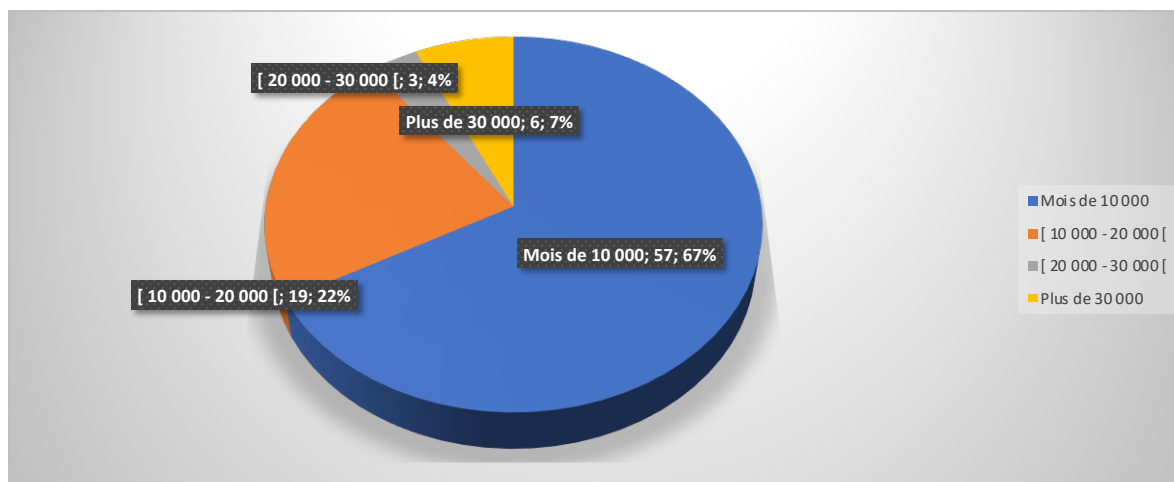
- **Figure 35 : E2 dans quelle tranche d'âge vous situez vous ? (Question à choix unique)**



Source : élaborée par nous-même

Il ressort de nos observations que la plupart des personnes interrogées se situent dans la tranche d'âge de 18 à 25 ans, tandis qu'une minorité se situe entre 26 et 35 ans, et un seul répondant est âgé de plus de 50 ans.

- **Figure 36 : E3 Quel est le (budget) montant en dinars (DZD) de vos dépenses générales hebdomadaires (par semaine) ? (Question à choix unique)**

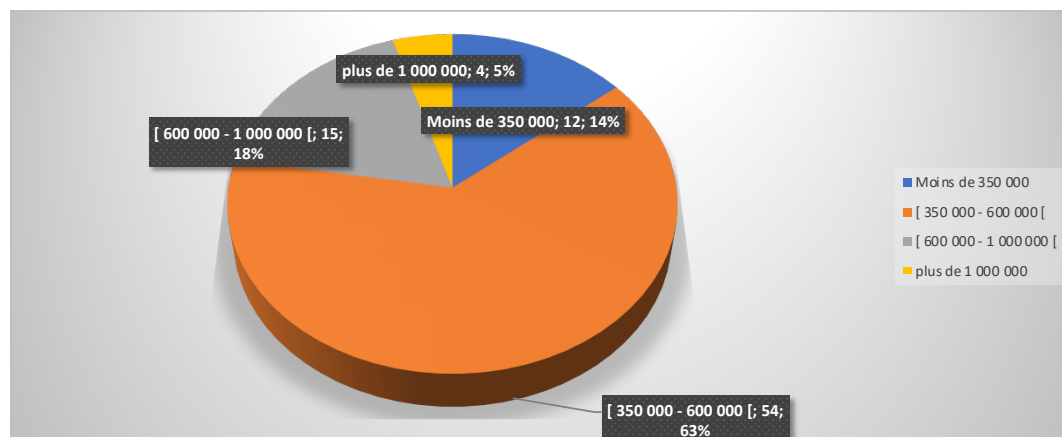


Source : élaborée par nous-même

La répartition des dépenses hebdomadaires des étudiants de notre enquête, illustrée dans ce diagramme nous permet d'observer que la majorité de ces étudiants (57) ont une dépense hebdomadaire inférieure à 10 000 DA. Environ un tiers des étudiants (19) ont une dépense hebdomadaire comprise entre 10 000 et 20 000 DA, tandis que seulement trois étudiants ont une dépense comprise entre 20 000 et 30 000 DA. Enfin, six étudiants ont une dépense hebdomadaire supérieure à 30 000 DA.

Cette distribution peut fournir des informations utiles aux professionnels de l'enseignement supérieur pour mieux comprendre les habitudes de consommation des étudiants et adapter leur offre en conséquence.

- **Figure 37 : E4 Quel est le montant en (DZD) de formation supérieure que vous êtes prêts à payer ? (Question à choix unique)**

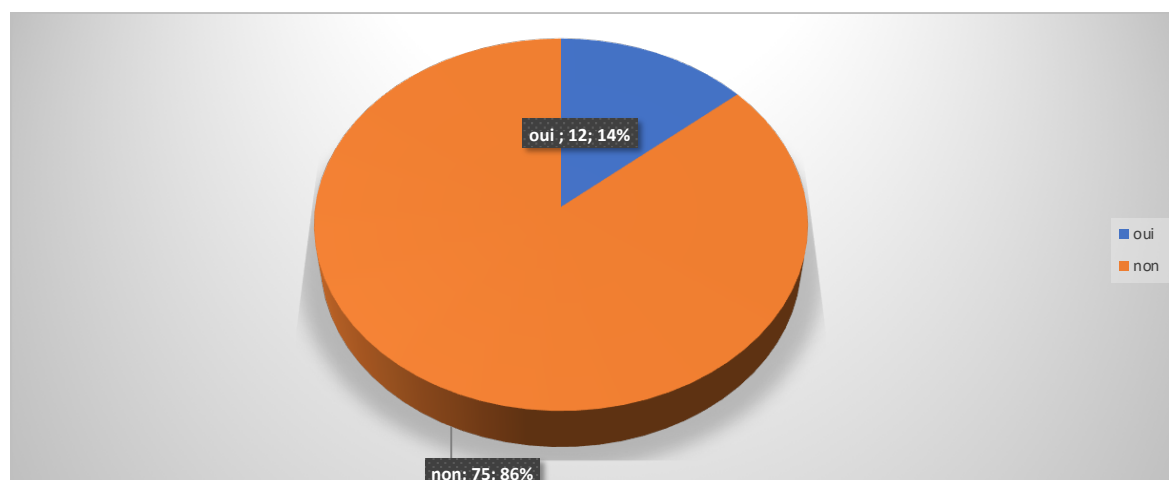


Source : élaborée par nous-même

Ce résultat nous permet d'observer que la plupart des étudiants (54) sont prêts à payer un coût de formation compris entre 350 000 et 600 000 DA. Douze (12) étudiants seulement sont prêts à payer moins de 350 000 DA, tandis que quinze (15) étudiants sont prêts à payer entre 600 000 et 1 000 000 DA. Enfin, quatre étudiants sont prêts à payer plus d'un million de dinars pour leur formation privée.

Cette distribution peut effectivement aider les institutions d'enseignement privées à mieux comprendre les limites financières de leurs étudiants et ainsi adapter leur politique tarifaire pour répondre à leurs besoins.

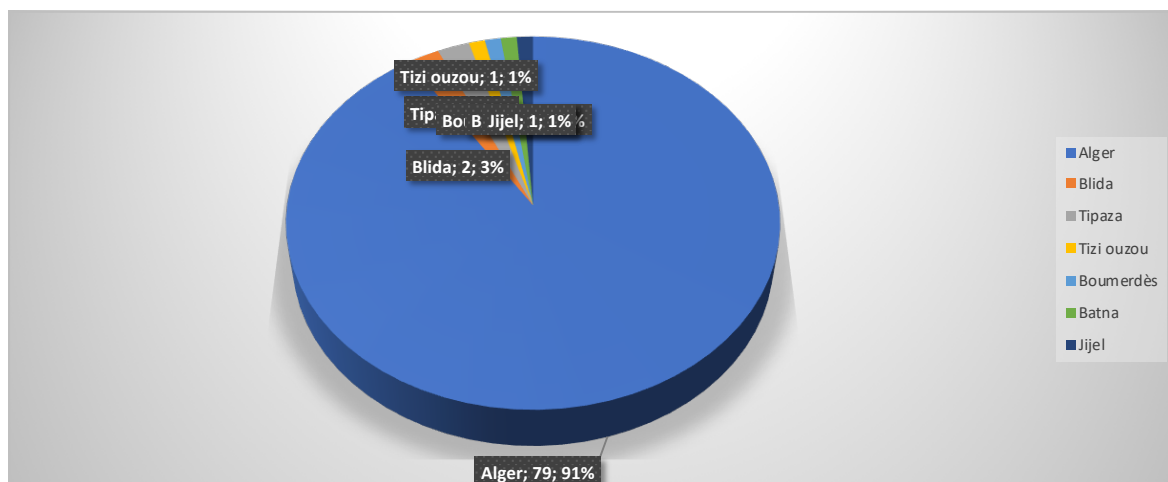
- **Figure 38 : E5 êtes-vous salariés ? (Question à choix unique)**



Source : élaborée par nous-même

Nous avons remarqué que la plupart des étudiants interrogés ne sont pas salariés, ce qui est en corrélation avec les résultats de la question D3 portant sur le financement des études, où 96% des étudiants ont déclaré que leurs parents financent leurs études. En revanche, 14% des étudiants interrogés sont salariés.

• **Figure 39 : E6 Quel est votre wilaya de résidence ? (Question à choix unique)**



Source : élaborée par nous-même

Nous observons que la majorité des étudiants (79) résident à Alger. Les autres wilayas comptent un nombre beaucoup plus faible d'étudiants, avec seulement deux étudiants pour chacune des wilayas de Blida et Tipaza, un étudiant pour chacune des wilayas de Tizi-Ouzou, Boumerdès, Batna et Jijel.

2 Le Tri croisé

Dans cette partie de notre analyse quantitative, nous avons croisé certaines questions que nous avons jugées importantes, car leurs résultats semblaient potentiellement pertinents. Ces questions sont les suivantes :

- A2 avec A3 en utilisant un tableau croisé plus un Test de Khi-deux.
- A2 avec A4 en comparant les moyennes plus un Test de Student.
- A3 avec A4 en comparant les moyennes plus un Test d'Anova.
- A6 avec D1 en utilisant un tableau croisé plus un Test de khi-deux
- E3 avec D1 en utilisant un tableau croisé plus un Test de khi deux
- E3 avec A6 en utilisant un tableau croisé plus un Test de khi deux
- E5 avec A6 en utilisant un tableau croisé plus un Test de khi deux.

2.1 Analyse de la relation entre la nature de l'établissement scolaire et la filière du baccalauréat A2-A3

Tableau 11 : Tableau croisé A2-A3

		A3_Filièredu_baccalauréat						Total
		Sciences expérimenta les	Gestion et économie	Langues étrangères	Bac français	Techniques math	math	
A2 Établisseme nt scolaire	Public	32	6	7	0	9	8	62
	Privé	13	4	0	5	0	3	25
Total		45	10	7	5	9	11	87

Source : élaboré par nous-même, avec SPSS

Nous observons que dans le secteur scolaire public, la filière Sciences expérimentales est la plus représentée avec 32 étudiants, suivie de la filière Techniques math avec 9 étudiants. La filière Langues étrangères est la troisième filière la plus représentée avec 7 étudiants. En revanche, la filière Gestion et économie ne compte que 6 étudiants.

Dans les établissements scolaires privés, la filière Sciences expérimentales est également la plus représentée, mais avec un nombre nettement plus faible d'étudiants (13). Les filières Bac français et Techniques math comptent respectivement 5 et 3 étudiants, tandis que les filières Gestion et économie et Langues étrangères ne sont pas représentées.

Enfin, en combinant les deux types établissements scolaires, nous remarquons que la filière Sciences expérimentales est la plus représentée (45 étudiants), suivie de la filière Techniques math (9 étudiants) et de la filière Langues étrangères (7 étudiants).

Tableau 12 : résultat du test de khi deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	19,483a	5	0,002
Rapport de vraisemblance	23,905	5	0
Association linéaire par linéaire	0,177	1	0,674
N d'observations valides	87		

Source : élaboré par nous-même

Nous considérons généralement qu'une valeur de p (probabilité) inférieure à 0,05 est statistiquement significative et que la corrélation observée est donc vraisemblablement réelle. De ce fait, nous notons à partir des résultats du test de khi deux ($p < 0.05$) qu'il existe une association entre la filière du baccalauréat et l'établissement scolaire. Nous pensons que c'est la filière Math-technique ainsi que le bac français qui présentent ce résultat. Cela dit, comme nous l'avons évoqué dans le début de ce chapitre, étant donné que notre échantillon soit petit (87), nous ne cherchons pas à étudier la significativité.

2.2 Analyse de la relation entre la nature de l'établissement scolaire et la moyenne générale du baccalauréat A2 - A4

Pour ce croisement, nous avons d'abord calculer la moyenne des moyennes d'obtention des baccalauréats, ensuite nous avons réalisé un test Student pour voir s'il y a un lien entre les deux question A2 et A4.

Tableau 13 : Calcul de la moyenne A2

A2_Etablissement_scolaire	Moyenne	N	Écart type
Public	11,4385	62	1,41978
Privé	12,1221	24	1,23244
Total	11,6293	86	1,3974

Source : élaboré par nous-même.

Nous notons que la moyenne du bac des étudiants issus du privé est relativement plus importante que celle issus du public. Cependant, il n'y a pas une grande différence entre les moyennes, à savoir 11,43 pour le public et 12,12 dans le privé.

Tableau 14 : Test d'homogénéité « Student » A2-A4

		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
A4_MOYEN NEBAC	Hypothèse de variances égales	0,52	0,473	-2,074	84	0,041	-0,68353	0,32961	-1,33899	-0,02808
	Hypothèse de variances inégales			-2,208	47,932	0,032	-0,68353	0,30952	-1,30588	-0,06119

Source : élaboré par nous-même sur la base de SPSS

Nous constatons à partir des résultats du test d'homogénéité des variances >0.05 , qu'il n'y a pas une différence significative entre la moyenne du baccalauréat des étudiants issus du privé et ceux issus du public.

2.3 Analyse de la relation entre la filière du baccalauréat et la moyenne générale du baccalauréat A3-A4

Nous avons d'abord calculé les moyennes des moyennes obtenues au baccalauréat selon les différentes filières.

Par la suite, nous avons réalisé un test ANOVA entre la question A3 et A4 pour voir si il y a une relation entre la filière du baccalauréat et la moyenne obtenue du baccalauréat.

Tableau 15 : moyenne des BAC selon les filières

A3_Filièredu_ba ccalauréat	A4_MOYENNEBAC		
	Moyenne	N	Écart type
Sciences expérimentales	11,6225	44	1,52346
Gestion et économie	11,933	10	1,71655
Langues étrangères	11,37	7	1,06146
Bac français	12,216	5	1,356
Techniques math	10,99	9	0,8859
math	11,8018	11	1,10211
Total	11,6293	86	1,3974

Source : élaboré par nous-même

Nous constatons que les moyennes se rapprochent entre 11 et 12 avec une tendance élevée pour le bac français 12,216. Par ailleurs, la plus faible moyenne est remarquée dans la filière math-technique.

Tableau 16 : Test Anova A3-A4

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	7,122	5	1,424	0,717	0,612
Intragroupes	158,859	80	1,986		
Total	165,981	85			

Source : élaboré par nous-même.

A partir des résultats du test ANOVA ci-dessus, le sig est supérieur à 0,05. De ce fait, nous notons qu'il n'existe pas de différence significative en terme de moyenne du bac entre les différentes filières.

2.4 Analyse de la relation entre les objectifs de carrières professionnelles et le choix de l'établissement A6 - D1

Nous avons d'abord croisé les projections futures des étudiants avec les établissements dans lesquels ils sont inscrits.

Par la suite, nous avons fait un test khi-deux pour voir s'il subsiste la relation entre les établissements privés d'enseignement supérieur et la projection de carrière professionnelle.

Tableau 17 : croisement D1 avec A6

	D1_Nom_de_votre_établissement									Total
	INSIM SUP	INSA G	EFTG	IMAA	MDI	EM ALGER	ESST	ESHRA	HIS	
Entrepreneur	13	13	1	1	4	8	1	0	0	41
Manager	4	3	0	1	2	2	0	1	0	13
Cadre sup	0	3	0	1	2	1	1	0	0	8
Chef d'entreprise	7	9	1	1	5	0	0	0	1	24
Fonctionnaire	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Total	24	28	2	4	13	12	2	1	1	87

Source : élaboré par nous-même

Nous remarquons que la majorité des étudiants se projette dans l'entrepreneuriat avec 41 étudiants. Ces étudiants sont relativement plus nombreux à l'INSAG et l'INSIM-SUP suivis par la projection de chef d'entreprise dans les mêmes écoles. Nous observons la même chose à l'EM Alger, il y a une tendance vers l'entrepreneuriat.

A MDI la distribution est plus ou moins équilibrée, à savoir 4 entrepreneur, 2 dans manager et cadre sup et 5 chefs d'entreprise.

Tableau 18 : Test Khi-deux A6-D1

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	30,955a	32	0,519
Rapport de vraisemblance	31,154	32	0,509

Association linéaire par linéaire	0,057	1	0,812
N d'observations valides	87		

Source : *Élaboré par nous-même.*

Nous remarquons à partir des résultats du test de khi deux qu'il n'existe pas une association significative entre le projet professionnel et l'établissement privé d'enseignement supérieur choisi.

2.5 Analyse de la relation entre les dépenses hebdomadaires et le choix de l'établissement E3 - D1

Nous avons commencé par un croisement entre les dépenses des étudiants et les écoles dans lesquelles ils sont inscrits.

Par la suite, nous avons vérifié s'il y a une relation entre ces deux critères.

Tableau 19 : croisement des dépenses d'étudiants avec le choix d'établissement privé

E3_bud get_dép ense	D1_Nom_de_votre_établissement									
	INSIM SUP	INSAG	EFTG	IMAA	MDI	EM ALGER	ESST	ESHRA	HIS	Total
Moins de 10 000	15	21	1	3	10	7	0	0	1	58
Entre 10 000 et 20 000	6	6	0	0	2	5	2	1	0	22
Entre 20 000 et 30 000	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Plus de 30 000	3	1	1	0	1	0	0	0	0	6
	24	28	2	4	13	12	2	1	1	87

Source : *élaboré par nous-même*

Nous remarquons comme déjà évoqué dans la question E3, que la majorité des étudiants questionnés (58) dépensent moins de 10.000 DA par semaine, cette concentration d'étudiants est relativement présente à l'INSIM-SUP, INSAG, MDI et EM Alger.

Tableau 20 : Corrélation entre E3 et D1

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	42,382a	24	0,012
Rapport de vraisemblance	26,669	24	0,32
Association linéaire par linéaire	0,042	1	0,837
N d'observations valides	87		

Nous remarquons d'après le résultat du test qu'il existe une association entre les deux variables. Dépense hebdomadaire et établissement privé d'enseignement supérieur.

2.6 Analyse de la relation entre les dépenses hebdomadaires et les objectifs de carrières professionnelles E3 - A6

Nous avons d'abord réalisé un croisement entre les dépenses hebdomadaires et les objectifs de carrières professionnelles des étudiants inscrits dans le privé.

Par la suite nous avons essayé de voir s'il y a une association entre ces deux variables.

Tableau 21 : croisement E3- A6

E3_budget_d épense	A6_Quelles_sont_vos_objectifs					
	Entrepreneur	Manager	Cadre sup	Chef d'entreprise	Fonctionnaire	Total
Moins de 10 000	28	7	4	19	0	58
Entre 10 000 et 20 000	8	6	3	4	1	22
Entre 20 000 et 30 000	0	0	1	0	0	1
Plus de 30 000	5	0	0	1	0	6
Total	41	13	8	24	1	87

Source : élaboré par nous-même.

Nous pouvons noter que les étudiants qui se projettent dans l'entrepreneuriat et les chefs d'entreprise sont les catégories de répondants qui dépensent le moins, avec respectivement 28 et 19 répondants dépensant moins de 10 000 dinars par semaine.

Tableau 22 : Relation entre E3- A6

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	21,384a	12	0,045
Rapport de vraisemblance	16,904	12	0,153
Association linéaire par linéaire	0,9	1	0,343
N d'observations valides	87		

Source : élaboré par nous-même

Le résultat du Test nous montre qu'il y a une association significative entre les dépenses hebdomadaires des étudiants et leurs projection future.

2.7 Analyse de la relation entre le statut professionnel et les objectifs de carrières professionnelles E5 - A6

Nous avons commencé par le croisement des deux questions sur le statut professionnel et les objectifs de carrière, par la suite nous avons essayé de voir s'il existe un lien significatif entre ces deux variables par le test Khi-deux.

Tableau 23 : Croisement entre le statut professionnel et les objectifs de carrières

E5_salarié	A6_Quelles_sont_vos_objectifs					
	Entrepreneur	Manager	Cadre sup	Chef d'entreprise	Fonctionnaire	Total
Non	35	12	6	22	0	75
Oui	6	1	2	2	1	12
Total	41	13	8	24	1	87

Source : élaboré par nous-même.

Comme constaté précédemment dans la question E5 du tri à plat, la majorité des personnes interrogées n'ont pas d'activité professionnellement, ce qui explique pourquoi les résultats du croisement vont avoir une tendance vers cette catégorie, où nous avons remarqué que 35 des 75 répondants qui ne travaillent pas envisagent de se lancer dans l'entrepreneuriat, suivi de 22 étudiants qui envisagent de devenir chefs d'entreprise.

Cependant, il est important de noter que parmi les 12 répondants qui sont salariés, 6 d'entre eux envisagent également de se lancer dans l'entrepreneuriat. Peut-être pensent-ils qu'à travers leurs études dans un établissement privé d'enseignement supérieur, ils pourront acquérir les compétences nécessaires pour se lancer dans l'entrepreneuriat. Cela reste difficile à prouver compte tenu de la faiblesse de notre échantillon.

Tableau 24 : Test d'association entre E5 et A6

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-carré de Pearson	8,128a	4	0,087
Rapport de vraisemblance	5,853	4	0,21
Association linéaire par linéaire	0,015	1	0,903
N d'observations valides	87		

Source : élaboré par nous-même.

Le résultat du test nous montre qu'il n'y a pas d'association entre les deux variables ; à savoir, le statut professionnel et la projection de carrière.

SECTION II : PROFIL DES EPES ET LEUR MANAGEMENT DE LA QUALITE

Dans cette section du chapitre, nous aborderons le sujet de la gestion de la qualité dans les établissements privés d'enseignement supérieur en Algérie, ainsi que les caractéristiques de ces écoles.

Il est crucial de discuter de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie afin de déterminer si les établissements privés suivent les mêmes orientations et conseils établis par le MESRS en matière d'assurance qualité, ou s'ils ont développé leur propre modèle de gestion de la qualité.

1 Référentiel de la CIAQES pour l'instauration des cellules d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur

Le système d'enseignement supérieur algérien a subi plusieurs réformes pour aboutir à la création de la CIAQES. Toutes ces réformes ont eu pour but d'améliorer les conditions de vie étudiante, notamment les programmes de formation, l'évaluation, l'insertion professionnelle, ainsi que le rapprochement avec le marché de l'emploi.

Le concept de qualité a également évolué grâce au principe d'évaluation "*contrôle*" dans la gestion de la qualité, comme mentionné dans le premier chapitre. Ce principe a également influencé le système d'enseignement supérieur algérien et a conduit à la mise en place de l'AQ dans l'enseignement supérieur ainsi qu'à la création de la CIAQES. L'évaluation comprend désormais l'évaluation des établissements d'ES, des enseignements, des enseignants et des étudiants.

Nous allons effectuer une brève analyse des principaux points liés à l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie. Cependant, il est préalablement indispensable de présenter succinctement un aperçu de l'assurance qualité dans ce domaine en Algérie.

1.1 La mise en place de l'assurance qualité dans l'ES en Algérie et la création de la CIAQES

L'adoption de l'Assurance Qualité (AQ) est considérée comme élément clé du développement économique, social et culturel de l'Algérie à travers l'accroissement de la responsabilisation et de l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur (ES).

En 2008, un colloque international sur l'Assurance Qualité dans l'ES a été organisé à Alger pour s'imprégner des expériences d'autres pays en matière d'AQ, traitant ainsi l'initiative de la mise en place de l'AQ dans l'ES en Algérie. Suite à cela, une réunion s'est tenue entre les responsables du ministère, des experts internationaux et des universitaires algériens pour établir une feuille de route pour l'implémentation de la démarche d'AQ.

