

UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR
FACULTE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES
DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

ANNEE ACADEMIQUE : 2008

N° D'ORDRE



MASTER

Spécialité: Formation et éducation / gestion. pilotage et
évaluation des systèmes éducatifs

Présenté par :

Babacar NIASSE

*L'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation :
état des lieux, stratégies et qualité dans les établissements
privés d'enseignement supérieur au Sénégal*

Soutenue le 27 Janvier 2009 à la FASTEF, UCAD, Dakar
devant le jury composé de :

Président : Pr. Jean Pierre JAROUSSE
Membres : Pr. Hamidou Nacuzon SALL
M. Cheikh Tidiane SALL

Directeur de recherche : Pr. Hamidou Nacuzon SALL

Nom et prénoms du Candidat : **NIASSE Babacar**

Titre du mémoire : *L'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation : état des lieux, stratégies et qualité dans les établissements privés d'enseignement supérieur au Sénégal.*

Résumé

Si la mondialisation est un phénomène assez ancien, les tournures qu'elle prend aujourd'hui sont inédites. Elle touche tous les domaines y compris ceux qui ont toujours été hors du champ de la commercialisation. Cette globalisation s'est traduite par une libéralisation progressive et intense à laquelle n'échappe pas l'enseignement en général, l'enseignement supérieur en particulier. Les principes et méthodes du monde des affaires gagnent de plus en plus le milieu éducatif.

Au Sénégal, l'enseignement supérieur privé connaît un développement fulgurant. Les filières et les diplômes foisonnent alors que la qualité des prestations des établissements n'est pas souvent évaluée.

Ce travail cherche à mieux connaître les établissements privés d'enseignement supérieur afin de voir leurs forces et faiblesses, non seulement à travers leurs modes de fonctionnement mais aussi à travers leurs stratégies pour améliorer la qualité

Mots-clés : *mondialisation - enseignement supérieur privé – stratégie - qualité*

Name and first name: **NIASSE Babacar**

Title of master essay: *Higher education in globalization time : state of situation, strategies and quality in private higher education institutes.*

Summary

If globalization is an enough old phenomenon, the turns it is taking nowadays are original and the fields it is affecting have always been out of the area of traditional things. It has turned into progressive and intense liberalization which impacted on education in general and higher education in particular. The principles and methods of business world spread more and more to education.

In Senegal, private higher education goes through a fast-expanding. Channels and diplomas abound whereas the quality of teaching is not even assessed.

That search tries to better understand the private higher education institutes for seeing their strengths and weaknesses, not only through their running forms, but also their strategies in order to improve their quality.

Keywords: *globalization - private higher education - strategy - quality*

Dédicaces

A Mes Chers Parents,

A Mon Illustre Homonyme,

A Mon Epouse Bien Aimée,

A Mes Adorables Enfants,

A notre Regretté Badara

COMPOSITION DU JURY

Président :

PR. JEAN PIERRE JAROUSSE , POLE DE DAKAR

Membres

PR. HAMIDOU NACUZON SALL, FASTEF , UCAD

M. CHEIKH TIDLANE SALL , FASTEF , UCAD

REMERCIEMENTS

N'eussent été les conseils et suggestions des uns, les encouragements et le soutien des autres, ce travail n'aurait probablement jamais pu être mené à son terme.

Que toutes celles et tous ceux qui nous ont apporté leur précieux concours d'une manière ou d'une autre aient l'amabilité d'agréer nos remerciements.

Les nôtres au Professeur SALL qui, malgré son emploi du temps chargé, nous a toujours orienté dans toutes les phases de cette recherche. Il n'a jamais hésité à interrompre son travail pour nous recevoir, nous chercher des documents dans ses archives. Combien de fois a-t-il ouvert son PC pour nous livrer des données capitales ! Que de fois a-t-il décroché le téléphone de son bureau ou son téléphone privé pour s'informer, à notre compte, sur des personnes ressources, nous trouver des rendez-vous que nous n'aurions probablement pas obtenus seul !

La rapidité avec laquelle il a lu ce mémoire avant et après les corrections nous a laissé dubitatif, à plusieurs reprises, sur la profondeur de ses lectures. C'est la pertinence des remarques et suggestions, non seulement sur le fond mais aussi sur de petites choses comme une ponctuation omise ou mal placée ici, un accent oublié là, une lettre sautée plus loin, une ligne qui déborde à droite, etc. qui nous a prouvé le contraire. C'est un révélateur de l'exigence du professeur envers lui-même et envers les auditeurs que nous sommes.

Nous lui témoignons, ici, toute notre reconnaissance, toute notre admiration pour son sérieux dans sa tâche de formateur et d'encadreur des auditeurs de la Chaire. Loin de nous l'idée de jeter des fleurs à qui ce soit. La conscience d'évoluer dans le rigoureux milieu de la recherche où, seul le mérite paie et la conviction profonde que nul ne détient entre ses mains notre destin sont, entre autre, les gages de la sincérité de ces mots qui ne sauraient traduire toute notre gratitude.

Nous associons à ces remerciements son secrétariat et tout le personnel de la CUSE.

Nos remerciements vont également à M. Mamour SANKHE, notre plus- que- frère et ami intime. Il nous a toujours tenu la main pour nous introduire auprès de personnes que nous voudrions rencontrer, mettant en veilleuse ses propres activités.

Que le modeste et aimable Pr. Mamadou GAYE de l'IAM trouve ici l'expression de notre profonde reconnaissance pour sa grande ouverture d'esprit et son sens pointu de l'honnêteté intellectuelle.

Le Pr. Issa SALL de l'UNIS n'est pas en reste. Il nous a consacré, toutes affaires cessantes, plus de 5 heures d'entretien au cours desquelles il s'est ouvert avec beaucoup de franchise, répondant même à des questions relativement indiscrettes.

Merci à M. Babacar Gaye FALL de la DES pour sa disponibilité sans faille, la confiance totale qu'il a eue en nous ainsi que pour les efforts qu'il a déployés pour mettre de nombreux documents à notre disposition.

A toutes les personnes qui ont eu l'amabilité de nous recevoir, à tous les auditeurs de la Chaire qui nous ont prodigué conseils et encouragements, nous disons

Merci !

SOMMAIRE

<i>Dédicace</i>	I
<i>Composition du jury</i>	II
<i>Remerciements</i>	III
<i>Sigles et abréviations</i>	VI
<i>Liste des figures et graphique</i>	XI
<i>Liste des tableaux</i>	XII
<i>Liste des annexes</i>	XIII
Introduction	1
PARTIE THEORIQUE	6
<i>Chapitre premier - Cadre problématique</i>	<i>7</i>
I - Le sujet	8
II – Le problème et les questions afférentes..	11
A – Le problème	11
B – Questions-problèmes générales	11
<i>Chapitre II - Cadre conceptuel et revue de la littérature</i>	<i>14</i>
I – Cadre conceptuel	15
II – Revue de la littérature	19
<i>Chapitre III - Cadre opératoire</i>	<i>33</i>
I – Problème – spécifique et questions –spécifiques	34
II – Hypothèses	35
<i>Chapitre IV - Cadre méthodologique</i>	<i>38</i>
I – Sources d’informations et échantillonnage	39
II - Techniques de collecte et de traitement des données	46

PARTIE EMPIRIQUE.....	51
<i>Chapitre premier – L’essor des EPES, un dynamisme mal encadré</i>	<i>52</i>
I – Le boom des établissements privés d’enseignement supérieur	53
II – Un milieu pas toujours transparent	55
III – Une réglementation quasi-inexistante	61
<i>Chapitre II – Les étudiants des EPES</i>	<i>65</i>
I - Evolution des effectifs et sociologie des étudiants	66
II - Quel genre préfère quel type d’EPES ?	76
III - EPES et statut national des étudiants	79
<i>Chapitre III - De la qualité dans les établissements privés d’enseignement supérieur</i>	<i>83</i>
I - Un corps professoral hétéroclite	84
II - Encadrement des étudiants et évaluation des apprentissages	92
III – Que faire pour garantir la qualité de l’enseignement supérieur privé ?	99
Conclusion	103
<i>Index des auteurs</i>	<i>112</i>
<i>Bibliographie</i>	<i>113</i>
<i>Complément bibliographique</i>	<i>122</i>
<i>Liste des personnes rencontrées</i>	<i>130</i>
Annexes	
Table des matières	131

SIGLES ET ABBREVIATIONS

- ACCT** : Agence de Coopération Culturelle et Technique
 (devenue Agence Intergouvernementale de la Francophonie)
ADEA : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
AFAQ : Association Française pour l'Assurance de la Qualité
AFI : Assistance and Formation Institute
AFNOR : Association Française de Normalisation
AGETAC : Accord Général sur les Tarifs douaniers et le Commerce
AGCS : Accord Général sur Le Commerce des Services
AUA : Association des Universités Africaines
AUF : Agence Universitaire de la Francophonie
AUPELF : Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française
- BAA** : Bachelor en Administration des Affaires
BBA : Bachelor in Business Administration
BCG: Boston Consulting Group
BFEM : Brevet de Fin d'Études Moyennes
BEP : Brevet d'Études Professionnelles
BEPI : Brevet d'Études Professionnelles Industrielles
BESM : Brevet d'Études Supérieures en Management
BIEF: Bureau International de l'Édition Française
BM : Banque mondiale
BS : Bachelor of Sciences
BSBA : Bachelor of Sciences in Business Administration
BSME : Brevet Supérieur de Management des Entreprises
BT : Brevet de Technicien
BTS : Brevet de Technicien Supérieur
- CAMES** : Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement supérieur
CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle
CCONG/EPT : Consultation Collective des Organisations Non Gouvernementale sur
 l'Éducation Pour Tous
CEAO : Communauté des Etats de l'Afrique de l'Ouest
CEE : Communauté Economique Européenne
CEMIS : Centre d'Étude Supérieur en Management et en Informatique
C.E.S : Conseil Economique et Social
CESAG : Centre africain d'Études Supérieures en Gestion
CESTI : Centre d'Étude des Sciences et Technologies de l'Information
CFJ : Centre de Formation Judiciaire
CISS : Comité International des Sciences Sociales
CNED : Centre National d'Enseignement à Distance
CNED : Comité National d'équivalence des Diplômes
CNP : Conseil National du Patronat

VI

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays africains et malgaches d'expression française.

CNUCED : Conférence des Nations Unies pour le Commerce et le Développement

CRUFAOCI : Conférence des Recteurs des Universités Francophones d'Afrique et de l'Océan Indien

CUSE : Chaire Unesco des Sciences de l'Education

DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies

DEC : Diplôme Elémentaire de Comptabilité

DER : Direction de l'Enseignement et de la Réforme

DES : Direction de L'Enseignement Supérieur

DETFP : Direction de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle.

DPS : Diplôme Professionnel Spécialisé

DESFAM : Diplôme d'Etudes Supérieures de Finance, d'Audit et de Management

DESIG : Diplôme d'Etudes Supérieures en Informatique de Gestion

DESM : Diplôme d'Etudes Spécialisées en Marketing

DESM : Diplôme d'Etudes Supérieures en Management

DESME : Diplôme d'Etudes Supérieures en Management des Entreprises

DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées

DESS : Diplôme d'Enseignement supérieur Spécialisé

DSCM : Diplôme Supérieur des Cadres en Marketing

DSG : Diplôme Supérieur de Gestion

DSGI : Diplôme Supérieur de Gestion en Informatique

DSME : Diplôme Supérieur de Management des Entreprises

DSS : Diplôme Supérieur de Spécialisation

DST : Diplôme Supérieur de Technologie

DSTCF : Diplôme Supérieur en Techniques Comptables et Financières

DTS : diplôme de Technicien Supérieur

DTSCF : Diplôme de Technicien Supérieur en Comptabilité - Finance

DTSIG : Diplôme de Technicien Supérieur en Informatique de Gestion

DTSM : Diplôme de Technicien Supérieur en Maintenance

DTSS : Diplôme de Technicien Supérieur Spécialisé

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie

EBAD : Ecole des Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes

EESP : Etablissement d'Enseignement Supérieur Privé

EIA : Ecole International des Affaires

ENEA : Ecole Nationale d'Economie Appliquée

ENS : Ecole Normale Supérieure

ENSETP : Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel

EPES : Etablissement Privé d'Enseignement supérieur

ESAG : Ecole Supérieur d'Administration et de Gestion

ESFIAM : Ecole Supérieur de Finances, d'Audit et de Management

ESGE : Ecole Supérieur de Génie Electrique

ESIG : Ecole Supérieur d'Informatique et de Gestion

ESMP : Ecole Supérieur de Management de Projets

ESMT : Ecole Supérieur Multinationale de Télécommunication

ESTM : Ecole Supérieure de Technologie et de Management
ESP : Ecole Supérieure Polytechnique
ESSEG : Ecole Supérieure des Sciences d'Entrepreneuriat et de Gestion
ESTM : Ecole Supérieur de Technologie et de Management

FASEG :Faculté des Sciences Economique et de Gestion
FIED : Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance
FLSH : Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
FMI : Fonds Monétaire International
FMPOS : Faculté de Médecine, de Pharmacie, d'Odontologie et de Stomatologie
FSEG : Faculté des Sciences Economiques et de Gestion
FSJP : Faculté des Sciences Politiques et Juridiques
FST : Faculté des Sciences et des Technologie

GATT : General Agreement for Tariffs and Trade
GBSN : Global Business Schools Network
GIRSEF : Groupe Interfacultaire de Recherches sur les Systèmes d'Education et de Formation.

HEC : Hautes Etudes Commerciales
HECI : Hautes Etudes Canadiennes et Internationales
HEG : école des Hautes Etudes de Gestion

IACOM : Institut Africain de commerce et de Marketing
IAM : Institut africain de Management
IFAA : Institut de Formation en Administration des Affaires.
IFACE : Institut de Formation en Administration et Création d'Entreprises
IFAM : Institut Franco-africain de Management
IFMC : Institut de Formation en Marketing et en Communication
INSEPS : Institut National Supérieur d'Education Physique et de Sport
IPD : Institut Polytechnique de Dakar
IPG : Institut Privé de Gestion
IPES : Institut Privé d'Enseignement supérieur
IPS : Indice de Performances Scolaires
IRES-UCL : Institut de Recherches Economiques et Sociales de l'Université Catholique de Louvain
IRVM : Impôt sur les Revenus des Valeurs Mobilières
ISCOM : Institut Supérieur de Commerce et de Management
ISEG : Institut Supérieur d'Entrepreneurship et de Gestion
ISF : Institut Supérieur de Finances
ISFG : Institut Supérieur de Formation en Gestion
ISG : Institut Supérieur de Gestion
ISI : Institut Supérieur d'Informatique
ISFEI : Institut Supérieur de Formation Eurexo International
ISFG : Institut Supérieur de Formation en Gestion
ISJA : Institution Sainte Jeanne d'Arc
ISM : Institut Supérieur de Management
ISMA : Institut Supérieur de Marketing Approfondi

VIII

ISPM : Institut Supérieur Privé de Management
ISO : International Organization for Standardization
ISSIC : Institut Supérieur des Sciences de l'Information et de la Communication
ISTI : Institut Supérieur de Technologie Industrielle
ITECOM : Institut Technique de Commerce

ME : Ministère de l'Education
MEN : Ministère de l'Education Nationale
METFP : Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
MFPET : Ministère de la Fonction Publique de l'Emploi et du Travail
MGP : Management et Gestion des Projets
MINEDAF : Conférence des Ministres de l'Education des Etats Membres d'Afrique
MSTCF : Maîtrise des Sciences en Techniques Comptables et Financières

NPA : Nouvelle Politique Agricole
NPI : Nouvelle Politique Industrielle
NPO : Non Profit Organization

OCAM : Organisation Commune Africaine, Malgache et Mauricienne
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique
OIT : Organisation Internationale du Travail
OMC : Organisation Mondial du Commerce
ONG : Organisation Non Gouvernementale

PAEGE : Projet d'Appui à l'Enseignement de le Gestion des Entreprises
PAES : Programme d'Amélioration de l'Enseignement Supérieur
PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs (des pays membres de la CONFEMEN)
PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis (des élèves)
PMBOK: Project Management Body of Knowledge
PMI : Project Management Institute

RAMEGE : Réseau Africain et Malgache pour l'Excellence en Gestion d'Entreprises
R.I.O.P.QU.ES : Réseau International des Organismes de Promotion de la Qualité en Enseignement supérieur
SIGEM : Système d'Intégration des Grandes Ecoles de Management
SPG : Système Préférentiel Généralisé
SFI : Société Financière Internationale
SUP DE CO : Ecole Supérieur de Commerce

TCAM : Taux de Croissance Moyen Annuel
TIC : Technologie de l'Information et de la Communication

UCAD : Université Cheikh Anta Diop
UCL : Université catholique de Louvain
UE : Union Européenne
UFI : Université de Formation en Informatique
UGB-SL : Université Gaston Berger de Saint-Louis

UIT : Union Internationale de Télécommunication

UNESCO : United Nations for Educationences and Culture Organization

UNIS : Université du Sahel

UVA: Université Virtuelle Africaine

UVI : Université Virtuelle Internationale

VD: variable dépendante

VI : variable indépendante

VP : variable de processus

FIGURES ET GRAPHIQUES

Figure 1 : Schéma de l'hypothèse spécifique 1	35
Figure 2 : Schéma de l'hypothèse spécifique 2	36
Graphique 1: Evolution quantitative des EPES de 1994 à 2007	53
Graphique 2 : Evolution d...es effectifs d'étudiants des EPES de 1994 à 2007	67
Graphique 3 : Distribution des étudiants des EPES en fonction de la série du Bac en 2006	72
Graphique 5 : Composition genre des étudiants des EPES en 2006	78
Graphique 6 : Répartition des étudiants des EPES en 2006 en fonction du statut national	81
Graphique 7 : Distribution des enseignants des EPES en 2006 entre permanents et vacataires .	87
Graphique 8 : Composition genre des enseignants des EPES en 2006	89

TABLEAUX

Tableau 1	<i>Nombre des EPES dans quelques pays d'Afrique en 2005</i>	53
Tableau 2	<i>Nombre des EPES de 1994 à 2007</i>	54
Tableau 3	<i>EPES et filières</i>	58 - 59
Tableau 4	<i>Evolution des effectifs des étudiants de 1994 à 2007</i>	66
Tableau 5	<i>Coûts de formation dans 3 EPES – témoins en 2007</i>	68
Tableau 6	<i>Distribution des étudiants en cours du jour en fonction série bac</i>	71
Tableau 7	<i>Répartition des étudiants en cours du jour en fonction cursus universitaire..</i>	73
Tableau 8	<i>Composition genre des universités privées en 2006</i>	76
Tableau 9	<i>Composition genre des écoles de formation technique en 2006</i>	77
Tableau 10	<i>Composition genre des écoles de commerce et de management en 2006</i>	77
Tableau 11	<i>Composition selon nationalité des universités privées</i>	79
Tableau 12	<i>Composition selon nationalité des écoles de formation technique</i>	79
Tableau 13	<i>Composition selon nationalité des écoles commerce et management</i>	80
Tableau 14	<i>Profil académique des enseignants des EPES en 2007</i>	85
Tableau 15	<i>Répartition des enseignants des EPES entre permanents et vacataires</i>	86
Tableau 16	<i>Répartition des enseignants des EPES par sexe</i>	88
Tableau 17	<i>Ratio étudiants par professeurs dans les EPES en 2006</i>	93
Tableau 18	<i>Ratio étudiants par professeurs à l'UCAD en 2005</i>	93
Tableau 19	<i>Résultats en % d'EPES pour les diplômes d'Etat</i>	96
Tableau 20	<i>Résultats en % d'EPES pour les diplômes d'école</i>	96

ANNEXES

- 1 - a – *Arrêté n° 1017 du 14 – 11 - 1990 sur la fonction de service à l’UCAD*
- 1 - b – *Arrêté n° 1286 du 11 – 8 - 2004 sur la fonction de service à l’UCAD*
- 2 - *Loi 94 – 82 du 23 - 12 -1994 portant statut des établissements d’enseignement privé.*
- 3 – *Accord – cadre du 2 Mai 1995 pour la promotion de l’enseignement supérieur privé.*
- 4 - a – *Motifs du projet de loi modifiant et complétant les articles 6 et 8 de la Loi 94 – 82 Du 23 – 12 – 1994.*
- 4 - b – *Loi 2005 – 03 du 11 Janvier 2005 modifiant et complétant les articles 6 et 8 de la Loi 94 – 82 du 23 – 12 – 1994.*
- 5 – *Lettre d’introduction auprès des responsables des EPES.*
- 6 – *Guide d’entretien avec les responsables des EPES.*
- 7 – *Guide d’entretien avec les étudiants (focus group).*
- 8 - *Questionnaire destiné aux étudiants.*
- 9 – *Guide d’entretien avec les autorités de l’enseignement supérieur.*
- 10 – *Guide d’entretien avec les autorités du ministère du commerce*
- 11– *Frais de scolarité en 2007 d’après quelques EPES*
- 12 – *Adhésion à la CRUFAOCI du CAMES*
- 13 - *Carte universitaire du Sénégal*
- 14 - *Carte de l’enseignement supérieur privé à Dakar*

INTRODUCTION

L'histoire des universités africaine remonte au lendemain de la seconde guerre mondiale. Elles étaient destinées à être des campus d'outre-mer des universités métropolitaines. L'Etat britannique a, dès 1948, créé les campus de Lagos et d'Ibadan au Nigeria, ceux de Makerere (Ouganda) et Salisbury (Rhodésie du Sud). Les français leur ont emboîté le pas quelques années plus tard (UNESCO, 1994, p 11-12). En effet, l'Etat moderne a toujours défini, dans la plupart des pays, les buts et finalités de l'enseignement. Par l'enseignement supérieur, il se dote d'un outil de formation d'analystes, de décideurs et d'exécutants d'un niveau élevé, facteurs de progrès technique, scientifique et social. Aussi, les dirigeants africains ont-ils très tôt reconnu le rôle important que ce niveau d'enseignement allait jouer dans la construction de leurs jeunes nations. Dès 1962, ils ont tenu à Tananarive (Madagascar), une conférence sous-régionale sur l'enseignement supérieur afin de jeter les bases d'une harmonisation de leurs politiques dans ce domaine (UNESCO, 1963, p 4).

Au Sénégal, la première université, a été portée sur les fonts baptismaux en décembre 1959 sous le nom de « Université de Dakar ». Celle-ci est le résultat d'une longue évolution qui a commencé avec l'Ecole Africaine de Médecine de 1918 en passant par l'Institut Français d'Afrique Noire (IFAN) qui gardera le même sigle après avoir été rebaptisé « Institut Fondamental d'Afrique Noire ». Cette université qui polarisait toute l'Afrique de l'Ouest francophone et même au-delà vit bientôt apparaître des universités nationales en Côte d'Ivoire, au Togo, au Bénin, au Niger, qui rétrécirent sa zone géographique d'influence. Avec l'accession du pays à l'indépendance, les autorités politiques et universitaires, à l'instar de leurs homologues africains, affirmèrent l'enracinement de l'Institution aux valeurs du continent. En 1972, Dakar devient une université sénégalaise à part entière. Elle possède désormais un Recteur sénégalais. Un plus grand nombre de nationaux fut recruté parmi le personnel enseignant. Une mesure d'africanisation des programmes d'enseignement fut également prise, notamment en histoire, en linguistique et en littérature, en rapport étroit avec les résultats des recherches menées par l'Institut Fondamental d'Afrique Noire (IFAN) et le Centre Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD ; UNESCO, 1994, p11 ; UNESCO, 1995, p 12 ; Loi d'orientation 1991, article 6-2 –al 7). Le 30 mars 1987, l'Université de Dakar fut baptisée du nom de feu Cheikh Anta DIOP, éminent chercheur de l'IFAN. Elle devint alors l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD) (www.ucad.sn ; Sall, 1996 pp 58-60).

Qu'elles aient vu le jour avant ou après les indépendances, les universités francophones d'Afrique ont été créées d'abord pour former les cadres administratifs, scientifiques et techniques dont les nouveaux Etats africains avaient grandement besoin pour affirmer leur souveraineté (Mve-Ondo, 1998, p 667). En effet, la situation de jeune nation du Sénégal a fait ressentir le besoin de combler le large déficit du pays en cadres moyens et supérieurs. Aussi, est-ce dans l'euphorie que l'Université de Dakar formait à tours de bras des étudiants quasi-

automatiquement recrutés à leur sortie par l'Etat essentiellement et par le secteur privé subsidiairement.

Dans les années 1980, le pays connut une crise économique dont l'origine principale fut liée à des faiblesses structurelles qui se sont traduites par des déséquilibres macro-économiques et financiers. Beaucoup d'experts, ceux du groupe de la Banque mondiale et du FMI notamment, l'ont perçue comme le résultat d'un excès de la demande intérieure née d'un surdéveloppement du crédit et de la subvention des prix.

Pour utiliser un langage moins économiste, le Sénégal, selon eux, vivait au dessus de ses moyens (ACCT, 1992 ; Alexandrenne, 1997). Les institutions de Breton Wood ont alors suggéré une politique d'ajustement pour réduire les déficits macroéconomiques afin de rééquilibrer les finances publiques. Pour être efficaces, ces mesures de redressement devraient selon elles, aller de pair avec une réduction sensible du poids et du rôle économiques de l'Etat, le tout combiné à une libéralisation des activités économiques et des échanges. Le Sénégal fit sienne cette vision d'où son fameux slogan des années 1990 « moins d'Etat pour mieux d'Etat ».

L'enseignement supérieur ne fut pas épargné par cette crise, multiforme d'après l'UNESCO :

- crise d'identité et d'administration tant la mission de l'enseignement supérieur est restée imprécise et la politique de formation inappropriée,
- crise organisationnelle propre aux institutions d'enseignement supérieur traversées par des secousses périodiques dont on ne cherche pas à connaître les causes profondes afin d'y remédier,
- crise de pertinence dans la mesure où la question « l'enseignement supérieur : pourquoi faire ? » semble n'avoir pas fait l'objet d'une réflexion approfondie,
- crise liée aussi à la diminution des ressources affectées au secteur. (UNESCO, 1994, 14-21).

Il convient de rappeler qu'au début des années 1960, l'enseignement supérieur africain produisait un peu plus de 1.000 diplômés par an pour un effectif tournant autour de 15.000 étudiants. Plus de 30 ans après, on estime qu'il en a produit plus de 80.000 par an (Mve-Ondo, 1998, p 667).

Le Sénégal ne fit pas exception. Cependant, dès les années 1980, il n'eut plus les moyens, ni la volonté ou la latitude de donner du travail à une bonne partie des sortants de son université. Ceux-ci sont de plus en plus nombreux et leur profil ne correspond pas souvent à celui recherché sur le marché de l'emploi, aujourd'hui largement dominé par le secteur privé. Cette inadéquation entre formation et emploi était déjà souligné par Tedga qui annonçait de façon prémonitoire, l'apparition des premiers docteurs chômeurs vers l'an 2000 si des réformes n'étaient pas entreprises (Tedga, 1988). Le décalage entre les produits formés et les profils demandés sur le marché du travail n'est cependant pas la seule cause de la crise de l'enseignement supérieur. La réduction drastique des ressources financières qui lui sont allouées ainsi que l'absence d'une réelle coopération régionale des institutions d'enseignement supérieur en sont également des facteurs explicatifs (Mve – Ondo, 1998, pp 226 – 227).

N'ayant pas trouvé de débouchés pour un très grand nombre de diplômés, l'Etat du Sénégal lança ce qui fut appelé l'« *Opération maîtres* ». Des sortants de l'institution, financés avec son aval, se lancèrent dans des activités aussi diverses que variées telles que le transport, le commerce, la boulangerie, la pêche, etc. Les résultats décevants mirent fin à cette expérience. La conjoncture s'aggrava et l'université bascula dans une profonde crise. Celle-ci s'est

traduite par une année blanche en 1988, c'est-à-dire une année universitaire pendant laquelle les étudiants ont totalement boycotté les cours. 1992 fut l'année de la session unique. En effet, la contestation estudiantine a profondément bouleversé le calendrier universitaire. Les cours ne furent terminés que très tardivement, vers fin juillet - début août, grâce au sacrifice des enseignants qui ont rogné sur leurs vacances. L'organisation de deux sessions, auxquelles les étudiants ont droit, fut impossible. Il n'y eut alors qu'une seule session, celle d'octobre.

Quant à l'année universitaire 1994, elle fut invalidée. Les étudiants ont fait quelques semaines de cours avant de boycotter les amphithéâtres pour le reste de l'année.

L'université n'a donc pas pu fonctionner pendant 25 semaines, quantum en deçà duquel l'année académique est considérée comme nulle (Rectorat, UCAD, 2007).

Ces quelques exemples ne sont que les manifestations les plus marquantes de cette crise, l'Institution publique étant de façon quasi-permanente dans l'œil du cyclone, particulièrement ses facultés marquées une efficacité interne et externe catastrophiques (Sall, 1996, pp 34 - 45 ; Tamba, 2005, p 103). En 1998 par exemple, les facultés de l'UCAD ont enregistré un taux moyen de réussite de 40,04 % (28,29 % pour la Faculté des Sciences Juridiques et Politiques – FSJP-) contre 84,44 % pour les écoles et instituts (94,66 % pour l'Ecole Normale Supérieure – ENS-) (EchoSup n° 2, 1999, p 12). Il n'est pas alors surprenant qu'il y ait selon la même source un taux d'abandon de 19,87 % la même année, particulièrement au niveau des facultés. Ces données statistiques de 1998 sont représentatives de la tendance générale qui se dégage depuis cette période.

La situation mondiale qui influence très largement le contexte national a beaucoup changé depuis. Non seulement les mutations sont plus profondes et plus rapides que par le passé, mais elles ont de plus en plus tendance à se vulgariser à travers le monde et dans tous les secteurs, celui de l'enseignement compris. Certains de ces éléments sont de simples manifestations de cette mondialisation. D'autres sont à la fois des manifestations et des facteurs du phénomène. Les éléments les plus caractéristiques de la mondialisation sont entre autre l'essor des technologies de l'information et de la communication (TIC), la libéralisation qui ne cesse de gagner du terrain et l'avènement de la société du savoir. Le savoir, plus que par le passé, occupe une place capitale dans le progrès économique et social des pays. L'on parle alors de société du savoir, société dans laquelle la production et la dissémination de l'information et du savoir scientifique fonctionnent bien et dans laquelle la transmission et l'utilisation du savoir expérientiel sont optimisées (Conseil International des Sciences Sociales, <http://www.unesco.org/ngo/issc>). Le savoir sur les attributs - informations et compréhension qui permettent l'analyse et la prise de décisions - est aussi important et capital que le savoir technique - know-how - (Banque mondiale, 2003). En atteste le monde d'aujourd'hui qui est marqué par un développement fulgurant des industries axées sur le savoir dans les pays qui tirent l'économie mondiale.

De 1985 à 1997, la part dans la croissance réelle des industries axées sur le savoir est passée de 51 % à 59 % en République Fédérale d'Allemagne, de 45 % à 51 % au Royaume-Uni, de 34 % à 42 % en Finlande (Banque mondiale, 2003). En effet, le monde change d'époque. Nous quittons l'Age moderne pour entrer dans le Global (Albrow, 1996) ou Age de l'information (Castells, 2000 in Halvorsen, 2003). Les économies et les sociétés des pays développés sont passées de l'ère industrielle, fondée sur des ressources matérielles et des capitaux physiques, (la terre, l'énergie, l'acier, le béton,...) à l'ère de la connaissance fondée principalement sur des ressources et des capitaux immatériels - les savoirs, l'information, la communication, la révolution du multimédia, des réseaux numériques et de leurs dérivées – e.commerce, e.learning-, etc. - (Banque mondiale, 2003). Les sociétés qui réussiront le

mieux leur développement dans le contexte de la mondialisation sont celles qui sauront créer et mobiliser « l'intelligence collective » dans laquelle chacun apporte sa contribution (Brown & Lauder, 2005).

Les populations sont de plus en plus instruites et les emplois qui fournissent des taux de salaire élevés requièrent un haut niveau de connaissances et de compétences techniques. Tout cela montre l'importance stratégique des dimensions économique et sociale de l'enseignement supérieur qui apparaît comme un levier capital dans un monde où les progrès techniques et scientifiques évoluent à un rythme exponentiel. Les institutions et établissements d'enseignement supérieur, en principe, divulguent le savoir par leurs enseignements et le font progresser par la recherche. La croissance et la complexification des connaissances font donc que le processus d'éducation et de formation dans la société du savoir consiste moins à transmettre des informations, l'accès à l'information étant quasiment illimité, qu'à apprendre à apprendre aux individus afin qu'ils puissent se procurer et s'approprier par eux-mêmes l'information dont ils ont besoin. L'objectif est moins d'accumuler des informations que de savoir comment et où les trouver, comment les analyser pour se les approprier. Le vrai savoir est par principe une question de capacité, de compétence, de formation et apprentissage cognitif. L'avènement de la société du savoir serait sans doute impossible n'eût été la révolution technologique dans le domaine de l'information et de la communication.

Le développement fulgurant de l'enseignement à distance aussi bien pour la formation initiale que pour la formation continue en est une illustration. De physique, le campus devient virtuel avec l'apparition des « universités virtuelles » ou « télé - universités ». La formation virtuelle ou e-learning est très dynamique dans les pays du nord. Rien qu'aux Etats-Unis, leur recrutement a augmenté de 210 % entre 1998 et 2002 en passant de 710.000 à 2,2 millions étudiants (Brouillette & Fortin, 2004, p 20). Début 2000, il existait déjà plus de 3000 universités virtuelles dans ce pays. En 2002, 85 % de tous les établissements américains proposaient une formation en ligne (Banque mondiale, 2003). En Europe, la plupart de ces établissements se sont regroupées dans la Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance (FIED). En France, beaucoup d'établissements ont passé une convention avec le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED). L'Afrique s'est également lancée dans cette forme d'enseignement avec la création de l'Université Virtuelle Africaine (UVA).