Il est utile de noter que le secteur de l'ES a adopté l'AQ comme démarche pour atteindre les objectifs qualitatifs de la réforme LMD mise en œuvre en 2004. La démarche consistait en la mise en place des stratégies et des procédures pour assurer le maintien et l'amélioration continue des activités d'enseignement, de recherche, d'organisation et de gestion, sur la base d'actions d'évaluation. (Belimane, 2022)

En 2010, l'Algérie a opté pour l'implémentation d'un système d'assurance qualité (AQ) dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. La commission (CIAQES) était composée d'un président, d'un vice-président, des représentants de l'administration centrale du MESRS et des enseignants experts et avait un mandat initial de trois ans. Elle était chargée d'élaborer et d'accompagner la mise en œuvre du programme d'implémentation de l'AQ. L'arrêté de 2010 a été remplacé par un nouvel arrêté en 2014, qui a renouvelé le mandat de la commission et projeté trois significations. Les principales missions de la commission consistaient à établir un référentiel national (RNAQES)⁷¹, désigner et former les acteurs, réaliser des évaluations internes et externes, définir une politique nationale et préparer les conditions de mise en place d'une agence chargée de la mise en œuvre de cette politique. Cette agence prendra le relais dès sa création et mettra fin au rôle de la CIAQES.

1.2 L'évaluation et le suivi des activités des établissements d'ES

Plusieurs organes et commissions ont été créés pour évaluer les établissements d'enseignement supérieur en Algérie, à savoir :

- Le Comité national d'évaluation des établissements publics (CNEEP) a été créé en vertu de la loi de l'orientation sur l'enseignement supérieur 08-06 de 2008, Art 43 bis. Il s'agit d'un organe consultatif relevant du MESRS, chargé d'évaluer le fonctionnement administratif, pédagogique et scientifique des établissements publics à caractère

⁷¹ Le RNAQES s'inspire des normes européennes et d'une référence institutionnelle maghrébine d'auto-évaluation créée dans le cadre d'un projet européen appelé AqiUmed.

Le RNAQES fournit des lignes directrices pour la mise en place d'un système d'AQ efficace et constitue un outil important pour la réalisation d'actions d'évaluation de la qualité dans les EES. Il est structuré en sept grands domaines qui couvrent tous les aspects institutionnels et fonctionnels des EES. Ces domaines sont ensuite subdivisés en champs, références, critères et preuves.

scientifique, culturel et professionnel, ainsi que des autres EES, par rapport aux objectifs fixés.

- La Commission chargée de l'examen et du suivi des programmes et des bilans du fonctionnement des établissements sous tutelle a été créée par arrêté n° 894 du 3 octobre 2018. Cette commission est chargée d'examiner et de suivre les programmes et les bilans du fonctionnement des établissements sous tutelle.
- La Commission pour l'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (CIAQES) a été créée par arrêté n° 167 du 31 mai 2010. Elle est chargée d'élaborer et de suivre le programme d'implémentation des cellules d'assurance qualité dans l'ES. (Belimane, 2022)

Il est important de noter que ces commissions ne prennent pas en compte les établissements privés d'enseignement supérieur. Toutefois, une commission au niveau du MESRS a été créée par arrêté n° 375 du 05 avril 2017 pour examiner les demandes d'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure. Cette commission est chargée de contrôler et de suivre les établissements privés, et d'examiner les dossiers pour la création de ces établissements conformément aux exigences du cahier des charges. Il est important de noter également, que dans le projet de mise à jour de la loi sur l'orientation de l'enseignement supérieur, il a été évoqué que la CIAQES prendra en considération les établissements privés d'enseignement supérieur.

1.3 Aperçu sur l'avant-projet de loi sur l'orientation de l'enseignement supérieur

En 2020, le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a présenté un avant-projet de loi sur l'orientation de l'enseignement supérieur (*Avant-projet de loi portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur « Exposé des motifs »*). L'objectif de cette réforme était de moderniser le système d'enseignement supérieur algérien pour mieux répondre aux besoins du marché du travail et favoriser l'employabilité des diplômés.

Le projet de loi prévoyait notamment la mise en place d'une nouvelle gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, basée sur une plus grande autonomie, une gestion transparente et une évaluation régulière de la qualité des enseignements et des programmes de formation, ce qui a attiré notre attention.

Il était également question de renforcer la collaboration entre les universités et les entreprises pour favoriser l'insertion professionnelle des diplômés.

En outre, le projet de loi proposait des mesures visant à améliorer la qualité de la recherche scientifique en Algérie, en encourageant la coopération entre les universités et les centres de recherche, ainsi que les entreprises et en offrant des incitations aux chercheurs pour promouvoir l'innovation et la créativité.

Cependant, ce projet de loi a suscité des critiques de la part de certains universitaires et étudiants, qui ont souligné que certaines de ses dispositions pourraient entraîner une privatisation de l'enseignement supérieur en Algérie. De ce fait, on craint que cela ne conduise à une inégalité dans l'accès à l'éducation, car les établissements privés ont souvent des frais de scolarité plus élevés que les établissements publics.

De plus, certains pensent que la privatisation pourrait affecter la qualité de l'enseignement et la recherche en Algérie, car les établissements privés pourraient se concentrer davantage sur les profits plutôt que sur la recherche et la qualité de l'enseignement. Les défenseurs de l'enseignement public soulignent également le fait que l'enseignement supérieur est un bien public et que l'État devrait jouer un rôle central dans sa gestion et son financement.

Cependant, il convient de noter que l'Avant-projet de loi ne prévoit pas explicitement la privatisation de l'enseignement supérieur.

Finalement, l'avant-projet de loi n'a pas été adopté tel quel, mais il a suscité un débat important sur les réformes nécessaires pour moderniser le système d'enseignement supérieur en Algérie et mieux répondre aux défis économiques et sociaux du pays, il a été évoqué la nécessité de consacrer plus d'attention au secteur privé de l'enseignement supérieur.

1.4 L'évaluation des enseignants

L'évaluation des enseignants dans l'enseignement supérieur en Algérie se fait sur la base de leurs activités pédagogiques et scientifiques.

Depuis 2017, un arrêté a fixé les modalités d'application de l'article 23 du décret exécutif n° 08-130 du 3 mai 2008, portant statut particulier de l'enseignant-chercheur. Une grille d'évaluation est établie en fonction de deux critères :

- Les activités pédagogiques et les activités de recherche, qui incluent la production et l'encadrement scientifiques, l'expertise et l'évaluation scientifiques, ainsi que la responsabilité et l'animation scientifiques.

Cependant, cette évaluation n'est pas appliquée dans les établissements privés d'enseignement supérieur, où les enseignants ne sont pas considérés comme des enseignants-chercheurs permanents et sont employés avec des contrats de vacations renouvelables. Ceci pose un

problème en termes d'évolution de carrière, de stabilité du corps professoral, et de motivation des enseignants. De ce fait, les établissements privés ne peuvent s'appuyer que sur l'aspect financier et l'environnement de travail pour attirer des enseignants. En conséquence, comme évoqué dans notre 4eme chapitre, certains directeurs d'école souhaitent considérer l'école privée de formation supérieure comme un établissement d'enseignement supérieur, afin de pouvoir recruter des enseignants permanents sans qu'ils perdent leur grade. Rappelons ce témoignage d'un directeur d'école : « ... *Ma motivation était de considérer l'école privée de formation supérieur comme un établissement de l'enseignement supérieur, pas sur papier uniquement mais c'est pour permettre de pouvoir recruter des enseignants permanents sans qu'ils perdent leurs grades (maitre de conférence), à titre d'exemple : un enseignant ou professeur à l'ENSM, il veut venir chez moi sans perdre son grade... ».*

1.5 Évaluation des étudiants

Le système LMD (Licence-Master-Doctorat) a été mis en place dans l'enseignement supérieur en Algérie, et avec cela, un nouveau système d'évaluation et de validation des années universitaires des étudiants a également été instauré. Ce système est connu sous le nom de système de crédit ECTS (European Credit Transfer System).

Chaque domaine d'enseignement est composé de trois types d'unités d'enseignement appelées unité fondamentale, unité découverte et unité transversale. Ces unités sont évaluées en crédits (180 pour la licence et 180+120 pour le Master) et l'étudiant doit accumuler ces crédits pour valider ses années universitaires. Les unités sont regroupées en semestres, avec deux semestres par année universitaire (6 semestres pour la licence et 4 semestres pour le Master).

Chaque semestre est évalué selon 30 crédits et l'étudiant doit valider les différentes épreuves telles que les examens modulaires, les contrôles continus, les exposés, les travaux dirigés, etc. Les stages de fin d'études sont également considérés comme un semestre (le S4 pour le niveau master).

Il est important de rappeler que les établissements privés d'ES sont soumis aux mêmes règles que les établissements publics en matière d'évaluation et de validation des années universitaires des étudiants, car l'agrément leur permet d'offrir des formations en deux cycles Licence et Master (LMD).

2 Conceptualisation du management de la qualité dans les EES privés

Selon la théorie de la qualité dans l'enseignement supérieur, le secteur privé émerge en raison de sa capacité à fournir une formation de qualité supérieure à celle dispensée par le secteur public. Les étudiants et les employeurs cherchent des diplômés bien formés, et l'enseignement supérieur privé est perçu comme capable de répondre à cette demande.

Ainsi, les établissements privés d'enseignement supérieur peuvent se baser sur la qualité de l'enseignement comme levier et critère important de concurrence, ce qui permet aux étudiants de payer plus cher pour avoir la qualité attendue.

Dans la première partie de ce chapitre, il est démontré que les étudiants optent pour le secteur privé pour différentes raisons, telles qu'un environnement d'études adéquat et motivant, la qualité des enseignants et des enseignements, le nombre d'étudiants en classe réduit qui leur permet de mieux assimiler et de se concentrer, la reconnaissance du diplôme au niveau national et international, ainsi que la qualité de la vie étudiante.

Pour ce faire, et pour satisfaire aux attentes de leurs clients, les établissements privés d'enseignement supérieur cherchent les meilleurs programmes de formation, mettent en place l'infrastructure idéale et les moyens pédagogiques de pointe, sélectionnent les enseignants qualifiés pour assurer les formations exigées par les différentes parties prenantes.

Certains établissements privés d'enseignement supérieur optent pour la certification ISO 9001 ou s'engagent dans une culture de qualité afin de donner confiance à leurs clients et parties prenantes. Cependant, il est important de faire la distinction entre un organisme qui se certifie pour des enjeux "commerciaux" publicitaires et un organisme qui s'engage réellement dans la qualité et le management de la qualité.

Dans notre premier chapitre, nous avons souligné que la qualité se base sur le besoin du consommateur, mais le concept de la qualité et de l'assurance qualité se base sur l'amélioration continue, la culture de la qualité et la rigueur dans les activités menées. En tant que qualitatif de formation, il nous semble essentiel de comprendre l'intérêt réel derrière les initiatives de certification et/ou de culture de qualité dans les établissements privés d'enseignement supérieur.

2.1 Les EES Privés cherchent-ils une certification ISO 9001 pour mieux manager la qualité ou pour améliorer leur image ?

Plusieurs EPES que nous avons étudiés sont certifiés ISO 9001 :2015 et certains responsables de ces établissements l'annoncent avec fierté lors de nos entretiens.

Cela a suscité notre attention sur la question de savoir si les EPES optent pour cette certification pour mieux gérer leurs établissements sur le long terme ou pour attirer le maximum d'étudiants et des marchés de formation.

Il est important de noter que la certification ISO 9001 est une certification du système de management de la qualité (SMQ) et ne permet pas d'évaluer directement la qualité de la formation dispensée par les EPES. Cependant, certains aspects sur la réalisation des opérations de formation sont évoqués dans le Chapitre 8 de la norme « *réalisation des activités opérationnelles* ».

Ainsi, pour évaluer la qualité de la formation dans les EPES, il convient d'aller vers des pratiques qui permettent d'améliorer les différents critères d'évaluation de la qualité tels que l'amélioration des enseignements, la sélection des enseignants, les programmes de formation, les infrastructures et les moyens pédagogiques.

Lors de nos entretiens avec les différents responsables des EPES, les réponses des interviewés soulignent en premier lieu le fait qu'ils soient certifiés ISO 9001. Certains d'entre eux en font même de la publicité, à titre d'exemple : « ... *Nous portons de l'importance à la qualité, nous sommes même certifiés ISO 9001...* », « ... *nous avons obtenu le certificat ISO 9001, par un bureau international de certification...* », « ... *vous êtes dans le MGT de la qualité, c'est bien, nous avons la qualité de l'ISO dans notre établissements...* ».

Il est important de distinguer entre les EPES qui se certifient pour des enjeux "commerciaux" publicitaires et ceux qui s'engagent dans une culture de qualité et d'amélioration continue.

Dans l'ensemble, il est essentiel de comprendre que la qualité de la formation ne peut être garantie uniquement par une certification ISO 9001, mais par la mise en place de pratiques de gestion de la qualité efficaces et orientées vers l'amélioration continue. Cela doit être au centre des préoccupations des EPES pour répondre aux attentes des étudiants et des employeurs en matière de formation de qualité.

Lors de nos entretiens, nous avons pu observer la non-maîtrise de la norme ISO 9001 chez certains responsables d'EPES. Ces derniers nous ont divulgué des informations confidentielles alors que la norme exige leur sécurisation. Cela suggère que ces établissements ont peut-être obtenu la certification sans réellement comprendre ou mettre en pratique les exigences de la norme, c'est le résultat de l'accompagnement que les organismes de certification proposent aux établissements qui ne maîtrisent pas le management de la qualité.

A titre d'exemple, un responsable qualité nous a donné accès à l'analyse SWOT de l'établissement, et nous a autorisés même à prendre des photos de ce document. Selon le responsable, cette analyse a été utilisée pour identifier les forces et les faiblesses de

l'établissement, ainsi que pour définir les objectifs qualité en vue de l'obtention de la certification ISO 9001. « ...*Nous avons utilisé cette analyse SWOT pour faire sortir nos forces et faiblesses, menaces et opportunités, ce qui nous a permis de d'abord nous situer par rapport à notre projet, par rapport à la certification et de fixer nos objectifs qualité...*» l'interviewée rajoute : « ... *L'amélioration est faite en matière pédagogique, d'autoévaluation qui se fait sur un logiciel, chaque étudiant aura accès à ce programme, pour évaluer l'enseignant. Les résultats de cette évaluation constitueront des point d'amélioration pour l'enseignant et donc pour l'école. Et donc seront arrêtés comme objectif qualité...* ».

Il est utile de noter l'importance de la confidentialité et de la sécurité des informations, ainsi que la compréhension approfondie et l'application rigoureuse des exigences de la norme pour obtenir des bénéfices réels et non pas uniquement le certificat 9001 qui ne dure que 3ans.

Par ailleurs, la certification ISO 9001 peut effectivement contribuer à l'amélioration de la qualité dans les établissements. Toutefois, pour en tirer pleinement avantage, il est nécessaire de maîtriser les concepts fondamentaux de cette norme (le concept de la qualité tel évoqué dans notre premier chapitre et l'amélioration continue). Sans cette maîtrise, il est possible pour toute organisation de bénéficier d'un accompagnement (*d'un bureau de conseil*) pour mettre en place un système de management de la qualité (SMQ) et obtenir le certificat ISO 9001. Toutefois, l'élément le plus important en matière de management de la qualité est la maîtrise du SMQ, c'est-à-dire la maîtrise des processus qui constituent la gestion de l'ensemble de l'organisation. Dans le cas des EPES, cela signifie de maîtriser les processus de gestion des différents domaines de l'établissement, tels que les ressources humaines, le marketing, la gestion financière, la stratégie et la planification, la gestion de la formation, la sécurité, la maintenance, la gestion du système d'information, la communication interne et externe, etc. En d'autres termes, pour améliorer la qualité dans les EPES, il est essentiel de se concentrer sur la maîtrise de ces processus clés plutôt que sur la simple obtention de la certification ISO 9001.

3 Orientation qualité et sensibilisation aux pratiques du management de la qualité dans les établissements privés d'enseignement supérieur

Il convient de souligner que de nombreux auteurs que nous avons cités dans notre thèse ont convergé vers des constatations importantes en ce qui concerne la qualité de l'enseignement supérieur privé. A savoir :

- **La qualité de la formation** : ces auteurs ont remarqué que les établissements privés proposent souvent une plus grande variété de programmes et de cours que les établissements publics, ce qui peut constituer un avantage pour les étudiants en quête d'une formation spécialisée. Cette observation a été confirmée lors de nos entretiens avec des enseignants et des responsables d'établissements, qui ont souligné que l'un des avantages de l'enseignement supérieur privé réside dans la flexibilité des programmes, conçus en fonction des besoins et des demandes des clients et du marché du travail. Certains responsables ont même souligné que la liberté de conception des programmes a été l'un des facteurs qui ont motivé leur décision de s'ouvrir au secteur privé. Par ailleurs, cette observation a également été corroborée par les réponses des étudiants que nous avons interrogés, notamment dans les questions D4 dont *H7* et *H8*, où ils ont indiqué que les établissements privés étaient considérés d'excellence, où les enseignants et les enseignements étaient de qualité supérieure.

En outre, les établissements privés ont souvent des infrastructures plus modestes que celles des établissements publics, ce qui offre un accès plus personnalisé aux enseignants et une plus grande possibilité de participation en classe.

- **Déterminants du choix des étudiants** : les auteurs ont montré que, pour leur inscription dans une université ou une école privée, les étudiants prêtent attention à différents facteurs, à savoir la qualité de la formation, la réputation de l'établissement et les opportunités de carrière. Ces résultats ont été confirmés lors de notre enquête auprès des étudiants (questions C4 dont *H3* et *H4*) qui ont exprimé leur intérêt pour les établissements offrant une formation de qualité et de bonnes perspectives d'emploi. D'autres éléments tels que les coûts, les bourses et les services pour les étudiants peuvent également influencer leur choix. Ceci a été appuyé par les responsables d'établissements privés, qui soulignent également l'importance des partenariats avec des institutions renommées à l'international pour la reconnaissance des diplômes.

- **Défis pour l'enseignement supérieur privé** : Cependant, l'enseignement supérieur privé doit faire face à plusieurs défis, notamment la concurrence accrue des universités publiques, la réglementation plus stricte et la pression pour maintenir une qualité de formation élevée. Les responsables que nous avons interrogés reconnaissent ces défis et soulignent qu'ils doivent fournir des offres de formation de haute qualité dans les meilleures conditions avec des équipes pédagogiques performantes pour rester compétitifs sur le marché.

Ces constats nous ont permis de cerner les éléments essentiels à partir desquels nous avons pu mesurer la qualité dans les EPES en Algérie. dans la littérature, Paraskevas, A., & Arendell, B. (2007), Santos, J. R., & Teixeira, R. (2014), Lefter, V., & Mihaescu, C. (2017), Kumar, M. S., & Sankar, S. (2018) et Nworie, J., & Adesina, T. A. (2020) ont pu évoquer et essayer de standardiser les éléments de mesures suivants :

- **Les résultats des étudiants** : Les résultats des étudiants sont l'un des critères les plus importants pour mesurer la qualité de l'enseignement supérieur dans les EPES. Cela inclut les taux de réussite aux examens, les taux de diplomation, les taux de poursuite d'études et l'employabilité des diplômés.
- **La qualité des enseignants** : la qualité des enseignants est également un critère important pour mesurer la qualité de l'enseignement supérieur dans les EPES. Cela inclut les qualifications et l'expérience des enseignants, leur engagement envers l'enseignement et leur capacité à susciter l'intérêt et la participation des étudiants.
- **La qualité des programmes** : la qualité des programmes d'enseignement est également un critère important pour mesurer la qualité de l'enseignement supérieur dans les EPES. Cela inclut la pertinence et l'actualité des programmes, leur adaptabilité aux besoins du marché de l'emploi et la qualité des matériels pédagogiques et des supports d'enseignement.
- **Les infrastructures et les équipements** : les infrastructures et les équipements des EPES sont également un critère important pour mesurer la qualité de l'enseignement supérieur. Cela inclut la qualité des salles de classe, des laboratoires, des bibliothèques, des installations sportives, des équipements informatiques et des technologies de l'information.
- **Les services offerts aux étudiants** : les services offerts aux étudiants, tels que l'orientation professionnelle, l'aide financière, les services de conseil et de soutien psychologique, sont également des critères importants pour mesurer la qualité de l'enseignement supérieur dans les EPES.

- **La réputation de l'établissement** : la réputation de l'établissement, qui peut être mesurée par des enquêtes auprès des diplômés, des employeurs et des pairs, est également un critère important pour mesurer la qualité de l'enseignement supérieur dans les EPES.

Il est important de souligner que ces éléments peuvent varier et changer en fonction du contexte des pays dans lesquels les EPES se trouvent. En Algérie, les critères de mesure de la qualité dans les EPES sont généralement les mêmes que ceux utilisés dans d'autres pays et cités ci-dessus. Nous avons identifié, en se basant sur la littérature, à partir de nos entretiens et des résultats de notre questionnaires les critères suivants :

- **La réputation de l'établissement** : ce critère de mesure de la qualité dans les établissements privés d'enseignement supérieur incluse aussi les performances académiques, les taux de réussite, les évaluations des étudiants et des employeurs, ainsi que les classements nationaux et internationaux. Notre étude quantitative a confirmé que la réputation de l'établissement est le troisième critère le plus important pour les étudiants lorsqu'ils choisissent leur établissement d'enseignement privé⁷². Cette importance accordée à la réputation des établissements a été corroborée par des témoignages de responsables d'écoles, qui ont souligné l'importance de la réputation pour attirer les étudiants et maintenir la qualité de l'enseignement, « ...si vous sélectionnez les étudiants cela va prendre du temps mais la réputation sera bonne, si vous remplissez pour l'argent, cela va se remplir mais la réputation s'étiolera après deux ou trois ans... », un autres responsable d'une école rajoute : « ... mon produit est déjà certifié dans le marché ; c'est suffisant... » en faisant allusion à la qualité dans son établissement. Nous pouvons donc affirmer que la réputation des établissements est un critère majeur pour mesurer la qualité de l'enseignement supérieur privé en Algérie. En outre, la réputation peut également jouer un rôle important pour faciliter la vie étudiante en termes de stages, d'employabilité, etc., comme en témoigne un responsable pédagogique.

« ...Par contre nous ne faisons pas de partenariats pour les stages, nous avons pu créer notre image sur le terrain et donc les établissements hôteliers viennent chez nous pour engager des stagiaires... ».

⁷² Rappelons les résultats que nous avons obtenu dans la question D2 concernant les motivations de choix de l'établissement privé.

- **Les qualifications et l'expérience des enseignants** : Les établissements privés d'enseignement supérieur doivent veiller à ce que leurs enseignants soient qualifiés et expérimentés dans leur domaine d'enseignement, avec un profil académique conforme aux normes nationales et internationales. En Algérie, les EPES ont la flexibilité et la liberté quant à la sélection de leurs enseignants, ce qui fait de la qualification et de l'expérience des enseignants un critère majeur pour mesurer la qualité de l'enseignement.

Les étudiants ont témoigné de cette importance lors du focus-groupe que nous avons mené, où ils ont souligné que certains enseignants étaient très compétents et impressionnants, tandis que d'autres étaient jeunes et manquaient d'expérience ; « ...*nous sommes d'accord sur le fait que certains sont extrêmement compétents et impressionnants, nous citerons Mr M de l'EHEC, très pédagogue qui maîtrise bien son domaine, s'exprime bien et qui reste très sympathique et n'intimide pas l'étudiant... Beaucoup d'autres sont comme lui, comme il y a d'autres enseignants qui manquent un peu d'expérience et qui sont jeunes aussi...* ». De plus, les résultats de notre enquête quantitative ont également montré que la qualité de l'enseignement ainsi les formateurs/enseignants étaient les réponses les plus fréquentes dans les questions sur la « qualité dans leur établissement et les points forts de leur établissement », nous avons pu obtenir ce résultat à partir des nuages de mots réalisés sur la base de leurs appréciations.

Par ailleurs, les responsables d'écoles reconnaissent également l'importance de la sélection des enseignants. Certains ont affirmé que tous les enseignants de leur école étaient certifiés par Lausanne, « ... *Il faut aussi savoir que les enseignants de l'ESHRA sont tous certifiés par Lausanne, certification QLF (Quality Learning Facilitator)...* », tandis que d'autres sont allés plus loin et ont souligné que les enseignants expérimentés et investis étaient essentiels pour assurer la qualité de l'enseignement, « ...*Donc pour moi c'est très important que cela soit fait par des enseignants expérimentés et qui investissent leur propre argent, car dans le cas contraire on est moins mais beaucoup moins impliqué...* ». En conséquence, la qualification et la compétence des enseignants représentent un critère crucial dans l'évaluation de la qualité dans les EPES.

Toutefois, les établissements privés d'enseignement supérieur peuvent rencontrer des difficultés à respecter ce critère, comme nous l'avons déjà mentionné, car ils ne peuvent pas engager un enseignant de manière permanente sans qu'il perde son grade académique (MCA, MCB ou Professeur). En effet, contrairement au secteur public, il n'existe pas d'évolution de carrière académique dans le secteur privé de l'enseignement supérieur, ce qui pose un problème pour les responsables des écoles. Tous sont d'accord sur cette limite.

- **L'offre de programmes et de cours :** Les EPES sont tenus d'offrir des programmes et des cours de qualité, pertinents et actualisés, adaptés aux besoins du marché du travail et répondant aux normes et aux exigences nationales et internationales. En Algérie, l'élaboration des programmes de formations dépend de plusieurs facteurs, décisions du conseil pédagogique chargée de l'élaboration des programmes, influence de la gouvernance externe ; à savoir, les organismes d'accréditation tel que le cas de l'ESHRA avec Lausanne, ou la réglementation du pays comme le cahier des charges et la commission au niveau du MESRS chargée de la validation des programmes de formations.

Dans ce cadre, les EPES en Algérie doivent satisfaire ces facteurs et proposer des programmes de formation qui répondent aux besoins du marché du travail ainsi que des étudiants. Sur ce plan, les EPES réussissent et c'est l'un des points forts sur lequel ils s'appuient pour faire de la communication publicitaire, ainsi se démarquer vis à vis des concurrents.

Le critère de l'élaboration des programmes représente une des motivations majeures des responsables des établissements pour être investis dans le privé, dans la mesure où ces derniers ont une liberté de concevoir les programmes selon leurs expériences, compétences et savoirs tout en respectant les canevas du ministère. Ceci est corroboré par ces témoignages : « ...ce qui est bien est le fait que nous ayons la possibilité et même la recommandation de créer nos propres programmes à partir de programmes internationaux, nous n'avons pas l'obligation de suivre des programmes d'état. C'est à dire avoir nos propres programmes, et propres ingénierie pédagogique... », d'autres responsables rajoutent, « ...Nous sollicitons les entreprises à participer dans l'élaboration des programmes... ». Ceci permet aux EPES d'avoir un atout concurrentiel et d'être à la une avec les besoins et demandes du marché du travail ainsi que des étudiants, comme cité précédemment. Ceci est appuyé par un autre responsable, « ...les programmes sont établis en adéquation avec le secteur économique. Le marché avait besoin du marketing, nous avons fait marketing et ainsi de suite...Chose qui ne se fait pas dans le public... » l'interviewé rajoute, « ...Dans le futur proche avec la sortie du texte sur la finance islamique, nous allons nous adapter à cette problématique parce qu'il va y avoir une grande demande sur cette formation... ».

- **Les infrastructures et les équipements :** L'un des critères les plus importants, notamment les infrastructures. Les EPES doivent disposer d'infrastructures et d'équipements modernes, adéquats et en bon état de fonctionnement, tels que les salles de classe, les laboratoires (en cas de besoin), les bibliothèques et les espaces de travail pour les étudiants. Dans l'ancienne version du cahier des charges, les exigences en matière d'infrastructures étaient très élevées et posaient des problèmes aux investisseurs. Le responsable de la commission d'évaluation des dossiers des EPES au sein du MESRS, affirme que les exigences de la version 2008 du cahier des charges sur le plan infrastructure posaient problèmes aux investisseurs. D'autres responsables d'établissements l'ont mentionné dans des conférences de presse : « ... *L'état devrait s'intéresser à la qualité de formation plutôt qu'à l'aspect des infrastructures...* », certains estiment « ... *aujourd'hui, dans les pays développés, il y a des écoles et université en ligne...* ». Un autre responsable rejoint ces propos, « ... *la version du cahier des charges de 2008 était très difficile à respecter, spécialement en terme d'investissement infrastructurel...* ».

Cependant, dans la version de 2016, l'accent a été mis d'avantage sur l'aspect pédagogique et la qualité de la formation plutôt que sur les infrastructures. Par ailleurs, il est essentiel que l'aspect infrastructurel soit en adéquation avec les besoins de la mission pédagogique. Il est important de rappeler que les étudiants accordent une grande importance aux infrastructures, comme le confort dans les salles de classe, les espaces de stationnement « Parking » et les moyens pédagogiques. Nous avons observé cela dans les nuages de mots portant sur les points positifs et négatifs des établissements. Certains considèrent que leur établissement met à disposition des infrastructures confortables, tandis que d'autres estiment que les infrastructures constituent l'un des points négatifs de leur école.

Il est important de noter également que l'aspect des infrastructures varie et diffère selon le domaine de la formation et la spécialité de l'établissement. Les sciences techniques et expérimentales nécessitent de lourds investissements contrairement au domaine de gestion, qui quant à lui n'a besoin que de salles équipées de tableau blanc, tables et chaises et un data-show.

Dans l'ensemble, la situation actuelle des EPES sur le plan des infrastructures est satisfaisante, nous remarquons cela dans la majorité des écoles de gestion, en particulier, qui peuvent se permettre des établissements suffisamment équipés pour le bon déroulement de la formation. Nous prenons l'exemple de l'INSAG qui a commencé sa formation dans un établissement à Benaknoun qui n'était pas très grand en termes d'espace. Aujourd'hui, l'école a évolué, avec une forte demande d'étudiants, et a pu louer un immeuble plus grand

de quatre étages offrant suffisamment d'espace pour plusieurs salles de cours pouvant accueillir jusqu'à 25 étudiants chacune. Lors de notre visite de l'établissement en tant qu'enseignant, les étudiants ne se sont pas plaints des infrastructures, au contraire, ils considéraient que c'était un point positif qui avait contribué à la motivation de leur choix d'étudier dans cet établissement.

Cependant, pour les sciences techniques, technologiques et expérimentales, les investissements nécessaires sont plus importants mais sont considérés comme essentiels pour la qualité de la formation. La responsable de l'ESST est d'ailleurs très attachée à cet aspect, « *C'est personnel, c'est vraiment des apports personnels...c'est un investissement purement personnel ...*» Elle ajoute que les sciences techniques et technologiques nécessitent des infrastructures spécifiques pour la formation pratique des étudiants, telles que les laboratoires de chimie, les ateliers de mécanique, les salles informatiques équipées de logiciels spécifiques, etc. Ce sont des équipements qui coûtent cher mais qui sont indispensables pour former les étudiants aux exigences du marché du travail, « *...Il faut des laboratoires, il vous faut des équipes pédagogiques etc. Cela coute très cher... Vous ne pouvez pas vous lancer dans ces filières si vous n'avez pas les moyens...* ».

En conclusion, l'aspect infrastructurel est un critère important pour les EPES, mais sa prise en compte a évolué dans le temps et a été allégée dans la version 2016 du cahier des charges au profit de l'aspect pédagogique et de la qualité de la formation. Néanmoins, les infrastructures restent un élément important pour les étudiants et leur confort ainsi que pour la mesure de la qualité dans les EPES. Même si les exigences peuvent varier en fonction du domaine de formation. Les sciences techniques et technologiques nécessitent des investissements plus lourds, mais indispensables pour former les étudiants aux exigences du marché du travail.

- **Les services aux étudiants** : Cet aspect revêt une importance capitale car il permet à l'étudiant d'être dans un environnement favorable et stimulant pour son épanouissement pendant toute la durée de son parcours universitaire. Il est préférable que l'établissement mette à disposition des services de qualité pour les étudiants, tels que l'orientation professionnelle, les services de soutien à l'apprentissage, les services de logement, les services de santé, les activités parascolaires, etc.

En Algérie, les établissements d'enseignement supérieur font de leur mieux pour offrir un service adéquat et de qualité qui permet aux étudiants de bénéficier d'une vie étudiante plus agréable, en tenant compte des moyens et des coûts de la formation. A Alger. certains EPES,

comme l'INSAG ou l'INSIM-SUP offrent des solutions alternatives en aidant les étudiants à trouver des logements à proximité de l'établissement. Plusieurs étudiants louent des studios aux alentours des écoles dans lesquelles ils étudient. En outre, les services de santé varient également selon les établissements. Certains EPES ont leur propre infirmerie (à l'exemple de l'ESHRA) pour les premiers soins, tandis que d'autres ont des accords avec des hôpitaux les plus proches pour que les étudiants puissent bénéficier de soins médicaux en cas de besoin.

Cependant, il convient de souligner que la nature de ce service peut varier, allant de la prestation la plus complexe et coûteuse, telle que le service de logement qui n'est pas proposé dans tous les EPES, à la plus simple « service administratif » qui présente des limites voire même des défaillances selon plusieurs interviewés et étudiants. Dans ce domaine, seule l'ESHRA propose un service d'internat payant, qui est obligatoire pour les étudiants de première année afin de leur permettre de s'acclimater à la vie en résidence hôtelière, « ... *l'étudiant en première année doit obligatoirement rester en internat, chose qui va non seulement impliquer les étudiants dans cette organisation (école + formation), mais aussi de vivre le service hôtelier...* ».

Ce service comprend également le support administratif fourni par les établissements aux étudiants, ce qui constitue un point crucial pour évaluer la qualité de l'établissement. Nous avons constaté que dans la majorité des EPES, en particulier dans les domaines de la gestion, l'administration est critiquée par les étudiants et les enseignants. Dans notre analyse de mots-clés portant sur les points négatifs des écoles, le terme « Administration » était en tête de liste. Les étudiants avec lesquels nous avons mené le focus-groupe ont également témoigné de la même chose en exprimant leur frustration face à l'administration. « ... *l'administration n'est pas du tout à l'image de l'école...* », ils expliquent « ...*Il faut dire qu'il y a une déconnexion entre les étudiants et l'administration, les employés de l'administration ne sont pas du domaine administratif... c'est souvent des nouveaux diplômés qui n'ont pas d'expérience ou souvent des membres de la famille du propriétaire de l'école...* ». Nous avons constaté que ces pratiques nuisent grandement à l'image des établissements. Nous avons également remarqué la même chose dans les groupes de discussion (Facebook) de certaines écoles, où les étudiants dénoncent une administration qui ne reflète pas la qualité de l'école. Par conséquent, la perception des étudiants et de leurs parents peut être impactée par cet aspect.

De plus, les enseignants se plaignent beaucoup de l'administration de certaines écoles, où cette dernière favorise l'étudiant au détriment de l'enseignant.

Ce phénomène a été observé dans plusieurs EPES, qui considèrent qu'à partir du moment où l'étudiant paie ses études, il a droit à un privilège. Ces établissements connaissent une forte rotation d'enseignants, ce qui représente un point très négatif pour leur image et la qualité de l'enseignement.

- **La satisfaction des étudiants :** En étroite liaison avec les critères précédents, ce critère est très important également et permet de faire impliquer les étudiants dans l'établissement. Ce dernier doit surveiller la satisfaction de ses étudiants et prendre en compte leurs commentaires et leurs plaintes pour améliorer la qualité de l'enseignement et des services. Les EPES veillent et surveillent la satisfaction de leurs étudiants de différentes manières. Le plus fréquemment par le biais de l'autoévaluation ; *Évaluation des cours* où Les enseignants ainsi que l'administration proposent aux étudiants de remplir des questionnaires d'évaluation après chaque cours ou à la fin de chaque semaine ou semestre. Cela permet aux étudiants de donner leur avis sur la qualité des cours et des enseignements. Et ceci entre dans le concept de l'auto-évaluation. Le rapport de ces questionnaires se transmet aux enseignants afin qu'ils puissent avoir un feed-back de leur approche pédagogique et des enseignements. Cette technique est très courante même dans les établissements publics, ceci est corroboré par un responsable comme suit : « ... *L'amélioration est faite en matière pédagogique, d'autoévaluation qui se fait sur un logiciel, chaque étudiant aura accès à ce programme, pour évaluer l'enseignement....Les résultats de cette évaluation constitueront des point d'amélioration pour l'enseignant et donc pour l'école, par la suite ils seront arrêtés comme objectif qualité...* ». Ceci peut se faire également par le biais de sondages et enquêtes que les EPES réalisent auprès de leurs étudiants pour obtenir leur avis sur différents aspects tels que la qualité de l'enseignement, l'administration, les infrastructures, les services offerts, etc.

Il est important de noter également que le travail de l'administration et de la direction est aussi crucial pour assurer la satisfaction des étudiants. Ils ont la responsabilité de veiller à ce que tous les services soient disponibles et fonctionnent efficacement, tels que le service d'orientation professionnelle, les services de logement, les services de santé, les activités parascolaires, etc. De plus, ils s'assurent d'une communication claire et transparente avec les étudiants et de régler rapidement tout problème ou préoccupation qui pourrait survenir. Il est également important de noter que certaines administrations et directions travaillent en étroite collaboration avec les enseignants pour garantir la qualité de l'enseignement et des programmes offerts. Il nous est arrivé, en tant qu'enseignant, d'avoir à plusieurs

reprises des visites surprises du directeur de l'établissement dans lequel nous étions. De plus, ces directions s'assurent que les enseignants disposent des ressources nécessaires pour offrir des cours de qualité et pour suivre la progression des étudiants.

En surveillant la satisfaction de leurs étudiants de manière régulière, les EPES peuvent identifier les problèmes et les points faibles de l'établissement, et prendre les mesures nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'expérience étudiante.

- **La gestion de la qualité :** La gestion de la qualité dans les EPES est un sujet important et complexe, ce critère est conceptuel et reflète la vision, la culture et les objectifs de l'établissement en matière de gestion de la qualité. L'établissement doit avoir une politique et des pratiques de gestion de la qualité en place, qui sont mises en œuvre pour garantir la qualité de l'enseignement et des services, et qui sont régulièrement évaluées et améliorées. Cependant, la qualité dans l'enseignement supérieur est une culture et une initiative à partir de laquelle les établissements cherchent continuellement à s'améliorer.

Comme nous l'avons abordé dans le titre précédent ("Les établissements d'enseignement supérieur privés cherchent-ils une certification ISO 9001 pour mieux gérer la qualité ou pour améliorer leur image ?"), il n'est pas question de certification ou de respect des normes pour déterminer la qualité de l'enseignement supérieur. Car, dans le meilleur des cas, la réglementation, la norme ou la certification permettent de se conformer temporairement à des exigences spécifiques fixées pour une durée, un contexte et une situation précise.

Il est évident que la vision du management de la qualité diffère d'un établissement à l'autre. Certains choisissent de se certifier aux normes de qualité pour des raisons de communication (publicitaire), tandis que d'autres doivent répondre à un minimum de qualité exigé par les instances de gouvernance externes telles que les partenaires, les groupes ou les actionnaires. D'autres écoles s'engagent dans la qualité selon le concept d'amélioration continue, comme cela a été présenté dans notre premier chapitre. L'exemple de l'ESHRA, tout comme celui d'autres établissements sous gestion externe, montre qu'ils peuvent bénéficier de l'expérience de leurs partenaires pour définir les objectifs qualité ainsi que les exigences en matière de gestion de la qualité. La responsable pédagogique de l'ESHRA en témoigne également, « ... *Sur le plan pédagogiques, le partenariat avec LAUSANNE qui est de renommé mondiale dans le domaine de l'hôtellerie permet à l'ESHRA d'être sous une culture rigoureuse en terme d'enseignements, transmission de connaissance, utilisation des dernières technologies d'enseignement, certification et évaluation des enseignants selon leur propre référentiel (QLF)...* ».

Néanmoins, le cas de l'INSAG ou de l'ESST diffère. Nous avons observé que les directeurs de ces deux écoles ont bien saisi l'importance de la culture de la qualité dans une organisation de façon générale. Ils cherchent à implanter cette culture au sein de leur établissement, depuis la haute direction jusqu'à la partie opérationnelle. Lors de nos entretiens, nous avons abordé indirectement la question des pratiques de management de la qualité dans leurs écoles et voici leurs réponses, « ...*Nous avons une culture qualité qui est établie dans l'optique d'assurer la qualité des enseignements pour assurer un taux élevé d'employabilité...* » le responsable rajoute et explique qu'il n'a pas besoin de certification ISO 9001 à partir du moment qu'il a une culture qualité dans son établissement, « ...*Après pour ce qui est certification ISO 9001, ça ne m'intéresse pas, mon produit est déjà certifié dans le marché et cela me suffit....* » l'interviewé rajoute dans le même contexte, « ...*D'abord, nous étions petit donc nous n'avons pas besoin de certification ISO, et puis aujourd'hui on trouve des entreprises et écoles certifiées ISO 9001 sans que leurs produits soient de qualité...* », dans le même ordre d'idée, le responsable explique qu'avec leur engagement de la qualité ils ont pu obtenir des résultats satisfaisants, « ...*Ainsi, nos dernières statistiques sont à 97% d'employabilité dont 36% dans les multinationales... Nous avons une culture qualité, je suis très exigeant et très rigoureux dans les tâches que je fais. Aussi parce que nous avons la pression des entreprises (qui sont notre fonds de commerce) sur nous, nous n'avons pas le droit à l'erreur...* ».

Ces responsables ont pu comprendre et contextualiser l'importance de la culture qualité dans leurs établissements. La responsable de l'ESST contribue à cette idée comme suit, « ... *nous nous basons sur la qualité d'enseignement, la qualité des enseignants et la qualité des programmes qui va faire une évaluation de la qualité pour nous...* » l'interviewée rajoute « ... *au fur et à mesure on apprend et on améliore jusqu'à ce que les choses soient prêtes pour une certification peut être...Nous sommes en plein processus de développement pour le moment...* ». La responsable explique que pour opter à une certification de qualité, il faut d'abord mettre en place la culture qualité dans l'établissement, « ...*L'amélioration de la qualité doit être un objectif permanent, parce qu'on ne s'arrêtera pas de s'améliorer, tout évolue donc on doit tout anticiper pour essayer de se tirer vers le haut...*».

Delà, chaque établissement a sa propre approche et sa propre culture en matière de qualité, et il y a des défis à relever pour garantir une gestion efficace de la qualité. Il est essentiel que les EPES mettent en place des pratiques et des processus de gestion de la qualité pour assurer un enseignement de qualité et une expérience étudiante satisfaisante. Cela implique également une

culture de l'amélioration continue, où les établissements sont ouverts aux retours d'expérience et aux critiques constructives pour continuellement améliorer leurs pratiques et leurs résultats.

4 Profil et caractéristiques de l'enseignement supérieur privés en Algérie

Nous concluons ce dernier chapitre en une présentation des caractéristiques de l'enseignement supérieur privé en Algérie, résumées dans le profil des établissements d'enseignement supérieur privé.

Par profil, nous entendons les différents acteurs du secteur privé, les partenariats des EPES ainsi que les étudiants et les enseignants au sein de ces établissements.

4.1 Les différents acteurs du secteur privé d'enseignement supérieur en Algérie : positions et parcours.

Les établissements d'enseignement supérieur privés sont influencés par plusieurs acteurs publics et privés, notamment l'État en premier lieu, représenté par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Ce ministère a pour rôle principal de réglementer l'ouverture des écoles privées de formation supérieure en définissant les exigences à travers un cahier des charges tel expliqué à la fin de notre quatrième chapitre.

Pour ce faire, il dispose d'une commission chargée de l'examen des documents et de la visite des établissements souhaitant obtenir l'agrément. Corroboré par un responsable comme suis, « *Le premier acteur du phénomène est le ministère de l'enseignement supérieure et de la recherche scientifique (MESRS), il en est ainsi car c'est lui qui produit les grosses orientations...* ». Cette même commission évalue également les programmes de formation proposés par les écoles.

Le MESRS organise régulièrement des audits de contrôle et de vérification pour s'assurer de la qualité de l'enseignement dispensé et de l'authenticité des bulletins de fin d'année et des relevés de notes ainsi que le respect des exigences du cahier des charges. Comme évoqué précédemment, il est possible que l'agrément soit retiré en cas de non-respect du cahier des charges ou de récidive.

En second lieu, les entreprises algériennes publiques et privées, les multinationales, les banques et autres institutions peuvent également influencer les établissements d'enseignement supérieur privés. D'une part, ces acteurs peuvent avoir des exigences particulières en matière de formation pour répondre à leurs besoins spécifiques. Comme souligné par quelques-uns de nos interviewés, « *... nous avons la pression des entreprises (qui sont notre fonds de commerce) sur nous, nous n'avons pas le droit à l'erreur...* », « *... Les autres acteurs, sont les entreprises, les parents d'élèves, les étudiants avec un système d'évaluation des enseignants*⁷³, et donc tout

⁷³ Dans chaque fin de semestre une évaluation sur laquelle les objectifs d'amélioration sont fixés.

le monde est impliqué... ». D'autre part, ils peuvent conclure des contrats de partenariat avec les écoles pour offrir des opportunités de stage et d'emploi à leurs étudiants. En somme, les établissements d'enseignement supérieur privés sont soumis à plusieurs influences et doivent satisfaire à des exigences strictes pour offrir une formation de qualité et répondre aux besoins du marché du travail.

Le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie est principalement constitué d'établissements fondés par leurs directeurs qui sont pour la plupart d'anciens universitaires et enseignants du secteur public. Ces fondateurs ont acquis de l'expérience en tant que responsables et cadres dans des institutions publiques et/ou privées telles que différents ministères, la banque centrale ou encore des multinationales. Certains d'entre eux ont obtenu leur doctorat en Algérie tandis que d'autres ont poursuivi leurs études à l'étranger, notamment en France et aux États-Unis.

À l'exception de l'ESHRA qui a été créée par la société d'investissement hôtelière SIH, les directeurs des établissements privés sont également les fondateurs de leur établissement. Quant au directeur de l'ESHRA, il est désigné par le conseil administratif du SIH. A partir de là, les responsables représentent une partie importantes des acteurs du secteur privé de l'enseignement supérieur.

Enfin, les enseignants des secteurs public et privé représentent également une partie importante des acteurs du secteur privé de l'enseignement supérieur. En effet, ces établissements font appel à des enseignants issus du secteur public pour assurer l'enseignement, ce qui permet d'offrir des formations de qualité, comme évoqué précédemment.

4.2 Les partenariats avec les universités et écoles étrangères : alternative et atout pour attirer les étudiants

Le partenariat avec les universités et écoles étrangères a permis aux établissements privés de formation supérieure d'exister dans le marché algérien, et de délivrer des diplômes qui soient certifiés par ces universités et écoles étrangères. Cela est dû d'un côté au fait que seuls les diplômes de la formation professionnelle (pour certaines écoles privées), ou bien les diplômes établis sous des contrats de partenariats avec des universités et écoles étrangères étaient autorisés.

D'un autre côté, le secteur privé de la formation supérieure à un moment, manquait de faveurs par l'état mais surtout par la société, sa crédibilité était faible par rapport au secteur public où l'étudiant doit d'abord obtenir son baccalauréat pour y accéder, et où il y a une certaine rigueur dans le système de l'enseignement supérieur public. La société remettait en cause toute

institution privée. Un directeur d'école nous l'a confirmé « ...*De plus, nous avons la mentalité qui considère le privé presque ennemi de l'état. Je vous donne l'exemple personnel, nous sommes toujours dans cet esprit vis à vis de l'université privé, les gens sont choqués des fois, au point d'écrire des commentaires dans les réseaux sociaux devisant sur la manière dont l'état accepte qu'il y ait des gens qui investissent dans la formation supérieure... »*.

De ce fait, les établissements privés devaient se bâtir une belle image vis à vis de la société ; avec laquelle inciter et motiver les parents d'étudiants (ayants échoués dans leurs baccalauréats, ou encore les bacheliers déçus par leurs orientations à l'université), à les inscrire dans le privé pour avoir une seconde chance.

Ceci a été confirmé par plusieurs témoignages d'étudiants qui cherchaient les formations en partenariats avec les étrangers en premier lieu, « ... *Déjà il faut savoir que l'école à l'époque n'avait pas la signature avec son partenaire étranger, la structure était là mais le partenariat n'était pas officiel...c'est la raison pour laquelle je n'ai pas orienté mon choix pour cette école »*.

4.3 Enseignants et étudiants dans l'enseignement supérieur privé en Algérie : quels profils ?

Les établissements privés se rejoignent sur le fait de ne pas avoir d'enseignants permanents, à l'exception de MDI qui a deux enseignants permanents, un chargé d'enseignements et l'autre dans la gestion de l'école.

Dans leur grande majorité, les enseignants dans le privé sont des vacataires qui ont pour mission d'enseigner des modules bien précis pendant une durée bien déterminée. Ce sont des titulaires de doctorats, de magisters de l'enseignement supérieur public et parfois des experts. Le recrutement dans les établissements privés se fait en interne et plus généralement par le biais d'un réseau et recommandations. Une enseignante en témoigne: « ... *J'ai été contactée par une amie, me disant qu'ils cherchaient un enseignant en sociologie, j'ai déposé mon CV le plus normalement du monde, j'ai été retenue... »*, un deuxième enseignant le confirme : « ... *principalement c'était sur base de recommandation d'un collègue à moi... »*, l'interviewé rajoute : « ... *Après envoi du CV, je me suis déplacé pour un entretien avec la responsable pédagogique qui a tout de suite validé mon profil selon nos aspirations d'enseignement...Il faut dire que c'est assez léger comme entretien... »*.