Si le marché des fournitures transfrontalières de formation en général, celui des formations en ligne en particulier qui le sous-tend, sont en croissance fulgurante dans les pays développés et dans les pays émergents avancés d'Asie, la fracture numérique freine, pour le moment, leur expansion dans les pays sous-développés. Les programmes et cours virtuels sont aussi difficiles à surveiller et à contrôler que les émissions radiophoniques. Au Sénégal, le monopole de l'Etat dans la définition de la politique éducative (Loi d'orientation 1991, article 3) est donc menacé comme dans beaucoup d'autres pays. La définition des finalités de l'enseignement supérieur, de ses buts, l'élaboration des programmes, l'esquisse du profil de ses produits, doivent-ils relever exclusivement de l'Etat ou ce monopole ou quasi-monopole doit-il être brisé au profit du privé ? L'enseignement supérieur doit-il se mettre avant tout au service de la société dans son ensemble ou certains secteurs doivent-ils en tirer profit plus que d'autres ? Tels semblent être, aujourd'hui, les enjeux de l'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation.

Le constat qui s'impose est que le langage du marché a désormais droit de cité dans le monde de l'enseignement. On parle ainsi de « demande d'éducation », d' « offre d'éducation », de « produits de l'enseignement », d' « employabilité », de « capital humain », etc. Les frontières de l'éducation également ne sont plus les mêmes. De nationale, l'éducation a tendance à devenir transnationale.

Le Sénégal par exemple n'a plus un Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), mais un Ministère de l'Éducation (ME), ce qui est lourd de signification.

Le contexte dans lequel baigne l'enseignement supérieur n'a donc cessé d'évoluer de façon très rapide entraînant des mutations de plus en plus profondes et complexes.

Au Sénégal, l'observateur qui circule le long de certaines artères de Dakar ne manque pas de constater le nombre de plus en plus important des structures privées d'enseignement supérieur reconnaissables à leur enseigne. Ces établissements sont plus connus sous leurs acronymes, c'est-à-dire leur sigle. Certaines de ces écoles disposent à leur devanture d'enseignes qui indiquent leurs offres de formation, mais toutes ces structures déclinent les filières qu'elles proposent dans des prospectus destinés à la clientèle. L'enseignement supérieur, compte tenu de son rôle dans la vie d'un pays, ne peut se dérouler hors d'un cadre juridique élaboré par les autorités centrales. Le Sénégal n'échappe pas à cette règle. Cependant, la force et la pertinence du cadre réglementaire de l'enseignement supérieur varie d'un pays à un autre, voire d'un sous-secteur de cet enseignement à un autre.

Comme presque partout ailleurs dans le monde, le nombre d'étudiants ne cesse d'augmenter. L'accroissement de la population du pays conjugué au relèvement du niveau d'éducation et de formation explique cet accroissement de l'effectif des apprenants du supérieur. L'enseignement supérieur privé au Sénégal bénéficie-t-il de cette croissance du nombre des étudiants ? Si oui, pourquoi et dans quelle proportion ? Qui sont les étudiants qui fréquentent les établissements privés d'enseignement supérieur ? Pour quelles raisons ?

Le privé est réputé mettre l'accent sur le profit au détriment de toute autre considération. Tout est fait pour avoir une bonne rentabilité financière des investissements. Qu'en est-il alors de la qualité des prestations des établissements privés d'enseignement supérieur ? Les enseignants de ce secteur sont-ils à la hauteur de leur mission ?

Ce travail essaie de répondre à ces questions. Il s'articule autour de deux grandes parties. La première, théorique, pose le sujet de la recherche. Elle tente de le cerner davantage à travers les problèmes et interrogations qu'il suscite à la lumière des outils conceptuels et des travaux qui portent sur le thème. Cela permet de mieux entrer dans le sujet afin dégager le cadre opératoire et la méthodologie de la recherche. La seconde partie est empirique. Elle tente de faire l'état des lieux des établissements privés d'enseignement supérieur (EPES) au Sénégal. La réflexion porte ensuite sur le profil de leurs étudiants avant d'aborder l'étude de certains aspects de la qualité dans ces structures.

PARTIE THEORIQUE

Cette partie s'ouvre sur la présentation du sujet de recherche. Vient ensuite la problématique. Pour mieux s'imprégner du thème et situer ce travail par rapport aux recherches menées sur le centre d'intérêt, il sera nécessaire de s'intéresser aux concepts et à la littérature portant essentiellement sur la mondialisation en général, sur l'enseignement supérieur dans ce contexte en particulier. La méthodologie qui clôt cette partie porte sur l'approche adoptée pour mener cette étude ainsi que sur les techniques de collecte des données et de leur traitement.

Chapitre Premier : *Cadre problématique*

L'enseignement supérieur a fait l'objet de nombreuses études de la part de chercheurs et autres experts. De nos jours, le secteur est fortement influencé par la mondialisation qui est à l'origine de nombreuses mutations qu'il connaît. Cette donne a suscité notre intérêt et nous a amené à faire des investigations sur le thème de l'enseignement supérieur dans le contexte de la mondialisation. Quels sont les aspects visités dans ce thème ? Qu'est-ce qui en fait l'intérêt ? Comment se pose le problème et quelles sont les questions immédiates qu'il nous inspire ?

I - Le sujet

L'arrivée de plus en plus massive du monde des affaires dans des services telles que la santé et l'éducation est un constat qui s'impose. Au Canada par exemple, l'usine Vitalair, filiale d'Air liquide prend en charge certains frais financiers et les salaires d'une partie du personnel dans un hôpital. Ce dernier est spécialisé dans le traitement des apnées de sommeil qui peuvent occasionner pour les malades des accidents cardiovasculaires. En retour, l'hôpital s'engage à faire, auprès de ses patients, la promotion des appareils d'assistance respiratoire de cette société, qui coûtent 2000 dollars US pièce (Journal télévisé de Radio Canada, du 16 Avril 2008). Dans cette même logique, le monde des affaires envahit l'enseignement supérieur en finançant la construction de laboratoires et d'amphithéâtres qui portent les noms des entreprises donatrices. Mais plus, certaines d'entre elles sont devenues de véritables fournisseurs d'enseignement et de formation au même titre que les établissements traditionnels.

Au Sénégal, l'enseignement supérieur a tendance à s'orienter dans cette direction. L'éducation pour tous va de pair avec l'éducation par tous. La « subsidiarisation » qui consiste à faire prendre en charge certaines dépenses de l'enseignement supérieur (public comme privé) par les sociétés privées comme cela se fait dans les pays développés est donc une nécessité (Sourang, 2008). Cette « subsidiarisation » que le ministre de l'éducation chargé de l'enseignement supérieur dit ne pas être une privatisation semble tout de même être un pas vers cette politique. En effet, dans tous les pays du monde où le privé participe au financement direct de l'enseignement supérieur, il a inmanquablement son mot à dire sur l'orientation du secteur. Le constat est, qu'au Sénégal, le privé ne cesse de gagner du terrain dans l'enseignement supérieur. Même les établissements publics tels que l'UCAD offrent des formations permanentes payantes : cela se fait dans le cadre de l'« enseignement universitaire privé » encore appelé « fonction de services » (annexes 1-a et 1-b).

Les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal doivent conforter leurs domaines d'excellence et remédier à leurs faiblesses. Il leur appartient d'utiliser les nouvelles marges de liberté que leur offre l'Etat pour innover dans l'enseignement et la recherche afin d'atteindre de nouveaux publics. Ils doivent faire le choix de l'initiative contre la norme (Sonko, 1999, p 1). Cette position du ministre de l'éducation nationale du Sénégal d'alors, inspiré par les actes des colloques de l'UNESCO (UNESCO, 1995, pp 28 et 29) illustre en filigrane, la volonté de l'Etat de s'engager davantage dans la libéralisation de l'enseignement supérieur. Déjà, le décret 91-1355 du 06 décembre 1991 autorisait les établissements publics de formation à générer et à utiliser leurs ressources propres. L'offre de formations payantes à tous les niveaux fait que la frontière entre le public et le privé devient de plus en plus floue.

L'UCAD, institution publique d'enseignement supérieur a ouvert dans son campus des filières totalement privées : 07 départements de l'Ecole Supérieur Polytechnique (ESP) offrent des formations permanentes payantes. L'Institut Supérieur de Gestion (ISG) de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FASEG) en offre 09 comme la formation en tourisme, en marketing, en commerce international, en comptabilité pour ne citer que ces filières. L'Ecole Normale Supérieur d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP), la Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (FSJP) entre autres ont également ouvert des filières

privées. Parallèlement, des enseignants du public de plus en plus nombreux dispensent non seulement des cours dans les structures privées, mais en créent eux-mêmes.

Quand on parle d'enseignement supérieur privé au Sénégal, on pense avant tout aux structures aussi nombreuses que variées, indépendantes des pouvoirs publics et qui assurent la quasi-totalité des formations payantes. Elles sont tantôt désignées sous les vocables « instituts privés d'enseignement supérieur » (IPES) (Géro, 2005) tantôt sous ceux d'« établissements privés d'enseignement supérieur » (EPES) (Tamba, 2005). Les expressions « école » et « institut » sont très fréquentes dans les noms de ces établissements. Quelle appellation retenir ?

- L'institut relève généralement d'une université ou d'une école supérieure (Legendre, p 725). Cela n'est pas le cas de l'écrasante majorité des structures qui évoluent au Sénégal dans l'enseignement supérieur privé.

- Quant au concept « école », il a longtemps été réservé à des structures du secteur public qui donnent une formation professionnelle. Leurs sortants sont souvent assurés d'un recrutement à la fin de leur cursus même à un moment où le chômage touche de plein fouet les sortants de l'université. L'École Nationale de l'Administration (ENA) en est un exemple. Tel n'est pas le cas d'une faculté qui se définit comme une unité pédagogique d'une université (Legendre, p 604).

- L'expression « établissement », en ce sens qu'elle exprime une autonomie et l'appartenance à un ensemble (Legendre, p 725) semble mieux convenir pour désigner les structures objets de cette étude.

Nous les appellerons donc « établissements privés d'enseignement supérieur » (EPES). En effet, ils bénéficient non seulement d'une totale autonomie, mais font presque toutes parties de réseaux africains ou internationaux.

Théoriquement, on distingue deux grands groupes d'EPES :

- 1) les universités qui assurent une formation Bac + 3, Bac + 4 ou plus.
- 2) les instituts et écoles supérieurs de formation technique et professionnelle, dont les écoles de gestion et de management, avec normalement des enseignements courts, en principe, Bac + 2 au maximum.

Mais la réalité est tout autre comme on le verra plus loin.

L'enseignement supérieur privé a réalisé en 2004 un chiffre d'affaires de six milliards F.CFA (Le Soleil du 04 Mars 2004). En 2007, ce chiffre d'affaires est passé à 20 milliards (Sourang, 2008). Cette forte hausse du chiffre d'affaires réalisé par le supérieur privé est une illustration éclatante de son évolution rapide tant au nombre d'établissements qu'à celui des effectifs des étudiants. De 1994 à 2007, le nombre d'établissements est passé de 04 EPES à 70. Pendant la même période, les effectifs globaux des étudiants sont passés de 500 à 25.000 (DES, 2008).

Avec la mondialisation et son corollaire actuel, la libéralisation, les EPES seront sans nul doute de plus en plus nombreux et variés pour satisfaire la demande en formation (Banque mondiale, 2003).

De nombreux chercheurs se sont intéressés à l'enseignement supérieur dans le contexte de la mondialisation. Cependant, l'essentiel des publications, qui sont très souvent des articles, consacré à ce thème porte sur l'enseignement supérieur public, notamment sur l'enseignement universitaire (Crespo, 2003 ; Marchand & Loisier ; De Meulemeester 2003, 2004 ; Niang, 1998 ; etc.). Au Sénégal comme en Afrique de l'Ouest, les EPES et leurs étudiants ont très peu été étudiés (Ndiaye 2004 ; Géro, 2005 ; Tamba 2005), contrairement aux établissements publics

(Ly, 1990 ; Sall, 1996 ; Ciss, 1997 ; Houme, 1998; Ogotong, 1998 ; Lô, 1999 ; Dieng, 2000 ; Rubiza, 2001 ; etc.).

Cela est en partie la raison du choix du thème de l'enseignement supérieur dans le contexte de la mondialisation à travers le sujet ainsi libellé:

« L'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation : état des lieux, stratégies et qualité dans les établissements privés de l'enseignement supérieur au Sénégal ».

Pourquoi ce sujet et dans quelle optique ?

Ce qui, aujourd'hui, paraît souhaitable, c'est de ne pas se contenter de subir les changements liés à la mondialisation ou de faire du pilotage à vue, mais de se préparer d'ores et déjà à s'adapter aux mutations à venir. Connaître davantage les forces et les faiblesses de l'enseignement supérieur peut aider à mieux réfléchir sur les stratégies et les schémas à adopter ainsi que les voies et moyens à mettre en œuvre pour garantir la qualité des formations offertes. Qu'en est-il au juste de cette qualité ? Les universités et institutions d'enseignement supérieur d'Afrique se singularisent souvent par la quasi-inexistence de démarches qualité. Cela est lié au manque de gestionnaires d'universités capables de la mettre en œuvre, de même que des experts compétents pour étudier en contexte les problèmes sur le terrain (De Ketele, 2003). Les EPES font-ils exception à ce constat surtout dans le contexte de la mondialisation ? Aucune des rares études qui leur sont consacrées n'a insisté spécifiquement sur la qualité ou n'est articulée à la mondialisation à travers l'AGCS.

Cette recherche, compte analyser la place de l'enseignement supérieur dans le cadre de l'OMC qui l'inclut dans les services objets de l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS), les opportunités et les dérives que cela représente pour ce sous-système de l'éducation. Elle s'intéresse principalement aux établissements privés d'enseignement supérieur (EPES) dont elle essaie de cerner le profil des fondateurs.

Si le niveau académique des enseignants du supérieur public est bien connu, tel n'est pas le cas pour ceux qui évoluent dans le même niveau d'enseignement privé. Il est par conséquent assez intéressant d'en savoir plus sur les enseignants qui offrent leurs prestations dans les EPES.

Les étudiants qui fréquentent ces structures sont très souvent, tous, assimilés à des fils et filles de personnes relativement aisées. Préciser leur profil et leurs cursus peut aider à mieux les connaître ce qui est un élément non négligeable dans la gestion et le pilotage de cette partie du système d'enseignement. Comment sont évalués les acteurs de l'enseignement supérieur privé ? Les attestations des formations reçues sont-elles fiables ? Quel rôle jouent les différents acteurs au sein des EPES dans la recherche de la qualité des formations ? Les réponses à ces questions, qui permettent de mieux comprendre les mécanismes du fonctionnement des établissements objets de cette étude, ne semblent pas avoir été apportées par des études.

L'Etat joue un rôle primordial dans l'enseignement supérieur public qu'il finance presque totalement. Tel n'est pas le cas du privé. Joue-t-il pour autant un rôle particulier dans ce dernier secteur ? Sinon quel doit être le sien dans un contexte marqué par la mondialisation ?

Trouver les réponses à ces questions peut aider à comprendre davantage l'enseignement supérieur privé au Sénégal.

II – *Le Problème et les questions afférentes.*

L'impact de la mondialisation se fait aujourd'hui sentir dans tous les secteurs d'activité, celui de l'enseignement supérieur compris. La libéralisation croissante du secteur de l'éducation et le respect des exigences de qualité auxquels l'Etat ne saurait être indifférent, doivent former un tout indissociable dans le contexte changeant de la mondialisation. Les structures privées d'enseignement supérieur sont obligées, pour ne pas disparaître, d'agir et de réagir dans ce contexte non encore maîtrisé.

A - Le problème

La mondialisation constitue pour l'enseignement supérieur un défi aux enjeux multiples et fondamentaux. En effet, depuis la dislocation du bloc de l'Est, le système politique et économique du monde occidental, le libéralisme, ne cesse d'affirmer sa prépondérance. Presque partout dans le monde, y compris jusque dans les sphères dirigeantes, on chante les louanges de la gestion du privé dans sa globalité. La tendance est aujourd'hui marquée par la domination d'une pensée qui prône dans tous les secteurs, l'enseignement supérieur compris, une gestion entrepreneuriale calquée sur celle des entreprises privées. Ces dernières ne sont viables, dans un contexte de compétition voire de concurrence, que s'il y a satisfaction de la clientèle. Et celle-ci ne l'est que si elle trouve de la qualité dans les prestations et les produits qui lui sont fournis. L'enseignement supérieur n'échappe pas à ces considérations.

Au Sénégal, les rares études consacrées à l'enseignement supérieur privé ne permettent pas de bien cerner cet ordre d'enseignement dans ses différentes dimensions y compris celle relative à la qualité. Cette absence relative de recherches consacrées à ce secteur dans le contexte de la mondialisation à travers les structures d'enseignement constitue un obstacle pour bien comprendre et agir en toute connaissance de cause. Cela soulève plusieurs questions-problèmes générales.

B - Questions - problèmes générales

La mondialisation impose des normes et des critères qui, de plus en plus semblent se généraliser et s'uniformiser travers la planète. Les références académiques de l'enseignement supérieur se mondialisent de plus en plus. Le système américain semble faire des émules dans le monde. Ainsi, le Master tend à se généraliser et le Doctorat commence à prendre un peu partout les contours du PhD. Alors qu'avec le système français les cours s'arrêtaient après le DEA dont le titulaire ne faisait que des recherches, le système LMD adopté par l'Europe dans la lancée du processus de Bologne rejoint le système étatsunien dans lequel cours et recherches sont combinés après la quatrième année. Cette tendance à la généralisation et à l'uniformisation des systèmes d'enseignement et d'évaluation post - bac se fait dans un environnement marqué, tant au niveau national qu'international, par des mutations profondes dont la concurrence acharnée dans une course vers l'excellence n'est pas des moindres. Dans un tel contexte, les établissements d'enseignement supérieur en général, ceux du privé en particulier, sont soumis à des contraintes qui les obligent à s'adapter en permanence pour ne pas disparaître à brève ou longue échéance. La mondialisation n'est cependant pas uniquement

un risque, une menace pour les établissements d'enseignement supérieur. Elle offre aussi des opportunités pour la coopération et l'élargissement du champ d'action du système éducatif et des structures d'enseignement. De ces constats découle la première question-problème.

1° - Comment agissent et réagissent les différents types d'EPES au Sénégal pour tirer profit des nouvelles orientations mondiales de l'enseignement supérieur ?

Si l'éducation n'a pas de prix, elle a par contre un coût. Les dépenses d'éducation ne sont plus considérées comme des aides sociales ou des dépenses de bienfaisance mais comme des investissements dont on attend un retour. Les citoyens sont de plus en plus vigilants. Ils exigent une bonne utilisation des moyens qu'ils jugent en fonctions des résultats obtenus. L'enseignement supérieur privé dans lequel les frais de scolarité sont totalement supportés par les étudiants et leurs parents, à quelques rares exceptions près, est, plus que tout autre, tenu à des obligations de résultats. La priorité du secteur privé étant le plus souvent, pour ne pas dire toujours, la recherche du profit, l'on peut craindre que les EPES ne mettent la qualité de leur prestation au second plan. De ces considérations découle la deuxième question-problème.

2° - Quel est le niveau de la qualité de l'enseignement dispensé par les EPES au Sénégal ?

Il est important de se poser la question quand on sait que les établissements d'enseignement supérieur sont jaloux de leur liberté académique et de leur autonomie. Les EPES, quel que soit leur degré d'autonomie, déroulent, en principe, leur action dans un cadre plus général qui est la politique éducative. En effet, l'enseignement supérieur est, partout dans le monde, régulé par des politiques et des normes nationales à travers le financement, l'accréditation des programmes et la reconnaissance des diplômes, etc.

Pendant longtemps, l'Etat du Sénégal a eu le monopole de la formation supérieure basée sur des programmes centrés sur la culture et les besoins du pays. Le nouveau contexte mondial ne risque-t-il pas de rendre caduc ce monopole ? L'*internationalisation interne* rend non opérationnels les programmes d'enseignement centrés principalement sur la culture d'un seul pays, d'une région voire d'un continent tel que stipulé dans les actes de la rencontre africaine de Tananarive de 1962 sur l'enseignement supérieur. Cette forme d'internationalisation s'articule autour de la dimension internationale et interculturelle des programmes d'études, du processus d'enseignement / apprentissage, de la recherche et même des activités périscolaires. Pour cela, la mission d'éducation et de formation devrait être axée sur la règle d'or qui est d'apprendre à apprendre car, les emplois d'aujourd'hui ne seront pas forcément ceux de demain. L'apprenant assume et assure une plus grande responsabilité dans sa formation. L'accent n'est plus mis sur l'enseignement (teaching) mais plutôt sur l'apprentissage (learning) (Dolence & Norris, 1995 in Marchand & Loisier, 2003, p 416). C'est pourquoi l'offre de formation est de plus en plus conçue de manière à donner aux étudiants des connaissances et des aptitudes qui leur procurent une certaine autonomie d'apprentissage et de formation, qui leur assurent la possibilité de passer d'une entreprise à une autre, d'un emploi à un autre, d'un pays à un autre. C'est ce que recourent les notions d'employabilité et de mobilité professionnelle.

Au Sénégal, les observations empiriques laissent croire que l'offre de formations tend à répondre tantôt aux opportunités d'emploi, tantôt à des effets de modes. Les filières management, marketing, commerce international et autres sont très en vogue. Ces formations qui se font dans des campus réels ou à travers des programmes et des cours virtuels ont tendance à échapper à tout contrôle d'où la troisième question-problème.

3° - Quel doit être le rôle de l'Etat auprès des EPES ?

Le contexte de mondialisation dans lequel se déroule l'enseignement supérieur soulève de nombreuses questions et incite à bien réfléchir sur les enjeux. Ces derniers ne peuvent être saisis sans un certain niveau de maîtrise du champ conceptuel et un minimum de culture sur le phénomène.

Chapitre II - *Cadre conceptuel et revue de la littérature*

La mondialisation, certes, n'est pas un concept nouveau. Son sens n'a cependant pas cessé d'évoluer au fil du temps et suivant les auteurs. Elle soulève des enjeux de taille qui mobilisent à travers le monde deux camps antagonistes : celui dit « mondialiste » et celui dit « antimondialiste » ou plus précisément « altermondialiste ». Que signifie exactement le concept « mondialisation » ? Où situer ce travail dans le champ des théories développées par les uns et les autres sur ce phénomène ?

I - Cadre conceptuel

Comment tirer aujourd'hui profit de la libéralisation de l'enseignement supérieur tout en faisant jouer à l'Etat, garant de l'intérêt général, un rôle de premier plan ? Pour répondre à cette question, trois facteurs sont à prendre en considération:

- une donnée : la mondialisation,
- une exigence : la stratégie, et
- un impératif : la qualité.

La *mondialisation* est une donnée qui s'impose aux pays développés à plus forte raison à ceux du Tiers monde. L'apparition du concept dans la langue française remonte en 1953 (dictionnaire Le Nouveau Petit Robert, 2003, p 1660). Etymologiquement, il désigne le fait de se répandre dans le monde entier, de devenir mondial (id.). Le concept est vite devenu polysémique.

La mondialisation, dans son sens actuel, désigne le phénomène d'ouverture des économies nationales sur un marché mondial, grâce aux progrès des transports et des télécommunications, à la libéralisation des échanges entraînant une interdépendance croissante des pays (Carnoy, 1999 ; Le Robert, 2003).

La mondialisation au sens le plus répandu ne désigne pas le phénomène ci-dessus mentionné qui remonte en réalité au XVI^{ème} siècle, mais plutôt, l'ensemble des transformations géopolitiques qui ont accompagné la fin de la guerre froide dans les années 1990, fin symbolisée par la chute du mur de Berlin et par l'éclatement du bloc de l'Est (Brouillette & Fortin, 2004, p 5).

Ces transformations plus haut évoquées par Brouillette & Fortin relèvent de la globalisation et non de la mondialisation (Carnoy, 1999).

Le terme « globalisation » est un anglicisme venu de « globalization » signifiant mondialisation (Le Petit Larousse Illustré, 2004).

La mondialisation signifie, le fait que, désormais, les grandes décisions, y comprises en matière d'éducation, ne sont plus prises à un niveau national, mais plutôt au niveau régional, continental ou mondial (Knight, 2004, p 8).

La mondialisation est la rupture fondamentale et historique à laquelle nous assistons et qui est à l'origine de bouleversements qui affectent le rôle de l'Etat, l'organisation du capitalisme, la structuration des relations sociales ainsi que la définition et la conception des identités culturelles (Halvorsen, 2003).

La mondialisation, phénomène assez complexe est rapidement devenu une notion largement répandue, voire galvaudée. Le concept est donc rapidement devenu ambigu, flou et peu scientifique. Il a des contours multiples et décrit des réalités différentes selon les auteurs (Mve-Ono, 2003).

Au sens courant du terme, la mondialisation ne figure ni dans le dictionnaire « De Landsheere » (1979), ni dans le « Legendre » (1993), ce qui révèle la relative nouveauté du mot dans le monde de l'éducation. Il y a donc lieu de préciser le sens que revêt exactement ce concept dans ce travail. La mondialisation, est entendue ici comme le phénomène de « concurrence - coopération » entre les pays de la planète et les systèmes dans un monde marqué par une interdépendance économique, technologique, scientifique et même politique croissante, ayant un impact direct sur tous les secteurs, y compris celui de l'enseignement

supérieur. Elle fait que les systèmes d'enseignement en général, ceux de l'enseignement supérieur en particulier s'imbriquent et s'interpénètrent de plus en plus.

Les expressions «internationalisation de l'enseignement », « enseignement transfrontalier ou transnational », « commerce ou marchandisation de l'enseignement » ne sont que des facettes de cette mondialisation de l'enseignement, même s'il y a des nuances entre elles. A cette étape du travail, il semble nécessaire d'expliciter certains concepts et expressions courants dans l'abondante littérature portant sur l'enseignement supérieur dans le contexte de la mondialisation. C'est le cas de « libéralisme » et de « libéralisation » par exemple.

La *libéralisation* est un trait caractéristique de la mondialisation en cours. Il s'agit d'un ensemble de mesures tendant à faciliter le développement des échanges internationaux. Elle est la clé de voûte du libéralisme qui est défini comme une doctrine économique qui prône la libre concurrence et qui s'oppose, en principe, à l'intervention de l'Etat que rend inutile la « Main invisible ». Cette doctrine est aussi contre la constitution de monopoles ou d'oligopoles privés, à plus forte raison publics (Selim et al, 1989). Dans tous les domaines d'activité, la loi des avantages comparatifs est le soubassement théorique qui sous-tend l'idée de la libéralisation (Selim et al, 1989 ; Brouillette & Fortin, 2004). De nos jours, le processus de mondialisation a fait du savoir le cœur de l'avantage comparatif des pays (Porter, 1990 in Banque mondiale 2003, p 37).

La facette la plus marquante de la mondialisation dans l'enseignement supérieur demeure l'internationalisation. Tous les modèles d'internationalisation peuvent être regroupés dans les deux composantes que sont l'internationalisation interne et l'internationalisation à l'étranger (Knight, 2004, p7 ; Brouillette & Fortin, 2004, pp 5 – 7). L'accent est mis sur l'*internationalisation interne* si l'objectif est de préparer les étudiants qui restent dans leur pays tout en recevant des formations venues de l'extérieur, à être à l'aise dans leurs futurs emplois n'importe où dans le monde. Cette forme d'internationalisation recoupe la notion de « *fourniture transfrontalière* » de l'AGCS (Knight, 2004, p 15).

La forme d'internationalisation la plus ancienne et la plus connue est l'*internationalisation à l'étranger*. C'est la forme la plus visible. Elle est souvent assimilée à l'enseignement transnational dans lequel il y a déplacement d'étudiants et/ou de professeurs qui quittent leur pays pour aller recevoir ou donner des prestations dans le cadre d'accord de coopération ou en utilisant des ressources propres. Deux modes d'internationalisation à l'étranger sont à distinguer du côté de l'offre : la *présence commerciale* et la *présence de personnes physiques offrant des services dans un pays étranger*.

La *présence commerciale*, consiste pour le fournisseur à se rendre dans un pays autre que le sien pour y vendre ses services sur une période relativement longue (Knight, 2004, p 15 ; Brouillette & Fortin, 2004, p 42). Les campus satellites établis à l'étranger comme Suffolk University à Dakar en sont des illustrations.

La notion de *présence de personnes physiques offrant des services dans un pays étranger* recoupe la pratique des prestataires qui se déplacent à l'étranger pour une période temporaire. C'est le cas des professeurs visiteurs qui, dans le cadre de la coopération interuniversitaire, vont dans des établissements sis à l'étranger y dispenser des cours (Brouillette & Fortin, p 42). Exemple de la Chaire UNESCO des Sciences de l'Education - CUSE - à Dakar où des professeurs venus de différents pays donnent des cours pendant une deux semaines ou plus pour rentrer après. Les mots et expressions utilisés dans les tractations et les accords au sein de l'OMC méritent également une précision.

Les *négociations* dans l'OMC se font dans les cycles dits d'« *offres-demandes* ». Chaque Etat élabore dans ce cadre son *plan national d'engagement* dans lequel il énumère la liste des services qu'il est disposé à ouvrir : C'est la *liste des offres* . Chaque membre de l'Organisation présente également la liste des services auxquels il souhaite accéder et les obligations conditionnelles auxquelles il accepte d'y souscrire : c'est la *liste des demandes* . L'AGCS dispose de règles de portée générales, automatiquement applicables à tous les Etats membres : ce sont les *obligations inconditionnelles* ; tandis que d'autres règles sont spécifiques, les *obligations conditionnelles* . Ces dernières sont au nombre de quatre :

- la *clause de la nation la plus favorisée* ,
- la *transparence* ,
- le *règlement des contentieux* ,
- les *monopoles* .

Intéressons-nous aux deux premières qui concernent plus directement l'enseignement supérieur. La *clause de la nation la plus favorisée* est héritée du GATT. Elle exige d'accorder immédiatement et sans condition un traitement égal de tous les partenaires étrangers. Ainsi toute facilité accordée à un partenaire pour une raison ou une autre est automatiquement accordée à tous les autres Etats Membres de l'OMC. Quant à la *règle de transparence* , elle impose aux membres de l'Organisation de publier toutes les mesures existantes et les éventuelles modifications ou toutes autres mesures qui seront prises, au plus tard au moment de leur entrée en vigueur (AGCS, partie II, art II). Ainsi, les accords internationaux visant ou affectant le commerce des services dont un membre est signataire doivent être publiés même si l'autre ou les autres signataires ne fait ou ne font pas partie de l'OMC (AGCS, article III, alinéa 1).

Les *obligations conditionnelles* (AGCS, partie III) par contre ne s'imposent qu'aux Etats membres qui y ont souscrit. Quatre d'entre elles peuvent être retenues :

- la *règle du traitement national* ,
- les *règles d'accès au marché* ,
- les *engagements sur la réglementation nationale* ,
- l' *irréversibilité des engagements* .

La *règle du traitement national* (AGCS, article XVII) exige que le traitement qui est accordé aux fournisseurs nationaux, publics comme privés, le soit également aux fournisseurs des pays membres de sorte que tous bénéficient des mêmes conditions dans la concurrence. Ainsi par exemple, si le Sénégal y souscrit, il devra accorder aux EPES étrangers établis dans le pays les mêmes avantages financiers offerts aux EPES ouverts par des Sénégalais.

La deuxième est la *règle d'accès au marché* (AGCS, article XVI). Elle exige que dans un secteur où le pays s'est engagé, il ne doive ni maintenir, ni adopter de limitation sur le nombre de fournisseurs des services dudit secteur, sur la valeur des transactions ou sur le nombre des opérations exercées par les fournisseurs étrangers. Un membre peut cependant déterminer certaines restrictions sur l'accès à son marché pour chaque secteur engagé. La troisième règle conditionnelle traite des *engagements sur la réglementation nationale* . Quand un pays s'engage dans un service spécifique, il doit, au nom de ce principe, assurer que les règlements nationaux touchant les standards, les exigences de qualification et les exigences pour l'obtention de permis ne constituent pas une entorse au développement du marché (AGCS, article VI, al 2). L' *irréversibilité des engagements* est la quatrième règle conditionnelle. Elle fait qu'un Etat qui s'engage dans un secteur ou sous-secteur puisse difficilement y revenir. En

effet, la révocation d'un engagement ne peut être faite que trois ans après son entrée en vigueur.

Même après ce délai de trois ans d'imprescriptibilité de l'engagement, le pays qui renonce à son engagement se doit de dédommager les membres qui profitaient de l'ouverture du marché (AGCS, article XXI, al 4-a et 4-b, p 335 ; Brouillette & Fortin, 2004, p 44). L'AGCS parle en réalité de compensation et non de dédommagement. Cette disposition de l'AGCS favorise la *libéralisation progressive* (AGCS, article XIX – XXI ; Knight, 2004, p 23).

La mondialisation secrète des concepts assez complexes dans un environnement marqué par la rapidité des changements. Se fixer des objectifs et se donner les moyens de les atteindre dans un tel contexte n'est pas toujours chose facile, d'où l'exigence d'une bonne stratégie (OCDE, 2007). Le concept « stratégie » est d'origine militaire et désigne dans ce domaine, l'art de faire évoluer une armée sur un théâtre d'opérations jusqu'au moment où elle entre en contact avec l'ennemi (Le Robert, dictionnaire historique de la langue française). Plus tard, selon la même source, il a désigné plus spécialement la partie de la science militaire qui traite de la conduite générale de la guerre et de l'organisation de la défense d'un pays.