Cependant, les directeurs des établissements privés sont déçus de l'implication de l'état par le biais de ses lois pour la formation supérieure privée. La plupart des directeurs interviewés espèrent que les EES privés soient un jour reconnus comme établissements d'enseignement

supérieur de manière concrète, et non pas être considérés comme « *commerçants* » ayant un registre de commerce et qui marchandent la formation supérieure. L'un des critères de cette concrétisation est la possibilité de recruter des enseignants permanents sans qu'ils perdent leurs grades (professeur par exemple), comme le témoigne l'un des fondateurs « ... *Ma motivation était de considérer l'école privée de formation supérieur comme un établissement de l'enseignement supérieur, pas sur papier uniquement mais c'est pour permettre de pouvoir recruter des enseignants permanents sans qu'ils perdent leurs grades (maitre de conférence), à titre d'exemple : un enseignant ou professeur à l'ENSM, il veut venir chez moi sans perdre son grade...* ».

Les établissements privés de formation supérieure en Algérie ont toujours été fréquentés majoritairement par une classe d'étudiants assez aisée en termes de moyens, la formation la moins chère est de 450 000.DZD pour une licence de 3 ans. D'autres écoles ont même la réputation d'écoles de riches ou de « *bourgeois* » selon une partie des interviewés. Avant que les écoles n'obtiennent les agréments, la population estudiantine inscrite dans le privé était principalement dans un cadre de formation supplémentaire pour des employés ou pour des personnes déjà diplômées (des MBA, master professionnels, etc.).

Par ailleurs, pour une catégorie qui ne réussissaient pas dans leurs épreuves du baccalauréat, de ce fait, l'école privée leur offrait cette deuxième chance. Cependant, dans le cadre de la formation agréée par le MESRS, tous les étudiants doivent être titulaire du baccalauréat, et donc nous avons assisté à l'avènement d'une nouvelle population estudiantine qui souhaite profiter d'une formation privée spécialisée, et qui ne pouvait pas y accéder dans l'université publique. L'admission des étudiants dans le privé se fait généralement par le biais d'entretiens et dans de rares cas par des concours et tests psychotechniques. Pourtant, si nous devons mesurer la qualité de sélection de ces derniers, le critère le plus dominant serait la capacité de financement de la formation. D'une part, cette domination du critère « capacité de financement » peut être justifiée à partir du moment où la formation est payante, comme l'a confirmé un chef d'établissement dans un contexte où ce dernier parlait du prix de la formation, qui serait à la fois rentable et abordable pour une large population étudiante « *c'est légitime qu'un établissement ait un critère de sélection basé sur la capacité de financement parce qu'on est dans le privé... par contre nous, nous sommes pas dans cette optique, il fallait tout de même pratiquer des prix abordables pour essayer d'atteindre toutes les couches de la société...* ».

D'autre part, et dans des cas assez fréquents, ce critère de sélection engendre un grand écart de niveaux entre les étudiants dans une même classe, pour cause de mauvaise sélection. Ceci a souvent été évoqué par les étudiants lors des entretiens « ... *Ils ne filtrent pas les étudiants qu'ils*

reçoivent, dans une classe on trouve de bons éléments, d'autres moyens et le reste qui ne parlent même pas le français... ». D'autres rajoutent « ... C'est l'aspect commercial qui a pris le dessus sur l'aspect de valorisation du diplôme ou du niveau de l'étudiant... ».

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons présenté nos résultats quantitatifs qui nous ont permis d'analyser en premier lieu le profil des étudiants qui choisissent de faire des études dans le privé et l'environnement dans lequel ces étudiants vivent leur cursus ; à savoir, la proximité, la qualité de formation et des enseignants, les spécialité qui les motivent et les motivations derrière leurs choix des EPES. Par la suite, nous avons énumérer les points positifs et négatifs des EPES, ainsi que la gestion/management de la qualité dans ces EPES.

Le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie est relativement récent, mais il a connu une croissance significative ces dernières années. Il est composé d'un certain nombre d'établissements privés qui offrent des programmes de formation dans des domaines variés tels que la gestion, les technologies de l'information, les sciences technologiques, informatique, langues ainsi que les sciences économiques. Cependant, il est remarquablement concentré dans le domaine de gestion.

Le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie est soumis à un certain nombre de réglementations strictes édictées par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. A partir de là, les établissements privés doivent se conformer aux normes de qualité et de sécurité édictées par les autorités ou par des instances de gouvernance externes et sont soumis à des audits réguliers pour vérifier leur conformité.

Les EPES en Algérie sont souvent coûteux, mais ils offrent également des avantages tels que des programmes de formation plus spécialisés, des opportunités de stage et d'emploi, une formation plus personnalisée, une plus grande flexibilité dans les horaires et les modalités de formation, etc. Ces derniers sont confrontés à des défis tels que le manque de financement et de ressources, la difficulté à recruter des enseignants qualifiés, la perception négative de certains employeurs et parents d'élèves ainsi que des étudiants vis-à-vis des établissements privés, etc.

Cependant, malgré ces défis, le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie continue de croître et de se développer, offrant des opportunités d'éducation et de formation à un plus grand nombre d'étudiants et contribuant ainsi à l'amélioration de la qualité au sein des EPES et par conséquent dans l'enseignement supérieur dans le pays.

CONCLUSION
GENERALE

Le SPES (Système Privé d'Enseignement Supérieur) est un concept qui existe depuis longtemps dans le monde, bien que son développement varie d'un pays à l'autre et d'une région à l'autre. Selon plusieurs études, le SPES est un concept ancien qui a évolué différemment selon les pays et les régions dans le monde.

Le développement de l'enseignement supérieur privé est ancien dans les pays européens, nord et sud-américains, ainsi que dans certains pays asiatiques tels que le Japon, l'Inde et la Chine. Dans d'autres régions telles que l'Afrique subsaharienne et le Moyen-Orient, il a vu le jour un peu plus tard, entre le début et la moitié du XXème siècle. Cependant, le débat sur la marchandisation, la privatisation et l'ouverture du secteur privé de l'enseignement supérieur est toujours d'actualité.

Dans l'histoire, l'ES privé a souvent été associé au rôle des autorités religieuses, telles que l'Église catholique. D'un autre côté, l'inadéquation entre l'offre de l'ES public et les exigences du marché du travail résulte souvent de la massification de l'ES, comme dans les pays transfrontaliers du Maghreb tels que l'Algérie, la Tunisie et le Maroc.

En 2008, l'Algérie a créé un cahier des charges pour ouvrir son secteur privé de l'enseignement supérieur, ce qui a suscité des débats et a rendu la caractéristique algérienne spécifique par rapport à celle de ses deux pays voisins (Tunisie et Maroc). Cette ouverture tardive du secteur privé en Algérie a suscité des interrogations et a incité à approfondir les recherches sur ce sujet dans ce pays en particulier.

En somme, bien que le SPES puisse sembler nouveau en Algérie, il est en réalité un concept ancien qui a évolué différemment selon les pays et les régions. L'ouverture tardive de ce secteur en Algérie a suscité des débats et a rendu cette situation spécifique par rapport aux pays voisins. De ce fait, il y a six ans, nous avons décidé de nous concentrer sur le phénomène émergent de l'enseignement supérieur privé. Notre objectif était de décrire son évolution, d'identifier les facteurs qui ont contribué à son émergence, de décrire le profil des établissements d'enseignement supérieur privé ainsi que la gestion de la qualité au sein de ces établissements. Il convient de souligner que, jusqu'à présent, aucun chercheur algérien n'a étudié la question de l'enseignement supérieur privé en Algérie. C'est pourquoi, lorsque nous avons commencé nos recherches il y a six ans, nous avons d'abord dressé un état des lieux de la situation. Pour cela, nous avons consulté des articles de journaux qui évoquaient ce phénomène émergent.

Il est intéressant de noter que lorsque nous avons commencé notre thèse en 2017, il n'y avait que sept établissements agréés par le MESRS (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique), dont seulement cinq étaient opérationnels. Ces cinq établissements étaient le MDI, l'INSAG, l'ESHRA, l'EFTG et l'INSIM-SUP. Cette situation témoigne du fait

que le secteur de l'enseignement supérieur privé était encore très limité en Algérie à cette époque. Cependant, depuis lors, ce secteur a connu une croissance significative, avec l'ouverture de nouveaux établissements privés dépassant quinze établissements et l'augmentation du nombre d'étudiants inscrits.

Après avoir effectué une recherche bibliographique approfondie sur l'enseignement supérieur privé dans le monde, nous avons identifié les axes globaux de notre recherche en Algérie. Cette recherche bibliographique nous a permis de mieux comprendre les enjeux, les tendances et les défis associés à l'enseignement supérieur privé dans différents contextes internationaux. En parallèle, nous avons mené une analyse des textes institutionnels pertinents pour mieux comprendre le cadre réglementaire et les modalités d'agrément des établissements d'enseignement supérieur privé en Algérie, notamment les lois et le cahier des charges. Nous avons également effectué une analyse de contenu des sites web et des pages de réseaux sociaux des établissements d'enseignement supérieur privé en Algérie. Cette démarche nous a permis de recueillir un maximum d'informations sur leur profil, leur offre de formation, leurs modes de gestion, ainsi que sur leur engagement en matière de qualité et d'assurance qualité. En somme, cette étape préliminaire de notre recherche nous a permis de mieux appréhender la situation de l'enseignement supérieur privé en Algérie et de définir les axes prioritaires de notre étude, à savoir :

5. **Profil des établissements privés** : taille, âge, localisation géographique, domaines d'enseignement, modalités d'admission, etc.
6. **Gouvernance** : mode de financement, structure et organisation, gestion de la qualité de l'enseignement, régulation du secteur, etc.
7. **Profil des enseignants et des étudiants** : niveau d'études et d'expérience des enseignants, composition sociodémographique des étudiants, motivation et objectifs d'études, etc.
8. **Qualité de l'enseignement** : méthodes pédagogiques, contenu des programmes, qualité des ressources et des infrastructures, satisfaction des étudiants, etc.

Ensuite, nous avons poursuivi notre travail en menant des entretiens préliminaires avec quelques responsables du MESRS et des établissements. Cela nous a permis de délimiter notre terrain de recherche. Une fois le terrain délimité, nous avons identifié 25 personnes, que nous avons interviewées, y compris des responsables d'écoles, des enseignants, des experts et d'anciens étudiants.

Afin de rendre les résultats de nos entretiens plus pertinents, nous avons ajouté un questionnaire élaboré sur la base de ces entretiens. Le questionnaire était destiné aux étudiants inscrits dans

les EPES et avait pour objectif de toucher un plus grand nombre d'étudiants. Il visait à comprendre le profil de ces étudiants, leur classe sociale, leurs motivations pour le choix de leur établissement, leur perception du secteur privé de l'ES, l'agrément de leur établissement et enfin leur perception de la qualité dans leur établissement.

En somme, nous avons adopté une méthode de recherche mixte, comprenant à la fois des entretiens et un questionnaire, afin d'obtenir une vision plus complète du phénomène de l'enseignement supérieur privé en Algérie. Et pour répondre à notre question centrale de recherche :

« Quel est le climat dans lequel évolue le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie ? »

L'évolution de l'enseignement supérieur privé en Algérie est un processus complexe, qui a émergé suite à un ensemble d'éléments d'entrée provenant de différentes sources. Tout d'abord, l'augmentation de la demande en enseignement supérieur est un facteur clé, notamment en raison de la croissance démographique de la population en âge d'aller à l'université. De plus, l'écart entre le produit de l'enseignement supérieur public avec les demandes et besoins du marché du travail est de plus en plus visible, avec une surcharge des établissements publics qui ont du mal à fournir une éducation de qualité. Enfin, les changements dans le système économique, à savoir la transition vers l'ouverture des marchés, ont également contribué à la croissance de l'enseignement supérieur privé.

Cette complexité a rendu l'émergence du secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie tardive pour certains, alors que d'autres considèrent que c'est un phénomène surgit de manière mécanique, au moment opportun et qui suit les débats et tendances mondiaux sur la marchandisation de la formation supérieure.

Cependant, le modèle de l'enseignement supérieur privé en Algérie est différent des modèles que l'on peut observer dans d'autres pays. Contrairement à ces derniers, l'ESP en Algérie n'est pas issu ou lié au rôle traditionnel de la religion, et ne ressemble pas aux systèmes d'enseignements supérieurs des pays voisins tels que la Tunisie ou le Maroc.

Face à un système politique et une société qui ne faisaient pas confiance aux institutions privées, les premières écoles privées de la formation supérieure ont rencontré des difficultés pour voir le jour.

Parallèlement à cela, l'Algérie s'est retrouvée entraînée dans la tendance mondiale de la "*marchandisation*" de la formation supérieure. Elle doit faire face à un enseignement public en surcharge et de qualité insuffisante pour satisfaire les parties prenantes. En conséquence, le secteur privé de l'enseignement supérieur a vu une opportunité pour offrir des solutions

alternatives aux étudiants et aux entreprises qui cherchent des diplômés de qualité et adaptés aux besoins du marché. Toutefois, la qualité de l'enseignement offert par ces établissements suscite encore des interrogations et des débats dans la société algérienne. Suite à cela, le MESRS a mis en place le cahier des charges pour règlementer le secteur et exercer un contrôle sur les établissements au sein de ce secteur.

Le cahier des charges pour la création des établissements privés d'enseignement supérieur en Algérie est un document important qui fixe les règles à suivre pour l'ouverture de tels établissements. Il permet de garantir un niveau de qualité et de sérieux dans la formation proposée aux étudiants, ainsi qu'une certaine équité dans l'accès à l'enseignement supérieur.

Dans l'ensemble, ce cahier des charges est plutôt bien conçu, car il impose un certain nombre de conditions stricts aux établissements privés, notamment en matière de ressources humaines, d'infrastructures et de moyens pédagogiques. Cela permet d'assurer un niveau minimum de qualité pour les formations proposées aux étudiants.

De plus, le fait que l'État contrôle et réglemente les EPES permet d'éviter les dérives et les abus que l'on a pu voir dans certains pays où les établissements privés ont une liberté quasi-totale. Cela permet également de garantir une certaine équité dans l'accès à l'enseignement supérieur. Cependant, il est important de souligner que le cahier des charges du MESRS n'est pas parfait. Certains points pourraient être améliorés, notamment en ce qui concerne le contrôle et le suivi des établissements privés. Il est également possible que certaines dispositions soient trop strictes et empêchent certains établissements privés de se développer, comme évoqué dans nos chapitres, notamment le fait de ne pas pouvoir recruter des permanents avec leurs statuts académiques.

En conclusion, le cahier des charges du MESRS pour la création des établissements privés d'enseignement supérieur en Algérie, est un document important qui permet de garantir un niveau minimum de qualité et d'équité dans l'accès à l'enseignement supérieur. Bien qu'il puisse être amélioré, il représente une base solide pour le développement de l'enseignement supérieur privé en Algérie.

En Algérie, la qualité de l'enseignement supérieur est devenue une préoccupation majeure pour les autorités gouvernementales, les acteurs de l'éducation et les étudiants. L'enseignement supérieur privé est une option relativement nouvelle en Algérie, qui a été introduite dans les années 1990 pour répondre à des demandes spécifiques des étudiants. Au début de notre recherche, l'ES privé en Algérie ne comptait que 5 établissements agréés. Aujourd'hui, le nombre d'établissements d'enseignement supérieur privés en Algérie est en constante augmentation dépassant les 15 établissements agréés par le MESRS.

Les critères de qualité de l'enseignement supérieur privé en Algérie sont régis par la législation nationale en vigueur en premier lieu. Les établissements d'enseignement supérieur privés doivent se conformer au cahier des charges pour être autorisés à fonctionner, notamment en termes de programmes d'études, de qualifications des enseignants, de ressources matérielles et financières, ainsi que de suivi et d'évaluation de la qualité.

D'autre part, les étudiants et parents d'étudiants sont également très exigeants en ce qui concerne la qualité de l'enseignement supérieur privé. Comme dans d'autres pays, les étudiants algériens considèrent la qualité de la formation, la réputation de l'établissement et les opportunités de carrière comme des facteurs clés dans leur décision de s'inscrire dans un établissement privé. Ils sont notamment très sensibles aux coûts des études et à l'accessibilité des bourses et des aides financières. A partir de là, les EPES ont beaucoup de défis qui doivent surmonter pour prouver leurs place dans le secteur de l'ES algérien.

En terme de défis pour l'enseignement supérieur privé en Algérie, la concurrence accrue avec les établissements publics est un problème majeur, car ces derniers sont considérés comme plus prestigieux et bénéficient d'avantage de ressources et de financements publics. De plus, la réglementation accrue et la pression pour maintenir la qualité de la formation sont également des défis importants pour les établissements d'enseignement supérieur privés en Algérie. Cependant, de nombreux établissements privés en Algérie font des efforts pour améliorer la qualité de leur formation en développant des partenariats avec des institutions d'enseignement supérieur internationales, en investissant dans des ressources pédagogiques et technologiques de pointe et en recrutant des enseignants hautement qualifiés.

Le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie est un levier important pour améliorer le niveau de l'enseignement supérieur dans le pays. En favorisant la concurrence entre le secteur public et privé, ainsi qu'entre les écoles privées agréées, cela stimule l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur en Algérie. Les établissements d'enseignement supérieur privés doivent être rigoureux dans leur sélection des professeurs et du personnel, en s'assurant qu'ils possèdent les compétences et les qualifications nécessaires pour former les futurs étudiants de manière efficace. Les étudiants eux-mêmes doivent également être sélectionnés sur la base de critères rigoureux, tels que leurs qualités et leur projet professionnel.

En ce qui concerne la qualité de la formation, les établissements d'enseignement supérieur privés doivent fournir un enseignement de haute qualité, en mettant l'accent sur l'acquisition de compétences pratiques et professionnelles. Pour y parvenir, ils doivent avoir des programmes de formation bien structurés et actualisés, ainsi que des installations modernes et bien équipées. Les établissements d'enseignement supérieur privés doivent également encourager la recherche

et l'innovation, en offrant des opportunités aux étudiants et au corps enseignant pour mener des projets de recherche et de développement.

Enfin, la bonne gouvernance des institutions est l'aspect le plus important pour assurer la qualité de l'enseignement supérieur dans le secteur privé en Algérie. Les établissements d'enseignement supérieur privés doivent être transparents dans leur gestion, en s'assurant que les processus de prise de décision sont justes et équitables. Ils doivent également être responsables de l'utilisation des ressources, en veillant à ce que les fonds soient utilisés efficacement et de manière responsable. Aussi, le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie joue un rôle important dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur. Les établissements d'enseignement supérieur privés doivent être rigoureux dans leur sélection de professeurs et de personnel ainsi que des étudiants, offrir un enseignement de haute qualité et avoir une bonne gouvernance pour garantir la réussite.

Le secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie est un sujet d'actualité et très nouveau, cela souligne l'importance de poursuivre les recherches dans ce domaine pour mieux comprendre les tendances actuelles et les enjeux pour l'avenir de l'enseignement supérieur en Algérie. Notre travail modeste ne représente qu'une première étape vers une série de recherches futures sur l'enseignement supérieur privé. Ces recherches pourront porter sur divers sujets, tels que :

- *La perception de l'enseignement supérieur privé par les parties extérieures* : Une enquête critique sur l'enseignement supérieur privé pourrait être une recherche pertinente et importante, car elle permettrait d'examiner comment l'enseignement supérieur privé est perçu et évalué par des parties extérieures, telles que le public, les organismes de réglementation, les institutions d'accréditation nationales et internationales, et d'autres acteurs importants.
- *L'insertion professionnelle des diplômés du privé* : c'est une piste de recherche important pour évaluer l'efficacité des programmes d'enseignement et la pertinence des compétences acquises par les étudiants dans le secteur privé. Les recherches pourraient porter sur la comparaison de l'employabilité des diplômés du privé par rapport aux diplômés du secteur public, ainsi que sur l'impact de la qualité de l'enseignement sur leur réussite professionnelle.

CONCLUSION GENERALE

- *La question de la nature et du volume des subventions que l'État pourrait accorder aux établissements d'enseignement supérieur privés* : elle est également importante, les recherches pourraient porter sur les différents types de subventions que les établissements privés pourraient recevoir, ainsi que sur l'impact de ces subventions sur la qualité de l'enseignement, l'accessibilité financière pour les étudiants et la durabilité financière des établissements.
- *La contribution des établissements privés à la réduction des dépenses et des charges du secteur de l'enseignement supérieur* : c'est un autre sujet de recherche potentiel. Les recherches pourraient porter sur la mesure dans laquelle les établissements privés peuvent offrir des services éducatifs de haute qualité à des coûts moins élevés que les établissements publics, ainsi que sur l'impact de cette réduction des coûts sur les étudiants et sur le secteur de l'enseignement supérieur dans son ensemble.

Ces sujets de recherche pourraient contribuer à une meilleure compréhension de l'enseignement supérieur privé en Algérie et à l'élaboration de politiques efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement et l'accessibilité financière pour les étudiants.

Bibliographie

- Adelegne Aytenew (2014) [Private Higher Education in Ethiopia -Yesterday, Today and tomorrow](#)
- Aïssa, K. (2007). *Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie. La France et l'Algérie: leçons d'histoire, 19-39*
- Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisation. Presses de l'Université du Québec.*
- ALTBACH P.G. (2009) : “[The Giants Awake: The Present and Future of Higher Education Systems in China and India](#)”. In *Higher Education to 2030 Volume 2*. Paris : OECD.
- ALTBAACH Philip G. dir., LEVY Daniel C. dir., *Private higher education: a global revolution, Sense publishers/Rotterdam, 2005, 300 p., index des auteurs (Global perspectives on higher education)*
- Altbach, P. G. (2005) and Daniel C. Levy .*The Private Higher Education Revolution: An Introduction. Private Higher Education a Global Revolution, Global Perspectives on Higher Education. Volume 2 (Edited by Altbach) Boston: P. G. Center for International Higher Education, Boston College*
- Altbach, P. G. (2007). [Tradition and Transition: The international](#)
- Altbach, P. G. (2011). *The Global Academic Revolution: Implications for India. Journal of Educational Planning and Administration Volume XXV, No. 4, October 2011, pp. 301-313 :*
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). *The role of private higher education in Europe. Higher Education, 53(3), 307-333.*
- Altbach, P.G. (éd). (1999), [Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century. Greenwood Publishing, Westport, CT.](#)
- Altbach, P.G., Reisberg, L. and Rumbley (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Center for International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts*
- Altbach, Philip et Patti McGill Peterson (éd.) (2007), *Higher Education in the New Century – Global Challenges and Innovative Ideas; Center for International Higher Education – Boston College et UNESCO*
- Altbach, Philip et T. Umakoshi (éd.) (2004), [Asian Universities – Historical Perspectives and Contemporary Challenges; John Hopkins Press](#)

- Altbach, Philip G. (2006). *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, Massachusetts.
- Amaral, A., V.L. Meek et I.M. Larsen (éd.) (2003), [The Higher Education Managerial Revolution?](#), Kluwer, Dordrecht.
- André Cavagnol et al. Frederick Taylor et l'OST, dans : *L'essentiel des Auteurs clés en Management*, Gualino, p. 12-16.
- Arayik Navoyan. [Gouvernance et assurance qualité dans l'enseignement supérieur arménien: entre l'héritage soviétique, le processus de Bologne et les réformes récentes.](#)
- Aytenew, A. (2016). *Private Higher Education in Ethiopia -Yesterday, Today and Tomorrow*. Lambert academic publishing, 84.
- AZZOUZI, M., & NAOUI, F. (2020). Impact de la qualité d'accueil sur la fidélité des clients: Cas de la Banque Populaire. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 3(1).
- Beaud S., Weber F., 1997. [Le guide de l'enquête de terrain, Paris, La Découverte, collection Guides Repères.](#)
- Becker H.S., 2009. [À la recherche des règles de la recherche qualitative](#), La vie des idées.fr, mis en ligne le 30.04.2009.
- Bedaida, I. E., Benguerna, M., & Meyer, J. B. (2022). Emergence of private higher education in Algeria: actors and pathways. *Economics and Business*, 36(1), 85-104.
- BELIMANE, Wissam. *L'assurance qualité et la pratique de l'auto-évaluation dans l'enseignement supérieur en Algérie (Thèse de doctorat, École nationale supérieure de management, 2022)*.
- Benchikh, M. (2017). La gouvernance des universités algériennes à l'épreuve de l'autonomie. *Revue algérienne des sciences de gestion*, 1(1), 1-21.
- Berkane, Y. (2005). Le financement de l'enseignement supérieur en Algérie : Contraintes et perspectives. *Human science journal*, 16, 5-18.
- Bertelsen, R. G. (2009). [Private Higher Education in the GCC: Best Practices in Governance, Quality Assurance and Funding.](#) (pp. 1-8). Cambridge, MA: Harvard Kennedy School of Government.: ?
- Birnbaum, R. (1988). *The life cycle of academic management*. Jossey-Bass.
- Bleiklie, I., Enders, J., & Lepori, B. (Eds.). (2011). *Organizing academic work in higher education: Teaching, learning, and identities*. Routledge.

- Bouzidi, L. (2014). *La gouvernance universitaire en Algérie: Analyse des pratiques et des enjeux. Éducation et sociétés plurilingues*, (36), 121-138.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers (Les Editions de Minuit.)*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Brahim, W. (2016). *L'approche processus. I2D–Information données & documents*, 53(4), 37-38.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Buckner, E. (2017). *The Worldwide Growth of Private Higher Education: Cross-national Patterns of Higher Education Institution Foundings by Sector. Sociology of Education*, 296-314. DOI: 10.1177/0038040717739613.
- Castro, Claudio de Moura et J.C. Navarro (1999), « [Will the Invisible Hand Fix Private Higher Education?](#) », in *Altbach (éd.)*, pp. 45-63.: essai
- Catherine Ballé, « *La doctrine taylorisme* », dans : *Sociologie des Organisations*, PUF *Que sais-je ?*, 2013, p. 8-14.
- Cave, M., M. Kogan et R. Smith (1990), [Output and Performance Measurement in Government. The State of the Art](#) (Jessica Kingsley, Londres)
- Chikhi, A., & Zerrouki, A. (2018). *Les défis de la gouvernance universitaire en Algérie: cas de l'université d'Oran. Revue algérienne des sciences de gestion*, 2(2), 49-64.
- Christophe Charle, Jacques Verger, [Histoire des universités, XIIIe-XXIe](#) siècle, Paris, PUF, dernière édition reprise, corrigée et augmentée 2012.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective. University of California Press.*
- Collot, Claude : *Les institutions de l'Algérie durant la période coloniale (1830-1962)*. In: *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 75, n°281, 4e trimestre 1988. pp. 480-481.
- Comité National d'Évaluation (2006). -*Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, Traduction proposée par le Comité national d'évaluation janvier 2006*, p. 2.
- Commission européenne, Agence Exécutive « Education, audiovisuel et culture (EACEA P 9 Eurydice) (2009). - *L'enseignement supérieur en Europe 2009 : les avancées du processus de Bologne*, pp. 36-37.

- Court, David Crawford, Michael F. Darvas, Peter Golladay, Fredrick Holm-Nielsen, Lauritz B. Hopper, Richard R. Markov, Andrei R. Van Meel, Rosita Maria Millot, Benoit Moock, Peter Russell Mukherjee, Hena G. Saint, William Salmi, Jamil Shrivastava, Shashi K. Steier, Francis A. Banque mondiale (2002): [Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education](#), Washington D.C.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- CROSBY F.-B. (1986). - *La qualité sans larmes - L'art de gérer sans problèmes*, éditions Economica.
- Dahmani, M. (2015). *La gouvernance universitaire en Algérie. Éducation et sociétés plurilingues*, (38), 81-100.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2019). *The shaping of higher education: The formative years in the United States, 1890 to 1940*. Johns Hopkins University Press.
- Deem, R., & Brehony, K. J. (2005). *Management as ideology: The case of 'new managerialism' in higher education*. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235.
- Deem, R., Hillyard, S., & Reed, M. (2007). *Knowledge, higher education, and the new managerialism: The changing management of UK universities*. Oxford University Press.
- Diaz Anadon, L., & De Miranda Parrondo, M. (2016). *The governance of universities: A data-driven statistical analysis*. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(6), 650-667.
- Douglass, J. A. (2012). *Globalization's impact on university governance*. In D. Dill & A. Beerkens (Eds.), *Public and private universities in a global context* (pp. 89-111). Sense Publishers.
- Drucker, P. F. (1990). *Managing the non-profit organization: Principles and practices*. HarperCollins.
- Duczmal, W. et B. Jongbloed (2007), « [Private Higher Education in Poland: A Case of Public-Private Dynamics](#) », in Enders et Jongbloed (éd.), pp. 415-42:
- Duderstadt, J. J. (2000). *Higher education in the digital age*. Praeger Publishers. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2015. : Thèse de doctorat en sciences de l'éducation
- EICHER J.C (1999) : « [Le financement de l'enseignement supérieur en Europe](#) », in *Education et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*, ouvrage

coordonné par BOURDON et THELOT, Editions CNRS, Paris, Pages 253-270

- Elizabeth Buckner, «The Worldwide Growth of Private Higher Education: Cross-national Patterns of Higher Education Institution Foundings by Sector », *Sociology of Education* 2017, Vol. 90(4) 296–314.:
- Enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : des pistes pour une réforme. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218491> Pr papa gueye, nov 2005. : document de programme et de réunion
- *Enseignement supérieur et emploi : l'expérience de l'IPE dans cinq pays en développement*, G. Psacharopoulos et B.C. Sanyal
- *Enseignement supérieur et stratification sociale : une comparaison internationale*, T. Husén
- ENSSUP.gov.ma (2020). Ministry of National Education, Vocational Training Education and Scientific Research (Morocco). 03 December 2020. <https://www.enssup.gov.ma/en>.
- Estermann, T., & Nokkala, T. (2009). Private Higher Education Institutions in Europe: A comparative analysis of their impact on the higher education system and the student experience. *Higher Education*, 58(1), 67-82.
- FAVE-BONNET M.-F. (2007). -Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la «traduction » française de « quality assurance », Actes de la première conférence Internationale du RESUP (Réseau d'Etude sur l'Enseignement Supérieur) : Les Universités et leurs marchés. Sciences Po Paris, 1, 2 et 3 Février 2007.
- FEIGENBAUM, A.-V., VALLIN A. (1961). -Total Quality Control, McGraw-Hill.
- France, C. (2022). Chiffres clés, Mobilité étudiante. 75010 Paris: Luciole.
- France Bessis-Favard, Alain Boissinot, Olivier Faron, Daniel Filâtre, Tristan Lecoq, Michel Lussault et Pierre Tapie, « Quel avenir pour les humanités ? Le cas de la France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 49 | 2008, 71-94.
- Frederick Winslow Taylor, « Qu'est-ce que la direction scientifique », dans : Harwood Merrill, *Les classiques du management*, 1970, p. 72-75
- FRIEDMAN M. (1962): *Capitalism and Freedom*. Chicago: The University of Chicapo Press. DOI : [10.7208/chicago/9780226264189.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226264189.001.0001)
- Geiger, R. (1986), *Private Sectors in Higher Education*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.

- George Weisz, [*The Emergence of Modern Universities in France 1863-1914*](#), Princeton, Princeton U.P., 1983 et C.
- Gerbod, P. (2004), « Relations with Authority », in W. Rüegg (éd.) [*A History of the University in Europe, Vol. III*](#), Cambridge University Press, Cambridge.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Goodman, R. et A. Yonezawa (2007), « [*Market competition, Demographic Change, and Educational Reform: The Problems confronting Japan's Private Universities in a period of contraction*](#) », in [*Enders et Jongbloed \(éd.\)*](#), pp. 443-70.
- Gosden, P. (1983), *The education system since 1944*, Oxford, Martin Robertson. Hammerstein, N. (1996), « Relations with Authority », in H. de Ridder-Symoens (éd.), *A History of the University in Europe, Vol. II Volume II tpubliya fi 2003 ou Volume II tpublia fi 1983*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Guy Neave : "The Evaluation of Higher Education Systems: An EU Perspective" (*European Journal of Education*, 2002) ; "The Bologna Process: From a European Region of Higher Education to a European Higher Education Area" (*Higher Education in Europe*, 2010).
- HARRIS S.E. (1964): "[*Higher education: Resources and finance \(USA\)*](#)", In OCDE, *Study Group in the Economics of Education, Economics Aspects of Higher Education*. Paris : OCDE.
- Hauptman, A. M. (2007). [*Higher education finance: Trends and issues*](#). In *International handbook of higher education* (pp. 83-106). Springer, Dordrecht.
- Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers*. Belknap Press.
- Heller, D. E. (1997). *Student price response in higher education: The student demand studies*. Lumina Foundation. *Higher Education and the Nation State*; Oxford: Pergamon, pp. 13-73.
- Huisman, J., & Currie, J. (2004). *New public management and the academic profession: Reflections on the Canadian case*. *Higher Education*, 48(1), 77-92.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2013). *Classification internationale type de l'éducation: CITE 2011*, p47. Institut de la statistique de l'UNESCO.
- [*Introduction. Observer les mobilités étudiantes sud-sud dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur*](#) (avec Elieth P. Eyebiyi), *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 13, 2014, 7-24.

- ISHIKAWA K. (1976). - *Guide to Quality Control*, Asian Productivity Organization.
- Jabbour, C. J. C., & Santos, F. C. A. (2018). *Private higher education institutions and governance in Brazil*. *Studies in Higher Education*, 43(4), 706-721.
- Jandhyala B.G. Tilak, « [Private sector in higher education: A few stylized Facts](#) », *Social Change* : March 2009 : Vol. 39 No. 1
- Jeanne Moisand, « [La mondialisation universitaire. Entretien avec Christophe Charle](#) », *La Vie des idées*, 4 janvier 2013. ISSN : 2105-3030.
- Jee-Peng, Tan Jimenez, Emmanuel Psacharopoulos, George Banque mondiale (1986) : [Financing Education in Developing Countries, An Exploration of Policy Options](#), Washington D.C
- John Douglass : "The Conditions for Adapting Policy Transfer: The Case of European University Autonomy Reforms" (*Journal of European Public Policy*, 2007) ; "The Globalization of Higher Education" (Johns Hopkins University Press, 2015).
- Johnstone, D. B. (1998). *The economics and politics of cost-sharing in higher education: comparative perspectives*. *Queen's Policy Studies Series*.
- Kadri, A. 2007. *Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie*. In Abécassis, F., Boyer, G., Falaize, B., Meynier, G., & Zancarini-Fournel, M. (Eds.), *La France et l'Algérie : leçons d'histoire : De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. ENS Éditions. doi :10.4000/books.enseditions.1268
- KELADA J. (1992) *Comprendre et réaliser la qualité totale*, Dollard-des-Ormeaux, Éditions Quafec, 2ème édition, pp. 91-92.
- Kelada, J. (1992). *The path to total quality*. *Purchasing Management Asso*. NY.
- Kent, R. et R. Ramirez (1999), « [Private Higher Education in Mexico: Growth and Differentiation](#) », in Altbach (éd.), pp. 85-99.
- Kerr, C. (1963). *The uses of the university*. Harvard University Press.
- Kezar, A. (2001). *Understanding and facilitating organizational change in the 21st century: Recent research and conceptualizations*. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 28(4), 1-177.
- Kinser, K. (2006), *From Main Street to Wall Street – The Transformation of For-Profit Higher Education*, [ASHE Higher Education reports](#), Vol. 31, No. 5.
- Kumar, M. S., & Sankar, S. (2018). *Determinants of quality in higher education institutions: A review*. *Journal of Education and Practice*, 9(29), 93-103.

- [La planification de l'enseignement : évaluation des coûts](#), J. Vaizey, J.D. Chesswas
- LAHLOU, L. (2015). *Le concept de qualité dans l'enseignement supérieur*. *Revue Interdisciplinaire*, 1(2).
- Lanford, M. (2019). *John Henry Newman: The idea of a university*. *The Literary Encyclopedia*.
- Laouisset, D. (2018). *La gouvernance de l'enseignement supérieur en Algérie: Enjeux, défis et perspectives*. *Éducation et sociétés plurilingues*, (45), 93-111.
- Laskri, M. (2019). *Gouvernance et autonomie des universités algériennes : État des lieux et perspectives*. *Revue algérienne des sciences de gestion*, 1(1), 85-104.
- Lefter, V., & Mihaescu, C. (2017). *A holistic approach to quality management in higher education*. *Procedia Engineering*, 181, 1061-1067.
- [Les études à l'étranger et le développement de l'enseignement](#), W.D. Carter
- Levy, D.C. (1986), [Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance](#), University of Chicago Press, Chicago.
- Levy, D.C. (1996), [Building the Third Sector – Latin America's Private Research Centers and Nonprofit Development](#), University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.
- Levy, D.C. (2002), « *Unanticipated Development: Perspectives on Private Higher Education's Emerging Roles* », [PROPHE \(Program for Research on Private Higher Education\) Working Paper #1](#)
- Levy, D.C. (2006), « *An Introductory Global Overview : The Private Fit to Salient Higher Education Tendencies* », [PROPHE Working Paper #7](#).
- Locke, E. A. (1982). *The ideas of Frederick W. Taylor: an evaluation*. *Academy of management review*, 7(1), 14-24.
- Lynn, R. (2015). *Nonprofit governance and the problem of power*. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 44(5), 996-1014.
- Maassen, P. (2000). *Policy, governance and institutional development in higher education: A comparative study*. Pergamon.
- Maassen, P. (2013). *Governing universities: Reappraising the state's role in higher education*. Routledge.
- MAGUAIN (2004) : « [Financement de l'enseignement supérieur et aides aux étudiants dans les pays de l'OCDE](#) », Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie ; République Française, *Revue Analyses économiques* ; N°28 ; février ; Paris

- Malik, A. F., Napitupulu, H. L., & Ginting, R. (2020, December). *Comparison and integration of Axiomatic Design with Quality Function Deployment as a design method: A literature review*. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 1003, No. 1, p. 012017). IOP Publishing.
- Marginson, S : "*Higher Education and the Common Good*" (Melbourne University Press, 2016) ; "*The Dream is Over: The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education*" (University of California Press, 2016).
- Marginson, S. (2006). *Dynamics of national and global competition in higher education*. *Higher Education*, 52(1), 1-39.
- Marginson, S. (2007). [The public/private divide in higher education: A global revision](#). *Higher education*, 53(3), 307-333.
- Marginson, S. (2013). *The impossibility of capitalist markets in higher education*. *Journal of Education Policy*, 28(3), 353-370.
- Marginson, S., & Considine, M. (2000). *The enterprise university: Power, governance and reinvention in Australia*. Cambridge University Press.
- Martín Moreno, Á. (2015). *La gobernanza de las universidades privadas en México*. *Política y Gobierno*, 22(1), 101-142.
- Martin Trow : "*Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies*" (Daedalus, 1973) ; "*Inequality in Education: Some Reflections on Martin Trow's Contribution to the Study of Higher Education*" (*Higher Education Quarterly*, 2007).
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*.
- MAZZELLA, S. (2007). *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale: Une comparaison libérale (Maghreb, Afrique, Canada, France)*. Tunis: Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.
- MAZZELLA, S. (2009). *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*. Paris: Karthala Editions.
- Mazzella, S. (2011). *Construction d'un marché international de l'enseignement supérieur privé au Maghreb*. Dans M. Leclerc-Olive, G. S. Ghellab, & A.-C. Wagner,

Les mondes universitaires face au marché : circulation des savoirs et pratiques des acteurs (pp. 105-116). Paris: Karthala.

- Melissa F. Klein¹ and Raintry Jean Salk², « [Presidential Succession Planning : A Qualitative Study in Private Higher Education](#) », *Journal of Leadership & Organizational Studies* 20(3) 335–345 : The Authors 2013.
- MESRS. (2021, december 16). Ministry of higher education and scientific research. Récupéré sur Ministry of higher education and scientific research: <https://www.mesrs.dz/index.php/fr/accueil/>
- MES.tn (2020). Universities and public schools : Ministry of Higher Education and Scientific Research (Tunisia). 03 December 2020. <http://www.mes.tn/?langue=fr>
- Meyer, J. B., & Benguerna, M. (2019). Higher education and human resources capacity building in Algeria. *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, 18(3), 229-241.
- Mezhouda, A., & Sahel, S. (2018). *La Gouvernance De L'enseignement Supérieur Public Les Apports Des Référentiels De L'assurance Qualité. Etude Comparative Entre Les Référentiels De La CIQAES (Algérie) Et De La NCAAA (Arabie Saoudite)*.
- [Michaela Martin, La gouvernance dans l'enseignement supérieur : quelles politiques, avec quels effets ? Nouvelles tendances dans l'enseignement supérieur](#). l'Institut international de planification de l'éducation 7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Min, W. (2004), « Chinese Higher Education: The Legacy of the Past and the Context of the Future », in [Altbach and Umakoshi \(éd.\)](#), pp. 53-84
- Mincer, Jacob (1993), [Studies in Human Capital](#), Edward Elgar, Aldershot.: rarrport
- Mook, L., & Quarter, J. (2015). Nonprofit governance research: An assessment and critique. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 26(3), 968-984.
- Mora, J. G. (2017). The governance of private universities in Mexico. In J. C. Smart & M. B. Paulsen (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 163-215). Springer.

- Moundir Lassassi, Nadjib Lounici, Lylia Sami, Chemseddine Tidjani, Mohamed Benguerna, « université et enseignants face au COVID 19 : l'épreuve de l'enseignement à distance en Algérie », *Les Cahiers du CREAD -Vol. 36 - n° 03 – 2020*, 01-28.
- Nagy-Darvas, J. et P. Darvas (1999), « Private Higher Education in Hungary: The Market influences the University », in *Altbach (éd.), pp.* 161-80.
- Naidoo, R. (2003). *Higher education and the national system of innovation: A comparative study of Australia and Canada. Higher Education*, 46(1), 49-79.
- Neave, G. (2000), « [Universities' Responsibilities to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue](#) », in Neave (éd.), [The Universities' Responsibilities to Society – International Perspectives](#), Pergamon/Elsevier, Londres, pp. 1-28.
- Neave, G. (2001), « [The European Dimension in Higher Education: An Excursion into the Modern Use of Historical Analogues](#) », in J. Huisman, P. Maassen et G. Neave (éd.)
- Neave, G. et F. Van Vught (éd.) (1991), [Prometheus Bound: The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe](#), Pergamon Press, Londres.
- NORMAND Romuald coord., [De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité : dossier](#), Éducation et sociétés, février 2006
- Nworie, J., & Adesina, T. A. (2020). *Quality assurance in private higher education institutions: a comparative study. Quality Assurance in Education*, 28(1), 17-34.
- OCDE (2004b), [Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : Un défi international](#), Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2005a), [Enseignement supérieur : Internationalisation et commerce](#), Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2006), « [L'internationalisation de l'enseignement supérieur : vers une politique explicite](#) », in [Analyse des politiques d'éducation 2006 : Regards sur l'enseignement supérieur](#), Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2008): [Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report, Volume 1.](#)
- OCDE (2008): [Higher Education For Sustainable Development. Final Report of International Action Research Project.](#)
- OCDE (2008b), [Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 1 Special Features: Governance, Funding, Quality](#), OCDE, Paris.

- OCDE (2009), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 2 : Mondialisation*, Editions OCDE, Paris.
- OCDE (2010b), [La stratégie de l'OCDE pour l'innovation : Pour prendre une longueur d'avance](#), Éditions OCDE, Paris.
- OCDE et Banque mondiale (2008), [L'enseignement supérieur transnational : un levier pour le développement](#), Éditions OCDE, Paris.
- OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques, [Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international](#), OCDE/Paris, 2004.
- Paraskevas, A., & Arendell, B. (2007). *A strategic approach to quality in higher education. Quality assurance in education*, 15(4), 390-403.
- [Recherches internationales, n° 111, octobre-décembre 2017](#), pp. 91-92
- Rhoades, G. (1998). *Managing the entrepreneurial university: Legal issues and commercialization of university research. Journal of Higher Education*, 69(1), 97-119.
- Robbin, P. S., & Coulter, M. (2014). *Management Twelfth Edition*.
- Rueschemeyer et Theda Skocpol (éd.) [States, Social Knowledge and the Origins of Modern Social Policies](#), Princeton University Press, Princeton, New Jersey.
- Ryan, A. M., & Oestreich, D. K. (2013). *The role of governance in nonprofit organizations. Journal of Business Ethics*, 113(1), 137-155.
- SADEG, M. (2014). *Évolution du système éducatif de l'Algérie de 1830 à 2012: Origines historiques des disparités régionales. Revue des sciences commerciales et de gestion*, 10(1), 15-59
- Sangeeta Angom, « [Private Higher Education in India: A Study of Two Private Universities](#) », *Higher Education for the Future* 2(1) 92–111 : 2015 The Kerala State Higher Education Council SAGE Publications.
- Santos, J. R., & Teixeira, R. (2014). *Quality assessment of private higher education institutions. Quality Assurance in Education*, 22(2), 152-165.
- Shattock, M. (2011). *Managing good governance in higher education. Open University Press*.
- SHEWHART, W.-A. (1931). *-Economic Control of Quality of Manufactured Products. New York: Van Nostrand, London: MacMillan*.

- SHIBA S., GRAHAM A., WALDEN D. (1996). *révolutions du management par la qualité totale : manuel d'apprentissage et de mise en œuvre du système TQM*, éditions Dunod, p. 23.
- Shils, E. et Roberts, J. (2004), « *The Diffusion of European Models Outside Europe* », in W. Rüegg (éd.), *A History of the University in Europe, Vol. III*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Siltori, P. F., Simon Rampasso, I., Martins, V. W., Anholon, R., Silva, D., & Souza Pinto, J. (2021). *Analysis of ISO 9001 certification benefits in Brazilian companies. Total Quality Management & Business Excellence*, 32(13-14), 1614-1632.
- SLANTCHEVA Snejana, LEVY Daniel, *Private Higher Education in Central and Eastern Europe : In Search of Legitimacy*, Palgrave Macmillan/England, 2007
- Steffens, P., & Müller, K. (2017). *Governance structures and strategic orientations in private and public non-profit organizations. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 46(3), 592-610.
- Stephen Robbins et al., « *Que doit-on à Frederick Taylor ?* » dans : *Management. L'essentiel des concepts et pratiques*, 9^e édition, Pearson, 2014, p. 2-5.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Tapie, P. (2006). *Missions universitaires et gouvernement des personnes. Revue française de gestion*, 168-169, 83-106. <https://doi.org/10.3166/rfg.168-169.83-106>
- Tashakkori, A., Johnson, R. B., & Teddlie, C. (2020). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage publications. p. 407-426.
- Teichler, U. (1988), *Changing Patterns of the Higher Education System: The Experience of Three Decades*, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- Teixeira, P. (2017). *Private Higher Education. Rethinking the Public-Private Mix in Higher Education*, 3–19.;
- Teixeira, P. et A. Amaral (2008), « *Can Private Institutions Learn from Mistakes? – Some Reflections based on the Portuguese Experience* ».
- Teixeira, P. N., & Rocha, V. (2010). *Public and private universities in a context of higher education massification: a two-speed development in Portugal. Higher Education*, 59(2), 205-222.

- Teixeira, P., & Rocha, V. (2013). *Private Higher Education in Europe: The Increasing Influence of Profit-Oriented Institutions*. *European Journal of Education*, 48(1), 131-147.
- Teixeira, P., B. Johnstone, M. J. Rosa et H. Vossensteyn (éd.) (2006), [Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education – A Fairer Deal?](#), Springer, Dordrecht.
- Teixeira, P., D. Dill, B. Jongbloed et A. Amaral (éd.) (2004), *The Rising Strength of Markets in Higher Education*, Kluwer, Dordrecht.
- Thelin, J.R. (2004), [A History of American Higher Education](#), Baltimore, John Hopkins University Press.
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. *Carnegie Commission on Higher Education*.
- Tseng, M. M., Jiao, J., & Merchant, M. E. (1996). *Design for mass customization*. *CIRP annals*, 45(1), 153-156.
- Turin, Y. (1971). *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale: écoles, médecines, religion, 1830-1880*.
- UIS (Institut de Statistique de l'UNESCO) (2006), [Global Education Digest 2006](#), UIS, Montréal.
- UNESCO. (1998). *Recommendation concerning the Status of Higher-education Teaching Personnel*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2009) : [Global Education Digest 2009. Comparing Education Statistics Across the World](#).
- UNESCO/OCDE (2006), [Education Trends in Perspective – Analysis of the World Education Indicators](#), Institut de Statistique de l'UNESCO, OCDE, World Education Indicators Programme.
- VARGHESE N.V. dir., EFFAH P., AJAYI T. et al., [Growth and expansion of private higher education in Africa](#), IPE/Paris, 2006.
- Vincent-Lancrin, S. (2009), « [Le nouveau visage de la recherche universitaire : tendances actuelles et scénarios prospectifs](#) », in *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 2 : Mondialisation*, OCDE, Paris.
- Weber, K., & Joshi, S. (2013). *Nonprofit governance research: Limitations and future directions*. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 42(2), 381-398.
- Wells, P.J., J. Sadlak et L. Vlăsceanu (éd) (2007), [The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe](#); UNESCO – CEPES, Bucarest.