De façon générale, la stratégie qui se situe entre les fins que constituent la politique et les moyens que représente la tactique signifie l'art de déployer ses ressources dans le but d'atteindre les objectifs que l'on s'est fixés. C'est donc le plan d'action défini à partir de la vue d'ensemble que l'on a en se demandant « et si... ». (Duval, 2005, p 1).

La conception que nous avons de la stratégie recoupe celle de la stratégie d'innovation donnée par le dictionnaire Legendre (1993), c'est-à-dire un plan d'action en vue de diagnostiquer les aspects positifs, négatifs et lacunaires d'une situation présente, de définir avec précision la situation désirée et d'assurer l'ensemble des moyens humains, matériels et financiers pour y parvenir. La stratégie permet au décideur d'avoir à sa disposition un ensemble de choix lui permettant de répondre de la façon la plus appropriée à un problème, de faire de la qualité.

De tout temps, la qualité a été une notion attachée à la fierté du travail bien fait. La norme NF X 50.109 de l'AFNOR, la définit comme l'ensemble des caractéristiques d'une entité qui lui confère l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites ; l'entité pouvant être un produit, un service, un processus, un organisme, une personne (Darbelet & Laugine, 1988, p 283). La qualité n'existe pas sans concurrence. Son amélioration demeure une utopie si on n'applique pas une stratégie claire. (Banque mondiale, 2002, p 125). Tantôt assimilée à l'absence de défaut (Crosby, 1979), tantôt synonyme d'excellence (Peters & Waterman, 1982), tantôt perçue comme un idéal (Plante, 1994, p 225), la qualité demeure un concept complexe et multidimensionnel. L'efficacité, l'efficience, l'impact, etc., ne sont que des dimensions parmi d'autres de la qualité.

L'objectif ici n'est pas d'insister sur l'analyse du concept « efficacité » qui a été largement et profondément faite (Sall, 1996, pp 90-96 ; Sall et De Ketele, 1997). Retenons simplement que l'efficacité comporte trois dimensions que sont : l'efficacité interne, l'efficacité pédagogique et l'efficacité externe.

- *L'efficacité interne* est relative aux effets intrinsèques d'un système. Elle peut être appréciée quantitativement à travers l'écoulement des flux (taux de passage, taux de redoublement, taux d'abandon entre deux années successives, le pourcentage moyen de redoublants à un niveau d'enseignement donné, le rapport des sortants directs n'ayant jamais redoublé au nombre d'entrants correspondants, etc.). Elle peut être également étudiée sous

l'angle qualitatif (niveau d'entrée et niveau de sortie des étudiants par exemple) (Sall 96, pp 104-105 ; Sall et De Ketele 97).

- *L'efficacité pédagogique*, quant à elle, se perçoit à travers les résultats de tests standardisés au niveau national ou international comme les tests PISA de l'OCDE et PASEC du CONFEMEN qui se font sur un échantillon d'apprenants. Ils n'évaluent pas les élèves ou étudiants, mais les systèmes d'enseignement dans lesquels ils sont formés.

Si dans certains pays comme la France, les Etats-Unis ou l'Angleterre le contrôle de l'efficacité pédagogique est systématique et pleinement intégré au système éducatif, sous d'autres cieux il est ponctuel pour ne pas dire occasionnel voire inexistant. Les résultats de ces tests standardisés permettent de faire la comparaison de niveau entre les régions d'un même pays ou des comparaisons internationales selon.

- *L'efficacité externe* s'intéresse à la manière dont l'éducation prend en charge les besoins qui caractérisent le système économique et socioculturel à un moment donné. Elle montre le niveau d'adéquation entre les produits formés et les besoins de l'individu, de l'environnement en général, environnement économique et social en particulier (relation entre formation et emploi, l'employabilité des individus sortant du système d'enseignement ; le rôle des pouvoirs publics et des entreprises privées dans la préparation à l'entrée dans la vie professionnelle ; mais aussi la préparation des sortants du système à leur rôle social et culturel de citoyens (Sall 96, pp 111 - 115 ; Sall et De Ketele, 1997).

Chaque système éducatif a cependant ses particularités. Officiellement, il n'y a pas au Sénégal un enseignement privé ou un enseignement public comme on l'entend couramment, mais des établissements publics ou privés d'enseignement. Les écoles primaires privées, les établissements privés d'enseignement moyen et secondaire ont le même programme que ceux de même niveau du public. Leurs élèves subissent les mêmes examens, avec les mêmes épreuves, les mêmes examinateurs et reçoivent les mêmes diplômes. Dans ces conditions, parler d'enseignement privé ou public serait erroné. Cela est-il valable pour le supérieur ? Compte tenu des principes qui guident l'enseignement supérieur au Sénégal et dont la liberté académique n'est pas des moindres, il semble admissible de parler d'un enseignement supérieur privé et d'un enseignement supérieur public voire d'enseignements supérieurs publics et d'enseignements supérieurs privés. Cette revue de mots et expressions montre que le champ conceptuel du thème est aussi vaste que complexe. Sa compréhension est cependant nécessaire pour bien saisir toute la portée de la littérature liée à l'enseignement supérieur en général, à l'enseignement supérieur dans le contexte de la mondialisation en particulier.

II - Revue de la littérature

L'enseignement supérieur n'a cessé de gagner en importance au niveau planétaire. De 1970 à 1990, soit en 20 ans, le nombre d'étudiants, dans le monde, est passé de 28 à 69 millions pour atteindre 122 millions en 2002. Les projections tablent sur 150 millions d'étudiants en 2025 (UNESCO, 2005, p 90). Tous les pays ne bénéficient pas de la même manière de cet accroissement des effectifs. Si le taux de scolarisation dans le supérieur est passé de 02,2 % dans les années 1960 à 59 % en 2002 en Europe, de 07,2 % à 55 % en Amérique du Nord pour la même période, il n'est passé que 01,3 % à 04 % dans les pays en voie de développement (UNESCO, 2005, p 90). Au début des années 2002, le marché mondial de l'enseignement supérieur représentait plus de 03 % de la totalité du marché des services (UNESCO, 2005, p 91). Ces données expliquent, en partie, l'intérêt que suscite l'enseignement supérieur qui ne laisse ni intellectuels ni décideurs indifférents. Deux grands courants dominent les débats sur les orientations à donner à l'enseignement supérieur : les partisans d'une

mondialisation libérale de cet ordre d'enseignement d'une part, les opposants à une telle orientation d'autre part.

Le premier courant est incarné par les milieux d'affaires et les organisations économiques et financières internationales. En effet, depuis la chute du mur de Berlin en 1989, signe avant-coureur de l'implosion du bloc de l'Est les années suivantes, le libéralisme a le vent en poupe. Il impose aujourd'hui sa loi à la marche du monde. Toutes les institutions financières, Banque mondiale et FMI en tête, de même que l'OMC encouragent voire obligent en filigrane leurs membres à opter pour le libéralisme. Les théoriciens de ce courant mettent l'accent sur la nécessité d'opérer des mutations profondes dans l'enseignement supérieur. Celui-ci doit atteindre un niveau de qualité qui doit se mesurer à l'aune de sa capacité à répondre principalement aux besoins économiques de la société, à ceux des entreprises en particulier. Il est plus que temps de professionnaliser l'enseignement supérieur en Afrique. Pour cela, il faut qu'il soit court avec une forte implication des entreprises dans la conception des programmes et l'évaluation des étudiants (Ogolong, 1998). Le Sénégal semble avoir opté pour cette logique. Le rôle de l'Université sénégalaise est de professionnaliser ses offres. Pour cela, elle doit ouvrir des filières qui obéissent à une logique de la demande, des filières étroitement adaptées au marché de l'emploi. Les diplômés doivent trouver du travail (EchoSup n° 1, 1999, p 8).

Dans beaucoup de pays, des motivations commerciales diverses deviennent donc de plus en plus présentes dans la gestion de l'enseignement supérieur. La nécessité de diriger les institutions d'enseignement supérieur selon les principes et méthodes de management en vigueur dans le secteur privé est mise en avant. Les institutions d'enseignement supérieur doivent donc avoir une démarche entrepreneuriale, une démarche marketing, une approche de qualité dans leur processus de production. L'administration des établissements d'enseignement ne doit plus seulement incomber aux professeurs, aux chercheurs et autres professionnels de l'enseignement. Il faut plutôt créer des conseils d'administration où sont présents les employeurs et d'autres représentants de la société afin que les exigences du marché soient satisfaites (SFI, 1999, p 5). Il faut en outre opter pour de nouveaux mécanismes qui établissent d'une manière ou d'une autre une corrélation entre le financement et les performances (Banque mondiale, 2003, p 152).

Le financement, qu'il soit public ou privé, doit être axé sur le rendement. Il oblige les universités à répondre aux besoins des étudiants et de la collectivité en offrant des programmes pertinents. L'indicateur le plus utilisé pour cette pertinence des programmes est le taux d'emploi après 6 mois (Hindriks, 2003, pp 5 - 6). Il n'y a donc pas de valeur intrinsèque pour un diplôme, celle-ci est fixée par le marché du travail. Les investissements doivent donc aller vers des filières précises prisées par le monde des affaires.

L'OMC, par le principe de la *libéralisation progressive* (AGCS, Partie IV) semble s'inscrire dans cette logique qui fait la part belle à l'initiative privée dans la conception et la gestion de l'éducation. Cette Organisation semble considérer l'enseignement supérieur comme un service « vendable et achetable » comme tous les autres (AGCS, article premier, point 2 ; De Meulemeester, 2004).

Plusieurs de pays font la promotion de leur enseignement supérieur afin de l'exporter en vendant des programmes d'enseignement ou en faisant venir dans leurs structures le maximum d'étudiants étrangers, lesquels contribuent à l'autofinancement desdites structures. C'est ce que l'on appelle couramment la « *marchandisation de l'enseignement supérieur* » (Jennar, 2003, p 1 ; De Meulemeester, 2003, p 1).

La « marchandisation de l'enseignement » au sens courant du terme est une des aspects de la mondialisation, un autre qui lui est subséquent étant la « *commercialisation* ».

La commercialisation de l'enseignement supérieur n'est, cependant, pas aussi récente que cela. Max Weber, de retour d'un voyage effectué en Amérique en 1904 notait, avec une pointe de déception que dans ce pays, les enseignants du supérieur cherchaient les meilleures places, se vendaient au meilleur prix ce qui, à ses yeux ravalait le professeur d'université au niveau de la « marchande de légumes » (Weber in Bourdoncle, 1995). Cela n'a pas fondamentalement changé mais, aujourd'hui, le phénomène de la marchandisation prend une autre ampleur et a tendance à toucher le reste de la planète.

Le savoir est de plus en plus, perçu comme une marchandise et les étudiants comme des clients. Les instituts d'enseignement supérieur sont quant à eux assimilés à des entreprises de services, concurrentes entre elles. Chaque université ou grande école cherche aujourd'hui à avoir les meilleurs enseignants. Des offres alléchantes permettent de débaucher d'éminents professeurs, ceux du Tiers monde compris (brain drain). Ainsi par exemples, sur la côte Est des USA, se déroule chaque année, au mois de Janvier, le « Meat Market » où se vendent et s'achètent les meilleurs professeurs de finances venus du monde entier (Mathieu & Séry, 2002, p 50).

Cette mobilité notée chez les enseignants est plus perceptible en milieu étudiant du fait même de la conception de plus en plus mondialiste de l'enseignement supérieur. De nos jours, celui-ci est, de plus en plus structuré de sorte que les étudiants puissent éclater leur formation entre plusieurs instituts situés souvent dans des pays différents. En effet, la mobilité est considérée comme l'une des conditions de la réalité de la qualité et de l'excellence de la science universitaire (Massaloux, 2001). Dans l'Union Européenne (UE), cette mobilité est même encouragée. C'est dans ce cadre qu'il faut placer le programme Erasmus qui accorde aux étudiants de l'Union des bourses dites de mobilité. L'Europe de l'Ouest compte environ 407.000 de ses étudiants à l'étranger soit 17 % des effectifs mondiaux en mobilité.

Le nombre d'étudiants en mobilité dans le monde est un véritable marché. Il est passé de 108.000 en 1950 à 2,5 millions en 2004 (Banque mondiale, 2003). Une étude de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE, 2002) fournit des données qui permettent de mieux illustrer le phénomène de la marchandisation et de la commercialisation de l'enseignement supérieur. Elle estime le marché mondial de la mobilité des étudiants en 1998 à 30 Milliards \$ US. En 2002, les revenus dégagés par les Etats-Unis grâce à l'accueil d'étudiants étrangers ont été chiffrés à 10,29 milliards \$ U.S, soit largement plus que le montant du financement public de l'enseignement supérieur de toute l'Amérique latine (UNESCO, 2005, p 91).

Il n'est pas alors surprenant de voir certains pays faire du recrutement des étudiants étrangers une activité de premier ordre. Tout est fait pour en attirer le plus grand nombre. L'exemple de l'Australie, un des pays les plus actifs dans ce domaine est assez édifiant. En 2000, elle a reçu 20 étudiants étrangers contre 01 étudiant australien envoyé à l'extérieur, ce qui en fait un exportateur net de services d'enseignement supérieur. Au premier semestre de 2004, il a été recensé dans ce pays 192.460 étudiants étrangers, soit 22,4 % des effectifs. Leur apport constitue la troisième ressource à l'exportation, tous secteurs économiques confondus, et 5 % du PNB du pays. En effet, les services achetés par un étudiant étranger correspondent à des exportations invisibles de son pays d'accueil vers son pays d'origine. C'est le cas de ses frais d'hébergement, de nourriture, de transport, de scolarité, etc.

Un bureau spécial est même ouvert à l'aéroport de Sydney pour accueillir les nouveaux étudiants (Le monde de l'éducation, 2002). Une loi autorise depuis 1987, les universités publiques d'Australie à recruter des étudiants étrangers dès lors qu'ils paient l'intégralité de leurs frais de scolarité.

Selon une étude du Bureau de recherche sur l'immigration publiée en 1996, la présence des étudiants étrangers en Australie a entraîné la création de 50.000 emplois (Thérin, 2002, p 42). Des établissements d'enseignement supérieur en général, les universités en particulier, procèdent, en Angleterre, aux USA, au Canada et en France, à une véritable importation d'étudiants.

En Angleterre, des motivations démographiques sous-tendent la commercialisation de l'enseignement supérieur. Avec le vieillissement de la population, les autorités de l'enseignement supérieur ont opté pour la commercialisation en affichant leur volonté de recruter davantage d'étudiants étrangers afin de maintenir une masse critique suffisante pour pouvoir continuer à offrir des prestations variées à un coût raisonnable. C'est ce qui permet à la Grande Bretagne de maintenir son cursus de chimie (Johnstone). Par contre, la Corée du Sud a, en 2004, envoyé 21 étudiants Coréens à l'étranger contre 01 étudiant étranger reçu, ce qui en fait une importatrice de services d'enseignement supérieur.

Les pays développés tirent donc un grand profit de la marchandisation et de la commercialisation de l'enseignement supérieur à travers la mobilité. En 2000, les pays de l'OCDE ont reçu 1,5 millions d'étudiants étrangers, soit 85 % de tous les étudiants étrangers dans le monde à cette date (Banque mondiale, 2003). En 2004, les Etats Unis d'Amérique en ont reçu 450.000, le Royaume Uni 200.000, la République Fédérale d'Allemagne 190.000, la France 130 000, l'Australie 100.000 et le Japon 50.000. Les 42 % des étudiants des pays de l'OCDE sont des Asiatiques dont les 69 % étudient dans les pays anglo-saxons car la langue anglaise est très recherchée. La France a reçu les 9 % des étudiants étrangers de l'OCDE dont 40 % du total sont des Africains. En 2005, cinq pays totalisaient les 2/3 de tous les étudiants étrangers du monde : USA, Grande Bretagne, Allemagne, France et Australie.

L'Amérique latine et l'Afrique avec respectivement 04 % et 01,2 % de la population mondiale des étudiants étrangers demeurent les destinations les moins prisées. Le continent noir, s'il n'attire pas de flux d'étudiants étrangers contribue de façon non négligeable au développement du phénomène avec 134.000 étudiants en mobilité en 2005, soit 05,6 % des effectifs mondiaux. (http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=6028_201&ID2=DO_TOPIC; http://portal.unesco.org/fr/ev.phpURL_ID=33154&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

Ces quelques références statistiques montrent toute l'importance économique l'enseignement supérieur dans la mondialisation et les principaux pays bénéficiaires.

Cependant, pour beaucoup d'étudiants des pays du Tiers monde en général, ceux d'Afrique subsaharienne en particulier, le déplacement hors de leur pays, ne les mène souvent que vers d'autres pays du Sud. En effet les conditions d'octroi de visas d'entrée pour les étudiants étrangers dans les pays du Nord, particulièrement les conditions financières écartent de la mobilité la grande masse des étudiants des pays du Sud. Les rares étudiants qui ont le privilège de fréquenter les prestigieuses institutions d'enseignement supérieur des pays développés de même que les meilleurs professeurs des pays en voie de développement grossissent la vague de la fuite des cerveaux. C'est pour les pays du Sud une grande perte dans un monde en phase de transition vers la société du savoir dans laquelle l'enseignement supérieur, levier de premier ordre, est intégré dans les services commercialisables.

La marchandisation de l'enseignement supérieur va de pair avec sa libéralisation. Pour les partisans de cette orientation, la mesure s'impose d'elle-même car l'enseignement supérieur public, non seulement ne peut pas satisfaire toute la demande, mais coûte trop cher avec très peu d'efficacité. Cela est plus sensible dans les pays du Tiers monde.

Une plus grande ouverture de l'enseignement supérieur au privé ne fera donc qu'accroître l'offre d'éducation tout en créant une saine émulation par la concurrence entre public et privé.

Le niveau de la qualité n'au profit des apprenants et de la société dans son ensemble (Banque mondiale, 2003, p 118).

L'autre avantage est, pour les Etats n'ayant pas les moyens de répondre à une demande sans cesse croissante et variée, de se décharger en partie sur le secteur privé et de soulager ainsi leur pression budgétaire. Une redéfinition du rôle de l'Etat dans les pays en développement s'impose donc, sous peine de les voir exclus de la dynamique de l'économie mondiale (Banque mondiale, 1995 ; id, 2003). Ce rôle doit essentiellement se limiter à ses fonctions régaliennes. Tous les autres secteurs de productions ou de services doivent, pour plus d'efficacité, être ouverts à l'initiative privée (Banque mondiale, 2003, p 77).

Cette libéralisation n'épargne pas les formations de niveau post-bac dans lesquelles l'enseignement supérieur privé joue sa partition. Qu'est-ce l'enseignement supérieur privé ? Qu'est-ce qu'un établissement privé d'enseignement ?

Il n'est pas aisé de répondre à ces questions car la limite entre privé et public n'est pas toujours très nette. Dans certains pays comme la Belgique, les universités privées sont subventionnées au même titre et au même niveau que les universités d'Etat. Leurs étudiants perçoivent les mêmes bourses que leurs camarades des établissements publics. Tel n'est pas le cas au Sénégal où la situation est plus complexe comme plus haut souligné. Un recadrage ne serait donc pas superflu.

La loi 94-82 du 12 décembre 1994 (annexe 2) portant statut des établissements d'enseignement privés au Sénégal stipule en son article premier : « Est établissement d'enseignement privé, tout établissement créé sur initiative privée, individuelle ou collective, en vue de donner directement ou par correspondance un enseignement ou une formation ». Cette définition paraît un peu réductrice et peu opératoire dans le contexte de la mondialisation. Celle adoptée par l'Unesco semble plus complète.

D'après cette Institution, l'enseignement supérieur est privé ou public, selon le statut de celui qui exerce l'autorité. Si l'Etat ou un de ses démembrements est l'organisme qui décide des politiques générales, des activités de l'établissement et nomme ceux qui le gèrent, il s'agit d'un établissement public d'enseignement supérieur. On peut aussi parler d'enseignement supérieur public.

Si par contre l'organisme qui prend les décisions plus haut mentionnées est issu d'une initiative personnelle, d'un ou de plusieurs individus, on parle alors d'établissement privé d'enseignement supérieur (EPES) au Sénégal par exemple et d'établissement d'enseignement supérieur privé (EESP) en France. On peut tout simplement parler d'enseignement supérieur privé.

Une distinction supplémentaire entre établissements privés a été introduite en fonction des sources de financement. On distingue ainsi les « établissements privés dépendants » d'une part, et les « établissements privés indépendants » d'autre part.

Sont dits *établissements privés dépendants* ceux qui, soit reçoivent 50 % ou plus de leur financement des agences gouvernementales, soit emploient un corps professoral payé par l'Etat.

C'est le cas des établissements d'enseignement supérieur privés (EESP) sous contrat d'association en France. L'Etat ou la collectivité publique prend en charge le salaire du personnel enseignant et une partie des charges de fonctionnement.

En échange, l'établissement s'engage à respecter certaines règles de fonctionnement et à veiller au contenu des programmes enseignés ainsi qu'à la qualification de son personnel d'encadrement et enseignant (<http://www.e-tud.com/encyclopedie-education/?269-etablissement-d-enseignement-superieur-privé>).

Les *établissements privés indépendants* sont ceux qui reçoivent moins de 50 % de leur financement d'agence gouvernementales et dont le corps professoral n'est pas payé par lesdites agences (UNESCO, Recueil des données mondiales sur l'éducation, 2006, p 30). C'est le cas des EPES au Sénégal et celui des EESP hors contrat en France. Les établissements privés sont aussi nombreux que variés.

Les *établissements à but lucratif* fonctionnent grosso modo comme les entreprises industrielles ou commerciales privées. L'objectif est de rentabiliser les investissements et réaliser des bénéfices dont ils peuvent disposer conformément à la loi. Ces EPES sont soumis aux mécanismes et à la logique du marché. L'économiquement rentable prime sur le socialement utile. Pour cette raison, ces EPES investissent essentiellement dans les filières les plus rentables en ciblant les étudiants les plus solvables. Les plus prestigieux de ces EPES attirent les étudiants appartenant aux couches les plus aisées. Les étudiants des milieux défavorisés en sont pratiquement écartés compte tenu des coûts élevés de scolarisation.

Dans beaucoup de pays, ces établissements sont astreints au paiement de l'impôt sur les sociétés tandis que leurs sociétaires se voient également taxés au titre de l'impôt sur les revenus des valeurs mobilières (IRVM) ou au titre de l'impôt sur les revenus selon que la structure soit une société de capitaux ou non (Banque mondiale, 2003, pp 125-126). Il existe plusieurs types d'établissements à but lucratif. Parmi eux, les établissements d'entreprise occupent une place relativement importante.

En 2000, plus de 1600 universités d'entreprises ont été recensées à travers le monde contre 400 seulement en 1990 (Banque mondiale, 2003). Le plus important de ces établissements que l'on trouve principalement aux Etats-Unis est la « Motorola University » qui disposait de 99 sites répartis dans 21 pays en 2003. Certaines de ces universités fonctionnent en campus réel. C'est le cas de celles Disney, Toyota, etc. (Banque mondiale, 2003). Les universités appartenant au groupe Sylvan Learning, cotées en bourse aux Etats-Unis, s'intéressent au marché international de l'enseignement supérieur. Le groupe ouvre et achète des universités et institutions éducatives dans différents pays du monde. De grands acteurs du commerce mondial tels que Macdonald ou Microsoft ont également créé leurs propres universités, leurs programmes de formation et délivrent des diplômes internationaux. D'autres entreprises telles que IBM, Dow Chemical disposent de leurs propres universités virtuelles.

Certaines entreprises préfèrent atteindre leurs objectifs de formation en adoptant une stratégie d'alliance avec des établissements d'enseignement supérieur prestigieux déjà existants. Parfois, il y a une coopération directe entre établissements d'enseignement supérieur et firmes. Par exemple une firme qui finance un établissement qui en retour assure la promotion des produits ou de l'image de cette entreprise. Cette forme de coopération est fréquente aux USA. On parle par exemple de « l'Amphi IBM » car il a été construit par cette firme. Sur ce modèle, HEC a inauguré un système de chaires professorales financées par des fonds privés. Le groupe Carrefour a accepté de verser 225.000 euros par an pendant cinq ans pour qu'une chaire porte son nom (Mathilde & Macha, 2002, p 50).

Le plus connu de ces consortiums est la « U 21 » propriété Thompson Learning's, succursale de la Thompson Corporation (Brouillette & Fortin, 2004, pp 20 – 21).

Plusieurs universités de prestige établies en Australie, aux Etats-Unis, en Allemagne, au Canada, en Angleterre, sont dans ce consortium avec la « U 21 » qui offre des formations virtuelles mais a aussi ouvert des établissements franchisés dans le monde, notamment dans les pays de l'Asie du Sud-est (id).

Dans certains pays, les établissements d'entreprises sont officiellement reconnus et sont habilités à délivrer des diplômes d'Etat. Pour le moment, la plupart de ces établissements d'entreprises se focalise sur la formation continue de leurs propres employés et mais recrute aussi de façon non négligeable d'autres étudiants.

Les experts prévoient que bien avant la fin de la décennie 2010, il y aura dans le monde plus d'universités d'entreprises installées dans les campus et dont un grand nombre servira les besoins de formation des petites, moyennes et grandes entreprises que d'universités classiques (UNESCO, 2005, p 15). Tous les établissements privés ne sont pas cependant à but lucratif.

On trouve des *établissements privés à but non lucratif* dans les pays où la loi autorise la constitution de sociétés à statut spécial. Ils font partie des organisations à but non lucratif (Non Profit Organization en anglais – NPO -) qui sont des groupes mis sur pied à des fins sociales, éducatives, religieuses, charitables, sportives, culturelles, etc. Le dénominateur commun des EPES à but lucratif et de ceux à but non lucratif est qu'ils peuvent tous réaliser des bénéfices. Si la loi permet aux premiers de les distribuer entre les ayants droit, elle l'interdit formellement aux EPES à but non lucratif : c'est la « contrainte de non distribution ». Cette disposition financière spéciale proscrit toute distribution d'excédent de produits ou de bénéfices aux membres, aux actionnaires ou à des individus. Les excédents de produits ou de bénéfice doivent être utilisés à des dépenses d'investissements, de fonctionnement conformément aux fins et objectifs déclarés ou servir à constituer un fonds de réserve qui ne pourra être utilisé que pour la structure (Banque mondiale, 2003). Combinant les avantages du marché à une certaine sensibilité sociale, les établissements à but non lucratif peuvent offrir des formations que ceux à but lucratif trouvent financièrement peu intéressantes même si elles sont socialement utiles. C'est le cas des arts, des sciences humaines et sociales, etc. Ils sont également une chance pour les étudiants issus de milieux peu nantis. Certains d'entre eux réservent en effet un pourcentage donné de leurs places disponibles à des catégories spécifiques d'étudiants : handicapés, étudiants venus de milieux défavorisés. La générosité des établissements à but non lucratif doit cependant être tempérée. Un EPES offshore à but non lucratif installé au Sénégal est probablement le plus cher du pays.

Ces variétés d'établissements et leur croissance rapide sont le fait de la mondialisation dont la perception qu'en ont les tenants du libéralisme n'est pas que purement économique et financière. Des lycées doivent être construits à l'étranger grâce à des financements privés provenant notamment du Groupe Thalès, qui accordera aux étudiants sélectionnés des bourses d'études. Le but est de contribuer à la formation d'élite parmi les étudiants étrangers issus des établissements français, susceptibles de devenir des interlocuteurs précieux dans le cadre des responsabilités qu'ils assumeront plus tard. Il nous faut donc construire des établissements à Londres, à Munich, à Tokyo, au Caire,.... et développer nos établissements dans des zones à fort potentiel de développement à l'image de l'Inde et des pays du Golfe (Blazy, 2007). Ces propos d'un responsable politique français sont très révélateurs des soubassements politiques et stratégiques qui animent les tenants de la marchandisation. Face à ce courant, se dresse celui des partisans d'une autre mondialisation.

Pour les altermondialistes, la mondialisation libérale de l'enseignement supérieur est synonyme de passage d'un enseignement supérieur démocratisé à un enseignement supérieur de marché (Oxfam, 2002, p 3 ; De Meulemeester, 2003, p 5). Il faut donc s'y opposer sous peine de voir la marchandisation sonner le glas de la recherche fondamentale au profit de la seule recherche appliquée. C'est pourquoi ils prônent le maintien d'une orientation de l'enseignement supérieur au bénéfice de la société dans son ensemble, le monde des affaires compris, mais prioritairement au profit de la société dans sa globalité. L'UNESCO, les syndicats d'enseignants et d'étudiants de même que certaines organisations non gouvernementales (ONG) s'insurgent de façon ouverte ou feutrée contre l'influence hégémonique de la Banque mondiale et d'autres institutions multilatérales sur les réformes de l'enseignement .

Les organisations sus mentionnées se veulent les défenseurs d'une autre conception de l'enseignement supérieur, celle stipulée par la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 ou par la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur du XXI^{ème} siècle (UNESCO, 1998). D'après ces actes, l'éducation est un droit. L'enseignement supérieur qui joue un rôle de premier plan dans la consolidation des droits de l'Homme, de la justice et du développement durable doit donc être accessible à tous sur la base du mérite (Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948, article 26, paragraphe). C'est cela l'enseignement supérieur démocratisé (De Meulemeester, 2003, p 11). Cependant, pour qu'il soit une réalité, il faut qu'il y ait contrôle démocratique, que seule une société organisée, capable d'exercer une influence déterminante sur l'Etat et le marché peut exercer, ce qui n'est pas le cas partout (CCONG/EPT, Annexe III, p 8).

Certes, le savoir est devenu une ressource clé pour le développement, mais il ne saurait, contrairement à l'information, être réduit à une simple marchandise. En plus, il convient de souligner à côté du savoir scientifique, l'importance de certains savoirs « identitaires » ou culturels que véhiculent d'une certaine façon les « humanités » ou certains savoirs locaux. La marchandisation risque donc de pervertir les missions d'origine de l'enseignement supérieur (UNESCO, 2005, p 23 ; p 89).

Il ya bel et bien péril en la demeure, selon les opposants à la mondialisation libérale car de nos jours, ce n'est pas, comme l'on devrait s'y attendre, l'UNESCO qui occupe le devant de la scène en matière d'enseignement et de formation dans le monde. Ce sont plutôt des organisations telles que l'OMC, l'OCDE, la Banque mondiale qui sont toutes, par définition, des organisations économiques et financières qui sont les plus visibles. Elles ambitionnent de faire de l'enseignement un simple processus d'adaptation de la jeunesse aux postes de travail tels qu'ils sont à un moment donné organisés dans les entreprises. La formation générale est réduite à ce qui est directement utile à la vie professionnelle (Weber, 2003, p 3), ce que Rome appelle un « kit culturel de survie » (Rome, 2004, p 2). Le principe de l'exception culturelle que brandissent certains pays devant le rouleau compresseur de la culture Nord américaine est une illustration des menaces de l'uniformisation culturelle que risque d'entraîner cette mondialisation. Les étudiantes et les étudiants dans ce cas n'apprendront pas à habiter la cité, la planète dans la fraternité, la solidarité et l'entraide. Chaque nouvelle génération doit d'abord devenir « humaine » avant de devenir « ressources humaines ». L'enseignement supérieur doit, avant tout, aider ses apprenants à intérioriser la « mondialité » de la condition humaine (Petrella, 2001, fiche n°5).

La *marchandisation* de l'enseignement supérieur est plus que la privatisation. C'est l'intrusion des firmes privées dans le financement et l'orientation de l'enseignement supérieur. La logique marchande et financière du capital privé risque de dicter ses finalités et ses priorités cet ordre d'enseignement : former les ressources dont les entreprises ont besoin (De Meulemeester, 2004, p 12).

Les *antimondialistes* ne sont pas, pour autant, opposés à toute forme de mondialisation, ce qui serait du reste utopique. L'expression « altermondialiste » en est une illustration. Leur crainte est de voir les Etats, ceux du Tiers monde en particulier, perdre toute souveraineté dans l'orientation et le contrôle de leur enseignement supérieur. Le principe de la *libéralisation progressive prôné par l'OMC* est une véritable épée de Damoclès sur cette prérogative longtemps réservée aux seuls Etats. Des structures nationales, mais surtout internationales risquent de fournir les formations les plus rentables sans se soucier des valeurs et priorités nationales.

Elles seront des concurrentes sérieuses aux universités locales qu'elles laisseront s'occuper des matières financièrement peu rentables telles que les Humanités (Mohamedbhai, 2003 in Knight, 2004, p 30). La mondialisation suivant la logique libérale n'est donc rien d'autre qu'une nouvelle forme d'impérialisme. Elle est une stratégie qui sert les intérêts de pouvoirs impérialistes en obligeant les pays faibles à ouvrir leur marché. La mondialisation affaiblit certains Etats au moment où d'autres et leurs acteurs économiques se fortifient (Veltmeyer, 2005, p 8). Cette libéralisation est-elle un gage de qualité ? L'exemple du Chili montre que la privatisation quasi généralisée est loin d'être une garantie pour l'amélioration de l'enseignement supérieur (Carnoy, 1999).

C'est pourquoi l'Association des Universités Africaines (AUA), dans sa Déclaration d'Accra sur l'AGCS et l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Afrique, met en garde contre la réduction de cet ordre d'enseignement à une simple commodité commercialisable, soumise en priorité aux règles et négociations du commerce international. L'Association tire également la sonnette d'alarme sur le risque de la perte d'autorité des gouvernements nationaux pour réglementer l'enseignement supérieur selon les besoins et les priorités de leurs pays. Elle invite les invitent, ainsi que les autres acteurs africains, à la prudence quant aux engagements dans l'AGCS marqué par les ambiguïtés, les silences et le manque de clarté (AUA, 2005, p 3).