- Williams, G. (1996). *The Many Faces of Privatisation. Higher Education Management*, 8(3), 39-57.
- Winston, G.C. (1999), « *Subsidies, hierarchy and peers: The awkward economics of higher education* », *Journal of Economic Perspectives* , Vol. 13, No. 1, pp. 13-36.
- Wittrock, B. (1993), « *The Modern University: the Three Transformations* », in Rothblatt and Wittrock (éd.), *The European and American University since 1800 – Historical and Sociological Essays*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 303-62.
- Wittrock, B. et W. Peter (1996), « *Social Science and the Building of the Early Welfare State: Toward a Comparison of Statist and Non-Statist Western Societies* », in Dietrich
- Yatchinovsky, A. (1999). *L'approche systémique. Pour gérer l'incertitude et la complexité*, Collection Formation Permanente, ESF Editions)

ANNEXES

Annexe A : Les établissements privés d'enseignement supérieur agréés par le MESRS

N	Établissement de formation	Domaine de formation	Filière de formation	Spécialité	Série de baccalauréat	Base de classement et conditions pédagogiques complémentaires de classement
1	École supérieure d'hôtellerie et de restauration d'Alger (ESHRA) Ain-banian Alger	Sciences économiques de gestion et sciences commerciales	Sciences de gestion	Gestion hôtelière et restauration	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion économie - Mathématiques - Techniques mathématiques - Sciences expérimentales 	Le classement se fait sur la base de la moyenne générale obtenue au bac + un entretien oral + un concours écrit en langues FR, ENG. Et Maths
2	Institut supérieur des langues étrangères Blida	Lettres et langues étrangères	Langue anglaise Langue française Langue italienne	1. Didactique 2. littérature 1. didactique 2. littérature 3. civilisation	Toutes séries du BAC	Le classement se fait sur la base de la moyenne obtenue au Bac. De plus, la note de langue souhaitée obtenue au Bac doit être supérieure ou égale à 10/20.
3	Institut de Management d'Alger (IMA) Aid hamdine. Alger	Sciences économiques de gestion et sciences commerciales	Sciences de gestion	Marketing Management Comptabilité et finances Informatique de gestion	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion économie - Mathématiques - Techniques mathématiques - Science expérimentales 	Le classement se fait sur la base de la moyenne du BAC

		Lettres et langues étrangères	Langues étrangères	Langues anglaise des affaires	Toutes séries du Bac	
4	Institut de formation d'assurances et de gestion (IFAG) (INSAG) Benaknoun Alger	Sciences économiques de gestion et sciences commerciales	Sciences commerciales	Action commerciale Logistique	- Gestion économie - Mathématique - Techniques mathématiques - Sciences expérimentales	Le classement se fait sur la base de la moyenne du BAC
5	Institut de management (INSIM SUP) Hydra Alger	Sciences économiques de gestion et sciences commerciales	Science de gestion	Management	- Gestion économie - Mathématique - Techniques mathématiques - Sciences expérimentales	Entretien avec le comité pédagogique
			Sciences économiques	Informatique de gestion Économie financière et bancaire		
			Sciences commerciales	Marketing Commerce international		
			Sciences financières	Comptabilité-contrôle- audit Finance islamique		
		Lettre et Langues étrangères	Langues étrangères	Business English		
6	École de Management de Tizi ouzou (EMTO) Tiziouzou	Science économiques, de gestion et sciences commerciales	Sciences de gestion	Management des affaires Management commercial	- Gestion économie - Mathématique - Techniques mathématiques - Sciences expérimentales	Le classement se fait sur la base de la moyenne obtenue au baccalauréat
			Sciences financières et comptabilité	Finance et banque Comptabilité et audit		

		Droit et sciences politiques	Droit	Droit de l'entreprise et des affaires	Toutes les séries du bac	
		Mathématiques informatiques	Informatique	<p>Système informatiques</p> <p>Système et réseaux</p>	<p>- Sciences expérimentales</p> <p>- Mathématiques</p> <p>- Techniques mathématiques</p>	
7	<p>École de formation en techniques de gestion (EFTG)</p> <p>Delybrahim Alger</p>	Sciences économiques, de gestion et sciences commerciales	Sciences de gestion	Management des hôtels et du tourisme	<p>- Gestion économie</p> <p>- Mathématiques</p> <p>- Techniques mathématiques</p> <p>- Science expérimentales</p>	Le classement se fait sur la base de la moyenne obtenue au BAC
			Sciences commerciales	Commerce international		
			Sciences financiers	Comptabilité et finances		
8	<p>Institut d'optométrie (I,O)</p> <p>Bordj bou-arreridj</p>	Sciences et technologie	Optométrie	Optométrie	<p>- Techniques mathématiques</p> <p>- Sciences expérimentales</p> <p>- Mathématiques</p>	Le classement se fait sur la base de la moyenne obtenue au bac
9	<p>École de management d'Alger (E.M)</p> <p>Hydra, Alger</p>	Sciences économiques, de gestion de sciences commerciales	Sciences de gestion	Management	<p>- Gestion économie</p> <p>- Mathématiques</p> <p>- Techniques mathématiques</p> <p>- Science expérimentales</p>	Le classement se fait sur la base de la moyenne obtenue au bac
			Science commerciales	Comptabilité et fiscalité		
10	École supérieure	Sciences et technologie	Électronique	Électronique	- Mathématiques	Le classement se fait sur la

	des sciences et technologie (ESST) Oued romane. Alger			Télécommunications	- Tech. Mathématiques - Sciences expérimentales	vase de la moyenne générale obtenue au bac et entretien. La moyenne générale obtenue au bac doit être supérieure ou égale à 11/20
		Sciences de la matière	Chimie	Chimie pharmaceutique Chimie analytique		La note de la matière de génie civil ou génie mécanique ou génie des procédés ou génie électrique ou physique obtenue ou Bac doit être sup ou égale à 10/20.
		Mathématique et informatique	Informatique	Technologie du web Sécurité et administration des systèmes et réseaux Ingénierie des systèmes d'information et des logiciels Informatique et réseaux		La moyenne générale obtenue au bac doit être supérieure ou égale a 12/20 La note de la matière de génie civil ou génie mécanique ou génie des procédés ou génie électrique ou physique obtenue ou Bac

						doit être sup ou égale à 13/20.
1 1	Institut supérieur des sciences (ISS) Bordj el bahri Alger	Mathématiques et informatique	Mathématiques Informatique	Recherche opérationnelle Système informatique	mathématique Technique mathématiques Sciences expérimentales	Classement se fait sur la base de la moyenne du BAC
		Sciences économiques, de gestion et sciences commerciales	Sciences de gestion Sciences économiques	Économie et de l'entreprise Économie islamique	Économie gestion Mathématiques Techniques mathématiques Sciences expérimentales	
		Sciences humaines et sociales	Sciences sociales Sciences islamiques	Orientation et guidance Histoire et civilisation islamique Charia et droit	Langues étrangères Lettres et philosophie Mathématiques Techniques mathématiques Sciences expérimentales	
		Droit et sciences politiques	Sciences politiques Droit	Relations internationales Droit des affaires	Gestion économie Gestion économie	
1 2	Institut supérieur de commerce et de gestion (INCG)	Sciences économiques, de gestion et sciences commerciales	Sciences de gestion	Management	Gestion économie Mathématiques Techniques math	Le classement se fait sur la base de la moyenne du BAC

	Sétif				Sciences expérimentales	
1 3	Institut d'optométrie Ouled Fayet, Alger	Sciences et technologie	Optique et mécanique de précision	Optique et mécanique de précision	Mathématiques Techniques math Sciences expérimentales	La moyenne se fait sur la base de la moyenne du bac + la moyenne entre les notes maths et de physique. Sup ou égale à 10/20
1 4	Institut supérieur de gestion (ISG) Delybrahim Alger	Sciences économiques de gestion, et sciences commerciales	Sciences commerciales Sciences de gestion	Marketing international Management du tourisme	Mathématique Tech math Sciences expérimentales Gestion économie	Le classement se fait sur la base de la moyenne générale obtenue au BAC
1 5	Institut de technologie (NUMIDIA) Sidi- abdallâh. Alger	Mathématiqu es informatique	Informatique	Systèmes autonomies et logiciels embarqués ambiants et mobiles (SA- LEAM) Network infrastructure and cyber security (NICS)	mathématiques Tech math Sciences expérimentales	Le classement se fait sur la base de la moyenne générale obtenue au BAC.

Source : élaboré par nous-même sur la base de la circulaire N :01 de 2021

ANNEXE B: Guide d'entretien pour les enseignants et experts

Guide d'entretien pour les enseignants et expert ayant eu de l'expérience avec les établissements privés de formation supérieure.

Bonjour monsieur BENSEDIK AISSA, je suis Imad Eddine BEDAIDA, doctorant en management par la qualité à l'école nationale supérieure de management (ENSM-KOLEA). Ma recherche porte sur l'ouverture du secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie sous le thème, « émergence de l'enseignement supérieur privé en Algérie : contexte et gouvernance ».

Cette interview fera partie d'un ensemble d'entretiens qui construiront une partie de mon étude qualitative, et qui va me permettre d'expliquer et de décrire le contexte de l'enseignement supérieur privé en Algérie.

Je tiens à signaler que vos réponses seront utilisées uniquement dans un cadre scientifique pour notre projet de recherche.

Thème 01 : Votre profil

- Pourriez-vous vous présenter ?
- Parlez-moi de votre parcours académique et professionnel ?
- Quels sont vos projets d'avenir ? perspectives de carrière ? préférences institutionnelles ?

Thème 02 : Votre métier

- Quel est l'impact de votre fonction sur la gouvernance de votre établissement ?
- Avez-vous travaillé déjà dans le secteur public de l'enseignement supérieur ?
- Si oui, quelles différences entre les activités, l'environnement, les moyens de travail, et les profils d'étudiants des deux secteurs ? (Dans le cas où vous avez eu de l'expérience dans le secteur de la formation privée)
- Quelles sont les motivations qui vous permettent de travailler dans le secteur privé ? (Dans le cas où vous avez eu de l'expérience dans le secteur de la formation privée)

Thème 03 : dispositifs pédagogiques, programmes et formations

- Quelle est la particularité de la formation dans le privé qu'on ne trouve pas dans le secteur public ?
- Comment se fait l'élaboration des programmes de formation ?
- Quelle est la différence entre l'étudiant dans le privé et l'étudiant dans le public ? (Comportement, capacité d'absorption, assiduité ...etc.)

Thème 04 : Ouverture au SPES tardive pour l'Algérie

- Pourquoi un tel décalage pour l'Algérie ? sachant que la loi portant sur l'orientation de l'enseignement supérieur date de 1999. Quant au cahier des charges, il date de 2008.
- Quels sont les facteurs qui ont motivé l'émergence de ce secteur en Algérie ?
- Qui sont les acteurs clés, impliqués dans l'ouverture de ce secteur ?
- Quels sont les principaux changements que pourra faire le processus d'ESP dans les différentes structures de l'état (politique, économiques, sociales, etc.) ?

NB : vous pouvez répondre par question ou par texte englobant les différentes questions de chaque axe.

Je vous remercie pour le temps que vous m'accordiez monsieur. Mes sincères salutations.

ANNEXE C: Guide d'entretien pour les directeurs et responsables

Guide d'entretien pour les responsables au sein des établissements privés de formation supérieure.

Je suis Imad Eddine BEDAIDA, doctorant en management par la qualité à l'école nationale supérieure de management. Ma recherche porte sur l'ouverture du secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie sous le thème, « émergence de l'enseignement supérieur privé en Algérie : contexte et gouvernance ».

Cette interview fera partie d'un ensemble d'entretiens qui construiront une partie de mon étude qualitative, et qui va me permettre d'expliquer et de décrire le contexte de l'enseignement supérieur privé en Algérie.

Je tiens à signaler que l'entretien sera enregistré dans le but de faire une retranscription, et sera utilisé uniquement dans un cadre scientifique pour notre projet de recherche.

Thème 01 : Votre profil

- Pourriez-vous vous présenter ?
- Parlez-moi de votre parcours académique ?
- Quelle est votre fonction au sein de l'établissement ? depuis quand ?
- Avez-vous d'autres fonctions au sein de l'école ou en dehors de l'école ?
- Quelles fonctions avez-vous eu avant ?
- Avez-vous des projections futures ?

Thème 02 : Votre métier

- Quel est l'impact de votre fonction sur la gouvernance de cet établissement ?
- Quelles sont vos principales activités et tâches dans cet établissement ?
- Avez-vous travaillé déjà dans le secteur public de l'enseignement supérieur ?
- Si oui, quelles différences entre les activités, l'environnement, les moyens de travail, et

les profils d'étudiants des deux secteurs ?

Thème 03 : Votre établissement et ses différents acteurs

- Parlez-moi de votre école.
- Quelles sont les principales missions de cette école (à court, moyen et long terme) ?
- Quelle est la réelle motivation derrière l'obtention de l'agrément ?
- Quelle différence entre votre établissement avec et sans agrément ?
- Avez-vous des partenariats avec des entreprises ? quel genre de partenariat (actionnaires, pour des stages, ... etc.) ?
- Quel est le rôle de ces partenaires ? et quelles sont les exigences du partenariat ?
- Les parents d'étudiants et les étudiants ont-ils un rôle à jouer ?
- Quel est le rôle de l'état ?
- Qui sont vos clients ? Quelle sont leurs attentes ?

Thème 04 : Gouvernance : dispositifs pédagogiques, programmes et formations

- Quelles sont les spécialités que vous offrez ?
- Quelle est la particularité de la formation dans le privé qu'on ne trouve pas dans le secteur public ?
- Comment se fait l'élaboration des programmes de formation ?
- Quels sont les parties qui peuvent intervenir lors de l'élaboration ou la revue des programmes ?
- Les entreprises sont-elles sollicitées pour cette tâche ? histoire d'offrir une formation sur mesure.
- Sur quelle base vous choisissez les enseignements dans votre école ?
- Avez-vous une particularité, une innovation ou nouveauté dans vos dispositifs

pédagogiques ?

- Avez-vous une culture qualité dans votre établissement ? comment définiriez-vous la qualité dans votre établissement ?
- Avez-vous des objectifs qualité ?
- Comment cette qualité est perçue par vos clients ? fait-elle une différence ou un point fort de concurrence ?
- Quel(s) est/sont le(s) profil(s) d'étudiant(s) que vous choisissez ?

Thème 05 : Ouverture au SPES tardive pour l'Algérie

- Pourquoi un tel décalage pour l'Algérie ? sachant que la loi portant sur l'orientation de l'enseignement supérieur date de 1999. Quant au cahier des charges, il date de 2008.
- L'ouverture au secteur privé d'enseignement supérieur a-t-elle été le résultat d'une veille (en s'inspirant des modèles et expériences des pays étrangers) ?
- Quels sont les facteurs qui ont motivé l'émergence de ce secteur en Algérie ?
- Qui sont les acteurs clés, impliqués dans l'ouverture de ce secteur ?
- Quels sont les principaux changements que pourra faire le processus d'ESP dans les différentes structures de l'état (politique, économiques, sociales, etc.) ?
- Quels type d'établissement d'ESP qui sont autorisés ? et quel secteur qui le plus motivé dans le privé ?
- Quelle place de l'ESP dans l'enseignement supérieur algérien ?
- Quels seraient les grands défis de l'ESP en Algérie ?
- L'ESP a-t-il des comptes à rendre à l'état ? en d'autre terme, quel est le degré de contrôle que l'état a sur l'ESP ?
- Quel est le lien de l'ouverture au SPES avec la massification de l'enseignement supérieur en Algérie ? en 2016, l'Algérie comptait plus de 1,6 millions d'étudiant.

ANNEXE D: Guide d'entretien pour les étudiants du privé

Guide d'entretien pour les étudiants au sein des établissements privés de formation supérieure.

Je suis Imad Eddine BEDAIDA, doctorant en management par la qualité à l'école nationale supérieure de management. Ma recherche porte sur l'ouverture du secteur privé de l'enseignement supérieur en Algérie sous le thème, « émergence de l'enseignement supérieur privé en Algérie : contexte et gouvernance ».

Cette interview fera partie d'un ensemble d'entretiens qui construiront une partie de mon étude qualitative, et qui va me permettre d'expliquer et de décrire le contexte de l'enseignement supérieur privé en Algérie.

Je tiens à signaler que l'entretien sera enregistré dans le but de faire une retranscription, et sera utilisé uniquement dans un cadre scientifique pour notre projet de recherche.

Thème 01 : Votre profil et métier

- Pourriez-vous vous présenter ?
- Parlez-moi de votre parcours académique ?
- Avez-vous étudié dans le secteur public ?
- Êtes-vous étudiant(e) dans l'EPFS agréée ou pas ?
- Quelle est la spécialité que vous avez choisie ?
- Quelles sont vos projections futures ?

Thème 02 : officialisation des EPFS

- Quelle est votre motivation en apprenant que les EPES sont désormais agréées ?
- Pourquoi avoir choisi le secteur privé à la place du secteur public ? quelles sont les motivations derrière ce choix ?
- Quelle différence entre un diplôme agréé par l'état algérien et un diplôme qui ne le soit pas ? (D'un même établissement privé)

- La massification de l'enseignement supérieur public a-t-elle joué un rôle dans la décision d'opter pour un établissement privé ?

Thème 03 : Votre établissement, dispositifs pédagogiques, programmes et formations

- Parlez-moi de votre école.
- Quelles sont les principales missions de cette école (à court, moyen et long terme) ?
- Ces missions ont-elles eu de l'influence pour votre choix ?
- Avez-vous une idée sur les différents partenariats qu'a votre école avec le monde professionnel ?
- Qu'est-ce qui a motivé votre choix pour cette école ? pour cette formation et spécialité ?
- Quelle est la particularité de la formation dans le privé qu'on ne trouve pas dans le secteur public ?
- Comment sont les enseignants dans les écoles privées ?
- Êtes-vous sollicités dans l'élaboration et la revue des programmes ?
- Les entreprises sont-elles sollicitées pour cette tâche ? êtes-vous en contact avec les entreprises ? vous proposent-elles des stages durant votre formation ?
- Quel sont les points forts de votre école ?
- Quels sont les faiblesses de votre école ?

Pour les anciens étudiants des EPFS (en plus des questions précédentes) :

- Quelle est la date d'obtention de votre diplôme ?
- Quel poste occupez-vous maintenant ?

Comment était l'insertion dans le monde professionnel ? vos études vous ont-elles servit de manière directe ?

ANNEXE E: retranscription d'un entretien

Nom et Prénom	BOUCHERF Kamel
Poste	Professeur de Sociologie
Date	29/12/2020
Durée	1h00

L'entretien s'est déroulé dans une salle d'enseignants à l'école nationale supérieure du journalisme et des sciences de l'information ENSJSI, le 29 décembre à 10hr. Suite à un RDV fixé avec l'interviewé Mr, BOUCHERF Kamel.

Après présentation de notre projet de thèse et des grands axes de notre entretien, nous avons directement entamé le premier volet de notre guide d'entretien.

Axe 01 : présentation, métier et parcours académique

Je m'appelle BOUCHERF Kamel je suis professeur de sociologie, à ce niveau j'ai fait une licence à la Fac centrale, en suite j'ai bénéficié d'une bourse à l'étranger. En Angleterre ou j'ai fait un master au pays de galle, par la suite je suis revenue enseigner.

J'ai bénéficié de la bourse dans un moment propice, au moment de l'algérianisation, c'est pour évacuer les enseignants étrangers et le remplacer avec les algériens. C'était la politique de l'époque. Par chance j'étais en 1977 parmi ce groupe la et j'ai bénéficié d'une bourse et j'ai été appelé pour enseigner en Algérie ou on avait un contrat de 7 ans. En même temps j'étais appelé au niveau du CREAD, je me suis occupé de la recherche et c'était très intéressant ou ça nous a ouvert des horizons énormes, par contre j'ai oublié de faire ma thèse, j'ai fait 25 ans au CREAD, j'enseignais et juste après que je termine mes cours j'irais au CREAD pour faire de la recherche ou j'avais un bureau et j'étais bien installé.

Il fallait bien que je gère ma carrière, ce qui m'a poussé à terminer ma thèse, avec l'expérience que j'avais, c'était une formalité. Il fallait juste rédiger la thèse.

En 2011, le directeur de l'ENSJSI qui est un ami à moi, m'a appelé en me disant qu'il y avait un manque d'encadrement, je me suis dit : pourquoi pas, enseigner à Bouzareah ou ici c'est la même chose, le site est beau et nouveau. L'école avait une insuffisance énorme en matière de méthodologie, et donc je m'occupe de la question de méthodologie au niveau des 3 cycles dans cette école.

La recherche je l'ai fait au niveau du CREAD (en dehors de l'université), comme je vous ai dit, j'étais recruté en 1989, ça m'a énormément servi ou j'ai bénéficié d'une très bonne expérience. Ils ont les moyens, un cadre idéal pour travailler, la recherche au CREAD est très bonne car c'est un centre que je dirais l'unique en Algérie d'envergure internationale. Automatiquement vous êtes dans un réseaux international, nous avons travaillé avec des belges, des français, allemands ... etc. le dernier partenariat avec qui on travail c'est l'UPF de Barcelone. Ils dirigent un projet intercontinental, ils joignent l'Amérique du sud et du nord, l'Europe et l'Afrique du nord, le projet tourne sur les groupes de jeunes dans une vision positive. C'est le dernier projet sur lequel on travaille.

Des projections pour le futur ?

Au niveau de la recherche oui, l'écriture et les publications. Il faut savoir que je suis sensé être en retraite depuis 5ans, surtout au niveau de l'enseignement ou la direction ne veut pas me lâcher. On m'a dit on vous relâche pas tant que vous n'avez pas assuré la relève d'enseignant jeune à votre place. J'ai pensé quitté l'université pour laisser la place aux jeunes et me consacrer à la recherche, on m'a refusé de quitter, on vous donne des allègements mais vous n'allez pas sortir jusqu'à ce qu'il y ait des enseignants qui vous remplacent.

Quand vous avez parlé de financement de la recherche, je pense que c'est un point délicat pour la recherche en Algérie, qu'en pensez-vous ?

Ah oui, je dirais que c'est le point noir pour l'Algérie, dans les autres pays, on calcule le financement de la recherche par rapport au PIB, quelle est sa part dans le PIB. Chez nous elle est dérisoire à savoir rien du tout. En matière de financement de recherche scientifique, on est à la 5eme ou la 6eme place en Afrique, chose qui n'est pas normale pour un pays comme le nôtre qui a les moyens. A titre d'exemple le Nigeria a un volume d'investissement de recherche 6 fois supérieure à l'Algérie. Cependant il faut pas uniquement blâmer l'état, car ce n'est pas uniquement ça, c'est aussi les structures et l'encadrement. A titre d'exemple : à un moment l'Algérie faisait 2000 chercheurs permanents, à comparer avec l'Égypte ou on trouve 2000 chercheurs dans 2 centres de recherches. Donc c'est une question d'infrastructures et surtout d'encadrement et de ressources humaines. Elle est en formation mais pas encore prête. Le

CREAD a une centaine de chercheurs, dont la majorité sont des nouveaux diplômés (doctorants, ou nouvellement docteurs), mais malgré ça, il y a toujours le problème de financement.

La recherche en Algérie est étatisée, c'est à dire c'est une affaire d'état qui finance que les projets qui dicte lui-même, à titre d'exemple : elle a institué le PNR (programme national de recherche), c'est une bonne idée mais ça reste un projet du gouvernement qui fixe les priorités par département (santé, population, environnement ... etc.) et ils envoient ça aux universités et aux centre de recherches. Moi personnellement j'ai fait deux PNR.

Il faut aussi dire qu'il est difficile de construire cette infrastructure et ressources humaines tout en ayant une fuite dangereuse de cerveaux, on forme des gens et quand ils atteignent le stade de la recherche ils partent à l'étranger, ceci est dans toutes les spécialités.

Cette fuite de cerveaux et cette massification n'est-elle pas l'une des causes majeures de l'ouverture au secteur privé de la formation supérieure ?

C'est une très lourde problématique, le privé dans l'enseignement. On ne peut pas parler de privatisation en Algérie dans tous les secteurs sans revenir à notre passé, il ne faut pas oublier qu'on a un passé socialiste qui a duré longtemps et qui est inscrit dans les documents officiels de l'Algérie (cheque d'Alger etc.), ceci pèse lourd sur nous, et a un certain moment ça n'a pas marcher et donc il fallait changer.

A l'époque le privé presque n'existait pas mais il était vraiment marginalisé, maintenant avec les reformes notamment économiques, parce qu'on a pas le choix on voudrait lui faire une place, ce qui est une bonne chose parce que c'est un levier important pour pousser l'économie.

Mais maintenant dans l'enseignement, pour dire que quand il s'agit d'investissement privé dans le système de l'éducation, c'est une décision assez délicate car le secteur est très sensible, l'éducation en tant que concept n'est pas privatisée (elle appartient à l'état), on essaye de faire collaborer le privé, si il peut donner de la valeur ajoutée pourquoi pas ! mais le privé quand il vient, il a des capitaux et il s'attend à retour sur son investissement, et donc il y a un palier économique énorme, mais en même temps il y a la mission pédagogique et éducative.

Donc privatiser l'éducation devient une affaire a risque quand l'économique dépasse l'éducatif. La preuve est là, l'investissement du privé dans le cycle inférieur (éducation), beaucoup de gens avaient l'idée que le privé est plus efficace de par la nature des enseignants des structures de l'encadrement etc., et donc s'attend à ce que ce dernier soit plus performant. Mais cette idée n'est pas très juste parce qu'en principe les élèves du secteur privé ont de meilleurs chance pour

réussir dans les examens finaux, ors ce n'est pas le cas, quand il s'agit du BEM ou du BAC les résultats sont différents.

Et donc cette situation rend ce secteur délicat de peur de dire que la raison économique qui l'emporte.

Avez-vous eu d'expérience avec le secteur privé de la formation supérieure ?

J'ai eu beaucoup d'expérience avec des bureaux privés internationaux mais c'était limité dans le temps, pour des formations pointues, je suis consultant au niveau de l'INT (institut national du travail) et donc il y a des boîtes privées qui viennent nous demander du service et donc on nous appelle pour des interventions très ponctuelles.

Sinon avec les écoles comme MDI, INSIM etc. je n'ai pas eu d'expérience avec eux parce que ce sont des formations diplômantes et donc ça me demande un engagement à long terme.

Si on devait parler d'enseignants et d'étudiants à l'université publique, en terme de motivation, moyens pédagogiques, environnement de travail... etc.

Je ne sais pas si on peut parler de motivation ou de démotivation sans parler de saturation de poste d'emploi dans le public.

Peut-être que la motivation l'emporte en terme de rémunération car le privé paye mieux, mais je suis sûr que la deuxième condition a de la valeur dans la mesure où l'université algérienne est une université de masse, c'est à dire on veut donner la chance au plus grand nombre d'étudiants pour faire leurs études supérieures. Ce n'est pas comme dans beaucoup de pays, une université d'élites. Chez nous, on fait tout pour qu'il n'y ait pas de distinction entre les classes par rapport à l'enseignement supérieur ou on offre toute les chances (bourse, œuvre universitaires etc.).

Maintenant le fait que ça devienne une université de masse pose un problème de gestion, et de l'autre côté, quand on diminue le nombre ça agit sur la qualité, il est tout à fait normal qu'on gère mieux deux hommes que dix. Mais sous la bannière du nombre, quand on compare le privé avec le public, il faut voir la part de chacun, combien prend le privé et combien prend le public. Si on prend toute l'INSIM c'est une classe ou même pas dans le privé.

Axe 5 : ouverture tardive pour l'Algérie au secteur privé de l'enseignement supérieur

Je ne sais si on peut parler de décalage, moi je parle de développement naturel car derrière il y a des enjeux énormes, l'enjeu économique et l'enjeu pédagogique. Pour comprendre cette situation il faut la remettre dans son contexte, il ne faut pas oublier d'où est ce qu'on vient et est-ce que nous sommes toujours porteur de nos réflexes, on a les réflexes anciens qui la conception qu'on a du privé notamment dans la formation, peut être que dans l'économie ça s'introduit plus facilement en terme d'investissement et de création d'emploi mais au niveau de l'éducation ou de la formation comme je vous ai dit au début c'est une question assez sensible, donc si on la met dans ce contexte, la privatisation de l'enseignement supérieur en premier lieu est une affaire politique, ce n'est pas uniquement un cahier des charges etc. la preuve est que les investisseurs estiment que le cahier des charges est trop lourd et il y a énormément de conditions etc. c'est à dire qu'on est là pour s'ouvrir au privé mais on met tellement de lourdes conditions qu'en fait on voudrait pas que ça voit le jour. Ceci est peut-être dû au fait qu'on a encore l'idée que c'est l'économie qui l'emportera à la place de la pédagogie, donc on a peur de cette situation, comme je vous ai dit c'est des anciens réflexes. D'ailleurs ceux qui sont au sénat sont un peu de l'école ancienne qui les mêmes idées et idéologies. Cependant le problème n'est pas aussi facile, parce que l'Algérie avance et se développe sur le plan économique, démographique et à tous les niveaux, donc il y a de nouveaux problèmes qui surgissent et peut être que l'état, je dis bien peut-être c'est une hypothèse, l'état a moins de choix dans la marginalisation du secteur privé parce que il y a une augmentation exponentielle du nombre d'étudiants en Algérie. Nous sommes 1,7 millions, vous savez les projections dont j'ai l'information d'ici 2030, il faut savoir que je suis dans une commission au niveau du ministère, on nous a donné l'information, ce sont des projections de 3 millions d'étudiants, le ministère travaille sur les prochains 3 millions d'étudiants.

Ils se demandent où est ce qu'on va les mettre ? qui est-ce qui va les encadrer ? etc. donc dans ces projections l'état serait amené à plus d'ouverture vers le secteur privé pour qu'il contribue à prendre en charge ces 3 millions d'étudiants. Moi personnellement j'ai été étonné qu'on parle de ce chiffre.

En matière de finance, qui est ce qui va financer ? comment ? deuxièmement, est ce qu'on va financer avec la même politique ? est ce qu'il ne faudrait pas changer de politique de financement ? Il faut aussi savoir que la politique des œuvres universitaires est très coûteuse pour l'Algérie. Et donc est ce que l'état aura les moyens d'aller avec la même politique vers le double de nombre d'étudiant qu'on a aujourd'hui ?

Je pense, et ça reste une hypothèse que ce serait le moment de s'ouvrir au secteur privé et faire appel aux investisseurs pour qu'ils prennent en charge une partie de cette masse.

Que pensez-vous du fait que l'Algérie hésite entre l'adoption du système néolibéral et ainsi entrer dans le processus de Washington et de la banque mondiale sur la marchandisation de la formation supérieure ?

Moi je poserais la question différemment, est ce que l'Algérie a le choix ? elle n'a plus choix premièrement par rapport à l'intérieure, car il faut gérer autrement, l'état ne peut plus financer, il faut dire que les financements doublent triplent etc. de l'autre coté en matière de comparaison entre recette et dépenses, les recettes ne suivent plus et donc l'Algérie ne peut plus se permettre une telle politique.

La deuxième est le contexte international notamment l'influence des institutions internationales qui vous poussent vers des reformes parce que il voudrait des échanges bilatéraux ou alors sur des régions qui soient bâtis sur les mêmes principes, donc il faut avoir le même type d'économie. Je donne un exemple simple : la pression énorme qu'exerce l'union européenne sur l'Algérie pour installer le libre-échange. C'est à dire qu'on nous impose une façon de voir de chez eux profitable pour les deux parties, donc il faut voir quelles sont les répercussions de cette imposition pour l'Algérie. En fait c'est des enjeux dont l'Algérie a moins de liberté de choix et d'actions, c'est à dire qu'il y a comme une tendance mondiale qu'il faudrait suivre. Personnellement je pense qu'il faudrait faire avec.

Je le redis pour comprendre la problématique de l'ouverture au secteur privé de la formation supérieure, il faut la remettre dans son contexte. Ce dernier est lié à l'histoire de l'Algérie, qui est faite de telle sorte que nous avons un état employeur, décideur etc. c'est l'état qui fait tout. Donc ce type de comportement, je ne dis pas positif ou négatif. En terme de justice sociale etc. comme disait certains si ce n'était pas ce type d'université, la majorité de ceux qui sont étudiants ou qui étaient étudiants ne le serait jamais été. Ils auraient été sélectionnés. Je pense qu'il y a une parole qui a été dite par BOUMEDIENE à l'époque que je trouve très symbolique : « si j'avais à choisir entre qui va vers l'autre, est ce que c'est la chèvre qui va vers l'école ou là l'école qui va vers la chèvre. Je choisis l'école qui va vers la chèvre. » toute la symbolique de ce dire. Maintenant est ce que c'est des choses qui vont perdurer ou changer, on le verra avec le temps.

Nous sommes entrés dans une grande période de transition, très sensible ou on doit des choses nouvelles. L'état se retire progressivement et c'est là où intervient la recherche pour dire qu'elle

est la réalité de ces enjeux. Je le redis, c'est un secteur extrêmement sensible qui a toujours été la propriété de l'état et aujourd'hui on voudrait le partager avec des gens, ce n'est pas évident. Retenez bien cette hypothèse, malgré le fait que l'état est bien assis sur ses principes mais dans une telle situation de développement de l'Algérie nouvelle sur tous les plans notamment démographiques etc. et avec la même politique éducative, peut être que l'état n'a plus les moyens de sa politique, donc l'ouverture doit se faire dans l'optique où l'état devra de désengager et de donner plus de place au privé. Je vous ai parlé, au niveau du ministère ils travaillent sur les 3 millions. Avec 1,7 millions on galère alors le double !

Moi j'imagine bien peut être des sortes d'œuvres universitaires privés, pourquoi pas ? il faut dire qu'on est en train d'accepter progressivement les différenciations sociales, plus ou moins c'est une réalité qui s'impose. Il y a des gens qui peuvent dépenser 500 000 DA par an pour un enfant (prise en charge pédagogique et œuvre universitaire), ça peut faire son petit bout de chemin. Le privé n'est pas uniquement l'enseignement mais aussi ce qui va avec.

En même temps ça soulage un peu les dépenses de l'état.

Il faut raisonner aussi en terme de gestionnaire au niveau des pouvoirs publics, comment ils pensent ? parce que quand ils sont devant un obstacle énorme qui dur et qui est difficile et dangereux, ils seront obligés à marcher leurs principes. Ensuite on met ça sur l'idée de décision du président de la république.

Moi j'ai vu les gens quand il s'agit de parler des deux périodes, ceux de ma génération parlaient avec passion, parce qu'on a vécu le socialisme. Moi j'étais étudiant volontaire, j'étais le plus grand socialiste du monde, d'ailleurs quand on m'a demandé dans quel pays je voulais faire mes études, j'avais choisi la Pologne qui était le model des pays socialistes. Donc on avait cette idéologie, ces gens existent et sont au niveau des postes etc. le problème qui se pose devant l'objectivité de la situation, est qu'ils ont un choix ? l'ouverture doit se faire, et il faut savoir comment en tirer le meilleur profit.

Je vous ai dit, il faut bien se demander, quel est l'avenir du ministère de l'enseignement supérieur ?

A titre d'exemple : les 3 millions dont ils parlent, combien ils vont coûter ? face à ça combien sont les recettes ?

Constat

Notre entretien avec Monsieur BOUCHERF Kamel nous a éclairé plus l'importance du contexte de la question de l'ouverture au secteur privé de l'enseignement supérieur, ce dernier est caractérisé par deux points essentiels :

- L'histoire de l'état algérien (un état socialiste) qui perdure dans la mentalité de la société, mais aussi chez les décideurs qui étaient majoritairement de l'ancienne école. De ce fait, il y a eu une sorte de marginalisation du secteur privé de la formation qui s'est traduite par une multitude de conditions freinant l'émergence du secteur. Cependant, l'Algérie est entrée dans une grande période de transition obligatoire, très sensible ou on remarque que l'état se retire progressivement de certains secteurs, et ouvre le champ au privé dans le secteur de l'éducation et de la formation supérieure. Ce qui nous mène à notre deuxième point important ;
- L'Algérie n'a plus le choix face à un développement d'une l'Algérie nouvelle sur tous les plans (économique, démographique, politique ... etc.), la crise financière, l'obligation de suivre le courant mondial économique, l'augmentation exponentielle du nombre d'étudiants notamment dans les perspectives pour les années à venir, à savoir 3 millions d'étudiants seront inscrits dans les 10 ou 15 années prochaines, l'état se retrouve dans l'obligation de s'ouvrir pour le privé pour minimiser les recettes, offrir plus de places aux acteurs économiques dans le secteur, s'aligner à la demande mondiale en terme de formation dite (de qualité).

Annexe F : Questionnaire dédié aux étudiants inscrits dans les établissements privés de formation supérieure agréés par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS).

Dans le cadre d'un doctorat en management par la qualité à l'école nationale supérieure de management (ENSM), nous menons une recherche sur l'ouverture du secteur privé de l'enseignement supérieur.

Nous avons élaboré un questionnaire afin d'apporter des éclaircissements sur la perception des étudiants inscrits dans le privé, sur ce phénomène.

Nous tenons à préciser que vos réponses seront anonymes et utilisées uniquement dans un cadre scientifique pour l'accomplissement de notre projet de recherche.

A. Votre cursus scolaire

1- Année d'obtention du baccalauréat

...

2- Établissement scolaire (lycée)

a- Privé

b- Public

3- Filière du diplôme de baccalauréat

...

4- Moyenne générale du baccalauréat

...

5- Quel est votre niveau de maîtrise des langues suivantes (débutant, bon, très bon) ?

a- Arabe : ...

b- Français : ...

c- Anglais : ...

6- Quels sont vos objectifs de carrière et professionnels?

a- Fonctionnaire

b- Cadre supérieur

c- Manager

d- Chef d'entreprise

e- Entrepreneur

f- Enseignant supérieur

g- Autre : ...

7- Avez déjà étudié dans le secteur public de l'enseignement supérieur ?

a- Oui

b- Non

B : Parcours dans l'enseignement supérieur « public »

1- A quel moment vous avez étudié dans le public ?

- Avant d'avoir intégré l'établissement privé
- Pendant votre formation dans l'établissement privé
- Après avoir obtenu votre diplôme de l'établissement privé

2- Dans quel établissement public d'enseignement supérieur ?

....

3- En quelle spécialité ?

...

4- Quel diplôme avez-vous obtenu dans l'enseignement supérieur public ?

- Aucun
- Licence
- Master
- Doctorat

5- Dans le cas où vous n'avez eu aucun diplôme, quelle serait la raison ?

- Abandon
- Échec
- Réorientation
- Autre

C : Choix de l'établissement privé de la formation supérieure

1- Qu'est ce qui a motivé votre choix d'étudier dans le privé ?

- a- Un diplôme supplémentaire à votre diplôme de l'ES public
- b- Un échec dans le secteur public
- c- Le surnombre d'inscrits dans le public
- d- La sélection dans le public qui est basée sur la moyenne du baccalauréat
- e- La qualité de l'enseignement dans le privé
- f- Une spécialité que vous avez trouvée dans le privé qui n'existe pas dans le public
- g- Une spécialité que vous n'avez pas pu faire dans le public

h- Orientation des parents

i- Autre : ...

2- Quelle est l'importance que votre diplôme soit agréé par l'état (MERSR) ?

a- Pas du tout important (1 2 3 4 5) Très important.

3- Quel est le degré d'importance des aspects suivants ?

Pas du tout important (1 2 3 4 5) Très important.

a- Votre diplôme (Privé) est agréé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

b- Votre diplôme (Privé) est reconnu à l'étranger

c- Votre établissement vous délivre une double diplomation, un diplôme étranger et un diplôme agréé par le MESRS

4- L'utilité que votre diplôme soit agréé par l'état est :

a- Aucune, ça ne changera rien du tout

b- Meilleur salaire

c- Meilleure employabilité

d- Meilleure qualité de formation

e- Meilleures chances d'étudier à l'étranger

f- Ca permet de faire un Master ou un Doctorat dans le public

D : Votre établissement, dispositifs pédagogiques, programmes et formations

1- Nom de votre établissement

a- INSIM-SUP

b- MDI

c- ESHRA

d- ESST

e- INSAG

f- IMAA

g- Autre

2- Pourquoi vous avez choisi votre école ?

a- Réseau, une personne vous l'a conseillé, un(e) ami(e) étudie là-bas.

b- Orientation des parents

c- Qualité d'enseignement

d- Réputation et image de l'école

- e- Coût de la formation
- f- Prestige de la formation
- g- Spécialité que vous n'avez pas trouvée ailleurs
- h- Partenariats
- i- Autres

3- qui prend en charge les frais de votre formation ?

- a- Vous même
- b- Vos parents
- c- Parrainage
- d- Autre

4- Quelle est la particularité de la formation dans le privé qu'on ne trouve pas dans le secteur public ? (Pas du tout d'accord Très d'accord)

- a- La qualité de l'enseignement dans le privé est meilleure que dans le public
- b- La direction et les enseignants sont proches des étudiants
- c- L'établissement se situe plutôt près de votre lieux de résidence
- d- Dans le privé il y'a un environnement adéquat et propice pour les études
- e- Les infrastructures sont motivantes et adéquates pour les études
- f- Le nombre d'étudiants est réduit en classe, ce qui rend l'assimilation et la concentration plus facile
- g- L'établissement privé est considéré comme établissement d'excellence
- h- Les enseignants dans le privé sont excellent et pédagogues

5- Si vous deviez définir la qualité dans votre établissement en quelques mots, que diriez-vous ?

.....
.....

6- Quels sont les points forts de votre école ?

.....
.....

7- Quels sont les faiblesses de votre école ?

.....
.....
8- Comment vous allez procéder pour avoir un poste ou pour travailler ?

.....
.....
E : Fiche signalétique

1- Vous êtes :

- a- Homme
- b- Femme

2- Dans quelle tranche d'Age vous situez vous ?

- a- 18- 25 ans
- b- 26- 35 ans
- c- 36- 50 ans
- d- Plus de 50 ans.

3- Quel est le (budget) montant en dinars (DZD) de vos dépenses générales hebdomadaires (par semaine) ?

- a- Moins de 10 000
- b- 10 000 – 20 000
- c- 20 000 – 30 000
- d- Plus de 30 000
- e- Autre

4- Quel est le montant en (DZD) de formation supérieure que vous êtes prêts à payer ?

- Moins de 350 000
- 350 000 – 600 000
- 600 000 – 1 000 000
- Plus de 1 000 000
- Autre

5- Êtes-vous salariés ?

- a- Oui
- b- Non

6- Quel est votre lieu de résidence ?

01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08 ,, 52.

Nous vous remercions beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à notre questionnaire, et nous vous invitons à rester en contact avec nous afin que nous puissions partager les résultats avec vous plus tard. Imad.bedaida@gmail.com

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

Arrêté du 28 Moharram 1438 correspondant au 30 octobre 2016 fixant le cahier des charges en vue de délivrer l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure.

Le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;

Vu l'ordonnance n° 66-156 du 8 juin 1966, modifiée et complétée, portant code pénale ;

Vu l'ordonnance n° 75-58 du 26 septembre 1975, modifiée et complétée, portant code civil ;

Vu l'ordonnance n° 75-59 du 26 septembre 1975, modifiée et complétée, portant code de commerce ;

Vu la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, notamment son article 43 bis 1 ;

Vu le décret présidentiel n° 15-125 du 25 Rajab 1436 correspondant au 14 mai 2015, modifié, portant nomination des membres du Gouvernement ;

Vu le décret exécutif n° 13-77 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013 fixant les attributions du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;

Vu l'arrêté du 14 Joumada Ethania 1429 correspondant au 18 juin 2008 fixant le cahier des charges en vue de délivrer l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure ;

Arrête :

Article 1er. — En application des dispositions de l'article 43 bis 1 de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, susvisée, le présent arrêté a pour objet de fixer le cahier des charges en vue de délivrer l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure, dénommé ci-après « établissement privé ».

CHAPITRE 1er**DES DISPOSITIONS GENERALES**

Art. 2. — Le présent cahier des charges a pour objet de fixer les conditions et les règles générales de création et de fonctionnement d'un établissement privé de formation supérieure.

Art. 3. — L'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure est délivrée en deux étapes :

— l'autorisation de création temporaire d'un établissement privé est délivrée, après satisfaction des conditions visées dans le présent cahier des charges, sur la base d'un rapport d'évaluation établi par la commission ministérielle citée à l'article 11 du présent arrêté ;

— l'autorisation de création définitive d'un établissement privé est délivrée, à l'issue d'un cycle complet de formation sur la base d'un rapport d'évaluation et de contrôle de la durée de formation concernée, établi par l'organe de contrôle visé à l'article 44 du présent arrêté.

L'évaluation porte sur les aspects pédagogiques et administratifs de la formation assurée par l'établissement privé.

Art. 4. — Le suivi, le contrôle et l'évaluation, cités à l'article 3 ci-dessus, sont pris en charge par la commission ministérielle chargée d'étudier les demandes d'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure.

Art. 5. — La délivrance de l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure ne concerne que l'établissement privé de formation supérieure d'origine. Ses annexes et/ou filiales sont également tenues d'obtenir une autorisation de création dans les mêmes formes et les mêmes conditions.

Art. 6. — L'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure précise le ou les domaine(s) de formation, la ou les filière(s), la ou les spécialité(s) et le ou les diplôme(s) pour lesquels elle a été délivrée.

Le ministre chargé de l'enseignement supérieur publie, au début de chaque rentrée universitaire, la liste des établissements privés autorisés à assurer une formation supérieure et la liste des spécialités enseignées.

Art. 7. — Toute modification de l'un des éléments fondamentaux ayant conduit à la délivrance de l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure est subordonnée à l'accord préalable du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 8. — En application des dispositions de l'article 43 bis 3 de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, susvisée, l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure étranger est subordonnée à la ratification d'un accord bilatéral entre le Gouvernement algérien et le Gouvernement du pays concerné.

CHAPITRE 2**DES PROCEDURES ET DES CONDITIONS
DE DELIVRANCE DE L'AUTORISATION**

Art. 9. — En sus des conditions prévues dans l'article 43 bis 1 de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, susvisée, le dossier de création d'un établissement privé, en versions papier et numérique, doit comporter les documents suivants :

— le présent cahier des charges signé et paraphé par le responsable de l'établissement privé ;

— une copie du statut de l'établissement privé ;

— une copie du registre de commerce exclusif dédié uniquement aux activités d'enseignement et de formation supérieures ;

- une copie du *curriculum vitae* du responsable pédagogique de l'établissement privé ;
- l'offre de formation proposée selon les canevas du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;
- un état des capacités d'encadrement pédagogique, administratif et des équipements pédagogiques et scientifiques ;
- les effectifs d'étudiants attendus ;
- le procès-verbal de conformité aux normes établi par les services d'hygiène et de sécurité ;
- l'attestation de conformité délivrée par le service de l'urbanisme ;
- l'attestation d'assurance de l'établissement privé ;
- le certificat de possession des biens ou le certificat de location ;
- le certificat de nationalité algérienne du directeur de l'établissement privé ; ses diplômes universitaires et son expérience professionnelle dans le domaine de la formation supérieure ;
- le casier judiciaire du directeur de l'établissement privé.

Le spécimen de demande d'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure est fixé conformément au modèle n° 1 annexé au présent arrêté.

Art. 10. — La vérification administrative des documents constituant le dossier de l'autorisation de création d'un établissement privé est assurée, au moment de son dépôt, par les services de la direction générale des enseignements et de la formation supérieurs, à l'issue de laquelle, un récépissé de dépôt est délivré.

Art. 11. — Il est créé une commission ministérielle chargée d'examiner les demandes d'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure.

La commission s'appuie dans ses travaux sur deux (2) sous-commissions, l'une chargée d'évaluer et d'expertiser les offres de formation des établissements privés et l'autre, est chargée de procéder à des visites sur site de ces établissements.

La composition de la commission ministérielle et des deux sous-commissions est fixée par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 12. — La commission ministérielle chargée d'examiner les demandes d'autorisation de création d'un établissement privé se prononce dans un délai n'excédant pas trois (3) mois qui suivent la date de délivrance du récépissé de dépôt.

Art. 13. — La commission délibère sur la base de l'examen du dossier de demande de délivrance de l'autorisation de création d'un établissement privé et sur la base des procès-verbaux des deux sous-commissions citées à l'article 11 ci-dessus. Elle ne peut délibérer valablement que si les deux tiers (2/3) de ses membres sont présents.

Art. 14. — En cas de rejet du dossier de demande de délivrance de l'autorisation de création d'un établissement privé par la commission chargée d'étudier les demandes d'autorisation de création d'un établissement privé, celui-ci doit être motivé et notifié à la personne morale habilitée à représenter l'établissement privé.

Un recours peut être introduit par la personne morale habilitée à représenter l'établissement privé auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur dans un délai de trente (30) jours, à compter de la date de notification du rejet et il est statué sur le recours dans le mois qui suit.

CHAPITRE 3

DE L'ORGANISATION DE L'ETABLISSEMENT PRIVE DE FORMATION SUPERIEURE

Art. 15. — L'établissement privé peut être une université lorsqu'il assure des formations pluridisciplinaires dans le respect des conditions d'encadrement pédagogique et administratif et de la disponibilité des structures et équipements scientifiques adéquats. Il peut être une école ou un institut lorsqu'il assure une formation spécialisée.

Art. 16. — L'établissement privé d'origine peut créer des annexes et/ou des filiales. La création d'annexes et/ou de filiales est soumise aux mêmes conditions et aux mêmes formes que l'établissement d'origine.