D'autres courants qui ne se définissent pas comme altermondialistes au sens actuel du terme s'inscrivent dans la même logique. La convergence pour un réel dialogue des cultures, la solidarité pour un rendez-vous humaniste du donner et du recevoir afin de bâtir la civilisation de l'universel, doivent être les critères de la mondialisation dans sa perception négro-africaine (Niang, 1998, p 35).

Quelle position adopter dans ce débat entre mondialistes et antimondialistes? La libéralisation à laquelle certains prête tous les effets bénéfiques possibles et imaginables est-elle soutenable? Le tout-Etat qui longuement prévalu dans beaucoup de pays dont le Sénégal est-il encore viable ?

Nous ne sommes pas partisan de la libéralisation à outrance telle que prôné par le Thatcherisme et le Reaganisme dans les années 1980 et qui semble aujourd'hui battre de l'aile. Avec la crise financière actuelle déclenchée en partie par la spéculation qu'a autorisée cet ultralibéralisme qui a pratiquement tout déréglementé, l'on peut s'attendre à des réformes du

système. Sans être économiste, nous osons avancer qu'il sera probablement mis de l'eau de John Maynard Keynes dans le vin d'Adam Smith.

Force est aussi de constater que l'enseignement supérieur ne saurait continuer à être laissé à la charge des seuls Etats avec des frais de scolarité synonymes de gratuité pour les étudiants. Il ne saurait également être un enseignement théorique dans lequel l'écrasante majorité des étudiants est orienté vers les Humanités ou autres formations de savoirs non scientifiques.

Nous sommes pour une mondialisation qui reconnaît certes les mérites du libéralisme, mais aussi ses limites. En permettant aux établissements d'enseignement supérieur nationaux publics comme privés, d'affronter la concurrence étrangère, la libéralisation des services d'enseignement supérieur peut aider à hisser à un niveau plus élevé le sous-secteur. Cependant la prudence et la rigueur doivent être de mise. Les conditions et les moyens n'étant pas les mêmes dans le Tiers monde que dans les pays développés, toute concurrence non encadrée équivaldrait à « la liberté du renard dans le poulailler libre ». L'Histoire a montré que la libéralisation ne se traduit pas toujours des effets bénéfiques surtout pour les pays les moins nantis.

Le protectionnisme est parfois positif voire nécessaire. La théorie du « protectionnisme éducateur » de Friedrich List selon laquelle il faut protéger les secteurs économiques nationaux naissants de la concurrence étrangère est toujours d'actualité, même si l'auteur l'a élaborée en fonction de l'échange des produits industriels et commerciaux (Silem, 1989). D'après List, les industries naissantes ne peuvent pas se développer si elles sont concurrencées par des industries mûres plus productives et plus compétitives. Il leur faut donc une protection pendant un certain temps, afin qu'elles puissent se développer dans le marché intérieur à l'abri de la concurrence étrangère. Les Etats-Unis et l'Allemagne s'en sont inspirés au XIX^{ème} siècle. Mais pour cet économiste, cette protection doit être progressivement modérée afin que les unités protégées puissent sentir les effets stimulants de la concurrence (id).

Dans le General Agreement for Tariffs and Trade (GATT), une exception a été apportée à la clause de la nation la plus favorisée et à la libéralisation avec le Système Généralisé de Préférences (SGP) mis au point en 1970 par la CNUCED. Par le SPG, les pays du Nord s'engageaient à abaisser ou à supprimer leurs droits de douanes pour les produits manufacturés en provenance du Tiers monde. Il s'agissait d'accorder une préférence aux pays sous-développés sans que ceux-ci n'abaissent en retour leurs droits de porte sur les produits équivalents en provenance des pays développés. Ces deniers ont donné diverses applications au SGP : les Etats-Unis en 1975 avec le Trade Act, la CEE avec les Conventions de Lomé à partir de 1975, etc.

De telles dispositions peuvent être réclamées de façon explicite dans le cadre de l'OMC à travers le Traitement Spécial Différencié (TSD). L'alinéa 3 de l'article II de l'AGCS apporte certes une exception à la clause de la nation la plus favorisée en disposant que « les avantages accordés à des pays limitrophes pour faciliter les échanges de services produits et consommés localement dans des zones frontalières contiguës » peuvent en être exclus temporairement (AGCS, p 313). Mais cette exception, de même que *les restrictions réglementaires destinées à protéger l'équilibre de la balance des paiements* prévues par l'article XII de l'AGCS ainsi que *les mesures de sauvegarde d'urgence* de l'article 10 paraissent vagues et limitées.

Il est trop tôt pour tirer une conclusion définitive de l'impact de la commercialisation des services d'enseignement supérieur sur les pays du Tiers monde. Nous osons cependant affirmer que, dans les moyen et long termes, ces pays risquent de n'en tirer qu'une faible contrepartie. L'essentiel des travaux consultés sur le thème met en garde contre la commercialisation de

l'enseignement supérieur. On y relève une position plutôt défensive qui insiste sur les menaces qui pèsent sur le secteur dans les pays du Sud.

Il convient aussi d'explorer les opportunités qu'offre cette commercialisation et d'étudier les requêtes à formuler envers les autres partenaires de l'OMC pour tirer le maximum de profit de la mondialisation. Celle-ci, en encourageant la concurrence entre les fournisseurs de services fait indirectement de la qualité un argument de poids pour la compétition.

Il y a différentes approches de la qualité selon les écoles doctrinales. Nous en retenons trois : les approches humanistes, les approches behavioristes et les approches sociopolitiques.

Dans les approches humanistes, il y a une interprétation relativiste de la qualité car les apprenants qui ont des besoins différents sont au centre de toute démarche qualité. Pour cette raison, les programmes standardisés, les évaluations faites par l'enseignant ne sauraient procéder d'un enseignement de qualité. Est de qualité pour les humanistes, un enseignement basé sur des programmes adaptés à chaque apprenant. L'enseignant n'est ici qu'un simple facilitateur de l'apprentissage. Il catalyse l'autoévaluation et l'évaluation de l'apprenant par ses pairs (Murray Thomas, Michel et Landsheere, 1994, pp 496 - 503).

Telle n'est pas la conception des behavioristes. Ceux-ci partent du principe que les apprenants sont comme de la pâte à modeler prête à prendre la forme que l'on voudra bien lui donner. Il suffit d'utiliser les stimuli adéquats pour les façonner dans l'optique voulue. Contrairement aux humanistes, les tenants de ce courant tolèrent voire recommande pour un enseignement de qualité des programmes d'enseignement standardisés définis et contrôlés hors des préoccupations spécifiques à chaque apprenant. L'enseignant, en utilisant des stimuli qu'il juge adaptés aux apprenants apprécie leurs réactions en vue de les mener vers le port qu'il s'est choisi (Goupil & Lusignan, 2007).

Une troisième école aborde la qualité de l'enseignement sous l'angle sociopolitique. Pour elle, l'éducation n'est de qualité que si les processus de transmission des valeurs qu'elle transmet permettent de susciter un changement allant dans le sens d'une plus grande équité sociale.

Les différentes écoles doctrinales ont donc une conception de la qualité qui épouse leur perception des processus et résultats de l'éducation. Qu'en est-il de la qualité hors de ces écoles ?

La qualité est selon l'UNESCO, un concept multidimensionnel qui recoupe toutes les fonctions et activités : l'enseignement et les programmes académiques, la recherche, les bourses, les ressources humaines, les étudiants, les bâtiments, l'équipement, les services à la communauté et à l'environnement académique, ... (UNESCO, 2002 : MINEDAF VIII, pp 1 – 2). La modélisation de la qualité faite par Plante et Bouchard (Plante et Bouchard 2002, p 229) qui devait être la principale matrice de notre analyse de la qualité en retient trois types :

- les qualités transversales,
- les qualités singulières,
- et la qualité postulée.

Selon ces auteurs, la qualité postulée est celle à laquelle se réfère la majorité des personnes ; elle n'est pas définie, elle est tout simplement synonyme de satisfaction.

Les qualités transversale et singulière sont quant à elles, liées aux dimensions d'un organisme, ce dernier concept étant défini comme un ensemble intégré et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes, construit en vue de répondre à des besoins qui lui sont internes ou externes. Cet ensemble est assujetti aux contraintes qui lui sont imposées et redevable des effets voulus ou non qui peuvent lui être attribués.

Plante et Bouchard ont également identifié six dimensions pour un organisme : les besoins, les contraintes, les objectifs, les moyens, les personnels et les effets. Les qualités transversales désignent celles qui portent essentiellement sur le degré de relation entre les dimensions ci-dessus nommées.

Quant aux qualités singulières, elles sont des attributs que possèdent en propre et pour eux-mêmes les divers constituants, c'est-à-dire les dimensions de l'organisme ; peu importe que ces constituants soient fondamentaux ou non.

Ils distinguent neuf qualités transversales : l'à-propos, la flexibilité, la cohérence, l'impact, la synergie, l'efficience, l'efficacité et la durabilité. Pour évaluer la qualité, il faut le faire à travers ces différentes composantes.

Ce présent travail, comptait étudier la qualité à travers ses composantes transversale, particulièrement la dimension « efficacité ». Devant les nombreux obstacles qui se sont dressés, les ambitions ont été revues en baisse. Ce n'est donc que de façon descriptive que l'efficacité interne des EPES est abordée. En effet, il a été difficile d'avoir accès aux données des établissements et les rares fois où l'occasion s'est présentée, les responsables des établissements intéressés ont demandé de préserver l'anonymat des structures. La qualité est d'une importance capitale d'où la nécessité de son suivi.

L'UNESCO recommande à chaque Etat de mettre en place un organisme chargé de l'évaluation de la qualité des institutions d'enseignement supérieur (UNESCO, 1997, p 11). Dans un contexte mondial marqué par la commercialisation de plus en plus poussée des services éducatifs, la multiplication des prestataires nationaux et transnationaux ainsi que la diversification des modes de prestations rendent nécessaire la création de cadres d'assurance qualité, de reconnaissance et d'homologation des diplômes.

Cela passe par une évaluation des structures d'enseignement supérieur et de leurs programmes afin que l'Etat, les employeurs, les étudiants et leurs parents en un mot la société ne soient victimes de prestataires sans scrupules. Des normes et des procédures cohérentes, transparentes et internationalement reconnues pour évaluer les structures et les programmes d'enseignement supérieur nationaux comme transnationaux constituent un argument de marketing de poids mais aussi une garantie de la qualité du secteur. Aussi bien pour l'évaluation des structures que des programmes, on distingue l'évaluation interne et l'évaluation externe.

Le caractère interne ou externe de l'évaluation est relatif à son commanditaire. Il définit les objectifs et le cahier de charges, choisit les intervenants et l'échantillon, reçoit les résultats, détermine leur portée et assure le suivi des décisions (Bonami, 2005). Si le commanditaire est extérieur à ce qui est évalué, on parle d'évaluation externe même si des personnes travaillant dans la structure ou pour le programme évalué participent à l'audit effectué. Si par contre le commanditaire est de la structure ou bien travaille pour le programme évalué, on parle d'évaluation interne ou d'autoévaluation, même si des personnes ou des organismes extérieurs participent à l'évaluation.

L'évaluation des programmes porte sur leurs procédures d'élaboration, sur leur contenu, sur les méthodes pour leur enseignement, sur le matériel didactique et d'études, les équipements d'appui et leur accessibilité tels que les ateliers, les laboratoires, les bibliothèques, etc. Elle porte aussi sur l'évaluation des apprentissages.

L'évaluation des établissements d'enseignement supérieur n'est pas chose aisée. Les libertés académiques accordées aux institutions d'enseignement supérieur en général, les universités en particulier en sont des obstacles.

C'est un principe hérité de l'Europe qui, depuis la bulle papale « Pareus Scientararium » de 1231, donnent aux universités et à leurs enseignants le privilège de fixer en toute liberté leurs méthodes et horaires d'enseignement ainsi que le contenu de leurs cours. (<http://www.fordham.edu/halsall/french/bul.htm>).

Cependant de plus en plus de pays mettent un bémol à cette large liberté. Dans le contexte de la mondialisation, les libertés académiques ne sauraient être évoquées par tous les fournisseurs d'éducation, les fournisseurs transfrontaliers en particulier.

En 2005, l'UNESCO et l'OCDE ont publié des lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur, pour de meilleures méthodes d'assurance de la qualité, d'agrément et de reconnaissance des qualifications tant au plan national qu'international (UNESCO, Recueil des données mondiales sur l'éducation, 2006). Ces organisations recommandent aux gouvernements des pays où sont localisés les établissements exportateurs de programmes comme à ceux des établissements importateurs de mettre sur pied des systèmes détaillés d'assurance qualité et d'accréditation pour l'enseignement supérieur transfrontalier. Les exportateurs de programmes sont également invités à garantir que les programmes dispensés dans leur pays d'origine soient de qualité comparable à ceux qui sont vendus à l'extérieur. Il leur est aussi demandé de respecter la sensibilité culturelle et linguistique des pays importateurs. Elles invitent de même les communautés d'étudiants à s'impliquer dans le contrôle et le suivi de la qualité des prestations qu'elles reçoivent. Les étudiants ne sont pas en reste. Ils ont aussi un rôle à jouer. La mise en place de systèmes d'évaluations des enseignants par les étudiants s'impose pour une amélioration de la qualité (UNESCO, 1998, p 8).

Quant à l'évaluation des structures, elle porte sur trois types de gouvernances :

- la gouvernance académique,
- la gouvernance administrative et
- la gouvernance sociale.

Beaucoup d'EPES étant perçus comme des moulins à diplômes avec des enseignants et des programmes de qualité douteuse, leur évaluation interne mais surtout externe s'imposent comme une nécessité. L'Etat qui est garant de la qualité de l'éducation a donc un rôle de premier plan à jouer. L'AGCS met lui-même l'accent sur ce contrôle dans son article VI relatif à la *Réglementation intérieure*. La qualité, qui ne peut être vraiment cernée qu'à la suite d'une évaluation, occupe donc une place de première importance dans le thème de l'enseignement supérieur dans le contexte de mondialisation.

Ce thème a souvent été visité. Le dénominateur commun des travaux qui lui sont consacrés est, qu'ils traitent presque tous de l'enseignement supérieur public en général, de l'enseignement universitaire en particulier. L'essentiel des recherches portent sur les étudiants de première année d'une faculté, très souvent d'un département (Ly, 1990 ; Sall, 1996 ; Ciss, 1997 ; Houme, 1998 ; Dieng, 2000 ; Rubiza, 2001) et non sur une étude globale du système.

Quant aux travaux spécialement consacrés à l'étude de la qualité, ceux de Sall, Ly, Lô et Fadiga peuvent être mentionnés. Sall, dans sa thèse d'Etat portant sur l'efficacité et l'équité fait une étude basée sur les cohortes et portant sur des étudiants du département de mathématiques de la Faculté des Sciences de l'UCAD (Sall, 1996). Le travail de Ly s'intéresse à la qualité de l'enseignement au niveau des étudiants de la première année de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'université de Dakar (Ly, 1990). Lô a mené une recherche sur l'efficacité externe des ingénieurs sortis de l'Institut des Sciences de la Terre de l'Université

Cheikh Anta Diop de Dakar (Lô, 1999). Quant à Fadiga, son mémoire sur l'efficacité externe a pour champ d'investigation l'Ecole Normale Supérieure Technique et Professionnelle (ENSTP).

Parmi les rares travaux consacrés à l'enseignement supérieur privé en Afrique de l'Ouest, ceux de trois universitaires peuvent être retenus :

« L'enseignement supérieur privé au Sénégal » (Tamba, 2005),

“Birth and development of private higher education in Senegal” (Ndiaye, 2004),

« L'enseignement supérieur privé dans les Etats membres du CAMES: état des lieux et perspectives » (Géro, 2005).

Les premier et deuxième auteurs, universitaires sénégalais, ont fait une étude purement descriptive des établissements privés d'enseignement supérieur du Sénégal sans entrer dans les détails de leur efficacité. Ces études n'ont pas non plus été abordées sous l'angle de la mondialisation. Le troisième, quant à lui, a mené une réflexion qui n'aborde pas directement l'étude des établissements privés d'enseignement supérieur. Il insiste plutôt sur les mesures que les autorités étatiques devraient prendre dans le cadre du CAMES pour veiller sur la qualité de leur enseignement supérieur privé.

Beaucoup de publications faites sur l'enseignement supérieur dans la mondialisation sont des articles de presse ou des actes de colloques. Le thème de l'enseignement supérieur privé au Sénégal analysé à la loupe de la mondialisation et de l'Accord Général sur le Commerce des Services ne semble pas avoir été visité par les chercheurs et beaucoup de questions demeurent d'actualité.

Chapitre III - *Cadre opératoire*

Le problème de la compréhension et de l'action sur la qualité de l'enseignement supérieur dans le contexte de la mondialisation a déjà été esquissé. Il peut être recentré dans un domaine plus restreint donc plus précis en axant la réflexion sur l'enseignement supérieur privé à travers les EPES. Pour ce faire, abordons le problème-spécifique ainsi que les questions qui lui sont liées.

I - *Problème spécifique et questions- spécifiques*

Contrairement à l'enseignement supérieur public qui a fait et continue de faire l'objet de beaucoup de recherches dans un contexte de mutations profondes, l'enseignement supérieur privé a été peu étudié au Sénégal. Si des travaux essentiellement descriptifs ont été faits sur ce sous-secteur de l'enseignement supérieur, les recherches approfondies sur la qualité de ses prestations semblent faire défaut. Le besoin d'être édifié sur des aspects précis du problème amène à affiner, par des questions spécifiques, les questions générales déjà posées. Avec la mondialisation de l'éducation, on tend vers la mondialisation des compétences, c'est-à-dire vers une harmonisation des compétences au niveau planétaire. Pendant très longtemps, les seuls Etats ont eu le monopole de la définition des produits attendus de l'éducation et de la formation. Dans les pays du Sud comme le Sénégal, l'Etat a d'abord supporté l'ensemble de la formation supérieure avant d'être contraint par la crise économique puis, par la mondialisation, à ouvrir le secteur au privé. Ainsi, des nationaux ont créé des EPES. Des établissements étrangers ont aussi ouvert dans ce pays des campus délocalisés dépendants des institutions mères. Ces établissements se répartissent en plusieurs catégories comme nous le verrons plus loin.

Cependant, il n'existe pas encore de recherches poussées sur l'enseignement supérieur privé au Sénégal à la loupe de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS), ni une étude sur la qualité des prestations du secteur ou sur l'attrait que ce dernier exerce sur les apprenants.

Nous nous interrogeons alors sur ces types d'EPES et sur la composition genre et nationalité de leur clientèle estudiantine, d'où la question-spécifique qui suit.

1° Quel demandeur en formation préfère quelle structure ?

De nombreuses études ont montré les problèmes rencontrés par les établissements supérieurs publics, les universités notamment. Les grèves des enseignants et celles des étudiants se relaient dans leurs campus. Les résultats, surtout ceux du premier cycle y sont particulièrement catastrophiques. Dans les EPES, par contre, l'année universitaire se déroule normalement sans aucune perturbation. Cela explique peut-être en partie l'attrait qu'ils exercent sur les étudiants (Ly, 1990 ; Sall, 1996). Cependant, beaucoup de diplômés des EPES qui souhaitent parfois continuer des études dans les établissements publics du supérieur ou trouver un emploi dans la Fonction publique rencontrent des difficultés. Cela est dû certes au fait de l'inexistence de passerelles entre le public et le privé, mais aussi parce que certains individus ont leur propre idée sur la qualité des produits des EPES. Cela amène, en élargissant le débat, à poser la deuxième question de recherche.

2° - Comment est perçue la qualité des prestations des EPES ?

Les établissements privés d'enseignement supérieur, sont, dans un contexte concurrentiel, contraints d'adopter une démarche marketing pour attirer les apprenants pour ne pas disparaître. Les demandeurs ont un éventail de structures qui leur font des offres de formations diverses et variées. Chaque établissement est obligé de tenir compte de cet environnement pour avoir le maximum d'étudiants. Les annonces et la publicité de chaque école présente la structure de façon attrayante. La réalité de la qualité est-elle toujours conforme à ce qui est dit ? De ce constat découle la troisième question-spécifique.

3° - Les EPES offrent-ils des garanties de qualité ?

Après avoir posé ces questions-spécifiques, déclinons les sous forme d'hypothèses.

II - Hypothèses

La situation difficile que connaît l'enseignement supérieur public n'est pas étrangère au succès relatif l'enseignement supérieur privé dans son ensemble. Pour mieux cerner le phénomène de la poussée du privé, posons l'hypothèse générale suivante :

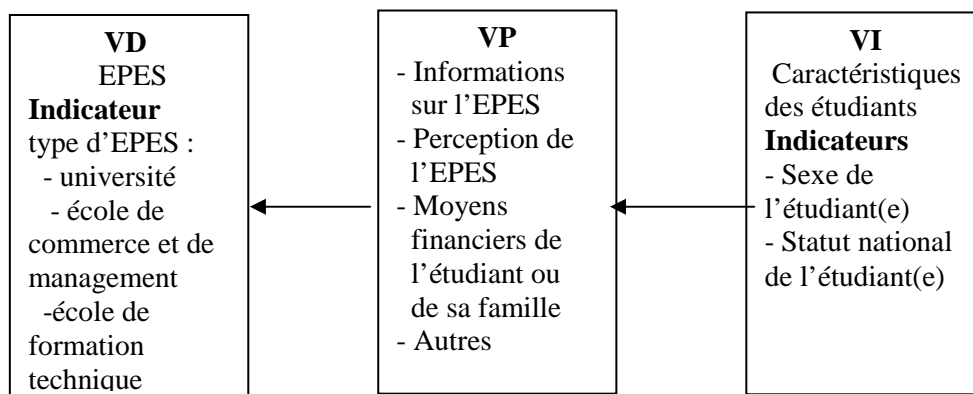
« l'attractivité des EPES dépend de la qualité de leur offre en formation ».

La déclinaison sous forme d'hypothèses spécifiques de recherche permet d'opérationnaliser cette hypothèse ainsi que les questions spécifiques. Les objectifs visés dans cette recherche s'articulent en partie autour du fait que la mondialisation de l'enseignement supérieur est allée de pair et une libéralisation du secteur et avec une mobilité croissante des étudiants. Les EPES se multiplient et se diversifient à une grande vitesse, ce qui laisse croire à l'existence d'une demande réelle et à la rentabilité du secteur. A leur devanture flottent souvent les couleurs de plusieurs pays, signe apparent que leur attractivité dépasse les frontières nationales. Selon l'approche genre ou par nationalité, y a-t-il une homogénéité dans la composition des étudiants des différents types d'établissements ou bien certains ont-ils la préférence des apprenants en fonction de ces critères ? Pour le vérifier, avançons l'hypothèse suivante :

« la clientèle des différents types EPES est identique ».

Schématisation et explication de l'hypothèse.

Figure 1



La variable indépendante (VI) que sont les EPES, a comme indicateur les types d'établissements. Les variables de processus (VP) sont les facteurs qui poussent les étudiants selon le genre ou la nationalité à faire le choix de tel ou tel établissement. En effet, le choix d'un(e) étudiant(e) peut être lié aux informations, fondées ou non, reçues sur l'établissement, à la perception eue de la structure en voyant ses locaux, en croisant dans les rues des apprenants qui la fréquentent, en suivant à la télévision une cérémonie de remise de diplômes à des

récipiendaires, etc. La variable dépendante (VD) porte sur les caractéristiques des étudiants (genre, nationalité). L'indicateur du genre est le sexe de l'étudiant(e). Il a deux modalités : garçon (G) ou fille (F).

L'objectif est de savoir quel type de structure a la préférence de tel ou tel sexe ou si le type d'établissement est indifférent au choix. Pour la nationalité, il y a aussi deux modalités: sénégalaise « S » ou étrangère) « E ».

Ces étudiantes et étudiants fréquentent des établissements dont certains sont qualifiés de « moulins à diplômes », une façon de dire que des parchemins de complaisance y sont distribués à tour de bras. L'efficacité interne y est très élevée sans pour autant signifier grand chose au plan de la qualité de l'enseignement. Il convient de préciser brièvement ici avant d'y revenir plus loin qu'il y a deux sortes de diplômes auxquels préparent les établissements privés objet de la présente étude :

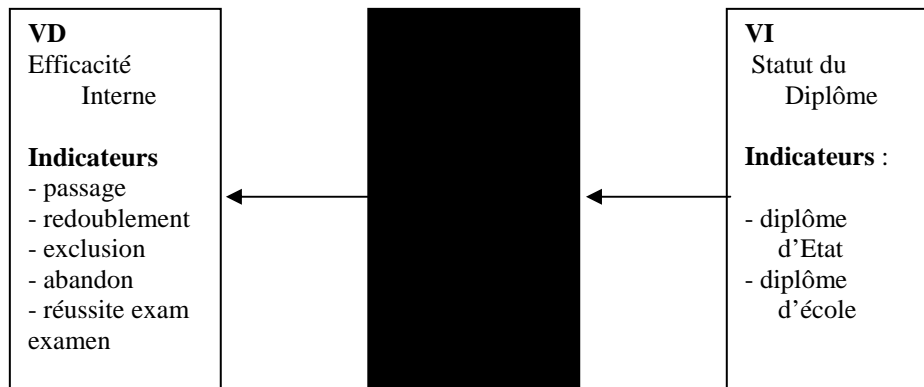
- les diplômes d'Etat tel que le Brevet de technicien supérieur (BTS), le Diplôme élémentaire de comptabilité (DEC). C'est l'Etat qui organise lui-même ces examens qui portent sur un programme officiel.
- les diplômes d'école sont quant à eux des « certificats » que délivrent les EPES pour attester la réussite de l'étudiant à une formation donnée. Ce sont les établissements qui organisent eux-mêmes les examens qui portent sur un programme qu'ils ont élaboré en toute indépendance. Certains de ces diplômes sont délivrés à la fois par deux voire plusieurs établissements : c'est la « codiplômation ». Celle-ci est différente des diplômes conjoints de l'Europe.

Les diplômes conjoints sont liés au processus de Bologne. Contrairement à la codiplômation dans laquelle l'étudiant reste dans le même établissement où se rendent des professeurs partenaires venus de la structure « codiplômante », il y' a impérativement, dans la formation pour un diplôme conjoint, déplacement physique de l'étudiant vers un ou plusieurs établissements partenaires (http://www.bolognabergen2005.no/EN/Other/Lisbon_Rec_doc/040609_Recommandation_joint_degrees_Explnatory-Fr.pdf). Cette précision faite, intéressons-nous aux résultats. Ceux-ci sont-ils meilleurs pour les diplômes d'école ou pour les diplômes d'Etat ? Quel enseignement peut-on en tirer ? Pour étudier cet aspect, retenons l'hypothèse suivante :

« les résultats des examens aux diplômes d'école sont comparables aux résultats des examens aux diplômes d'Etat ».

Cette hypothèse peut se schématiser comme suit :

Figure 2



La variable indépendante (VI) relative au statut du diplôme a deux modalités :

- soit le diplôme est un diplôme d'Etat tel que le (BTS), c'est-à-dire un diplôme qui est délivré après un examen organisé par les autorités centrales de l'éducation avec des épreuves communes à tous les étudiants d'une même filière sur l'ensemble du territoire national et portant sur un programme officiel élaboré par le Ministère compétent,
- soit il est un diplôme d'école, c'est-à-dire un diplôme délivré par un établissement qui organise lui-même ses examens portant sur des épreuves qu'il a choisies et qui lui sont propres, l'évaluation étant faite par les professeurs de la structure.

Les variables de processus, sont, dans ce présent cas de figure, difficiles à cerner. Elles se déroulent dans une « boîte noire ».

La variable dépendante (VD) qui est l'efficacité interne, elle devrait être analysée à partir des indicateurs suivants : taux de passage en classe supérieure ; taux de redoublement pendant le cursus de l'étudiant ; taux d'abandon et d'exclusion ; taux de réussite aux examens de fin de formation.

Compte tenu du refus systématique des EPES de livrer les informations relatives à ces données, nous nous sommes contentés de celles que nous avons pu obtenir au niveau des ministères sans pour autant avoir l'autorisation de citer nommément les établissements. Les résultats sont les pourcentages moyens de trois années (2002, 2004 et 2006).

Quels ont été les outils de collecte de l'information, leur mode d'administration ? Quelles techniques de traitement ont été utilisées pour saisir le sens des données et pour tester les différentes hypothèses retenues ?

Chapitre IV - *Cadre méthodologique*

Le thème abordé est très vaste. Il peut être approché sous divers angles en utilisant des méthodes, des techniques et des critères aussi riches que variés.

Ce chapitre précise la manière dont la recherche a été menée ainsi que les techniques et méthodes utilisées pour récolter et traiter les informations qui sont à la base de ce mémoire.

I - Sources d'information et échantillonnage

Les informations utilisées dans ce travail viennent de différentes sources. Pour chaque thème abordé, des sources documentaires, institutionnelles voire des personnes physiques ont été identifiées. L'abondance des données obtenues dans certains cas a parfois nécessité de faire un échantillonnage.

A – Sources d'information

Plusieurs sources ont été ciblées avant de commencer la recherche sur le terrain. Elles sont les suivantes en fonction des thèmes.

1 – Sur la mondialisation

L'Accord Général sur le Commerce des Services, le Bureau Régional de l'UNESCO à Dakar (BREDA), le bureau de la Banque mondiale à Dakar, la Direction de l'enseignement supérieur (DES), la Direction du Commerce Extérieur, le Rectorat de l'UCAD et Internet sont les principales sources des informations sur la mondialisation et l'enseignement supérieur dans le cadre de ces accords.

2 - Sur le genre et la nationalité des étudiants

Les données relatives à la composition genre et par nationalité des étudiants ont été obtenues auprès de la DES et de certains EPES.

3 - Sur les résultats aux examens et la perception de la qualité

Les résultats ont été obtenus auprès de différentes sources : responsables d'EPES, du Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP), de la DES. Les étudiants sont les principales sources d'information sur la perception de la qualité.

B - Échantillonnage

Les procédures utilisées pour faire l'échantillonnage, la détermination de la taille de l'échantillon et le prélèvement des unités de sondage sont abordés ici pour les établissements, les étudiants et les enseignants..

1 - Les établissements

a – Procédures d'échantillonnage

Compte tenu du grand nombre d'EPES, de leur dispersion géographique et de l'effectif très élevé des étudiants qui les fréquentent, il nous est impossible des les visiter tous et d'accéder à l'ensemble de leurs apprenants pour des contraintes de temps et de moyens matériels. Pour cette raison, la collecte des données à traiter est basée sur un échantillon d'EPES qui a servi de base à l'approche genre et à l'étude des étudiants en fonction du statut national.

Ignorant les caractéristiques fondamentales des établissements privés d'enseignement supérieur, il ne serait pas scientifique de constituer un échantillon représentatif par une méthode non probabiliste. La liste des EPES agréés permet par contre de procéder à un échantillonnage probabiliste. Compte tenu de la complexité de ces structures qui, du point de vue des filières offertes sont plus ou moins hybrides, leur classification est faite en fonction de leurs filières - phares ou sur la base de la structuration des formations offertes, l'appellation des EPES pouvant être trompeuse. Trois types d'établissement correspondants aux strates sont retenus :

- les universités,
- les écoles de commerce et de management,
- les écoles de formation technique.

Les universités se définissent en tant que telles. Elles donnent une formation calquée dans ses grandes lignes sur celle des universités publiques. Les écoles de commerce et de management sont celles qui font de la formation en gestion leur spécialité. Les écoles de formation technique, quant à elles, sont spécialisées dans la formation en technologie et en techniques industrielles.

L'aspect relatif à l'étude qualitative concernant les EPES porte sur une partie seulement des établissements de cet échantillon pour des raisons exposées plus loin.

Pour les frais de scolarité, une analyse des taux pratiqués par 07 établissements a permis de prendre les plus typiques. Un tirage ne semble pas nécessaire.

b – Taille de l'échantillon et prélèvement des unités de sondage

Avec une marge d'erreur de 5 % conformément à la pratique dans les recherches en Sciences humaines, la totalité ou les 50 % des unités constituent un échantillon représentatif si la population-mère compte moins de 100 individus (Angers, 1992).

Sur les 70 EPES agréés, 08 universités, 08 écoles de formation technique et 54 écoles de commerce et management sont identifiées. Les données disponibles concernent non pas les 70 entités, ce qui serait l'idéal, mais seulement 54 d'entre elles : 05 universités, 43 écoles de commerce et de management et 06 écoles de formation techniques qui ont constitué les strates de notre échantillon. Leur dispersion spatiale et le temps n'ont pas permis de les visiter toutes. Les 50 % des établissements de chaque strate sont pris ce qui donne un échantillon de 28 EPES ainsi répartis : 03 universités, 03 écoles de formation technique, et 22 écoles de commerce management. La taille de l'échantillon connu, il est possible de choisir les établissements qui en font partie.

Pour choisir les unités de sondage, c'est-à-dire les 03 universités sur les 05, les 03 écoles de formation technique sur les 06 et les 22 écoles de commerce et management sur les 43, il est d'abord procédé à la numérotation de tous les EPES de la strate. Ainsi, les universités sont numérotées de 1 à 5, les écoles de formation technique de 1 à 6 et les écoles de commerce et management de 1 à 43. A l'aide d'une table de nombres au hasard de Kendall et Babington Smith, il est procédé au tirage sans remise pour chaque strate. Pour les universités par exemple, l'entrée dans la table a été faite à partir de la ligne 10 et de la colonne 6. En progressant vers la droite et en prenant les chiffres un par un, la table donne : 3 ; 9 ; 3 ; 5 ; 6 ; 0 ; 2 ; 9 ; 8 ; 1 ; Les universités numérotées 3, 5 et 2 sont alors prises. La même procédure est utilisée pour les écoles de formation technique en changeant l'entrée dans la table et la progression s'est faite vers la gauche. C'est seulement avec les écoles de commerce et de management que les chiffres ont été pris par un pour les neuf premiers EPES, puis par paquets de deux pour les autres, avec un nouveau changement d'entrée et une progression vers la droite.

Ces différents tirages ont donné les résultats suivants :

- pour les universités : Université Dakar Bourguiba (UDB), Université du Sahel (UNIS) et Suffolk University.
- pour les écoles de formation technique : Ecole Supérieure de Génie Electrique(ESGE), Ecole Supérieure de Technologie et de Management (ESTM), Institut Supérieur de Technologie Industrielles(ISTI).
- pour les écoles de commerce et management (voir tableau 10).

Tel est constitué l'échantillon sur lequel porte l'étude du genre et du statut national des étudiants des EPES.

L'ordre de sortie lors des tirages a permis de choisir les EPES-témoins pour l'étude des profils académiques du corps professoral (tableau 14). Le premier EPES tiré sert d'établissement témoin, si les données ne sont pas disponibles, c'est l'EPES sorti en deuxième position et ainsi de suite.

L'étude de la qualité dans les EPES par entretiens avec les responsables de ces établissements est faite sur la base d'un sous – échantillon tiré à partir de celui plus haut précisé. L'objectif est, ici, de documenter et d'examiner une problématique à partir d'entretiens essentiellement et de données recueillies auprès des institutions. Cette approche ne nécessite pas, selon certains avis (Deslauriers, 1991 ; Bardin, 2005), d'élargir de façon poussée l'échantillon des répondants puisque la profondeur et la multitude des thèmes abordés lors des entretiens fournit un matériau suffisamment riche. Passer outre risque de poser d'énormes problèmes de logistique et de traitement des données. Pour cette raison, seuls 25 % des 28 établissements de l'échantillon, soient 07 de ces structures sont retenues. Les universités et les écoles de formation technique représentent chacune 11,5 % et les écoles de commerce et management 77 %. L'application de cette clé de répartition au 07 EPES donne : 01 université, 01 école de formation technique et 05 écoles de commerce et de management.

Pour les universités: le tirage a donné d'abord l'université El-Hadji Ibrahima Niassé qui a été éliminée pour deux raisons : elle est en réalité une faculté car ne formant que des médecins, mais elle est aussi très récente. L'université du Sahel sortie en deuxième position a été retenue.

Pour les écoles de commerce et management, le tirage a donné dans l'ordre :

- l'Institut Africain de Management (IAM),
- l'Institut Supérieur de Marketing Approfondi (ISMA),
- l'Institut Supérieur de Management (ISM),
- les Hautes Etudes Canadiennes Internationales (HECI),

- l'Ecole Supérieure de Management de Projets (ESMP).

Pour les écoles de formation technique l'Institut Supérieur d'Informatique (ISI) est retenu. Le HECI nous a opposé de façon diplomatique mais ferme une fin de non recevoir. Une tierce personne a été envoyée pour obtenir le dépliant destiné à la clientèle qui nous a même été refusé. Des contraintes de temps et d'opportunité nous ont poussé à le remplacer de façon raisonnée et non aléatoire par Suffolk University qui est l'EPES le plus proche car tous les deux sont d'origine Nord américaine et sont fréquentés par les étudiants sociologiquement proches.

2 - Les étudiants des EPES

a – Procédures d'échantillonnage

L'idéal aurait été d'avoir la liste de tous les étudiants des 28 EPES retenus dans l'échantillon. Il aurait fallu alors affecter un numéro (de 1 à n) à tous les étudiants des établissements d'une même strate avant de procéder à un tirage aléatoire en respectant la proportion des étudiants de chaque strate. Des contraintes de terrain (éparpillement des EPES sur le territoire national, refus systématique de certains déclarants – responsables de nous recevoir et réticence des responsables des EPES qui nous ont reçu de nous laisser approcher leurs étudiants entre autres) ne nous ont pas permis de procéder de la sorte pour choisir les étudiants à interroger. Par contre dans l'étude genre et celle relative au statut national des étudiants des EPES de l'échantillon, les données ont été fournies par la DES.

Il n'y a donc pas eu de tirage spécifique pour disposer de listes d'étudiants à interroger par questionnaire ou par focus group.

b – Taille de l'échantillon et prélèvement des unités de sondage

Les 10 % des 10.133 étudiants des 28 établissements, soient 1013 étudiants, seraient un échantillon représentatif (Angers, 1992). Compte tenu des contraintes déjà mentionnées, nous nous sommes contentés des étudiants qu'on a bien voulu nous laisser approcher. C'est ainsi que 300 étudiants ont été interrogés dans 07 EPES appartenant aux trois strates déjà identifiées pour l'administration des questionnaires. Il n'y a pas eu de technique particulière de prélèvement du fait du nombre réduit d'étudiants touchés qui sont tous intégrés à l'échantillon soient 300 étudiants ainsi répartis : 196 étudiants en cours du jour, 79 étudiants en cours du soir, et 25 étudiants en cours de week-end.

Les questionnaires leur ont été remis, mais seuls 119 ont été récupérés en cours du jour dont 8 très incomplets ont été éliminés ; 47 en cours du soir dont 3 éliminés car très incomplets ; 12 en cours de week-end. Au total, 111 questionnaires exploitables en cours du jour, 44 en cours du soir et 12 en cours de week-end sont recueillis.

Les recoupements des entretiens eus avec des responsables d'EPES ainsi que les effectifs trouvés sur le terrain laissent croire qu'environ 75 % des apprenants des EPES sont inscrits en cours du jour, 20 % en cours du soir et 5 % environ en cours du week-end.

C'est en fonction de cela que 14 questionnaires dûment remplis et rendus par les étudiants en cours du soir ont été éliminés pour avoir un échantillon assez conforme aux taux ci-dessus

énumérés. Pour cette dernière élimination, les questionnaires ont été laissés dans l'ordre de leur ramassage et un tirage a été fait à partir du premier avec une progression arithmétique au pas de 3. En définitive, l'exploitation a porté sur 153 questionnaires ainsi répartis :

- 111 pour les étudiants en cours du jour,
- 30 pour les étudiants en cours du soir
- 12 pour les étudiants en cours de week-end.

Trouver les 30 étudiants triés sur le volet dans les différents types d'EPES et de cours et discuter avec eux des questions qui leur étaient soumises n'a pas été facile. Le focus group concerne quatre cohortes trouvées sur place :

- groupe 1 : 08 étudiants d'une université en cours du jour (dont 03 Etrangers et 04 filles),
- groupe 2 : 09 étudiants d'une école de commerce et management en cours du jour (dont 03 étrangers et 05 filles),
- groupe 3 : 08 étudiants d'une école de commerce et management en cour du soir (dont 02 étrangers et 03 filles)
- groupe 4 : 05 étudiants d'une école de formation technique en cours de week-end (dont 01 étranger et 00 fille).

L'utilisation du logiciel SPSS aurait permis de traiter tous les questionnaires, même ceux qui sont mal remplis. Nous devons, par honnêteté, avouer que nous ignorions cet outil au moment du traitement des questionnaires.

3 - Les résultats aux diplômes d'écoles et d'Etat

a – Procédure d'échantillonnage

Un des aspects de cette recherche porte sur la comparaison des résultats obtenus par les EPES aux examens pour les diplômes d'Etat et ceux obtenus pour les diplômes d'école. Pour ce faire, les strates sur lesquelles s'appuie l'étude de ce point sont choisies de manière que chacune contienne, dans la mesure du possible, des établissements qui délivrent des diplômes d'écoles et des structures qui préparent à des diplômes d'Etat. En ce sens, l'échantillonnage est raisonné. La démarche suivante a été adoptée dans l'étude des relations diplômes d'écoles – diplômes d'Etat : classification des EPES en deux catégories, ceux qui préparent à des diplômes d'Etat et ceux qui sanctionnent leurs formations par des diplômes d'école. Il convient de préciser que nombreux sont les EPES qui soit offrent uniquement une formation pour des diplômes d'école, soit uniquement pour des diplômes d'Etat, soit pour des diplômes d'Etat et des diplômes d'école mais pour des filières différentes ou pour des niveaux différents. Pour une plus grande objectivité, l'étude s'est intéressée aux établissements qui font à la fois une formation pour un diplôme d'Etat et un diplôme d'école dans la même filière (BTS) d'une part et à un diplôme d'école évaluant la même formation d'autre part. Les résultats pris en compte pour les diplômes d'Etat portent uniquement sur le BTS qui est d'un niveau post- bac. Les résultats de 08 EPES qui présentent des étudiants au BTS et 10 autres qui délivrent des diplômes d'école sont pris en compte. La moyenne des résultats pour trois années (2002, 2004, 2006) a été retenue.

b – Taille et technique de prélèvement des unités

Cet aspect de la recherche devrait porter sur 25 des 28 EPES de l'échantillon de base. En effet, les universités ne délivrent pas des diplômes d'école ou des diplômes d'Etat, mais des diplômes reconnus ou non par des instituts d'évaluation comme le CAMES. Finalement, seuls les résultats de 08 EPES préparant à des diplômes d'Etat et ceux de 10 EPES délivrant des diplômes d'école ont pu être obtenus. Engagement a été pris de ne pas citer nommément, les établissements dans certaines parties du travail.

4 - Les enseignants des EPES

Les modes de rémunération ont été relevés à partir des EPES visités. Quant à la répartition par genre et la structuration articulée sur les critères de permanents et vacataires, elle est basée sur les établissements pour lesquels les données étaient disponibles.

II – Instruments de collectes et traitement des données

Les instruments de collecte des données sont les guides d'entretien et les questionnaires qui ont permis d'avoir certaines informations. Le traitement est relatif aux techniques utilisées pour synthétiser les informations qui sont analysées et interprétées pour en saisir la signification.

A – Instruments d'investigations et éléments d'appréciations des données

Outre la consultation des documents écrits disponibles, deux outils pour collecter l'information ont été principalement utilisés : le guide d'entretien et le questionnaire. Quelques critères d'appréciation d'indicateurs sont avancés.

1 – Guides d'entretiens

Les guides sont un canevas de thèmes couchés sur papier et devant servir de fil conducteur aux entretiens qui, dans ce travail ont été recueillis par écrit. Trois guides ont été élaborés.

– Le guide d'entretien avec les responsables des EPES (annexe 6)

Cet instrument a permis de recueillir des informations relatives aux objectifs des EPES, à leurs moyens, à leurs stratégies, mais aussi à leurs ambitions et à leurs problèmes, etc. Il a également permis de saisir le profil des fondateurs des établissements, de suivre l'évolution des effectifs de leurs étudiants, les filières ouvertes et leur gestion. Les entretiens ont aussi permis d'avoir une idée sur la composition de leurs équipes pédagogique et scientifique, sur les méthodes d'enseignement, les diplômes délivrés et la « transférabilité » de leurs étudiants d'un établissement à un autre. Les discussions ont donné l'occasion d'essayer de cerner les contours de la politique de partenariat des structures, de gestion de la qualité. Elles ont aidé à connaître leurs rapports avec l'Etat de même que les obstacles auxquels ils sont confrontés, etc.

- Les guides d'entretien avec les autorités publiques de l'enseignement supérieur (annexe 9) et du commerce (annexe 10) ont permis d'avoir les informations relatives à leurs appréciations

sur l'AGCS, de saisir leur perception et leur conception du rôle de l'Etat dans la gestion de l'enseignement supérieur privé, etc.

La fidélité et la sensibilité de ces guides d'entretiens ont d'abord été testées auprès d'un proviseur de lycée, d'un censeur, de deux surveillants généraux et de cinq professeurs. Il leur a été demandé de donner à la fin de l'entretien leurs avis sur le guide : longueur de l'entretien, précision des questions, etc. Leurs réponses et leur enthousiasme ont aidé à faire les réglages qui s'imposaient.

- Le guide d'entretien avec les étudiants sous forme de focus group (annexe 7) a permis d'avoir des informations complémentaires sur la prestation des EPES, la perception de la qualité par les apprenants, leurs espoirs et leurs ambitions. Lors de son administration, nous avons veillé à éviter « l'effet leader » de membres du groupe, aucun étudiant n'a fait preuve de timidité ou de réserve, loin de là, d'où l'absence de cet effet. Ce guide a été d'abord testé sur 3 groupes de 5 élèves de Terminale des séries L et S avant son administration aux étudiants. Les entretiens se sont faits suivant la méthode semi-directive.

Une lettre de la Chaire accompagnée des référentiels d'études a été déposée auprès de chaque responsable d'EPES ciblé pour les entretiens (annexe 5). Des rendez-vous ont été fixés. Au début de chaque rencontre, il a été rappelé l'objet de la recherche. Les interlocuteurs ont été mis en confiance pour qu'ils sachent que rien ne sera publié sans leur autorisation et que les éléments portant sur les résultats, modes de recrutement et rémunération des enseignants seront traités de façon anonyme et qu'ils peuvent accorder le temps qu'ils veulent pour l'entretien. Dans les faits, les entretiens se sont déroulés entre 80 minutes et un peu plus de 5 heures d'horloge. Cela est dû au fait que certains responsables ont été plus ouverts que d'autres en allant, parfois, au-delà de nos attentes. Cependant malgré la grande convivialité dont ont fait preuve nos interlocuteurs, ils n'ont pas voulu nous laisser consulter un quelconque document relatif à leurs résultats pédagogiques et c'est difficilement que nous avons accédé à leurs étudiants.

2 - Questionnaire destiné aux étudiants (annexe 8)

Il comprend des questions fermées, semi-fermées et ouvertes. Cet instrument a permis de connaître la composition genre, la nationalité et l'âge des étudiants. Il a aussi permis d'identifier les filières suivies par les étudiants, le profil socio-économique de ceux-ci, leur cursus, leurs appréciations des prestations de leur établissement, leurs projets de formation ou d'activité professionnelle. Le questionnaire a été d'abord testé auprès de 30 élèves de Terminale des séries « S » et « L ». Quelques réglages ont alors été faits avant son administration aux étudiants.

3 - Indicateurs et critères d'appréciation)

Types d'indicateurs :

- Efficacité interne : redoublement ; abandon exclusion ; passage en classe supérieure ; obtention de diplôme.

- Critères d'appréciation des taux de réussite

La variable dépendante qu'est le résultat c'est-à-dire le taux de réussite affiché par les EPES a été classé comme suit : « très bon » (plus de 80 % de taux de réussite), « bon » (70 à 79 % de taux de réussite), « assez bon » (60 à 69 % de taux de réussite), « moyen » (50 à 59 % de taux de réussite), « mauvais » (moins de 50 % de taux réussite). Il s'agit d'une variable score.

B – Traitement des données, analyse et interprétation des résultats

Quels sont les principes fondamentaux sur lesquels s'appuie cette recherche ? Sur quelles méthodes reposent le traitement, l'analyse et l'interprétation des informations recueillies ? Telles sont les questions auxquelles les lignes ci-dessous tentent d'apporter quelques précisions.

1 - Approche globale

Dans la partie consacrée à l'offre et la demande de formation, une approche axée sur une analyse concurrentielle et organisationnelle est adoptée. Le modèle du Boston Consulting Group (BCG) qui analyse les portefeuilles d'activité des entreprises nous a inspiré. Nous cherchons à voir la manière dont les « portefeuilles de filières » sont gérés dans les établissements privés d'enseignement supérieur. L'autre modèle est lié au cycle de vie des produits proposés au marché, c'est-à-dire une approche en fonction des différentes phases dans laquelle peut se trouver un produit, dans notre cas l'offre de formation, la filière proposée. Selon le BCG, ces phases vont du lancement au déclin en passant par la maturité et phase dite « vache à lait » (Darbelet & Lauginie, 1988).

L'analyse conceptuelle de la qualité et la définition du taux d'encadrement s'appuient largement sur les travaux de Sall (Sall, 1996 ; Sall & de Ketele, 1997). Pour une meilleure compréhension de la réalité des établissements étudiés, il est assez souvent fait un rapprochement avec les universités et autres instituts publics mais aussi une comparaison entre ces EPES eux-mêmes. Les données chiffrées ne sauraient à elles seules fournir les réponses aux questions posées. De même, il ne serait pas scientifiquement rigoureux de se limiter à trouver uniquement nos explications dans des théories aussi séduisantes et bien élaborées qu'elles soient. Approche qualitative et approche quantitative n'étant nullement antinomiques mais plutôt complémentaires, une approche qualitatif-quantitative est adoptée.

L'approche qualitative semble la mieux indiquée pour comprendre et expliquer les processus de décision tel que l'offre de formation (choix des filières à proposer et le choix de partenariat des EPES). Par contre, pour les données chiffrées relatives à des faits, une approche quantitative conviendrait mieux pour les mesurer et les décrire.

L'approche est aussi inductivo-déductive dans la mesure où les hypothèses avancées découlent certes d'observations, mais aussi de la manière dont celles-ci sont interprétées (induction) tout comme elles découlent de théories, d'idées répandues à vérifier dans les observations.

2 – Techniques de traitement

a – Statistique descriptive

La statistique descriptive a permis de calculer les taux de croissances absolue et relative des EPES et des étudiants ainsi que les effectifs moyens. Elle a aussi permis de calculer les taux de croissance annuels moyen (TCAM). Dans l'étude descriptive des hypothèses, elle est utilisée à travers les indices de dispersion (variance, écart – type, coefficient de variation, Voir feuille de formules).

b – Statistique inférentielle

Pour le test des hypothèses spécifiques, la démarche suivante est adoptée :

- identification de la question-problème,
- énonciation de l'hypothèse nulle et de l'hypothèse alternative,
- identification des types de variables et d'échelle,
- identification du test adéquat,
- organisation des données, application de l'algorithme, comparaison des résultats du calcul à ceux de la table,
- analyse et interprétation des résultats.

Les écoles de commerce sont de loin plus nombreuses que les autres. Dans l'échantillon, elles regroupent les 75 % de l'effectif total des étudiants contre 15 % pour les universités et 10 % pour les écoles de formation techniques. Etudier la répartition des étudiants selon le critère sexe ou nationalité dans ces proportions n'apporte pas d'informations capitales. C'est quasi évident que dans ces proportions, les écoles de formation technique et les universités ne supportent pas la comparaison. Pour éviter ce biais, les fréquences observées et attendues sont calculées à partir des effectifs moyens de chaque type d'EPES.

Les calculs donnent les effectifs moyens et la répartition par sexe suivante par type d'EPES :

- 512 étudiants (dont 334 G et 178 F) pour les universités,
- 347 étudiants (287 G et 60 F) pour les écoles de formation technique,
- 344 étudiants (201 G et 143 F) pour les écoles de commerce et de management.

En fonction du statut national des étudiants, c'est-à-dire la répartition des effectifs moyens entre sénégalais et étrangers, les données sont pour les universités, sur un effectif moyen de 512 étudiants, 323 sénégalais et 189 étrangers. Sur un effectif moyen de 347 étudiants pour les écoles de formation technique il y a 218 sénégalais pour 129 étrangers. Les écoles de commerce et de management comptent, avec un effectif moyen de 344 étudiants, 268 sénégalais pour 76 étrangers.

Il convient d'abord de faire une esquisse sur la notion d'attractivité. D'après le Système d'Intégration des Grandes Ecoles de Management (SIGEM), le taux d'attractivité est le rapport entre le nombre d'étudiants admis dans une structure et le nombre d'étudiants ayant postulé à y être admis. Le taux d'attractivité ainsi défini est facile à appréhender pour les établissements publics d'enseignement supérieur. En effet, ces structures reçoivent des dossiers de candidature des postulants. Elles admettent certains candidats tandis que le reste se voit fermer la porte de l'établissement.

Si les EPES procédaient de la sorte, il serait facile de calculer le taux d'attractivité selon l'approche genre ou l'approche nationalité s'il y a accès aux données. Mais, tel n'est pas le cas. En effet, le privé rejette très rarement les demandes des candidats qui postulent à accéder à

leurs formations disponibles s'ils ont les moyens financiers. En outre, leur capacité d'accueil est très difficile à cerner. En effet, ces structures ont une très grande flexibilité qui leur permet de jouer sur la durée de l'année académique et sur la facilité d'ouverture des annexes (en louant immédiatement des locaux, en construisant plus tard si nécessaire) pour absorber toute demande supplémentaire.

C'est la raison fondamentale pour laquelle référence a été faite aux effectifs attendus et aux effectifs réels, partant du postulat toute chose étant égale par ailleurs. D'après ce postulat, le pourcentage de garçons et de filles dans l'ensemble de l'échantillon devrait être le même dans chaque type d'EPES s'il y avait une distribution identique des deux sexes entre les différents types d'établissements. Ce pourcentage est appliqué à l'effectif moyen de chaque type d'EPES pour trouver l'effectif attendu ou fréquence attendue en cas de distribution équitable des garçons et des filles entre les 3 types d'EPES. La comparaison de l'effectif réel du type d'EPES et ce qu'il devrait être en cas de répartition équitable des deux sexes en appliquant la formule de calcul (voir feuille de calcul) permet de trouver le niveau d'attractivité de chaque type d'EPES. 100 % est la norme dans ce cas de figure.

Hypothèse spécifique 1 : Elle se formule comme suit : « La clientèle des EPES est identique ». Autrement dit, la structure selon le critère genre ou selon celui de la nationalité de la population estudiantine des EPES n'est pas fonction du type d'établissement. On suppose qu'elle est identique. Il s'agit ici de la comparaison de données non reliées. Elle est déclinée en 2 sous-hypothèses spécifiques : la sous-hypothèse spécifique relative au genre des étudiants et celle relative à leur statut national.

- Sous-hypothèse spécifique 1 : approche genre

« La clientèle genre des différents types d'EPES est identique ». Telle se formule l'hypothèse nulle H_0 . L'hypothèse alternative H_1 se libelle ainsi :

« La clientèle genre des différents types d'EPES est différente ».

Il s'agit ici de faire la comparaison de données indépendantes, c'est-à-dire non reliées. La variable dépendante (VD) est le type d'EPES. Elle peut prendre 3 modalités (universités, écoles de commerce et de management, écoles de formation technique). C'est donc une variable nominale multichotomique.

Quant à la variable indépendante qui est le genre, elle n'a que 2 modalités (fille ou garçon). C'est une variable nominale dichotomique.

Le « Khi carré » permet de tester cette hypothèse.

- Sous-hypothèse spécifique 2 : approche nationalité

H_0 est « La clientèle par nationalité des différents types d'EPES est identique ».

H_1 est : « La clientèle par nationalité des différents types d'EPES est différente ».

Cette sous-hypothèse admet deux possibilités :

1) soit la composition des effectifs estudiantins est identique, ce qui est pris comme hypothèse nulle (H_0),

2) soit il y a une différence ce qui correspond à l'hypothèse alternative (H_1)

Il s'agit de faire la comparaison de données non reliées. La variable indépendante (VD) est le type d'EPES. C'est une variable nominale multichotomique qui évolue sur 3 modalités (universités, écoles de commerce- management, écoles de formation technique).

Quant à la variable indépendante qui est le statut national, elle n'a que 2 modalités (sénégalais ou étranger). Elle est nominale dichotomique. Le « Khi carré » est le test qui convient pour tester cette sous-hypothèse.

Hypothèse spécifique 2 : « Les résultats des examens aux diplômes d'école sont comparables aux résultats des examens aux diplômes d'Etat ». Ainsi se formule la deuxième hypothèse spécifique. Ici également, il s'agit de la comparaison de données non reliées. La variable indépendante (VI) est le type de diplôme (diplômes d'école et diplômes d'Etat). C'est donc une variable nominale dichotomique. La variable dépendante (VD) est le résultat. Elle est mesurée en fonction du pourcentage de réussite. Il s'agit d'une variable score ou intervalle. Pour cette hypothèse, les postulats suivants peuvent être retenus :

L'hypothèse nulle H_0 est « Les résultats des examens aux diplômes d'école sont comparables aux résultats des examens aux diplômes d'Etat ».

L'hypothèse alternative H_1 est « Les résultats des examens aux diplômes d'école sont différents des résultats des examens aux diplômes d'Etat ». Si H_1 est retenue, il y a deux issues :

- la première issue H_{1a} est la suivante : « Les résultats des examens aux diplômes d'école sont meilleurs que les résultats des examens aux diplômes d'Etat » ;

- la deuxième issue H_{1b} sera alors la suivante : « Les résultats des examens aux diplômes d'Etat sont meilleurs que les résultats des examens aux diplômes d'école ».

Le « T de Student » est le test qui convient pour cette hypothèse.

c – Taux d'encadrement des étudiants

La notion d'encadrement est appréhendée de façon différente. Sall fait sienne la formule retenue par l'OCDE qui calcule le taux d'encadrement de la façon suivante :

$$\text{Taux d'encadrement} = \frac{\text{TMC} * \text{NMHCP}}{\text{NMHCE}}$$

TMC : Taille moyenne des classes, c'est – à – dire le nombre total d'heures de cours des étudiants sur le nombre total d'heures de cours des professeurs.

NMHCP : Nombre moyen d'heures de cours par professeur, c'est – à – dire le rapport du nombre total d'heures de cours des professeurs sur le nombre de professeurs en équivalent plein temps.

NMHCE : Nombre moyen de cours par étudiant, c'est – à – dire le rapport du nombre d'heures de cours des étudiants à plein temps sur le nombre d'étudiants équivalent à plein temps.

L'UCAD a opté pour une formule plus simple qui donne le taux en « pour mille » :

$$\text{Taux d'encadrement} = \frac{1000 * s}{e}$$

s = nombre total des enseignants (enseignants de rang magistral et autres)

e = nombre des étudiants

(Sall, 1996, p 156)

Cependant le calcul de ce taux varie selon les cycles. Si pour le premier et le second cycle ce taux est calculé en tenant compte de tous les enseignants, quel que soit leur profil académique ou leur statut, pour le troisième cycle, on ne tient compte que des professeurs de rang A.

Dans cette présente recherche, le taux d'encadrement est assimilé au ratio étudiants/professeur donné par la formule suivante :
$$\frac{\text{Nombre d'étudiants}}{\text{Nombre de professeurs}}$$

d – Données des entretiens

Pour les aspects qualitatifs abordés lors des entretiens, la méthode d'analyse de contenus est utilisée. L'analyse thématique est privilégiée. Il est procédé à un découpage transversal de l'ensemble des entretiens pour avoir une cohérence d'ensemble des éléments à analyser.

e - Opérations de traitement

Word 2003 a été utilisé pour le traitement de texte. Les calculs et graphiques sont faits avec Excel et une machine à calculer « scientifique ».

3 - Analyse et interprétation des résultats :

Analyser consiste en une réflexion qui oscille systématiquement entre des vues d'ensemble sur les données recueillies et l'examen méticuleux des détails. Interpréter entraîne un effort d'imagination et de raisonnement pour retrouver le sens des résultats de l'analyse (Gaudreau, 2001, p 77)

Les statistiques inférentielles permettent de partir d'un certain nombre d'établissements pour faire des généralisations. Le test est significatif si le « t » calculé est supérieur au « t » de la table du test. Dans ce cas, l'hypothèse nulle est rejetée et l'hypothèse alternative acceptée. Dans le cas contraire, l'hypothèse nulle est acceptée et l'hypothèse alternative.

Pour les autres aspects de la recherche, compte tenu du peu de données récoltées et de leur particularité, la description et la l'explication ont été privilégiées d'où la référence à la statistique descriptive. C'est pourquoi l'accent a été mis sur l'exploration et l'ébauche de conclusions tout en posant de nombreuses pistes de réflexions pour des recherches ultérieures.

Cette première partie de la recherche consacrée à la problématique, au cadre conceptuel, à la revue de la littérature et à la méthodologie a permis a permis de dégager les axes autour desquels va s'articuler la deuxième partie qui porte sur l'aspect empirique.

4 – Carte universitaire et carte des EPES à Dakar

La carte universitaire du Sénégal (annexe 13) a été réalisée en partant d'un fond de carte rempli grâce aux informations reçues à la DES et une interview de M. Sourang, actuel ministre de l'enseignement supérieur, sur les universités de troisième génération.

La carte des établissements privés d'enseignement supérieur de Dakar (annexe 14) a été élaborée à partir de la liste des EPES et de certains autres trouvés sur le terrain. Les EPES ont été localisés à l'aide de la carte de Dakar et ses environs (Kane, 2007 – 2008) et de celle de Dakar (Editions & Communications Régionales, 2007).

PARTIE EMPIRIQUE

Cette seconde partie est consacrée au dépouillement, à l'analyse et à l'exploitation des données récoltées sur le terrain. Elle compte trois chapitres qui portent respectivement sur l'état des lieux, les étudiants des EPES, et la qualité dans ces établissements.

Les EPES seront nommément cités dans certaines parties notamment celles relatives aux acronymes et aux diplômés. Par la suite, et pour ne pas faire la publicité, bonne ou mauvaise, des EPES étudiés et rester ainsi fidèle aux engagements pris, les établissements ne seront pas cités dans d'autres cas, celui des résultats et des procédures par exemple.

Chapitre premier - *L'essor des EPES, un dynamisme mal encadré*

Ce chapitre, est consacré à l'état des lieux. Il tente d'abord de montrer l'évolution du nombre des établissements privés d'enseignement supérieur. Sont également abordées les difficultés qu'il y a parfois à faire la distinction entre certains d'entre eux tant leurs appellations sont proches. Le décor de l'environnement juridique dans lequel évoluent les structures privées d'enseignement supérieur est ensuite campé pour le clore.

I – Le boom des établissements privés d’enseignement supérieur

L’évolution quantitative des établissements privés d’enseignement supérieur au Sénégal pour la période allant de 1994 à 2007 est révélatrice du dynamisme du secteur. Une comparaison avec certains pays africains montre que le Sénégal comptait déjà en 2005, plus d’établissements privés d’enseignement supérieur que de nombreux pays francophones ou anglophones du continent comme l’illustre le tableau ci-dessous.

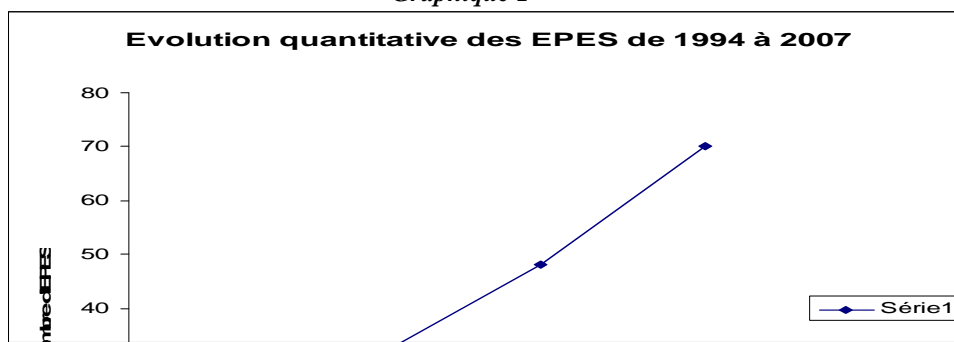
Tableau 1 *Nombre d’EPES dans quelques pays d’Afrique en 2005*

Pays	Nombre d’EPES	Pays	Nombre d’EPES
Bénin	27	Kenya	14
Cameroun	17	Sénégal	48
Ghana	28	Tanzanie	10
Nigéria	13	Ouganda	15

Source : Lettre de l’ADEA, vol 17, n° 3/4

Comment a évolué le nombre le nombre d’EPES agréés établis au Sénégal de 1994 à 2007 ? Le graphique 1 portant sur la courbe d’évolution quantitative de ces établissements pour ladite période permet d’en avoir une idée. Son allure laisse apparaître une forte pente, signe d’une croissance exponentielle des établissements privés d’enseignement supérieur. En effet, leur nombre n’a cessé d’augmenter d’année en année. En 1994 et 1999, 04 et 31 établissements ont respectivement été recensés. En 2004, le pays en comptait 48. Trois ans plus tard, en 2007, le nombre de ces établissements est passé à 70. Ces écoles et instituts sont essentiellement installés à Dakar même s’il ya un timide déploiement à l’intérieur du Sénégal (annexes 13 et 14).

Graphique 1



Source des données, DES, 2008

La reprise des données de ce graphique dans le tableau 2 et leur analyse permettent de mieux cerner les caractéristiques de cette évolution. De 1994 à 1999, soit sur une période de 5 ans, le nombre d'EPES a connu une augmentation en valeur absolue de 27 soit une moyenne de 5,4 établissements supplémentaires par an. Sur la période 1999 - 2004, de durée identique à la première, le nombre d'établissements privés a connu une croissance absolue de 17 unités, ce qui correspond à une augmentation de 3,4 EPES par an en moyenne. La dernière période d'une durée de 3 ans (2004-2007) laisse apparaître une croissance absolue moyenne de 7 établissements par an.

Années	Nombre d'EPES
1994	04
1999	31
2004	48
2007	70

Une approche par les valeurs relatives de cet accroissement fait mieux ressortir l'ampleur du phénomène. En passant de 4 unités en 1994 à 31 en 1999, le nombre d'EPES enregistré au Sénégal a connu une augmentation relative exceptionnelle de 675 %. Le quinquennat suivant (1999 – 2004) est marqué par un repli net par rapport à la période antérieure avec une croissance relative de 55 % seulement. De 2004 à 2007, le Sénégal a connu un taux de croissance relative de 46 %, le nombre d'établissements privés d'enseignement supérieur étant passé de 48 à 70. Malgré ce net recul de la croissance relative, l'enseignement supérieur privé reste très dynamique comme l'atteste la croissance absolue moyenne de la dernière période (2004 – 2007) avec 7 nouveaux EPES par an.