Art. 17. — L'autorisation de création d'annexes et/ou de filiales ne peut être délivrée qu'après la délivrance de l'autorisation définitive de l'établissement d'origine.

Art. 18. — L'établissement privé doit inclure dans son organisation, outre les structures administratives, les structures pédagogiques chargées de l'organisation pédagogique et des enseignements pour prendre en charge les problèmes liés aux études, aux examens, à l'évaluation, à la progression, aux stages et à la formation continue ainsi que ceux liés à la recherche, à l'innovation et au développement des technologies de l'information et de la communication.

Art. 19. — l'établissement privé peut assurer des prestations d'hébergement, de restauration et de transport des étudiants qui sont en cours de formation.

Les conditions d'organisation de ces prestations, sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 20. — L'établissement privé ne doit en aucun cas utiliser les dénominations des établissements publics d'enseignement et de formation supérieurs. Il doit faire apparaître la mention « établissement privé » sur tous ses documents officiels.

Art. 21. — Après délivrance d'autorisation de sa création, l'établissement privé doit élaborer un règlement intérieur et le soumettre au ministre chargé de l'enseignement supérieur pour approbation.

Il doit informer les étudiants, les enseignants et les travailleurs de son règlement intérieur par tout moyen d'information.

Art. 22. — La personne morale habilitée à représenter l'établissement privé est également tenue d'informer les étudiants du coût de la formation ainsi que des modalités de son règlement et acquittement.

Art. 23. — Après délivrance d'autorisation de sa création, l'établissement privé doit se doter d'un conseil scientifique ou pédagogique.

Art. 24. — Le conseil scientifique ou pédagogique de l'établissement privé est composé d'enseignants de grades universitaires.

CHAPITRE 4

DE LA PERSONNE MORALE HABILITEE A REPRESENTER L'ETABLISSEMENT PRIVE

Art. 25. — La personne morale habilitée à représenter l'établissement privé doit justifier d'un capital social égal, au moins, au capital social exigé par la réglementation en vigueur en matière de création de société par actions.

La personne morale habilitée à représenter l'établissement privé doit :

- jouir d'une notoriété sociale, scientifique, culturelle et managériale irréprochables ;

- être de nationalité algérienne ;

- être titulaire d'un doctorat ou d'un diplôme lui ouvrant droit au grade de maître assistant de l'enseignement supérieur ;

- justifier d'une expérience professionnelle de dix (10) années, au moins, dans des activités d'enseignement et de formation supérieures en rapport avec l'objet de l'établissement privé ;

- jouir de ses droits civiques.

Art. 26. — La personne morale habilitée à représenter l'établissement privé doit, au début de chaque année universitaire, justifier auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur de la souscription d'une caution bancaire permettant de faire face aux dépenses occasionnées dans le cas de fermeture prévue à l'article 43 bis 13 de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, susvisée.

Art. 27. — En application des dispositions de l'article 43 bis 13 de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, susvisée, l'établissement privé de formation supérieure est tenu de présenter, une attestation bancaire, au début de chaque année universitaire, prouvant la souscription de la caution.

Art. 28. — La caution bancaire permet de faire face :

- aux dépenses occasionnées dans le cas de fermeture prévue à l'article 43 bis 12 de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, susvisée ;

- aux frais occasionnés par la scolarité des étudiants ;

- aux frais occasionnés par les activités d'enseignement.

Le montant de la caution bancaire des établissements privés est fixé annuellement à 15 % du coût total des frais occasionnés par la scolarité des étudiants et les activités d'enseignement.

CHAPITRE 5

DU RESPONSABLE PEDAGOGIQUE

Art. 29. — L'établissement privé est soumis à l'administration effective et permanente d'un responsable pédagogique remplissant les conditions suivantes :

- être de nationalité algérienne ;

- être titulaire d'un doctorat ou d'un diplôme lui ouvrant droit au grade de maître assistant de l'enseignement supérieur ;

- justifier d'une expérience professionnelle de cinq (5) années, au moins, dans des activités d'enseignement et de formation supérieures

- jouir de ses droits civiques.

Tout changement du responsable pédagogique de l'établissement privé doit être notifié au ministre chargé de l'enseignement supérieur, dans un délai n'excédant pas les huit (8) jours qui suivent.

Art. 30. — En cas de vacance du poste de responsable pédagogique, cette fonction peut être assurée, à titre temporaire, par un enseignant de l'établissement.

La vacance du poste de responsable pédagogique ne peut excéder trente (30) jours. L'occupation, à titre temporaire de cette fonction ne peut excéder trois (3) mois à compter de la date de vacance du poste de responsable pédagogique.

CHAPITRE 6

DES MODALITES D'INSCRIPTION

Art. 31. — L'inscription dans un établissement privé est ouverte aux candidats titulaires du baccalauréat de l'enseignement secondaire ou d'un titre étranger reconnu équivalent pour une formation en vue de l'obtention du diplôme du premier et/ou du second cycle.

Art. 32. — Après délivrance d'autorisation de sa création, l'établissement privé est tenu de conclure avec l'étudiant un contrat de formation, dont le spécimen est fixé conformément au modèle n° 2 annexé au présent arrêté.

Art. 33. — Après délivrance d'autorisation de sa création, l'établissement privé doit tenir un registre des inscriptions des étudiants pour chaque formation assurée.

Art. 34. — L'établissement privé est également tenu de délivrer à chaque étudiant une attestation de succès pour celui qui aurait achevé ses études avec succès.

CHAPITRE 7 DES ENSEIGNEMENTS

Art. 35. — L'établissement privé assure, exclusivement, des formations supérieures de premier cycle (licence) et/ou de second cycle (master) dans tous les domaines de formation à l'exclusion des sciences médicales.

Art. 36. — Les programmes pédagogiques des offres de formation élaborés selon le canevas du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, doivent être en conformité avec l'objet et les missions de l'établissement privé.

Leurs contenus doivent veiller à l'application et au respect, notamment, des valeurs nationales et des symboles de l'Etat tels que définis par la Constitution.

Ils ne doivent, en aucun cas, porter atteinte à l'unité, à la sécurité et à la défense nationales.

Art. 37. — L'établissement privé arrête un dispositif de gestion pédagogique des enseignements. Il fixe, sur proposition de son conseil scientifique ou pédagogique, notamment :

- le calendrier des enseignements ;
- les dates des examens et des délibérations.

Il porte ces informations à la connaissance des étudiants au début de chaque année universitaire.

Art. 38. — L'établissement privé organise des délibérations à la fin de chaque semestre et à la fin de chaque année universitaire.

La participation aux délibérations constitue l'acte pédagogique qui couronne l'ensemble des obligations pédagogiques de l'enseignant.

Les décisions sont prises à la majorité simple des membres du jury de délibération.

La voix du président est prépondérante en cas d'égalité de voix.

Le jury de délibérations de fin de semestre est dénommé « Jury de délibération semestriel », il est composé des enseignants responsables des matières du semestre.

Le jury de délibérations de l'année est dénommé « jury de délibération annuel », Il est composé des responsables des matières de l'année.

Le jury de délibérations est présidé par un enseignant élu par ses pairs. Le jury de délibérations se prononce sur l'admission ou l'ajournement de l'étudiant eu égard à son parcours et ses résultats pédagogiques.

Le jury de délibérations ne peut siéger qu'en présence de l'ensemble des enseignants qui le composent.

En cas d'absence d'un ou plusieurs membres, le jury ne peut siéger qu'en présence des deux tiers (2/3) de ses membres.

Les membres du jury sont tenus de préserver le secret des délibérations.

CHAPITRE 8 DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Art. 39. — L'établissement privé doit justifier d'un personnel enseignant compétent en mesure d'assurer un taux d'encadrement pédagogique de la formation supérieure envisagée, égal à :

- un (1) enseignant pour vingt-cinq (25) étudiants pour le domaine « sciences et technologie » ;
- un (1) enseignant pour trente (30) étudiants pour les autres domaines.

Le personnel enseignant est composé d'enseignants contractuels, ils sont tenus de signer un contrat d'une année au début de chaque année universitaire dans lequel ils s'engagent à prendre en charge et sans interruption, les enseignements durant toute l'année universitaire, sauf cas de force majeure dûment constaté.

Le spécimen de contrat est fixé conformément au modèle n° 3 annexé au présent arrêté.

Art. 40. — L'établissement privé est tenu d'accorder la priorité, dans le recrutement, aux ressources humaines algériennes et de leur assurer des cycles de formation, de recyclage et de perfectionnement conformément à la législation et la réglementation en vigueur.

Art. 41. — Le directeur de l'établissement privé veille au respect par les personnels et les étudiants, des règles d'éthique et de déontologie universitaires.

CHAPITRE 9 DES LOCAUX D'ENSEIGNEMENT ET DE LEURS DEPENDANCES

Art. 42. — Les locaux destinés à accueillir des équipements pédagogiques doivent être en conformité avec les équipements pédagogiques exigés par les établissements publics d'enseignement supérieur. Les spécifications techniques et surfaciques desdits locaux sont fixées conformément au tableau ci-après :

1. Normes de surface : Les normes utilisées en matière de surfaces des locaux pédagogiques sont définies comme suit :

- une surface unitaire de 1 m² par étudiant pour les amphithéâtres, 1,50 m² par étudiant pour les salles de cours et les salles de travaux dirigés, 2,50 m² par étudiant pour les laboratoires, les salles de travaux pratiques et les salles d'informatique multimédia, 2 m² par étudiant pour les salles de lecture ;
- pour ce qui est des circulations horizontales et verticales et des sanitaires, une majoration de 40% est considérée pour leur prise en charge.

Locaux	Surfaces unitaires m ² /étudiant	Surfaces circulations et sanitaires (40 %)	Surfaces unitaires y compris circulation m ² /étudiant	Observations
--------	--	---	--	--------------

Espaces d'enseignement

Salles de cours et de T.D	1,50 m ²	0,60 m ²	2,10 m ²	Cours et séances de T.D.
Amphithéâtres	1m ²	0,60 m ²	1,40 m ²	Cours magistraux
Laboratoires et salles de T.P	2,50 m ²	1 m ²	3,50 m ²	Séances de T.P et d'expérimentation.
Salles d'informatique multimédia	2,50 m ²	1 m ²	3,50 m ²	T.P en informatique, langues et multimédias.
Salles de dessin et ateliers d'architecture	3m ²	1,20 m ²	4,20 m ²	T.P en dessin industriel, architecture, géographie, cartographie...
Hall de technologie	5m ²	2 m ²	7m ²	T.P de mécanique, génie civil, matériaux,...
Salle de conférences ou auditorium	1,50 m ²	0,60 m ²	2,10 m ²	Conférences.

Locaux de soutien pédagogique et administratif

Salle de lecture et de consultation de périodiques	2 m ²	0,80 m ²	2,80 m ²	
Salle de stockage de livres	4,50 m ² /1.000 ouvrages			
Salle internet	2 m ² /étudiant	0,80 m ²	2,80 m ² /étudiant	
Bureaux administratifs	12 m ² à 16 m ²		12 m ² à 16 m ²	
Bureaux pour enseignant	6 m ² /enseignant		6 m ² /enseignant	

2. Exigences relatives à la construction : Il y a lieu de tenir compte des exigences relatives à la construction en matière :

— de conformité aux normes techniques (par les organes de contrôle technique de la construction) et aux normes de sécurité (par les services habilités de la protection civile) pour les infrastructures existantes.

— de conformité aux exigences de la réglementation en vigueur, relatives aux modalités de construction (permis de construire, certificats de conformité,...) pour les infrastructures à réaliser.

— des programmes de construction d'infrastructures pédagogiques ou autres doivent intégrer les espaces spécifiques et appropriés de la filière à ouvrir.

Art. 43. — L'établissement privé doit disposer :

— d'une bibliothèque dotée d'un fond documentaire suffisant, comportant une salle de lecture dont la surface doit être en rapport avec le nombre d'étudiants inscrits ;

— d'un espace doté de moyens informatiques en quantité et en qualité nécessaires et suffisantes à la formation et aux travaux des étudiants.

CHAPITRE 10

**DU CONTROLE DES ETABLISSEMENTS PRIVES
DE FORMATION SUPERIEURE**

Art. 44. — L'établissement privé est soumis au contrôle administratif et pédagogique du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Ce contrôle peut être effectué avant, pendant ou après un cycle de formation donnée par une instance qui sera désignée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 45. — L'établissement privé s'engage à permettre à l'instance citée à l'article 44 ci-dessus, de procéder au contrôle et à lui communiquer tout document ou information lui permettant d'exercer ce contrôle.

Art. 46. — Le ministre chargé de l'enseignement supérieur, peut décider, sur la base du rapport de cette instance, du retrait de l'autorisation dans les cas de figure suivants :

- le non-respect des clauses du présent cahier des charges ;
- l'infraction à la réglementation en vigueur ;
- la reconversion ou le changement, partiel ou total, de la nature des activités ;
- la fermeture ou la cessation d'activité à l'initiative de la personne morale.

Art. 47. — La réouverture de l'établissement est assujettie à une nouvelle demande de délivrance de l'autorisation de création d'un établissement privé et d'un nouveau dossier dans un délai de trente (30) jours, à compter de la date de sa saisine pour régulariser sa situation.

En cas de récidive, l'autorisation est immédiatement et définitivement retirée.

Le retrait de l'autorisation est, dans tous les cas, prononcé sans préjudice des droits que les étudiants en cours de formation et des droits des enseignants contractuels, feront prévaloir aux torts de l'établissement.

Art. 48. — L'établissement privé doit tenir informé le ministre chargé de l'enseignement supérieur de tout projet de coopération avec des institutions et établissements étrangers.

Art. 49. — Les dispositions de l'arrêté du 14 Joumada Ethania 1429 correspondant au 18 juin 2008 fixant le cahier des charges en vue de délivrer l'autorisation de création d'un établissement privé de formation supérieure, sont abrogées.

Art. 50. — Le présent arrêté sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 28 Moharram 1438 correspondant au 30 octobre 2016.

Tahar HADJAR

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ANNEXE N° 1 :

FORMULAIRE DE :

**DEMANDE D'AUTORISATION POUR LA CREATION
D'UN ETABLISSEMENT PRIVE DE FORMATION SUPERIEURE**

Réf : Loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur.

Date de dépôt :

Récépissé n° :

Du :

I. COMPOSITION DU DOSSIER

- demande d'autorisation

1. PIECES RELATIVES AU FONDATEUR DE L'ETABLISSEMENT PRIVE

- le cahier des charges et le formulaire de demande d'autorisation datés et signés par le fondateur,
- un extrait d'acte de naissance du fondateur,

Tables des matières

Résumé.....	4
ملخص.....	5
Summary.....	6
Liste des acronymes	0
Sommaire.....	1
INTRODUCTION GENERALE	2
1 Contexte algérien, problématique et intérêt scientifique de notre recherche	8
2 Intérêt théorique de la thèse.....	12
3 Intérêt pratique de notre recherche	13
4 Structure générale de la thèse	13
CHAPITRE I.....	15
MANAGEMENT DE LA QUALITE ET ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PRIVE :	15
APERÇU SOCIO-HISTORIQUE.....	15
SECTION I : REFLEXION THEORIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LE MANAGEMENT DE LA QUALITE.	
.....	18
1 L'enseignement supérieur public/privé : de quoi s'agit-il ?.....	18
1.1 Principales évolutions de l'enseignement supérieur dans l'histoire.....	21
1.2 Place du secteur privé dans l'évolution de l'enseignement supérieur.....	22
2 Financements de l'enseignement supérieur « différents exemples de différents systèmes d'ES ».....	24
2.1 Les modèles d'enseignement supérieur	24
2.2 Financement de l'enseignement supérieur : Quel lien avec le modèle d'ES adopté ?.....	30
3 L'avènement du Management de la qualité et sa perception dans l'enseignement supérieur.....	31
3.1 Histoire, évolution et conceptualisation de la qualité	31
3.1.1 Concept de la qualité : culture et management de la qualité	32
3.1.2 L'organisation internationale de normalisation (ISO) et la norme du système de management de la qualité 38	
3.1.3 Le management de la qualité normalisé et standardisé dans l'ISO 9001.....	39
3.1.4 Le système de management de la qualité.....	41
3.2 Le management de la qualité dans l'enseignement supérieur.....	41
SECTION II : L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PRIVE DANS DIFFERENTES REGIONS DU MONDE	
.....	50
1 L'enseignement supérieur privé : éléments bibliographiques.....	50
2 Dynamique d'apparition des premières écoles privées dans l'Amérique du nord.....	52
3 Apparition de l'enseignement supérieur privé en Europe.....	54
4 Apparition de l'enseignement supérieur privé au moyen orient et en Afrique.....	57
5 La situation de l'enseignement supérieur privé dans les pays du Maghreb.....	58
6 Enseignement supérieur public, privé et privatisation de l'enseignement supérieur. Quelle différence ?.....	62
Conclusion du chapitre	69
CHAPITRE II :.....	71
POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	71
1 Positionnement épistémologique de la recherche	72
1.1 Argumentation du paradigme épistémologique	75
1.1.1 La Nouveauté du Secteur en Algérie	75
1.1.2 Comparaison avec d'autres Régions :	75
1.1.3 L'Enjeu de la Recherche :	76
2 Méthodologie de recherche.....	77
2.1 Échantillon	79
2.2 La méthode qualitative de la recherche	81
2.2.1 L'analyse documentaire.....	83
2.2.1.1 Définition du matériel.....	85
2.2.1.2 Définition des catégories d'analyse	88
2.2.1.3 Définition des unités d'analyses	90
2.2.1.4 Analyse des données.....	91
2.2.2 Les entretiens	91

2.2.2.1	Le guide l'entretien.....	97
2.2.2.2	Traitement résultats d'entretiens.....	98
2.3	La méthode quantitative de la recherche.....	100
2.3.1	La collecte de données.....	100
2.3.2	L'échantillonnage.....	100
2.3.3	Population de l'étude.....	101
2.3.4	Mode d'administration.....	101
2.3.5	Taille de l'échantillon.....	102
2.3.6	Méthode d'analyse et de traitement des données :.....	102
CHAPITRE III :.....		103
PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PRIVE ALGERIEN.....		103
SECTION I. OUVERTURE PROGRESSIVE DU SECTEUR PRIVE DE LA FORMATION SUPERIEURE EN ALGERIE.....		104
1	<i>Aperçu sur le système d'enseignement supérieur en Algérie.....</i>	104
1.1	Éducation, enseignement et système éducatif de l'Algérie colonisée.....	105
1.2	Les réformes de l'enseignement supérieur en Algérie.....	107
2	<i>Histoire des écoles privées de formation supérieures en Algérie.....</i>	114
3	<i>Ouverture dite « Tardive » de l'enseignement supérieur privé en Algérie.....</i>	119
SECTION II : OFFICIALISATION ET FORMALISATION DU SPES.....		123
1	<i>Lois régissant le secteur privé de l'ES.....</i>	123
2	<i>Présentation et explication du cahier des charges.....</i>	126
2.1	Analyse de la forme.....	127
2.2	Analyse du fond.....	128
2.2.1	Besoins implicites :.....	128
2.2.2	Besoins explicites :.....	128
2.2.2.1	Analyse des besoins explicites.....	128
	<i>Conclusion du chapitre.....</i>	135
CHAPITRE IV :.....		136
GOVERNANCE DES ETABLISSEMENTS PRIVES D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ALGERIE.....		136
SECTION I : PRESENTATION DES ECOLES, DE LEURS SPECIALITES ET FORMATIONS.....		137
1	<i>Profil des écoles privées de formation supérieure étudiées.....</i>	138
1.1	École supérieure d'hôtellerie et de restauration d'Alger (ESHRA).....	138
1.1.1	Infrastructures et moyens pédagogiques.....	140
1.1.2	La formation de l'ESHRA.....	142
1.1.3	Approche critique sur l'ESHRA.....	143
1.2	Management Développement Institute (MDI).....	144
1.2.1	Partenariats et activités scientifiques de l'école.....	145
1.2.2	Infrastructures et moyens pédagogiques de l'école.....	146
1.2.3	Offres de formation de MDI.....	148
1.2.3.1	Inscriptions Licence et BAA.....	149
1.2.3.2	Inscription master.....	149
1.3	Institut international de management : INSIM SUP.....	150
1.3.1	Partenariats de l'INSIM.....	151
1.3.2	Les instituts et formations de l'INSIM (Alger).....	152
1.3.2.1	HIMI (Higher Institute of Management and Information Technology).....	152
1.3.2.2	INSIM (Institut International de Management).....	152
1.3.2.3	INSIM-SUP (Institut International de Management Supérieur).....	153
1.4	Institut supérieur de formation d'assurances et de gestion (INSAG) / IFAG.....	155
1.4.1	Programmes et formations de l'INSAG.....	156
1.4.2	Infrastructure et moyens pédagogiques de l'INSAG.....	158
1.5	ESST, École supérieure des sciences et technologies.....	159
1.5.1	Infrastructure de l'ESST.....	159
1.5.2	Programme Pédagogique.....	160
SECTION II : GOUVERNANCE DES ETABLISSEMENTS PRIVES DE FORMATION SUPERIEURE.....		163
1	<i>La gouvernance dans l'enseignement supérieur.....</i>	164
1.1	Ce qui est compris par gouvernance dans l'enseignement supérieur.....	164
1.2	Les critères de mesure de la qualité de la gouvernance dans l'ES.....	166
1.2.1	L'autonomie des universités.....	167
1.2.2	Le financement.....	168

1.2.3	Le leadership.....	170
1.2.4	La gouvernance externe	172
1.2.5	La participation	175
2	<i>La gouvernance dans le secteur privé de l'enseignement supérieur</i>	176
3	<i>Existe-t-il un modèle de gouvernance pour les EPES ?</i>	179
	<i>Conclusion du chapitre</i>	184
CHAPITRE V.....		185
MANAGEMENT DE LA QUALITE DANS LES ETABLISSEMENTS PRIVES D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ALGERIE : ENTRE PERCEPTION ET PRATIQUE.....		185
SECTION I : PERCEPTION DES ETUDIANTS ; PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS QUANTITATIFS DE NOTRE ENQUETE		187
1	<i>Tri à plat : présentation et analyse individuelle des réponses</i>	187
2	<i>Le Tri croisé</i>	218
2.1	Analyse de la relation entre la nature de l'établissement scolaire et la filière du baccalauréat A2-A3.....	218
2.2	Analyse de la relation entre la nature de l'établissement scolaire et la moyenne générale du baccalauréat A2 - A4.....	219
2.3	Analyse de la relation entre la filière du baccalauréat et la moyenne générale du baccalauréat A3-A4....	220
2.4	Analyse de la relation entre les objectifs de carrières professionnelles et le choix de l'établissement A6 - D1	222
2.5	Analyse de la relation entre les dépenses hebdomadaires et le choix de l'établissement E3 - D1	223
2.6	Analyse de la relation entre les dépenses hebdomadaires et les objectifs de carrières professionnelles E3 - A6	224
2.7	Analyse de la relation entre le statut professionnel et les objectifs de carrières professionnelles E5 - A6	225
LE RESULTAT DU TEST NOUS MONTRE QU'IL N'Y A PAS D'ASSOCIATION ENTRE LES DEUX VARIABLES ; A SAVOIR, LE STATUT PROFESSIONNEL ET LA PROJECTION DE CARRIERE.....		226
SECTION II : PROFIL DES EPES ET LEUR MANAGEMENT DE LA QUALITE.....		227
1	<i>Référentiel de la CIAQES pour l'instauration des cellules d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur</i>	227
1.1	La mise en place de l'assurance qualité dans l'ES en Algérie et la création de la CIAQES	227
1.2	L'évaluation et le suivi des activités des établissements d'ES	228
1.3	Aperçu sur l'avant-projet de loi sur l'orientation de l'enseignement supérieur.....	229
1.4	L'évaluation des enseignants	230
1.5	Évaluation des étudiants	231
2	<i>Conceptualisation du management de la qualité dans les EES privés</i>	232
2.1	Les EES Privés cherchent-ils une certification ISO 9001 pour mieux manager la qualité ou pour améliorer leur image ?	232
3	<i>Orientation qualité et sensibilisation aux pratiques du management de la qualité dans les établissements privés d'enseignement supérieur</i>	235
4	<i>Profil et caractéristiques de l'enseignement supérieur privés en Algérie</i>	247
4.1	Les différents acteurs du secteur privé d'enseignement supérieur en Algérie : positions et parcours.....	247
4.2	Les partenariats avec les universités et écoles étrangères : alternative et atout pour attirer les étudiants	248
4.3	Enseignants et étudiants dans l'enseignement supérieur privé en Algérie : quels profils ?	249
	<i>Conclusion du chapitre</i>	252
CONCLUSION GENERALE.....		253
BIBLIOGRAPHIE.....		261
ANNEXES		277
TABLES DES MATIERES.....		311