Tableau 2 *Nombre des EPES de 1994 à 2007*

Source : DES, 2008

Ce dynamisme s'explique en partie par l'insuffisance de l'offre publique de formation de niveau supérieur compte tenu de la capacité d'accueil limitée face à une demande de formation de plus en plus élevée. En 2007, les universités publiques sénégalaises que sont l'UCAD et l'Université Gaston Berger de Saint – Louis (UGBSL) comptaient respectivement environ 55.870 et 4.500 étudiants (UCAD, Rectorat, 2008 ; www.ugb.sn, 2008). La situation des 25.000 bacheliers de l'année scolaire 2007 – 2008 qui ont toutes les peines du monde pour accéder à l'enseignement supérieur public est une illustration de l'insuffisance de l'offre

publique de formation. L'UCAD, tous les établissements confondus, déclare ne pas pouvoir recevoir plus de 5200 nouveaux étudiants pour l'année académique 2008 – 2009 compte tenu de sa capacité d'accueil et l'UGBSL se dit prête à n'en recevoir que 600 (SUDES, 2008). S'y ajoutent les conditions relativement draconiennes d'accès aux filières les plus prisées de l'enseignement supérieur public, les sureffectifs de certaines Facultés qui baignent dans une instabilité quasi permanente. Cela fait de l'enseignement supérieur privé un créneau porteur qui attire de plus en plus investisseurs et apprenants. Le standing des locaux de certains EPES, le mobilier trouvé sur place ainsi que les propos d'un Recteur- fondateur qui a eu la franchise d'avouer, sans fanfaronnade apparente, qu'il gagne très bien sa vie avec son établissement en sont une illustration éclatante.

Les fondateurs des EPES viennent d'horizons divers. Sur les 07 rencontrés, deux sont d'anciens étudiants qui ont créé leur école à la fin de leurs études à l'étranger, en coopérations avec des sénégalais trouvés sur place. C'est le cas de l'ISI et de l'IAM.

Deux autres EPES ont été portés sur les fonds baptismaux par des cabinets d'expertise. Il s'agit de l'ESMP et de l'ISMA. Une université est filiale d'une autre sise à Boston aux Etats-Unis. Elle a été ouverte à Dakar sur invitation du Président Abdou Diouf d'après son Recteur. D'autres EPES ont été fondés par des personnes venues de divers milieux.

Seuls deux responsables d'EPES ont reconnu avoir rencontré des difficultés financières pour monter leurs projets, les quatre autres par contre n'en ont pas connu. Aucun de ces responsables n'a avoué avoir rencontré des obstacles administratifs. L'enseignement supérieur privé au Sénégal constitue un milieu qui a ses particularités.

II – Un milieu pas toujours transparent

Ce qui attire en premier lieu l'attention de toute personne qui s'intéresse aux EPES établis au Sénégal, c'est d'abord la difficulté qu'il y a parfois à les distinguer les uns des autres ainsi que le nombre élevé des filières de formation qu'ils offrent. Les risques de confusion sont très grands aussi bien pour les acronymes que pour le contour des filières.

A - Des acronymes qui prêtent à confusion

Citer les EPES en ce qui concerne les acronymes et les diplômes, n'est pas trahir un engagement car ces données sont publiques.

L'article 6 de la loi 94-82 autorise les EPES à adopter les dénominations de leur choix en toute liberté. La seule astreinte qui conditionne ce choix est l'obligation de faire apparaître la nature privée et le niveau d'enseignement dispensé afin d'éviter toute confusion. Il va sans dire que la confusion que le législateur veut éviter ici est celle avec les établissements publics d'enseignement supérieur. Dans les acronymes des EPES, on retrouve très souvent les initiales « E.S » (école supérieure), « I.S » (institut supérieur), « M » (management), « I » (Informatique), etc., qui reviennent régulièrement. Ces lettres et termes qui se retrouvent dans la quasi-totalité des acronymes des EPES autres que les universités sont à l'origine des fréquentes confusions. Il est parfois très difficile de différencier certains EPES tant leurs acronymes sont proches. Il n'est pas donné à tout le monde de différencier facilement les EPES : IACOM, ESCOM, ISCOM et ITECOM. L'établissement privé UVI (Université Virtuelle Internationale) peut être confondu avec UVA (Université Virtuelle Africaine).

De même l'établissement privé d'enseignement supérieur HEG (école des Hautes Etudes de Gestion) a un nom très proche de HEC (Hautes Etudes Commerciales). Les établissements ci-dessous sont dans la même situation de risque de confusion des acronymes:

- UFI et AFI;
- ESTM et ESMT ;
- ISEG et ESSEG,
- ISF et ISFG ;
- ESFIAM et IFAM.

Ces quelques exemples, parmi d'autres, illustrent le risque de confusion qui existe au niveau des acronymes. Dans le deuxième exemple, on constate que HEG rappelle HEC. Cette dernière est une école mondialement connue, créée en 1881 en France. Ses sortants jouissent d'un grand prestige dans tous les continents. Ce sont de très hauts cadres qui dirigent de grandes entreprises. Peut-être que les fondateurs de l'EPES sénégalais, en choisissant l'acronyme HEG, veulent bénéficier, ne serait-ce qu'en filigrane de l'aura de HEC.

Cette même logique semble être valable pour l'établissement privé ESAG (Ecole Supérieure d'Administration et de Gestion) et le CESAG (Centre Africain d'Etudes Supérieures en Gestion).

Le premier est un EPES sis à Saint-Louis du Sénégal. Il dispense une formation en gestion. Tandis que le CESAG est une grande école de Dakar créée sous le parrainage de la Banque Centrale des Etats de l'Afrique de l'Ouest (BCEAO), très prisée dans la région. C'est un institut de formation postuniversitaire, de perfectionnement, de consultation et de recherches en gestion créée sur décision des chefs d'Etat de la CEAO en 1978. Il forme de hauts cadres de l'administration publique et des sociétés privées.

Le risque de confusion est plus grand quand les établissements ou institutions ont des acronymes composés des mêmes anagrammes. C'est le cas entre ESTM (Ecole Supérieure de Technologie et de Management) et ESMT (Ecole Supérieure Multinationale de Télécommunication). L'ESMT est une grande école de formation en télécommunication, en informatique et téléinformatique, portée sur les fonts baptismaux par l'Organisation Commune Africaine et Malgache (OCAM). L'enseignement y est très rigoureux. Ses diplômés sont très réputés et très prisés au niveau des sociétés de télécommunication. Ils peuvent poursuivre sans aucun problème leurs études dans n'importe quel autre établissement de télécommunication du monde. Beaucoup d'ingénieurs et de hauts cadres de la Sonatel au Sénégal par exemple, sont sortis de ce centre d'excellence créé avec le soutien de l'Union Internationale de Télécommunication (UIT).

Des professeurs de la Faculté des Sciences et Technologies (FST) de l'UCAD ont cité cet exemple pour illustrer le risque de confusion entre les établissements. En effet, à l'étude de dossiers de candidature pour une formation en informatique dans cette faculté, les membres du comité de sélection étaient divisés sur la valeur du diplôme d'un candidat venant de l'un d'eux en confondant les deux établissements c'est-à-dire ESMT et ESTM. Il leur a fallu s'informer davantage différencier les deux institutions.

L'objet de ce passage n'est pas de faire un jugement de valeur sur la qualité de la formation donnée par les uns et les autres, mais seulement de montrer qu'il peut y avoir des difficultés à se retrouver sur la carte des EPES. Cela ne facilite ni le choix des parents et des étudiants, ni celui de l'Etat et des employeurs. Ce n'est pas non plus parce qu'un EPES a un acronyme proche ou presque identique à celui d'établissement privé ou public prestigieux que ses prestations ne sont pas de qualité.

L'Etat du Sénégal semble avoir pris conscience de cet état de fait. Devant l'explosion des EPES et les acronymes quasi-identiques de plus en plus nombreux, la loi 94-82 (annexe 2) a été modifiée en ses articles 6 et 8 en 2005. En effet, la loi 2005 – 03 du 11 Janvier 2005

(annexes 4-a et 4-b) met l'accent sur l'importance de distinguer deux établissements quel que soit leur lieu d'implantation sur le territoire nationale. Elle stipule que deux établissements ne peuvent pas porter le même nom tout en réaffirmant le principe de la liberté des établissements privés à choisir leur nom pourvu qu'ils respectent cette nouvelle disposition.

Cela ne règle pas pour autant le problème, dans la mesure où, sans porter le même nom, des EPES peuvent avoir des acronymes qui prêtent à confusion, ces structures étant plus connus sous leur acronyme que sous leur nom intégral. De même, des EPES peuvent avoir des acronymes différents tout en ayant le même nom ou presque. C'est le cas entre EIA (Ecole Internationale des Affaires) et IBS (International Business School). Le premier, baptisé dans la langue de Molière n'est que la traduction exacte du second dont le nom est décliné en anglais. La situation n'est guère meilleure avec les filières. Là également il y a un problème de lisibilité.

B - Une multitude de filières

Si quelques EPES centrent leurs activités sur des domaines précis, la plupart d'entre eux offrent des filières aussi nombreuses que variées. On constate une nette domination des filières du tertiaire sur les autres. Sur les 70 EPES recensés, 59 établissements soit 84,30 % proposent des formations en commerce, particulièrement en commerce international, en management, en marketing ou en comptabilité. L'informatique que proposent 38 EPES sur les 70 soit 54,29 % des établissements vient en deuxième position. 02 EPES offrent même une formation en Sciences de l'éducation.

Deux catégories d'EPES sont à distinguer en fonction de l'offre :

- les EPES spécialisées dans un domaine précis,
- les EPES qui s'ouvrent à tous les domaines rentables.

Les instituts de commerce et de management ainsi que les universités pourraient être classés dans cette dernière catégorie.

L'Ecole Supérieure de Management de Projets (ESMP) par exemple est un établissement qui ne propose qu'une filière, celle de formation en management et gestion de projets. C'est également le cas de l'Institut Supérieur de Marketing Approfondi (ISMA) qui offre uniquement des formations en marketing. La particularité de ces établissements est qu'ils ont, tous les deux, été créés par des cabinets d'expertise spécialisés dans les domaines où ils offrent des formations. L'Institut Supérieur d'Informatique (ISI), créé également par de jeunes diplômés en informatique a fait de cette filière sa spécialité. Mais aujourd'hui l'établissement a enrichi son offre par la comptabilité tout en gardant l'informatique comme sa filière-phare. Les responsables de cette école révèlent avoir reçu beaucoup de suggestions pour ouvrir la filière commerce international qui est très rentable, ce qu'ils ont refusé de faire pour rester dans leur domaine de compétence. Par contre la plupart des EPES sis au Sénégal, offrent une multitude de filières voire presque toutes les filières disponibles sur le marché comme le montre le tableau 3.

EPES	Acronymes	Domaine	Filières
Assistance and Formation Institut	AFI	Management	Comptabilité Informatique
Ecole Supérieure de Finance, d'Audit et de Management	ESFIAM	Management	Comptabilité Finance Management
Ecole Supérieure de Génie Electrique	ESGE	Technique	Electronique Electrotechnique Informatique de gestion Informatique industrielle Electromécanique Télécommunication
Ecole Supérieure de Management de Projets	ESMP	Management	Gestion et management de projets
Ecole Supérieure de Technologie et de Management	ESTM	Management	Finances Assurance Gestion publique
Hautes Etudes Canadiennes et Internationales	HECI	Management	Commerce Informatique Finances Marketing Management NTIC
Ecole des Hautes études de Gestion	HEG	Management	Commerce Marketing Comptabilité Finances Gestion de projets Audit et contrôle de gestion
Institut Africain de Commerce et de Marketing	IACOM	Management	Commerce Marketing Comptabilité Secrétariat et Bureautique Informatique de Gestion
Université du Sahel	UNIS	Université	Sciences et technologie Sciences juridiques et politiques
EPES	Acronymes	Domaines	Filières
Institut Africain de Management	IAM	Management	Administration des affaires et Informatique de gestion NTIC Banque-Finances Gestion Ressources Humaines Marketing Sciences économiques et gestion Lettres, Langues et Civisation Sciences Humaines et Sociales Académie ESCO Sciences de l'Education
			Logistique Transport Tourisme Hôtellerie Développement local Micro finance Informatique réseaux Droit des affaires Gestion de projet
Institut Supérieur d'Entrepreneurs et de Gestion	ISEG	Management	Assistanat de direction Journalisme/Communication Banque Assurance Commerce Comptabilité Marketing Micro Finance Gestion des Ress. Humaines
Institut Supérieur d'Informatique	ISI	Technique	Informatique Bureautique Comptabilité Gestion Finance

Tableau 3 EPES et filières

Tableau 3 EPES et Filières (suite)

Source : DES, 2007

Forts de leur autonomie dans la confection des programmes, les EPES se permettent de donner à leurs filières le nom qu'il veut. Certains disent que c'est parce qu'ils mettent l'accent sur la professionnalisation ou qu'ils abordent différemment les matières qu'ils donnent tel nom et non celui qui est le plus courant. L'UDB parle de licence en génie mathématique, en génie économique etc. Le terme « génie » voulant dire que l'accent est mis sur la professionnalisation de la formation. D'autres EPES parlent tout simplement de « licence professionnelle ».

Une filière comprend généralement plusieurs spécialités en son sein comme le montre l'exemple de cette université de la place qui n'est pas un cas isolé. L'établissement propose 7 filières :

- Sciences et Technologie,
- Sciences Juridiques et Politiques,
- Sciences Economiques et Gestion,
- Lettres, Langues et Civilisations,
- Sciences Humaines et Sociales,
- Académie CISCO,
- Sciences de l'Education.

Ces filières qui sont en réalité des Facultés regroupent plusieurs branches. Ainsi, Sciences et Technologie comprend :

- * Mathématiques,
- * Informatique,
- * Physique – chimie,
- * Biologie,
- * Electronique,
- * Télécommunication.

La filière Lettres, Langues et Civilisations comprend :

- * Lettres Modernes,
- * Anglais,
- * Espagnol,
- * Portugais,
- * Arabe,
- * Langues Etrangères Appliquées.

Quant à la filière Sciences Humaines et Sociales, elle regroupe les disciplines que sont :

- * Histoire,
- * Géographie,
- * Philosophie.

Une enquête sur le terrain révèle que toutes les filières qui figurent sur la liste des offres de formation des EPES ne sont pas fonctionnelles. Certaines filières n'ont d'ailleurs jamais fonctionné depuis leur création. C'est le cas de Lettres, Langues et Civilisations ; Sciences Humaines et Sociales ainsi que Sciences de l'Education de l'université ci-dessus prise en exemple. Néanmoins, les établissements privés les gardent sur leurs dépliants publicitaires, attendant que des opportunités se présentent pour les exploiter.

L'ouverture et la fermeture effectives des filières est, dans tous les EPES dictée par la demande. Les établissements lancent leurs offres de formation. La fonctionnalité desdites filières dépend alors uniquement du nombre d'étudiants inscrits (généralement 20 étudiants au minimum). En effet, dans les EPES, les inscriptions sont provisoires. Ce n'est que lorsque le seuil critique d'étudiants est atteint que la filière est ouverte. Dans le cas contraire elle ne l'est pas et ceux qui s'étaient inscrits sont remboursés. Les étudiants potentiels sont informés dès le début de cette éventualité. Cependant, il arrive, bien que cela soit rare, qu'une filière qui a déjà fonctionné une année ou plus ne soit plus rentable, du fait de l'abandon de certains étudiants alors que le cycle n'est pas encore terminé. L'EPES se trouve alors dans l'obligation d'achever la formation des étudiants restants. Pour éviter ce désagrément, quelques établissements exigent de leurs étudiants l'engagement de terminer la formation à laquelle ils se sont inscrits.

Dans les grands EPES qui font une formation sur 4 ans ou plus, force est de noter que les droits des étudiants ne sont pas respectés parfois. En effet, il arrive très souvent que des étudiants s'inscrivent dans ces établissements avec l'idée de faire dans le moyen terme une filière qu'ils ont vue dans la liste des offres de formation qui leur a été soumise. En année de spécialisation, ils ont alors la désagréable surprise de constater que la filière qui leur faisait rêver n'est pas fonctionnelle faute d'effectif suffisant. Ils sont alors obligés d'opter pour une autre. Nous avons ainsi rencontré des étudiants d'un grand établissement de la place qui font Banque – Finances, alors que leur désir était de faire Gestion de projets.

Un autre problème lié aux filières des EPES est le manque d'harmonisation. Le contenu des formations offertes pour une même filière et un diplôme de même niveau d'études n'est pas toujours le même d'un établissement à un autre. L'environnement juridique dans lequel évolue l'enseignement supérieur privé n'est pas étranger à cette situation.

III - Une réglementation quasi - inexistante

La loi 94-82 du 23 décembre 1994 portant organisation et réglementation de l'enseignement privé (annexe 2) reconnaît dans son article premier six catégories d'établissements privés :

- 1) les établissements du cycle fondamental (enseignement préscolaire, élémentaire et moyen),
- 2) les établissements du cycle secondaire (enseignement secondaire général et technique),
- 3) les établissements de formation professionnelle,
- 4) les établissements d'éducation physique,
- 5) les établissements d'éducation artistique,
- 6) les établissements d'enseignement supérieur.

Cette loi définit en son article 5 l'établissement privé d'enseignement supérieur comme un établissement qui prépare des personnes titulaires du Baccalauréat ou d'un diplôme équivalent à une qualification de niveau supérieur. Le titre II de ladite loi énonce les critères d'ouverture d'un EPES portant sur les locaux, les programmes et le personnel. Tous ces critères doivent être vérifiés « sur pièce et sur place » (sic) par les personnes compétentes. Paradoxalement, la loi stipule, dans son article 7, que l'établissement peut commencer à fonctionner dès le dépôt du dossier de déclaration auprès de l'administration compétente. Cette dernière disposition de

la loi est une porte ouverte dans laquelle peut s'engouffrer tout offreur de formation peu scrupuleux. Les arguments basés sur la loi 94-82 n'ont pas le poids juridique auquel l'on devrait s'attendre. En effet, bien que votée depuis 1994, cette loi n'a jamais été promulguée. Pour quelle raison ?

Les réponses reçues telles que la crainte de certains responsables d'EPES très influents auprès de l'Etat de perdre des situations de rente ou la volonté de l'Etat de ne pas donner de subventions ne semblent être que conjectures et suppositions. Les entretiens avec des responsables d'EPES et des autorités de la Direction de l'enseignement supérieur révèlent leur embarras face à ce vide juridique et réglementaire. En l'absence d'un décret de promulgation de la loi 94-82 et d'un décret fixant le contenu du dossier de déclaration d'ouverture prévu par la loi sus mentionnée, le Ministère de l'éducation nationale et les responsables de huit EPES ont signé, le 02 Mai 1995 un accord-cadre pour la promotion de l'enseignement supérieur privé (annexe 3). Il a repris la définition des EPES telle que faite par la loi 94-82 du 23 décembre 1994, précisé les modalités et les conditions de leur ouverture, clarifié les types de diplôme, etc. Il est évident que cet accord-cadre signé par 8 EPES qui ont tous été agréés comme le montre ce document ne comble pas le vide juridique et réglementaire.

L'absence d'une réglementation digne de ce nom fait qu'il n'y a pas de dispositions juridiques nettes et contraignantes pour différencier de façon précise les types d'EPES en leur fixant des missions et des objectifs clairs ainsi que des programmes et des curricula nets et distincts, d'où la difficulté de les classer en universités et école de formation.

L'étude des EPES au Sénégal montre la double dérive créée par le marché et décrite par Subotsky et Afeti, deux chercheurs africains (Subotsky & Afeti, 2005) :

- la dérive « universitaire » qui fait que les établissements de formation professionnelle veulent accéder au statut d'université ;

- la dérive « professionnelle » qui pousse les universités à s'adapter à la demande du marché en offrant des cours à vocation professionnelle.

Les établissements de formation professionnelle qui font suivre leur acronyme de l'expression « université de l'entreprise » en sont une parfaite illustration. De ce fait, il n'a pas été possible de faire une classification des EPES en s'appuyant sur des textes juridiques.

La loi 94-82, comme l'accord-cadre de 1995 ne clarifient pas non plus le statut juridique des EPES. Sont-ils simplement agréés ou sont-ils reconnus ? La différence entre reconnaissance et agrément est ténue et la mésentente paraît totale sur la question. Les autorités chargées de l'enseignement supérieur disent et répètent qu'aucun EPES n'est reconnu présentement au Sénégal. Selon elles, un EPES ne peut être reconnu qu'après évaluation par des structures compétentes et celles-ci ne sont pas encore créées. Les établissements privés d'enseignement supérieur ne sont donc qu'agréés comme les 8 signataires de l'accord-cadre (Accord-cadre, point 9, annexe 3). Les chefs d'établissement par contre, affirment diriger des structures reconnues. Un EPES même avance dans ses prospectus qu'il est un institut reconnu par l'Etat du Sénégal.

La confusion est due au fait qu'il y a des pratiques qui relèvent de la reconnaissance de fait même s'il n'y a pas de reconnaissance de juré. L'accord-cadre signé par le ministre de l'éducation nationale, engage l'Etat. Il stipule en son point 6 que les diplômes d'école reconnus par l'Etat revêtiront le sceau et la signature de l'Etat, donc du ministre chargé de l'éducation. Tous les diplômes des EPES dits agréés sont systématiquement signés par le ministre. Pour certains déclarants-responsables, le fait que le ministre, signe lui-même leurs diplômes d'école est la preuve tangible qu'ils sont reconnus comme leurs diplômes le sont également. Le débat

entre agrément et reconnaissance pour eux n'est que de l'intellectualisme. Et ils ne semblent pas avoir tout à fait tort.

D'autres dirigeants d'EPES acceptent le fait qu'ils sont agréés et pas encore reconnus même si la plupart des EPES remplissent les conditions pour être reconnus. L'explication qu'ils avancent est que l'Etat hésite à les reconnaître pour ne avoir à les subventionner du fait qu'ils sont considérés comme des établissements réservés à des étudiants issus de milieux aisés dont les parents peuvent prendre entièrement en charge les frais de scolarité. En effet, l'article 12 de la loi 94-82 stipule que la reconnaissance d'un établissement par l'Etat lui ouvre le droit à une subvention.

Les autorités sénégalaises se méprendraient-elles sur les concepts « reconnaissance » et « agrément » ? Ce qui se fait et se dit communément à travers le monde de l'éducation pourrait aider à éclairer le débat. L'agrément est la reconnaissance officielle, suite à l'évaluation par un organisme compétent, de la valeur des objectifs, des opérations ainsi que des ressources humaines, matérielles et financières d'une institution. (Legendre, 1993).

L'agrément est la reconnaissance et l'approbation officielles d'un établissement d'enseignement supérieur ou de formation professionnelle, d'un programme d'études ou d'un service par l'autorité législative ou professionnelle compétente après qu'elle a établi que certaines normes prédéterminées ont été atteintes. On trouve parfois le terme « accréditation » tiré de l'anglais « accreditation » qui signifie « agrément » (Guide d'usage terminologique dans le domaine de la mobilité et de la reconnaissance des titres et des diplômes, p 3). En effet le terme reconnaissance est utilisé pour les compétences et les capacités individuelles (Legendre, p 1093 ; Guide d'usage terminologique dans le domaine de la mobilité et de la reconnaissance des titres et des diplômes, p 20). Un EPES agréé ne veut donc dire de jure autre chose qu'un établissement reconnu.

Le vide juridique est aussi à l'origine d'une autre dérive. Des établissements agréés par le Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (METFP), en charge du moyen et secondaire technique et professionnel, offrent des formations post-bac ce qui ne devrait pas être le cas.

La loi 94-82 du 23 décembre 1994 n'étant pas promulguée, les décrets d'application de ces dispositions ne sauraient l'être. Le projet de décret relatif à l'organisation de l'enseignement supérieur privé élaboré depuis 1999 n'a jamais été adopté. Il a été réactualisé en 2007 et attend toujours. Or ce projet de décret crée le Comité National d'Evaluation (CNE), instance administrative indépendante chargée d'évaluer l'ensemble des activités des EPES. Il contient également les dispositions créant le Comité National d'Equivalence des Diplômes (CNED).

Sur le plan de la réglementation de l'enseignement supérieur privé, le Sénégal semble être en retard par rapport à des pays comme le Ghana et l'Afrique du Sud. Si au Ghana, l'Education Act (loi sur l'éducation) des années 1960 accordait au ministre de l'éducation un droit de regard sur l'ouverture et la fermeture des établissements privés de tout ordre et l'autorisait aussi à réglementer leur bonne marche, depuis 1987, ce rôle est dévolu à la « National Accreditation Board » (Conseil National d'Accréditation).

En Afrique du Sud, le « Joint Statute » stipule depuis 1984 que le Conseil de l'université doit assumer la responsabilité finale de l'enseignement et des programmes d'études qui se déroulent dans les établissements privés partenaires (Holta, 2004, pp 8 – 9).

Qu'est- ce qui explique ce retard du Sénégal sur le plan de la réglementation ? Tout laisserait croire que l'Etat et les EPES se complaisent dans cette situation qui est quasi identique à celle des travailleurs temporaires. Selon un expert sénégalais du droit du travail, le décret relatif au statut de ces travailleurs dont la durée d'emploi dans ce statut ne devrait pas durer plus de deux ans a été initié depuis 1997 mais n'a jamais été adopté. L'Etat et les entreprises y trouvent leur compte. En effet, le pouvoir central y trouve un moyen de rendre très flexible le recrutement et le licenciement de travailleurs afin d'en faire un facteur de compétitivité et d'attraction des investisseurs tandis que les entreprises en profitent pour alléger considérablement leurs charges salariales (Diakhoumpa, 2008).

Dans l'enseignement supérieur, le statut quo semble arranger l'Etat qui n'a pas de charges à supporter à travers les subventions qui ne sont accordées qu'à des EPES qu'il a fait évaluer. Les EPES y trouvent également leur compte dans la mesure où l'Etat, ne mettant pas son argent dans le secteur sera moins regardant sur leurs prestations. Les motivations des uns et des autres ne sauraient passer sous le boisseau la nécessité de doter l'enseignement supérieur privé d'une réglementation pertinente pour lui permettre de jouer pleinement son rôle. Quelle démarche adopter pour cela ?

Tirer les leçons des expériences de l'enseignement supérieur privé au Sénégal et s'inspirer de celles de pays avancés sur la réglementation du sous-secteur avant de légiférer semble être la voie la plus indiquée. Cela dans l'intérêt des uns et des autres en général, en particulier dans celui des étudiants, objets du chapitre qui suit.

CHAPITRE II - *Les étudiants des établissements privés d'enseignement supérieur*

Ce chapitre traite de la question des étudiants de l'enseignement supérieur privé en abordant l'évolution de leurs effectifs de 1994 à 2007. Il étudie également la répartition des apprenants entre les 3 catégories d'EPES identifiés (université, école de commerce et de management, école de formation technique) en fonction deux critères : le sexe et le statut national.

I - Evolution des effectifs et sociologie des étudiants

L'enseignement supérieur privé occupe aujourd'hui au Sénégal une place qui ne saurait être ignorée. Les étudiants qui le fréquentent, souvent reconnaissables à leur uniforme sont régulièrement croisés dans les rues de Dakar. Comment ont évolué leurs effectifs ? Qui sont-ils ?

A - Des étudiants de plus en plus nombreux

Les données disponibles permettent de saisir l'évolution des effectifs d'étudiants des EPES. Il convient de préciser ici qu'il n'est pas tenu compte de ceux inscrits dans l'enseignement universitaire privé, c'est-à-dire ceux qui fréquentent les formations payantes offertes par les instituts et facultés publics. De 1994 à 1999, l'effectif des inscrits dans les EPES au Sénégal est passé de 500 à 5.000 étudiants. Le nombre d'étudiants a atteint 13.000 en 2004. En 2007, 25.000 étudiants ont été recensés. De 1994 à 1999 (5 ans), les effectifs ont été multipliés par 10 passant de 500 à 5.000, soit une hausse relative de 900 % et un TCAM de 58 %. De 1999 à 2004 (5 ans), le secteur enregistre l'arrivée de 8000 étudiants supplémentaires, ce qui correspond à une croissance relative de 160 % et un TCAM de 21 %. Pour la période 2004-2007, soit sur 3 ans, il y a une augmentation de 10.000 étudiants. Cela équivaut à un taux de croissance relative de 77 % et un TCAM de 21 %. De 1994 à 2007 soit une période de 13 ans, le nombre des étudiants de l'enseignement supérieur privé est passé de 500 à 25.000. Les effectifs de l'année de base ont donc été multipliés par 46.

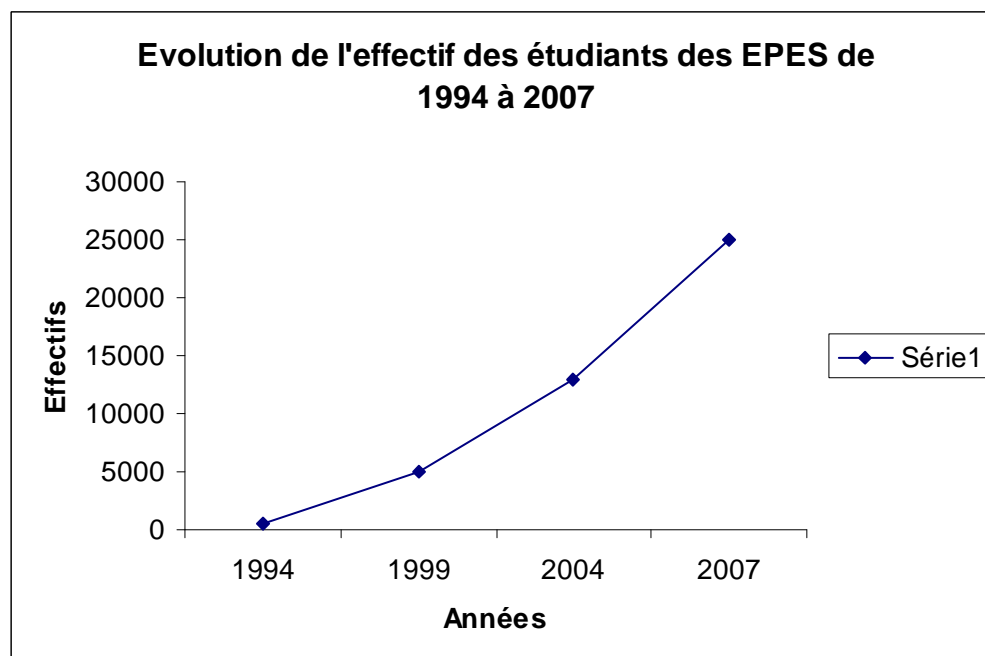
Années	Effectifs des étudiants
1994	500
1999	5.000
2004	13.000
2007	25.000

Tableau 4 Evolution des effectifs d'étudiants de 1994 à 2007

Si ces différents taux donnent un aperçu de la rapide croissance des effectifs de l'enseignement supérieur privé, ils ne permettent pas de bien les cerner pour une analyse approfondie. La croissance absolue moyenne par an et les effectifs moyens des EPES révèlent mieux l'ampleur du phénomène. En effet, le quinquennat 1994-1999 a enregistré un taux de croissance relatif de 900 % et un TCAM de 58 %, pour une croissance moyenne annuelle de 900 étudiants. Pour la période 1999-2004, le taux de croissance relatif et le TCAM s'élèvent respectivement à 160 % et 21 % ce qui est nettement inférieur par rapport à la période antérieure. Néanmoins, on relève une croissance moyenne annuelle de 1.600 étudiants sur la même période. La dernière période (2004-2007), avec 77 % de taux de croissance relative et un TCAM de 21 % semble être celle qui est la plus dynamique. En effet, une arrivée massive de 3.333 nouveaux étudiants en moyenne par an est observée. L'effectif moyen des EPES permet aussi de saisir l'importance de la croissance des effectifs.

Les 4 EPES recensés en 1994 comptaient au total 500 étudiants, soit un effectif moyen de 125 étudiants par établissement. Ce dernier indicateur est passé à 161 étudiants par EPES en 1999, puis à 271 en 2004 pour atteindre les 329 étudiants en 2007. Les effectifs moyens des EPES ont donc presque triplé de 1994 à 2007 en passant de 125 à 329. Cela montre que ces établissements n'ont cessé d'attirer de plus en plus d'apprenants dont l'augmentation est allée de pair avec celle des EPES. C'est un autre révélateur du dynamisme qui caractérise l'enseignement supérieur privé au Sénégal.

Graphique 2



Sources des données, DES, 2008

En 2007, les effectifs de l'enseignement supérieur au Sénégal, tous secteurs confondus est estimé à 90.000 étudiants environ. Ceux de l'enseignement supérieur privé, compte non tenu des formations payantes des universités publiques, avec un effectif de 25.000 représentent environ 28 % des apprenants de niveau post – bac. Ce taux est un peu au – delà de la borne

inférieure de la fourchette de définition d'un enseignement supérieur privé de taille moyenne dégagée par l'UNESCO. Pour cette dernière, un pays dont 25 à 50 % de l'effectif total des étudiants sont dans le privé dispose d'un enseignement privé de taille moyenne (UNESCO, 2005, p 92).

Le Sénégal a donc atteint l'objectif des 25 % que les bailleurs de fonds que sont la Banque mondiale et le FMI avaient fixé comme seuil minimal des effectifs de l'enseignement supérieur privé par rapport à l'effectif global des étudiants du pays (Marone, 2004). Cependant, le pays est encore loin des normes internationales. L'UNESCO a fixé à 2 % de la population totale d'un pays, le minimum de l'effectif de ses étudiants (UNESCO, 1998). D'après ce critère, le Sénégal, avec une population estimée en Décembre 2007 à 11.343.328 millions d'habitants (<http://fr.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9n%C3%A9gal#D.C3.A9mographie>) devrait compter globalement 226.867 étudiants au minimum, enseignements public et privé confondus au lieu des 85.370, soit un écart de 141.497 étudiants en 2007.

A titre de comparaison, la Tunisie avec une population estimée en Juillet 2008 à 10.383.577 d'habitants (www.tageo.com/index-e-ts-cities-TN-lg-fr-htm, 2008) comptait 340.392 étudiants en 2007 (www.tunisie.com/societe/donnees.html).

L'enseignement supérieur privé, compte tenu du taux minimum de 25 % plus haut mentionné, devrait regrouper 55.000 étudiants au minimum, soit un écart de 30.000 étudiants par rapport à l'effectif de 2007.

Ces comparaisons ont été faites pour avoir une idée sur les marges de progression théoriques de l'enseignement supérieur au Sénégal. Les énormes problèmes de débouchés auxquels sont confrontés les sortants du supérieur ainsi que le faible niveau de revenu des populations incitent à s'interroger sur l'objectivité et la « scientificité » de ces critères relatifs aux effectifs des étudiants. Qui parmi ces derniers choisit l'enseignement supérieur privé ?

B - Qui sont les étudiants des EPES ?

Il peut être utile, de distinguer les étudiants en fonction des structures d'enseignement qu'ils fréquentent ou en fonction des types cours. D'après ce dernier critère, 3 types de cours peuvent être distingués :

- les cours du jour,
- les cours du soir,
- les cours du week-end.

L'exploitation des questionnaires montre que les étudiants de ces 3 types de cours n'ont pas toujours les mêmes caractéristiques.

1 – Caractéristiques des étudiants

Quels sont les traits caractéristiques des étudiants des EPES ? Une approche en fonction des types de cours (cours du jour, cours du soir et cours du week-end) permet mieux de les cerner.

a - Les étudiants en cours du jour

Ce sont des étudiants à temps plein qui suivent des cours le matin et l'après-midi. Ils sont relativement très jeunes dans l'ensemble. La distribution de la variable « âge » est bimodale autour de 22 ans et 23 ans. Leurs frais de scolarité varient en moyenne de 60 à 80.000 FCFA par mois (annexe 11). La formation peut être « diplômante » au bout de 2 ans. C'est le cas par exemple pour le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) et le Diplôme de Technicien Supérieur

(DTS) de l'ISI. Ces deux diplômes mènent directement à la licence professionnelle, raison pour laquelle les première et deuxième années ont été respectivement assimilées dans le tableau ci-dessous à L1 (1ere années de licence) et à L2 (2eme année de licence). Chaque colonne représente une année supplémentaire après le Bac.

Tableau 5 .Coût des formations en FCFA / an en 2007 dans 3 EPES-témoins au Sénégal

EPES	Domaine	An 1	An 2	An 3	An 4	An 5	Coût total de la formation
		L1	L2	L3	M1	M2	
ESMP	Management	515.000	605.000	625.000	965.000	1.265.000	3.975.000
ISI	Technologie	417.000	417.000	580.000	670.000	670.000	2.754.000
Suffolk	Université	5.306.000	5.306.000	-	-	-	10.612.000

Sources : Enquêtes de terrain 2007

Ces tarifs qui reflètent ce qui se trouve sur le marché des formations privées du supérieur montrent que les frais de scolarité dans les EPES sont loin d'être à la portée de toutes les bourses. Certains d'entre eux sont mêmes très sélectifs. Il n'est pas facile pour une personne de la classe moyenne au Sénégal de payer les frais de scolarité d'EPES tels que Hautes Etudes Canadiennes Internationales (HECI) ou Suffolk University.

HECI est un établissement qui est relativement cher. Pour le master en 2007 par exemple, les frais annuels de scolarité s'élevaient à 3.000.000 FCFA. Cela représente l'intégralité du salaire annuel net d'un travailleur qui perçoit 250.000 F CFA par mois.

Pour Suffolk University, le crédit de 30 heures revient à 175.000 F CFA à l'étudiant soit 5.250.000 F CFA pour les trente crédits académiques de l'année universitaire, compte non tenu de 56.000 F CFA de frais d'activité annuelle. En outre, l'étudiant peut s'acquitter de 150.000 F CFA d'assurance médicale par an et payer 250.000 F CFA supplémentaire par mois s'il opte pour l'internat (voir annexe 11). Les frais de scolarité d'un étudiant interne de Suffolk inscrit à tous les crédits et qui souscrit à une assurance médicale s'élève à 7.706.000 FCFA. C'est l'équivalent du salaire net annuel d'un travailleur qui gagne 642.000 F CFA par mois. Cela fait de Suffolk University, pourtant établissement à but non lucratif, une structure très sélective sur l'origine sociale de ses étudiants. L'EPES n'abritait en 2007 que des enfants de hauts fonctionnaires, internationaux le plus souvent, des enfants d'hommes d'Etat ou d'hommes évoluant dans le secteur libéral. Telle semble être la règle selon les dires mêmes de son recteur. Cette université offshore américaine ne dispense que des cours en première et deuxième années, la suite du curriculum se faisant au campus mère de Boston aux Etats-Unis ou dans un autre établissement selon la volonté de l'étudiant. C'est probablement la raison pour laquelle, tous ses étudiants rencontrés ambitionnent d'aller poursuivre leurs études soit aux Etats-Unis, soit au Canada, soit en Europe ou en Australie et nulle part ailleurs.

Pour les autres EPES, comme l'IAM, l'analyse de l'origine socioprofessionnelle montre une nette prédominance des étudiants issus de milieu aisé : cadres de banque, ingénieurs, hommes d'affaires, administrateurs civils, médecins,...Deux parmi les étudiants en cours du jour (un sénégalais et un étranger) ont les frais de scolarité payés par des parents agriculteurs. Le questionnaire ayant été libellé de façon anonyme, il n'a pas été possible de remonter jusqu' à eux pour avoir des compléments d'informations d'autant plus qu'obtenir l'autorisation de le distribuer n'a été facile. Les frais de scolarisation des EPES qu'ils fréquentent autorisent à dire que ces parents d'étudiants ne devraient pas être de petits agriculteurs. La valeur d'un diplôme exerçant une attractivité évidente, la fluctuation des droits d'inscription ne fait que renforcer la ségrégation non seulement entre étudiants issus de milieux aisés et ceux des milieux défavorisés (Gero, 2005) mais aussi entre étudiants de milieux plus ou moins aisés.

Le focus-group a dégagé une tendance selon laquelle les étudiants ne se reconnaissent pas être de milieu aisé comme on le croit souvent. Ils affirment vivre dans des familles ordinaires confrontées aux dures réalités de tous les jours ; il s'agirait plutôt de sacrifices que font leurs parents pour assurer leur réussite. Le recoupement de ces propos avec les professions des parents déclinées dans les questionnaires sème le doute sur leur objectivité, pour les étudiants sénégalais du moins. Il y a certes un sacrifice réel de la part des parents, mais force est de reconnaître qu'une personne au revenu modeste ne peut mettre son enfant dans un EPES à moins qu'elle ne soit dans un couple bi - actif. On ne peut pas en dire autant pour les étudiants étrangers des EPES dont beaucoup sont des boursiers de leur Etat.

Ces frais de scolarité de l'enseignement supérieur privé ne sont pas comparables avec ceux des universités et autres instituts ou écoles du supérieur public. A l'UCAD par exemple, un étudiant sénégalais paie 5.000 F CFA de droit d'inscription et cela depuis des décennies. Les étudiants étrangers paient quant à eux 150.000 F CFA pour s'inscrire dans une faculté de cette structure et 300.000 F CFA s'ils optent pour une école ou un institut de formation publique de l'UCAD (Rectorat, UCAD, 2007). La directive 001 – 2005 de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA), tout en laissant aux établissements d'enseignement supérieur de la zone la liberté de fixer leurs frais d'inscription, exige que le montant soit le même pour tous les étudiants ressortissants afin de leur donner les mêmes chances d'accès et de réussite (Diatta, 2008). L'application de cette directive par les établissements publics va probablement aller de pair avec une certaine augmentation des droits d'inscription et une inévitable agitation des étudiants. Si les frais de scolarité sont révélateurs de l'origine socioprofessionnelle des étudiants, l'analyse des diplômes d'entrée des étudiants en cours du jour dans les EPES montre un autre aspect de leurs caractéristiques.

Sur les 111 étudiants en cours du jour interrogés, 58 soit 52,25 % du total sont titulaires d'un Baccalauréat de la série « L » (matières dominantes les Lettres), 26 soit 23,42 % sont titulaires d'un baccalauréat de la série « S » (les mathématiques et les sciences physiques dominantes pour la série S 1 ; les mathématiques, la physique et la chimie, les sciences de la vie et de la terre sont dominantes pour la série « S 2 ») tandis que les 24,33 % soit 27 étudiants ont un baccalauréat de la série « G » (comptabilité et gestion étant les matières dominantes).

Le calcul des indices de dispersion à partir des effectifs montre que la distribution des étudiants dans les différents types d'EPES en fonction de la série du baccalauréat n'est pas très homogène. La moyenne des effectifs des titulaires de baccalauréat « L » étant largement supérieur à celle des étudiants ayant un baccalauréat des autres séries avec 52,25 % du total, il est préférable de calculer leur niveau de dispersion en utilisant leur coefficient de variation.

Ce coefficient de variation de la distribution des titulaires de bac « G » est de 1,45 contre 0,35 pour les baccalauréats des séries « L » et « S ». Cela prouve un plus grand déséquilibre dans la répartition des étudiants titulaires d'un bac G comparativement à la répartition des titulaires de bac « S » et « L ».

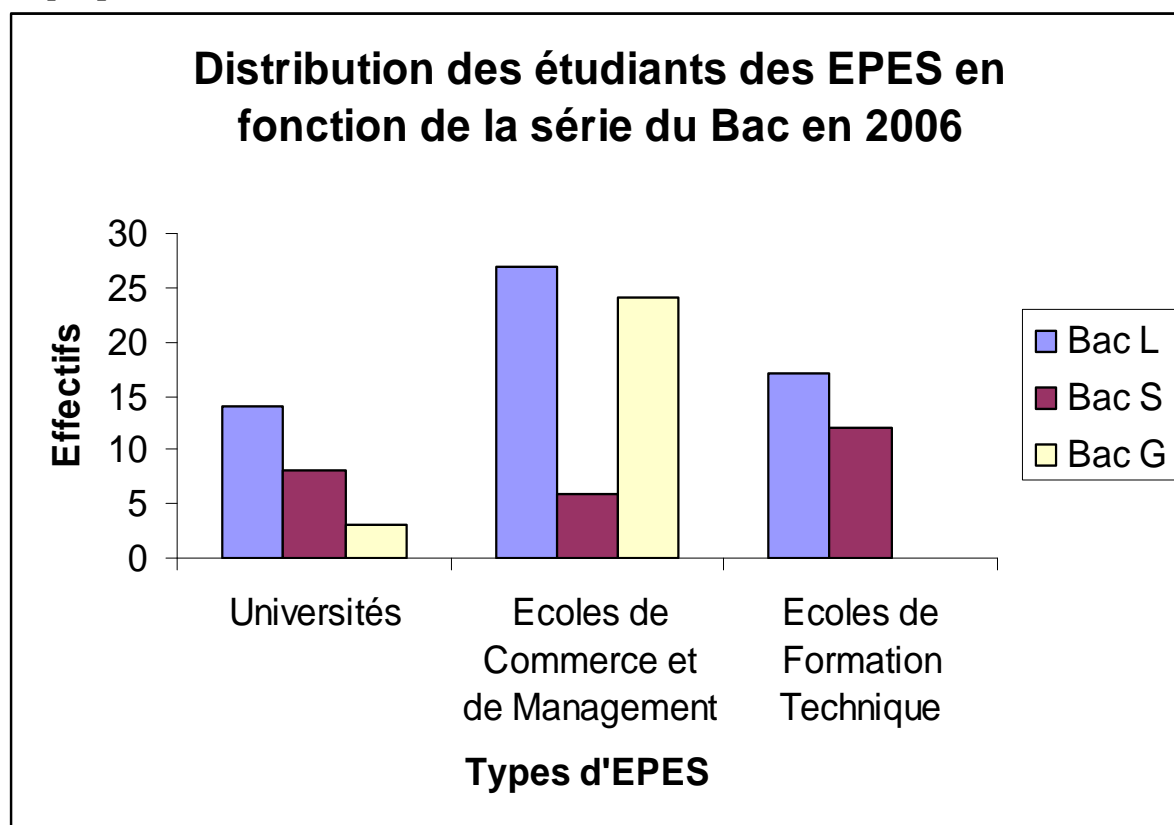
Séries Bac	Universités		Ecoles de Commerce et de Management		Ecoles de formation Technique		Total	
	Valeur absolue	Valeur relative	Valeur absolue	Valeur relative	Valeur Absolue	Valeur relative	Valeur absolue	Valeur relative
Bac L	14	24,14 %	27	46,55 %	17	29,31 %	58	100 %
Bac S	08	30,77 %	06	23,08 %	12	46,15 %	26	100 %
Bac G	03	11,11 %	24	88,89 %	00	00 %	27	100 %
Total	25		57		29		111	

Tableau 6 *Distribution des étudiants en cours du jour selon série bac et type d'EPES 2006*

Sources : Enquêtes de terrain 2007

La plupart des titulaires de baccalauréat de la série « L », soit environ 47 % du total de ce diplôme, préfèrent les écoles de commerce et de management suivies des écoles de formation technique (29,31%). Les titulaires de baccalauréat de la série « S » quant à eux jettent leur dévolu sur les écoles de formation technique avec les 46 % de l'effectif, suivies des universités avec 30,77 %. Il convient de souligner ici qu'un grand nombre de diplômés de bac « S2 » sont orientés à l'université publique en Sciences économiques ou en Droit ce qui ne les enchante pas tous. Les titulaires d'un baccalauréat de la série « G » quant à eux s'inscrivent très massivement (90 %) dans les écoles de commerce et de management qui sont leur destination naturelle, les 10 % restants se sont inscrits dans des universités.

Graphique 3



Sources des données, enquêtes de terrain, 2007

Les titulaires de baccalauréat de la série « S » semblent les moins attirés par les EPES. Une étude approfondie de la question pourrait donner des informations intéressantes sur la raison de cet état de fait.

Le cursus des étudiants en cours du jour de l'enseignement supérieur privé est également révélateur de la perception que ces apprenants ont de l'enseignement supérieur public. L'analyse du cursus des étudiants en cours du jour montre que seuls 17 % des d'entre eux sont passés par l'université publique avant de rejoindre les EPES. Les 83 % n'y ont jamais été, même s'ils en ont eu la possibilité. Cela confirme la tendance de plus en plus marquée des étudiants issus de certains milieux à se détourner des établissements publics du supérieur.

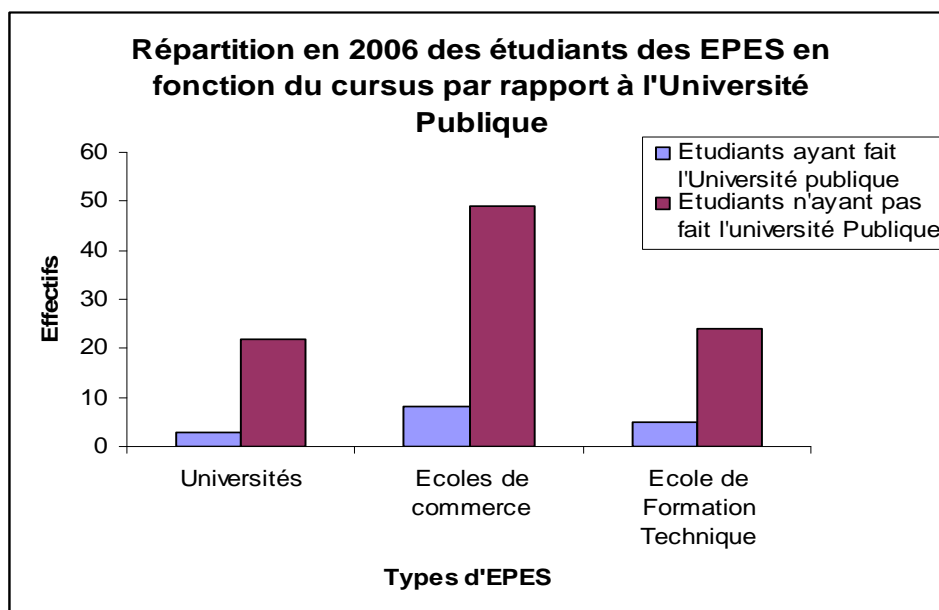
EPES Cursus Etudiants	Universités		Ecoles de commerce et de management		Ecoles de formation technique		Total	
	Valeur absolue	Valeur relative	Valeur absolue	Valeur relative	Valeur absolue	Valeur relative	Valeur absolue	Valeur relative
A fait l'université Publique	03	18,75 %	08	50 %	05	31,25 %	16	100 %
N'a jamais fait l'université publique	22	23,16 %	49	51,58 %	24	25,26 %	95	100 %
Total	25		57		29		111	

Tableau 7 Répartition des étudiants en cours du jour en fonction du cursus par rapport aux universités publiques en 2006

Sources Enquêtes de terrain, 2007

Le focus group a permis de constater que 95 % des étudiants rencontrés et qui sont titulaires d'un bac « L » ont opté pour les EPES car leur offre est plus large, de même que la liberté qui leur est laissée de choisir la filière qui leur convient. Par contre à l'université, ils disent être mis dans des filières qui débouchent dans le meilleur des cas à l'enseignement et au pire au chômage. Avec les établissements publics de deuxième et troisième génération d'enseignement supérieur (voir carte universitaire, annexe 14), on constate une rectification balbutiante dans les offres de formation avec des filières professionnelles dans certains, des filières de savoir dans d'autres ou les deux types dans un même établissement. Certains de ces établissements, bien qu'étant du niveau supérieur comptent offrir des formations pré et post-bac. Ce sera le cas par exemple de l'université des métiers prévue à Saint-Louis. La frontière entre établissements habilités à donner une formation pré-bac et ceux à qui est dévolu la formation supérieure n'en sera que plus floue. En attendant de voir ce que cela va donner, l'on constate que certains bacheliers dont les parents ont les moyens semblent se désintéresser des universités publiques et viennent s'inscrire directement en cours du jour dans l'enseignement supérieur privé.

Graphique 4



Sources des données : enquêtes de terrain, 2007

Ils sont généralement jeunes et pris en charge par leurs parents ou sont pour les étrangers bénéficiaires de bourses de leur pays (23 boursiers, soit 56 % des 41 étudiants étrangers en cours du jour). Qu'en est-il des étudiants en cours du soir ?

b - Les étudiants en cours du soir

Les cours du soir se font généralement à partir de 18 heures pour s'arrêter vers 21- 22 heures. Certains établissements comme l'IAM font leurs cours de quatrième année, en cours du soir uniquement. L'analyse du questionnaire qui leur a été administré fait ressortir trois catégories d'étudiants :

- ceux dont les frais de scolarités sont pris en charge par un parent,
- ceux qui paient eux-mêmes leur scolarité,
- ceux qui sont pris en charge par leur employeur.

40 % des étudiants de l'échantillon sont pris en charge par leur parent. Ils sont relativement jeunes et ont presque les mêmes caractéristiques que les étudiants en cours du jour. Les cours du soir ont l'avantage de permettre aux étudiants d'apprendre et de digérer leur cours pendant la journée. Les autres 40 % des étudiants paient eux-mêmes leur scolarité. Ils sont tous des travailleurs qui veulent se former pour gagner une promotion dans leur service ou changer de profession. Parmi les 30 étudiants de l'échantillon, une jeune fille qui n'a pas été exclue de l'université, selon ses dires, a préféré quitter cette institution pour travailler dans un call center et avoir ainsi de quoi payer ses études dans un EPES. Les 20 % restant sont pris en charge par leur employeur qui, cherche à les perfectionner dans le cadre de la politique de formation du personnel. Y a-t-il une différence entre cette catégorie d'étudiants et ceux du week-end ?

c - Les étudiants en cours du week-end

La différence fondamentale est que tous les étudiants en cours de week-end tirés de notre échantillon sont des travailleurs. Les 25 % d'entre eux sont pris en charge par la société qui les emploie. La majorité de ces étudiants, soit les 75 % paient eux-mêmes leurs frais de scolarité. Quant au choix de ce régime, il semble être lié au fait que la plupart d'entre eux travaillent soit hors de Dakar, soit dans des sociétés assez éloignées de l'EPES qu'ils fréquentent.

Leurs heures de descente ou le travail très contraignant qu'ils font ne leur permettent pas d'être régulièrement présents à des cours du soir. Ils sont relativement âgés par rapport aux étudiants des deux catégories précédentes avec un âge moyen de 30 ans. Ils préparent soit un DESS soit un diplôme d'ingénieur.

Les caractéristiques sociologiques des étudiants ont tendance à varier en fonction de la catégorie temporelle du cours. Si tous les étudiants en cours du jour sont pris en charge par un ou des parents, 47 % des étudiants en cours du soir sont pris en charge par leur employeur ou paient eux-mêmes leur scolarité. Tous les étudiants en cours de week-end quant à eux se prennent en charge ou ont un employeur qui paie pour eux. Les EPES seraient fréquentés pour les cours du soir mais particulièrement pour les cours du jour. Les cours du soir en général, ceux du week-end en particulier, sont fréquentés par des travailleurs qui veulent améliorer leur situation professionnelle. Ils peuvent être issus de tous les milieux, aisés comme moins aisés.

Bien que l'enseignement supérieur privé soit généralement fréquenté par des étudiants appartenant aux couches relativement aisées, certains d'entre eux bénéficient d'une bourse. Plus de la moitié des étudiants étrangers est bénéficiaire d'une bourse d'Etat.

Parfois, c'est leur Etat qui paie directement l'EPES par virement bancaire. Cela était impensable il y a quelques années car les établissements publics ont toujours eu ce privilège.

Au Sénégal, les étudiants des établissements privés d'enseignement supérieur, bien que représentant plus 28 % de l'effectif total des étudiants du pays, ne bénéficient que de 04 % des bourses octroyées par l'Etat. Or contrairement à ce que croît une bonne partie de l'opinion, plus de 15 % des étudiants des EPES sont des cas sociaux (Marone, 2004).

Les investigations menées sur le terrain révèlent que ces cas sociaux sont généralement des étudiants qui ont perdu en cours de formation la personne qui avait en charge leur scolarité ; parfois cette personne perd son emploi.

Un phénomène dont l'ampleur mérite une étude est lié à la généralisation des bourses et aides universitaires au Sénégal. De nombreux bacheliers sénégalais s'inscrivent à l'UCAD pour en profiter pendant deux ans au moins et avoir ainsi de quoi payer leurs formations dans un EPES. Ces derniers s'autofinancent entièrement pour le moment d'où la nécessité pour eux de recruter le maximum d'étudiants.

2 - Stratégie de recrutement des étudiants

Pour les 80 % des EPES, il n'y a pas de stratégies particulières et agressives de recrutement. Des affiches sont apposées sur les murs des quartiers et à certains endroits stratégiques, des spots publicitaires faits dans la presse écrite et audiovisuelle, surtout à l'approche de la rentrée universitaire et pendant les premiers mois de l'année universitaire. Parfois, les établissements privés qui en ont les moyens ouvrent un site sur Internet, recourent à des rollers qui sillonnent les grandes artères pour remettre des prospectus publicitaires aux passants. Pour le reste, les EPES se contentent des documents remis aux bacheliers par la DES pour les renseigner sur les formations offertes par les établissements d'enseignement supérieur publics comme privés.

Seul un EPES américain a l'habitude d'envoyer dans les établissements secondaires des missions d'informations auprès des élèves de Terminale.

L'utilisation de signes ostentatoires est, en filigrane, l'un des éléments de stratégie de recrutement de certains EPES. Les couleurs nationales des pays qui ont un ou plusieurs étudiants dans l'EPES flottent sur les locaux ou à la devanture de l'établissement. Cela est fait dans le but de fidéliser les étudiants, mais aussi dans celui de marquer les esprits sur la dimension du rayonnement international de l'établissement. Les uniformes des étudiants des

EPES, de même que les cérémonies de remises de diplômes dans des cadres luxueux comme les grands hôtels, et retransmises à la télévision, contribuent également à donner une image positive desdits établissements au niveau de l'opinion.

Recruter des étudiants brillants afin d'augmenter leur efficacité interne et externe et soigner par la même occasion leur image est une pratique courante des grandes écoles à travers le monde. Seul un EPES sur les 7 donne des bourses à des étudiants brillants détectés dans des établissements secondaires du Sénégal et de l'Afrique de l'Ouest.

Un établissement de formation technique, compte tenu du faible pourcentage de filles de son effectif tente d'encourager les filles en décernant à la plus méritante d'entre elles le prix Aline Sitoé DIATTA.

Dans tous les EPES visités, les textes prévoient une étude des dossiers de candidature des futurs étudiants. 83 % de ces établissements privés organisent en plus des tests d'admission après acceptation du dossier de candidature. Ces critères de sélection sont-ils rigoureusement appliqués ? Peut-être par certains établissements.

Nous connaissons personnellement le cas d'un élève de terminale qui a été admis dans un EPES bien coté de Dakar alors que son dossier était loin d'être complet.

Il semble même établi que certains EPES recruteraient, pour des formations post bac des non bacheliers qui n'ont pas non plus un autre diplôme équivalent. Cela a été confirmé à plusieurs reprises par certaines personnes rencontrées. L'une d'elle a donné l'exemple de sa propre nièce. Il ne s'agit pas ici de certaines formations à la carte pour lesquelles il n'est exigé qu'un niveau, celui de la 4^e, de la 3^e ou de la terminale par exemple.

Contrairement à l'UCAD où chaque institution a une grille de critères de sélection qui lui permet de composer son indice de performance scolaire (IPS) (voir Sall, 1996, p 148), les EPES recrutent pour leurs diplômes d'école les bacheliers de toutes les séries. Un titulaire du Bac « L » ne peut pas faire à l'UCAD un Master en informatique par exemple alors que cet apprenant peut le faire dans certains EPES de la place. Les responsables d'établissements privés interrogés sur la question ont répondu que la réussite n'est qu'une question d'ambition et de volonté.

En l'absence de politique particulière de recrutement en fonction du genre, les différents types d'EPES sont fréquentés aussi bien par les garçons que par les filles. Comment se répartissent ces deux catégories entre les 3 types d'EPES identifiés que sont les universités, les écoles de commerce et de management et les écoles de formation technique ?

II - Quel genre préfère quel type de structure ?

Il convient de préciser que pour cet aspect du travail et pour celui relatif au statut national des étudiants, les calculs et analyses sont faits à partir des effectifs des EPES de l'échantillon. Leurs 10.133 étudiants représentent les 40,53 % des 25.000 recensés en 2007, ce qui est représentatif. Il sera d'abord procédé à une analyse des données brutes avant de tester la première partie de l'hypothèse spécifique 1 portant sur la répartition par sexe des étudiants des EPES.

A - Analyse des données brutes

La distribution par rapport à la moyenne des garçons et des filles entre les différents types d'EPES n'est pas très homogène. Cette hétérogénéité est plus marquée chez les filles avec une variance de 6,7 contre 4,84 pour les garçons.

Les universités comptent une majorité de garçons. Sur un échantillon de 1536 étudiants, 1001 sont de sexe masculin soit les 65,17 % de l'effectif total. Les filles qui sont au nombre de 535 représentent 34,83 % des effectifs. Cela se traduit par un ratio fille / garçon de 0,53.

Tableau 8 *Composition genre des universités privés 2006*

N°	EPES	Garçons		Filles		Total
		Valeur absolue	Valeur relative	Valeur absolue	Valeur relative	
1	Université Dakar Bourguiba	683	70,27 %	289	29,73 %	972
2	Université du Sahel	277	57,23 %	207	42,77 %	484
3	SUFFOLK UNIVERSITY	41	51,25 %	39	48,75 %	80
Total		1001	65,17 %	535	34,83 %	1536

Source : DES et enquêtes de terrain 2007

Les écoles de formation technique comptent également une majorité de garçons. Ces derniers représentent 82,69 % contre 17,31 % de filles. Le ratio fille / garçon est de 0,21.

Tableau 9 *Composition genre des écoles de formation technique 2006*

N°	EPES	Garçons		Filles		Total
		Valeur absolue	Valeur relative	Valeur absolue	Valeur relative	
1	ESGE	101	92,66 %	08	07,34 %	109
2	ESTM	138	73 %	51	27 %	189
3	ISTI	621	83,69 %	121	16,31 %	742
Total		860	82,69 %	180	17,31 %	1040

Source : DES et enquêtes de terrain 2007

Les écoles de commerce et de management comptent également une majorité de garçons qui font 58,52 % des effectifs contre 41,48 % pour les filles. Le ratio fille / garçon est de 0,71.

Si toutes les universités et écoles de formation technique comptent une majorité de garçons, tel ne semble pas être le cas pour les écoles de commerce et de management. Ainsi, l'Institut de Formation en Marketing et communication (IFMC) compte 199 filles soit 68,62 % des effectifs pour 91 garçons soit 31,38 % du nombre d'étudiants de l'EPES.

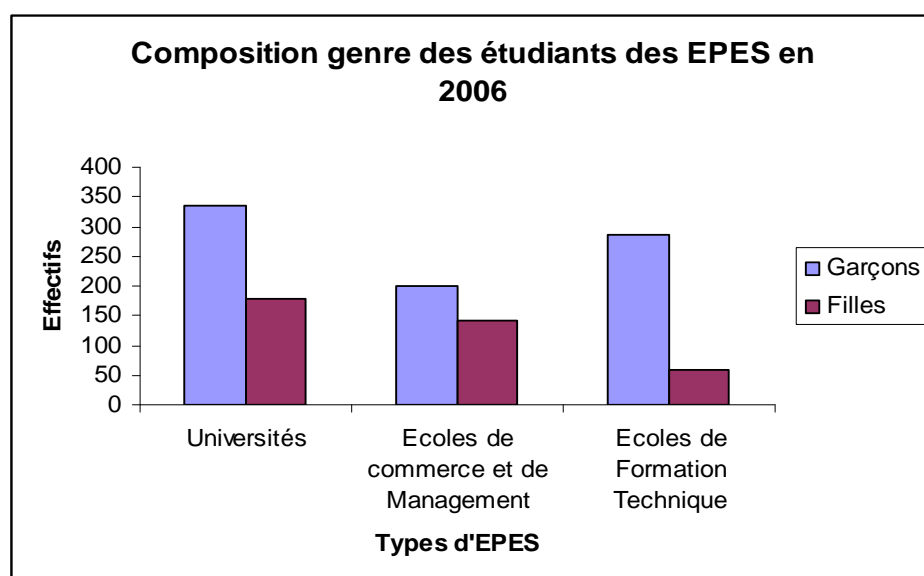
Tableau 10 *Composition genre des écoles de commerce et de management 2006*

N°	EPES	Garçons		Filles		Total
		Valeur absolue	Valeur relative	Valeur absolue	Valeur relative	
1	HECI	110	61,45 %	69	38,55 %	179
2	CEMIS	107	79,85 %	27	20,15 %	134
3	IFMC	91	31,38 %	199	68,62 %	290
4	ISPM	17	58,62 %	12	41,38 %	29
5	EIA	187	76,33 %	58	23,67 %	245
6	IPD	197	45,50 %	236	54,50 %	433
7	IPG	412	49,04 %	428	50,96 %	840
8	ISSIC	164	59,64 %	111	40,36 %	275
9	SUP de CO (St- Louis)	11	47,83 %	12	52,17 %	23
10	ISJA	30	60 %	20	40 %	50
11	ISFEI (St-Louis)	30	60 %	20	40 %	50
12	ISM (Thiès)	73	60,33 %	48	39,67 %	121
13	IST	39	60 %	26	40 %	65
14	ESITA	86	76,79 %	26	23,21 %	112
15	IAM (Tambac)	43	84,31 %	08	15,69 %	51
16	IACOM	55	64,71 %	30	35,29 %	85
17	ESMP	51	79,69 %	13	20,31 %	64
18	ISEG	126	61,76 %	78	38,24 %	204
19	ISM	1844	64,32 %	1023	35,68 %	2867
20	IFAA	55	47 %	62	53 %	117
21	IAM	619	50,61 %	604	49,39 %	1223
22	ISMA	75	75 %	25	25 %	100
Total		4422	58,52 %	3135	41,48 %	7557

Sources : DES et enquêtes de terrain 20

Les effectifs moyens de chaque type ont servi à établir le graphique 5 qui permet de saisir les rapports filles / garçons dans chaque type d'établissement.

Graphique 5



Le ratio fille / garçons qui est de 0,71 pour les écoles de commerce et de management est de 0,53 pour les universités et de 0,21 pour les écoles de formation technique.

Les écoles de commerce et de management sont les moins ségrégonnistes du point de vue genre tandis que les écoles de formation technique sont de loin les plus sélectives.

Le graphique 5 ne donne qu'une idée de la composition genre des différents types d'établissements privés. Quel type de structure attire le plus quel genre ? Le test de l'hypothèse spécifique 1 ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats qui en sont issus permettent de répondre à cette question relative à l'attractivité genre des différents types d'établissements.

B - Test de l'hypothèse spécifique, analyse et interprétation des résultats

Un rappel des postulats avancés dans la partie théorique ne serait pas superflu. « La clientèle des différents types d'EPES est identique » est l'hypothèse spécifique qui a été retenue. Pour la tester, il est nécessaire de la décliner en deux sous-hypothèses articulées respectivement sur genre et sur la nationalité des étudiants.

La première sous-hypothèse, admet deux possibilités :

- « La Clientèle genre des différents types d'EPES est identique », ce sera l'hypothèse nulle H_0 . L'hypothèse alternative H_1 sera alors la suivante « La clientèle genre des différents types d'EPES est différente ».

Le χ^2 calculé à partir des fréquences observées et des fréquences attendues est de 10.73

Le ddl est $(3 - 1) (2 - 1) = 2$. Le χ^2 lu sur la table avec un ddl de 2 et une marge d'erreur fixé à 5 % est 06. Donc χ^2 calculé $\geq \chi^2$ lu. Le test est alors significatif. L'hypothèse nulle H_0 est rejetée et l'hypothèse alternative H_1 retenue.

Il y a donc une différence significative dans la composition genre entre les différents EPES. Les universités, les écoles de commerce et de management ainsi que les écoles de formation technique n'attirent pas de la même façon les garçons et les filles.

Le taux d'attractivité des différents types d'EPES montre que seules les écoles de formation technique dépassent leur taux de fréquence attendue chez les garçons avec 121,10 % tout en étant les moins attractives chez les filles avec 54,55 %. Les écoles de commerce et de management, si elles sont les moins attractives chez les garçons avec un taux de 85,53 % sont par contre les plus attractives chez les filles avec un taux de 131,19 % suivies des universités qui viennent en deuxième position aussi bien chez les garçons (95,43 %) que chez les filles (109,88 %).

Les genres donc fréquentent différemment les types d'EPES. Qu'en est-il pour l'approche sous l'angle des nationalités ?

III - EPES et statut national des étudiants.

Comment se fait la répartition des étudiants sénégalais et étrangers en fonction des types d'EPES ? Le niveau de dispersion par rapport à la moyenne des sénégalais et des étrangers en fonction des types d'EPES est relativement proche. La distribution est plus ou moins hétérogène avec un écart-type de 2,32 pour les sénégalais et de 2,49 pour les étrangers.

A - Etude descriptive

Les universités comptent globalement une majorité de sénégalais. Sur les 1536 apprenants de l'effectif global de l'échantillon pour les universités, les 968 sont de cette nationalité soit 63,02 % contre 568 étrangers qui forment les 36,98 %. Cette globalité cache le cas atypique de Suffolk University qui semble être le seul EPES au Sénégal où dominent largement les étrangers. En effet, sur les 80 étudiants que compte ce campus offshore d'une université américaine, 60 sont des étrangers soit un taux de 75 %.

Tableau 11 Répartition des étudiants des universités entre sénégalais et étrangers 2006

N°	EPES	Sénégalais		Etrangers		Total
		Valeur absolue	Valeur relative	Valeur absolue	Valeur relative	
1	UDB	664	68,31 %	308	31,69 %	972
2	UNIS	284	58,68 %	200	41,32 %	484
3	SUFFOLK UNIVERSITY	20	25 %	60	75 %	80
Total		968	63,02 %	568	36,98 %	1536

Sources DES et enquêtes des terrains 2007

Les écoles de formation technique comptent également une majorité de sénégalais. Sur les 1040 étudiants de l'échantillon, 655 soit 62,98 % sont sénégalais. Cette distribution se retrouve dans les EPES de la strate pris isolément.

Tableau 12 Répartition des étudiants des écoles privées de formation technique entre nationaux et étrangers 2006

N°	EPES	Sénégalais		Etrangers		Total
		Valeur absolue	Valeur relative	Valeur absolue	Valeur relative	
1	ESGE	68	62,38 %	41	37,62 %	109
2	ESTM	105	55,55 %	84	44,45 %	189
3	ISTI	482	64,96 %	260	35,04 %	742
Total		655	62,98 %	385	37,02 %	1040

Sources DES et enquêtes des terrains 2007

Les écoles de commerce et de management ne font pas exception à la règle. Dans ce type d'EPES, les sénégalais sont également plus nombreux que les étrangers. Ils forment les 77,90 % des effectifs avec 5887 étudiants sur 7557 des effectifs de l'échantillon.

Les petits EPES de l'intérieur comptent très peu d'étrangers. C'est le cas de Sup de Co de Saint-Louis qui n'en a que 02 sur un effectif total de 23 étudiants. Les annexes sises à l'intérieur du Sénégal des grands EPES de Dakar comme l'IAM de Tambacounda ou l'ISM de Thiès ne comptent aucun étudiant de nationalité étrangère.

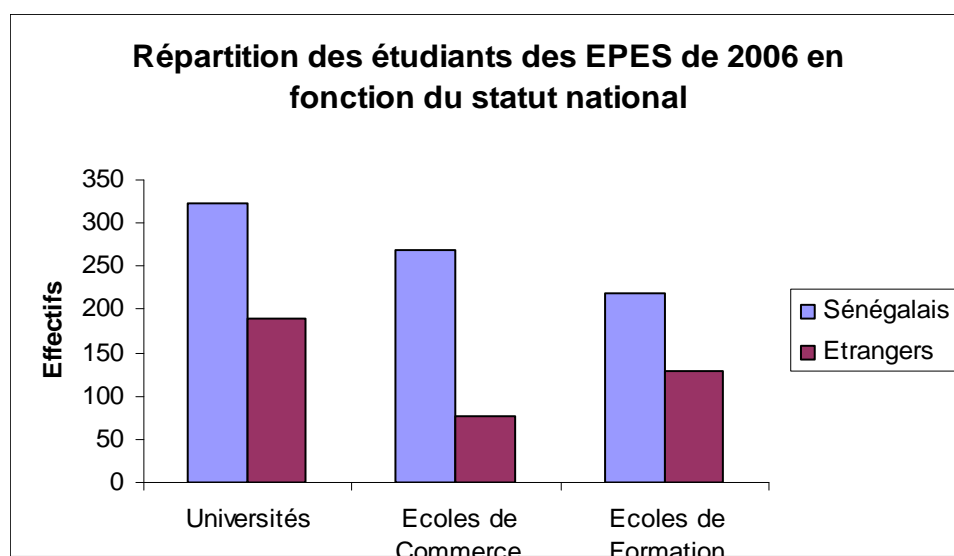
Tableau 13 Répartition des étudiants des écoles de commerce et de management entre nationaux et étrangers 2006

N°	EPES	Sénégalais		Etrangers		Total
		Valeur absolue	Valeur relative	Valeur absolue	Valeur relative	
1	HECI	143	79,89 %	36	20,11 %	179
2	CEMIS	126	94,03 %	08	05,97 %	134
3	IFMC	282	97,24 %	08	02,76 %	290
4	ISPM	23	79,31 %	06	20,69 %	29
5	EIA	133	54,29 %	112	45,71 %	245
6	IPD	347	80,14 %	86	19,86 %	433
7	IPG	765	91,07 %	75	08,93 %	840
8	ISSIC	185	67,27 %	90	32,73 %	275
9	SUP de CO (St- Louis)	21	91,30 %	02	08,70 %	23
10	ISJA	43	86 %	07	14 %	50
11	ISFEI (St-Louis)	45	90 %	05	10 %	50
12	ISM (Thiès)	121	100 %	00	00 %	121
13	IST	57	87,69 %	08	12,31 %	65
14	ESITA	67	59,82 %	45	40,18 %	112
15	IAM (Tambac)	51	100 %	00	00 %	51
16	IACOM	75	88,23 %	10	11,77 %	85
17	ESMP	53	82,81 %	11	17,19 %	64
18	ISEG	159	77,94 %	45	22,06 %	204
19	ISM	2194	76,53 %	673	23,47 %	2867
20	IFAA	99	84,62 %	18	15,38 %	117
21	IAM	818	66,88 %	405	33,12 %	1223
22	ISMA	80	80 %	20	20 %	100
Total		5887	77,90 %	1670	22,10 %	7557

Sources : DES et enquêtes des terrains 2007

La représentation suivante montre la composition des effectifs des d3 types d'EPES dégagés en fonction de leur statut national.

Graphique 6



Sources des données : Enquêtes de terrain et DES, 2007

Ce graphique révèle de façon nette la prédominance des sénégalais dans chaque type d'EPES. Cependant, il ne permet pas de cerner l'attractivité que ces différentes structures exercent sur les sénégalais d'une part, sur les étrangers d'autre part. Les tableaux 11, 12 et 13, de même que le graphique 6 ne permettent pas de saisir l'attractivité qu'exercent les différents types d'EPES sur les uns et les autres. Pour en avoir une idée, le test de l'hypothèse spécifique 1 et son interprétation s'imposent.

B - Analyse inférentielle

Partant des effectifs réels et des effectifs attendus avec le même postulat que lors du test de l'hypothèse relative au genre, le χ^2 calculé est 06,45.

Avec un ddl est de 2, un seuil critique de 5 %, la table donne un χ^2 de 06.

Donc, χ^2 calculé $\geq \chi^2$ lu. Le test est significatif. L'hypothèse H_0 est rejetée et H_1 est retenue. Il y a donc une différence significative entre la composition des effectifs des étudiants des différents types d'EPES suivant le critère de la nationalité.

De tous les type d'EPES, seules les écoles de commerce et de management, avec un taux d'attractivité de 115,52 % dépassent le nombre d'étudiants sénégalais attendus alors que ni les universités et les écoles de formation technique avec respectivement un taux d'attractivité de 93,62 % et 94,40 % sont les moins attractives chez les sénégalais. Pour les étrangers, le taux d'attractivité est de 113 % environ pour les universités et les écoles de formation technique tandis qu'il n'est que de 67,86 % dans les écoles de commerce et de management.

Les écoles de commerce et de management attirent donc plus les sénégalais que les autres types d'EPES. Par contre, ce sont les universités et les écoles de formation techniques qui attirent le plus les étrangers.

Cela est corroboré par le ratio étrangers / sénégalais qui est de 0,59 pour les universités et les écoles de formation technique alors qu'il n'est que de 0,28 pour les écoles de commerce et de management.

L'attractivité d'un établissement est surtout liée à la perception qu'en a l'opinion. Que l'établissement attire parce que ses produits sont prisés ou qu'un prestige même non fondé soit le facteur décisif, la recherche de la qualité demeure toujours un élément clé cette attractivité.

Chapitre III - *De la qualité dans les EPES*

Si les établissements publics d'enseignement supérieur sont assez ouverts sur les données relatives à leurs résultats, ceux du privé sont par contre hermétiquement fermés sur les leurs. Pour cette raison, la qualité dans les EPES est abordée sous un angle essentiellement descriptif. L'analyse porte sur le corps professoral, les procédures et les programmes ainsi que sur les structures que sont les établissements privés.

I - Un corps professoral hétéroclite

Il convient de s'intéresser au profil académique des professeurs, à leur statut, au mode de leur recrutement et de leur évaluation.

A - Niveau de formation et état des enseignants

Les enseignants des EPES, comme c'est très souvent le cas partout ailleurs, n'ont pas tous le même niveau de formation ni le même statut.

1 - Profil académique

Une comparaison entre des établissements de même type révèle qu'ils ont à peu près des enseignants du même profil académique. C'est pour cette raison que trois EPES-témoins sont choisis au hasard parmi 10 dont la liste et le niveau de formation des enseignants était disponible : une école de commerce et de management, une université et une école de formation technique. Le constat qui s'impose au regard des données est que les enseignants des EPES forment un groupe très hétérogène. Leur profil académique va du professeur titulaire d'université au simple titulaire d'un Bac +2.

a – Les enseignants des universités

De tous les EPES, les universités semblent les plus regardantes sur le niveau académique de leurs enseignants. Ceux - ci ont, au moins, le DEA ou un niveau d'étude équivalent. L'essentiel du corps professoral, soit environ 54 % des effectifs, a au moins le Doctorat de troisième cycle. Les ingénieurs et les titulaires d'un DEA, d'un Master ou d'un DESS forment les 46 % restants. L'attention portée sur le niveau académique des enseignants dans les universités ne semble pas être la même dans les écoles de commerce et de management.

b – Les enseignants des écoles de commerce et de management

Dans ces établissements, les professeurs et les docteurs sont très minoritaires. Dans l'EPES témoin, ils ne représentent même pas 01 % du corps professoral. Par contre, les enseignants nantis d'un DEA, d'un Master ou d'un DESS forment le gros des effectifs soit 57,5 %. Ils sont suivis par les titulaires d'une maîtrise ou d'une licence qui représentent les 21,25 % tandis que les ingénieurs forment les 11,25 %.

Les trois catégories ci-dessus mentionnées (DEA, Master ou DESS, ingénieurs et titulaires d'une Licence ou d'une Maîtrise) forment les 80 % de l'équipe pédagogique. Il est surprenant de constater que certains établissements supérieurs privés autres que les universités utilisent des enseignants qui ne disposent que d'un Bac + 2. Ils sont 04 % du corps professoral dans l'EPES – témoin. Qu'en est-il dans les établissements de formation technique ?

c – Les enseignants des écoles de formation technique

Dans les écoles de formation technique, il n'y a aucun enseignant qui a le rang de professeur. Les docteurs de troisième cycle n'y représentent que 08,33 %.

Par contre les titulaires d'un DEA, d'un Master ou d'un DESS représentent la majorité suivie des ingénieurs.

Les titulaires de Maîtrise ou de Licence font 16,67 % des effectifs.

C'est dans ce type d'EPES qu'on trouve le plus grand nombre d'ingénieurs. Ils représentent 30,56 % du corps professoral.

Tableau 14 *Profil des enseignants des EPES 2007*

Types EPES	Ecole de commerce et de management	Université	Ecole formation techniq

Profils enseignants	Val.absolue	val.relative	Val.absolue	Val.relative	Val.absolue	val.relativ
Professeurs	01	01,25 %	13	22,03 %	00	00 %
Docteurs	04	05 %	20	33,90 %	03	08,33 %
DEA/DESS/ Master	46	57,50 %	21	35,59 %	13	36,11 %
Maîtrise/ Licence	17	21,25 %	00	00 %	06	16,67 %
Ingénieurs	09	11,25 %	05	08,48 %	11	30,56 %
Bac + 2	03	03,75 %	00	00 %	03	08,33 %
Total	80	100 %	59	100 %	36	100 %

Source : Enquêtes de terrain 2007

Qu'est-ce qui explique cette différence dans les profils des enseignants des différents types d'EPES ?

L'étiquette des universités les contraint d'être exigeantes sur le niveau académique de leurs enseignants. Un autre facteur explicatif est que cette étiquette d'université semble naturellement attirer les Professeurs, les Docteurs et les diplômés de troisième cycle qui ont des prestations à offrir. Les universités privées ont-elles le choix ? Etant donné qu'elles dispensent des cours sanctionnés par des diplômes universitaires, tels que la licence, la maîtrise ou le master, elles ne peuvent que recruter des enseignants ayant ce profil.

Quant aux écoles de commerce et de management de même que les écoles de formation technique, deux éléments de réponse, dont l'un est révélé par les responsables rencontrés et l'autre tu, peuvent être retenus. Ayant mis l'accent sur la professionnalisation dans leur formation, ces EPES accordent autant d'importance, sinon plus à l'expérience professionnelle de leurs enseignants qu'à leur niveau académique. Ainsi, pour certaines filières, ces établissements préfèrent un titulaire d'un BTS qui a longuement travaillé et enseigné à un ingénieur sans aucune expérience professionnelle dans sa spécialité et dans l'enseignement. Dans certaines disciplines enseignées dans ces établissements, le niveau le plus élevé disponible ne dépasse pas au Sénégal le BTS qui est un bac + 2. C'est le cas de la dactylo sténodactylographie par exemple que font les étudiants en bureautique. L'autre raison, qui n'est jamais soulignée par les déclarants-responsables, est qu'il s'agit tout simplement de minimiser les charges salariales, la rémunération d'un professeur d'université ou d'un docteur étant plus élevée que celle du titulaire d'une maîtrise ou d'une licence. C'est la raison fondamentale pour laquelle un nombre non négligeable d'EPES préfèrent recruter des enseignants dont les niveaux académique et professionnel laissent à désirer. Aussi la Loi 2005 – 03 exige-t-elle des établissements privés du supérieur d'être plus regardants sur le profil de leur corps professoral. Cette disposition sera-t-elle suffisante pour mettre de l'ordre dans l'enseignement supérieur privé ? La particularité du corps professoral des EPES ne se limite pas au profil académique des enseignants. Leur statut en est également une.

2 - Statut et composition genre des enseignants

Deux modalités relatives au le statut des enseignants des EPES peuvent être distinguées : celle de permanent et celle de vacataire. Quant à l'approche genre, nous la limitons à la répartition par sexe des enseignants.

a - Statut des enseignants

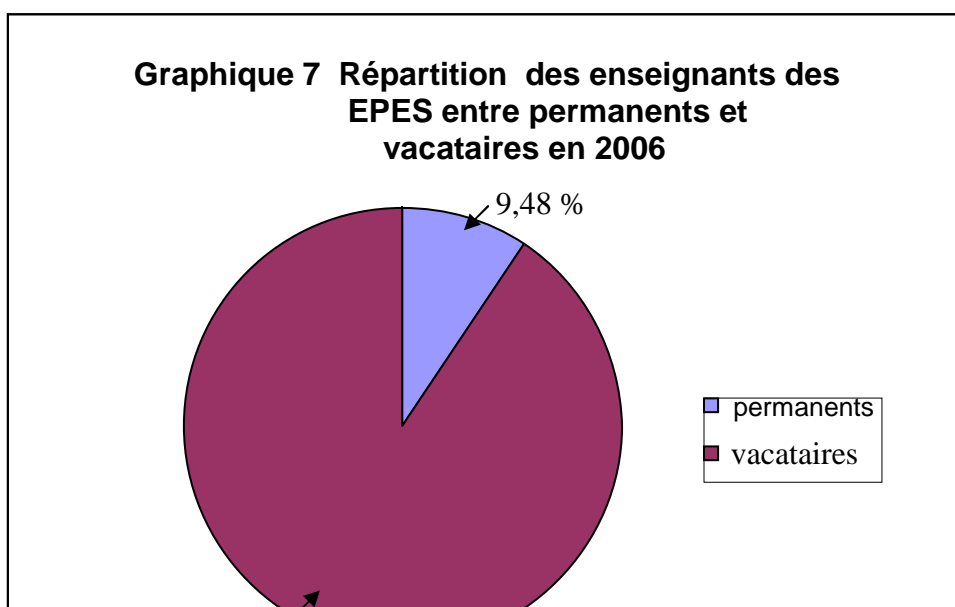
Il existe un grand déséquilibre quantitatif entre l'effectif des permanents et celui des vacataires des enseignants des établissements privés du supérieur. Les permanents ne représentent qu'environ 10 % du corps professoral contre 90 % pour les vacataires. Sur 09 EPES dont la composition du corps professoral suivant ce critère est disponible, 04, soient 44,44 % des établissements n'ont aucun permanent.

Tableau 15 Répartition des enseignants des EPES entre permanents et vacataires en 2006

Source : DES 2007

N°	EPES	Nbre profs	Nbre Permanents		Nbre Vacataires	
			Val absolue	Val relative	Val absolue	Val relative
1	ESFIAM	17	00	00 %	17	100 %
2	ESTM	35	00	00 %	35	100 %
3	HEG	31	04	12,90 %	27	87,10 %
4	ESAG	32	10	31,25 %	22	68,75 %
5	IFP	61	05	08,20 %	56	91,80 %
6	ISTI	63	08	12,70 %	55	87,30 %
7	IUP	25	00	00 %	25	100 %
8	ISFG	14	00	00 %	14	100 %
9	IACOM	28	02	07,14 %	26	92,86 %
Total		306	29	09,48 %	277	90,52 %

Le graphique ci – dessous permet de visualiser la très nette inégale répartition des enseignants du supérieur privé entre permanents et vacataires.



Qu'est – ce qui est à l'origine une telle répartition ? Le très faible pourcentage de permanents semble être une stratégie délibérée des dirigeants des EPES pour que ceux - ci restent structurellement flexibles et économiquement rentables. En effet, le recrutement de vacataires permet à l'établissement de faire des économies dans ses dépenses car ne prenant en charge que la rémunération des cours effectivement faits par l'enseignant. Le vacataire n'est pas non plus payé pendant les vacances contrairement au permanent. L'Etat a voulu faire du pourcentage de permanents dans le corps professoral un critère pour l'octroi de subventions. Il n'a pas pu s'entendre avec les EPES sur ce que devrait être ce taux de permanents (DES, 2008). L'autre explication est que les EPES qui cherchent des enseignants expérimentés ne les trouvent que parmi le personnel enseignant du public (universités, écoles et instituts) ou parmi les cadres et agents des entreprises de la place.

Le taux élevé de vacataires dans le corps professoral n'est pas propre à l'enseignement supérieur privé. Le phénomène gagne aussi de plus en plus le public.

En 2007, sur 331 enseignants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) de l'UCAD, compte tenu de ceux qui étaient en congé sabbatique et de ceux qui étaient en disponibilité en juillet 2007, l'on dénombrait 127 vacataires soit 38,37 % sur l'effectif total (UCAD, Rectorat, 2008). A la Faculté des Sciences et Technologies (FST) de la même université et pour la même période, sur 382 enseignants, 203 sont des permanents pour 179 vacataires soit un taux de vacatariat de 47 % (UCAD, Rectorat, 2008).

Cette disparité dans la répartition du corps enseignant entre permanents et vacataires se retrouve aussi dans la distribution par sexe.

b - Composition genre des enseignants des EPES

La répartition par sexe des enseignants des établissements privés est encore plus déséquilibrée.

Sur un total de 306 enseignants recensés dans les 09 EPES sur lesquels est basée cette étude genre du corps professoral, il n'est relevé que 14 enseignantes soit 04,58 %. Certains EPES comme HEG ou ESAG ne comptent aucune femme dans leur personnel enseignant.

Tableau 16 .Répartition par sexe des enseignants des EPES en 2006

N°	EPES	Nombre profs	Hommes		Femmes	
			Val absolue	Val relative	Val absolue	Val relative
1	ESFIAM	17	16	94,12 %	01	05,88 %
2	ESTM	35	34	97,14 %	01	02,86 %
3	HEG	31	31	100 %	00	00 %
4	ESAG	32	32	100 %	00	00 %
5	IFP	61	55	90,16 %	06	09,84 %
6	ISTI	63	61	96,83 %	02	03,17 %
7	IUP	25	24	96 %	01	04 %
8	ISFG	14	13	92,86 %	01	07,14 %
9	IACOM	28	26	92,86 %	02	07,14 %
Total		306	292	95,42 %	14	04,58 %

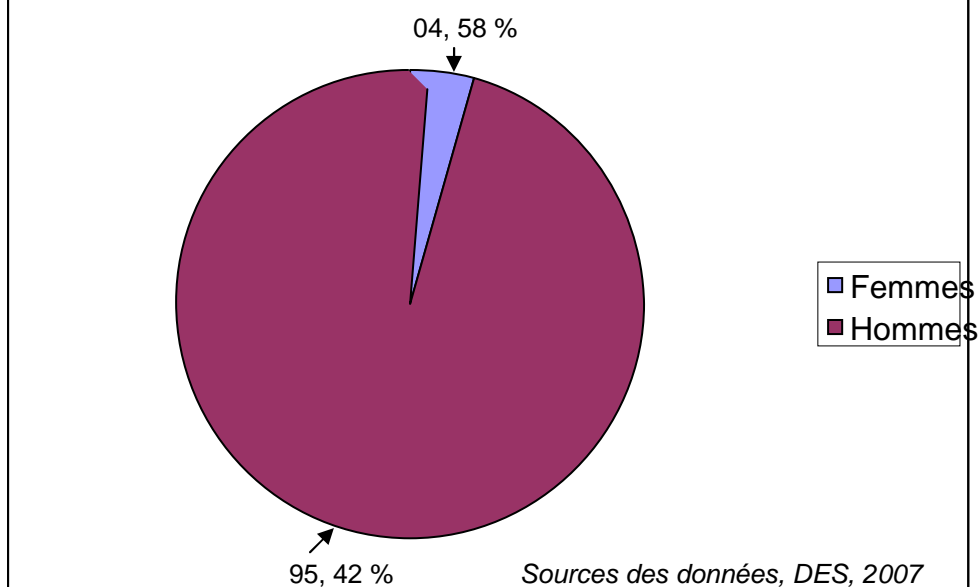
DES, 2007

Le ratio

Source :

femme/homme dans ce personnel des EPES est de 1/21. C'est une autre illustration du grand déséquilibre dans la répartition par sexe des formateurs du supérieur privé comme le montre le graphique 8.

Graphique 8 Composition genre des enseignants des EPES en 2006



Ce faible pourcentage de femmes se retrouve également au niveau du supérieur public. L'exemple de la FLSH est ici aussi édifiant. Sur les 166 enseignants de la FLSH recensés en 2007 (compte non tenu des vacataires, de ceux qui étaient en congé sabbatique ou en disponibilité), il n'y a que 22 Femmes soit 13,25 % (Rectorat, UCAD, 2008).

Les offres de services des enseignants et la demande des EPES influencent fortement la composition du corps professoral pour lequel les établissements privés ont leurs critères d'appréciation.

B - Appréciation des enseignants

Les établissements privés d'enseignement supérieur ont adopté des modes de recrutement, de rémunération et d'évaluation des enseignants qui interviennent dans la formation de leurs étudiants.

1 - Recrutement et rémunération

a - Recrutement

Les enseignants sont en principe recrutés après examen de leur dossier comprenant leurs diplômes académiques et/ou professionnels et leur curriculum vitae.

Dans 80 % des EPES, il y a un comité de recrutement. Celui-ci étudie le dossier en se référant à trois critères fondamentaux :

- les compétences académiques du postulant qui se résument à ses diplômes,
- ses compétences pédagogiques appréciées en fonction de son ancienneté dans l'enseignement, son expérience pédagogique et ses approches didactiques de sa spécialité. Le candidat communique les grandes lignes du syllabus du module qu'il compte prendre en charge à l'EPES recruteur qui, auparavant, lui a précisé les objectifs du cours et sa structure ainsi que les modalités de son évaluation,

- les compétences professionnelles pour les praticiens des secteurs publics et privés attestées par les différents postes occupés par le postulant, sa hiérarchie dans sa fonction, le nombre d'années de pratique dans le domaine qui est le sien ainsi que les travaux personnels ou collectifs auxquels il a participé.

En réunion ordinaire ou extraordinaire, le comité de recrutement étudie les dossiers de candidature. Ses membres s'entendent sur la notation et la pondération de chaque critère. Une classification qui sert de base de choix est faite en fonction des notes obtenues par chaque candidat. Une période d'essai, est convenue d'un commun accord avec le nouveau professeur recruté. Elle peut aller de deux mois à un semestre voire une année académique.

Au-delà de ces procédures de recrutement couchées sur papier, certains enseignants sont démarchés suivant la méthode du « bouche à oreille ».

Dans le cadre des « codiplômations », il y a déplacement de professeurs des universités ou des écoles partenaires qui viennent donner quelques cours du programme commun dans les locaux des EPES concernés. C'est le cas de l'IAM Sénégal en collaboration avec l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

Certains enseignants, n'évoluent que dans les EPES. Il y a parmi eux un petit nombre de permanents qui officient dans un seul établissement. Les autres offrent leurs prestations d'une structure privée à une autre.

L'essentiel du corps professoral, comme souligné plus haut, viennent des entreprises de la place ou des établissements publics comme les universités et les écoles nationales. Pour cette raison, on a coutume de dire que les EPES recrutent leurs enseignants dans les établissements publics. Ce qui n'est pas faux. Cependant, le phénomène inverse se produit parfois. Les jeunes diplômés n'ayant pas été recrutés par les établissements publics commencent par offrir des prestations dans les EPES. Puisque les titulaires de doctorat ne peuvent avancer que dans le cadre du CAMES et que l'écrasante majorité des EPES n'en sont pas encore membres, c'est volontiers que ces jeunes professeurs des établissements privés intègrent les universités d'Etat ou d'autres écoles ou instituts supérieurs publics. Certains d'entre eux continuent cependant à enseigner dans les EPES, dans celui qui les recrutés le premier généralement.

Les enseignants recrutés par les EPES sont payés à l'heure. Le taux de leur rémunération est fonction de leur profil académique et de leur expérience.

b - Rémunération

Le tiers des responsables des établissements visités ont été réticents à révéler le niveau de rémunération de leurs professeurs. Les informations données par les autres ont permis de dresser les modes de rémunération les plus courantes. Trois formes peuvent être retenues :

La première prévoit deux taux quel que soit le profil de l'enseignant. Les professeurs qui ont assez duré dans l'établissement sont payés 15.000 FCFA de l'heure contrairement aux autres qui perçoivent 10.000FCFA. Les premiers n'étant pas des associés mais ayant largement contribué au développement de l'établissement sont ainsi récompensés pour leur fidélité.

La deuxième forme, qui est la plus fréquente, est basée sur les diplômes. Les Professeurs de rang A reçoivent 12 à 15.000 FCFA l'heure de cours. Les Docteurs de troisième cycle perçoivent une rémunération horaire de 9.000F.CFA, tandis que les titulaires d'un DEA, d'un Master ou d'un DESS gagnent 6 à 7000 FCFA l'heure.

Pour les titulaires de diplômes professionnels tels les ingénieurs, les hauts cadres d'entreprises et autres, la rémunération est négociée avec les responsables de l'EPES en fonction de leur expérience et de leur spécialité. Leur rémunération peut être égale, supérieure ou inférieure à celle des professeurs titulaires.

La troisième forme tient uniquement compte des filières et des cycles. Un EPES dont l'informatique est la filière-phare mais qui donne aussi une formation en comptabilité et en bureautique applique ce système de rémunération.

Ainsi, les professeurs qui interviennent dans la filière informatique perçoivent une rémunération horaire de 6.000 FCFA au premier cycle et 7.000 FCFA au second cycle. Pour la comptabilité et la bureautique, ces taux sont de 5.000 FCFA au premier cycle et 6.000 FCFA au deuxième.

Les gains horaires des enseignants du supérieur privé varient globalement donc de 5.000 à 15.000 F.CFA selon les établissements. Les taux sont relativement supérieurs à ceux qui sont pratiqués par l'UCAD pour ses vacataires. Ces derniers, payés à la tâche, gagnent 5.500 F.CFA l'heure pour les cours et 5.000 F.CFA pour les travaux dirigés et les travaux pratiques. Contrairement aux EPES qui paient mensuellement, l'UCAD paie ses vacataires par trimestre comme à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines(FLSH) et à la Faculté des Sciences et Technologie(FST) ou par semestre comme à la Faculté des Sciences Politiques et Juridiques (FSPJ) ou à la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FASEG) (UCAD, Rectorat, 2008). Avec l'adoption du système LMD, il y a de fortes chances que ce paiement soit uniformément « semestrialisé ».

Une autre particularité des EPES est que, l'étudiant qui fait un travail de recherche, paie en plus de ses frais de scolarité courants, les frais d'encadrement dont une partie est destinée à l'enseignant qui le suit. Les enseignants des EPES font souvent l'objet d'évaluation.

2 – Evaluation des professeurs

L'évaluation du profil académique des professeurs du supérieur au Sénégal est confiée au Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur (CAMES). Cette institution évalue les enseignants en fonction des résultats de leurs recherches. Cela explique la place plus que secondaire donnée aux compétences pédagogiques des enseignants du secteur en général, dans le public en particulier alors que recherches et compétence pédagogique devraient aller de pair. Tel ne semble pas être le cas dans l'enseignement supérieur privé. Dans tous les EPES visités, un effort est fait pour le suivi de la qualité des prestations. L'évaluation de l'enseignement des professeurs est faite soit par le directeur des études, soit par les étudiants, soit par les deux entités à la fois. Les directeurs des études suivent généralement les nouveaux professeurs pendant leurs premiers cours afin d'avoir une idée de leurs compétences et de la qualité de leurs prestations. Une fois rassurés, ils arrêtent de les suivre en classe ou en atelier.

Dans les établissements privés de l'enseignement supérieur, l'évaluation permanente des professeurs est essentiellement l'œuvre des étudiants eux-mêmes. Pour cette forme d'évaluation, trois variantes peuvent être notées : l'évaluation à la fin du module, l'évaluation cours après cours et le modèle mixte.

- Dans l'évaluation en fin de module, chaque étudiant remplit un formulaire pour donner son appréciation personnelle sur les qualités pédagogiques de l'enseignant, sur sa régularité, sa ponctualité, sa maîtrise du cours, sur les pertes de temps, son comportement avec les étudiants, son rythme de progression,...

- Pour l'évaluation faite à la fin de chaque cours du professeur, un registre est remis au délégué de la classe. Il remplit les rubriques déjà évoquées. C'est ce registre que les responsables de l'EPS exploitent pour juger l'enseignant.

- D'autres EPES ont adopté le modèle mixte, c'est - à - dire l'évaluation au jour le jour par un étudiant responsabilisé pour cela, combinée à une évaluation en fin de module par tous les étudiants. Les évaluations faites par les étudiants sont pondérées par celles des autorités de l'école qui donnent in fine une note à chaque professeur. Cette note définitive est analysée par l'EPES qui prend la décision de continuer à travailler avec le professeur ou de se séparer de lui.

Ce principe de la notation des professeurs par les étudiants est une recommandation du forum des étudiants tenu à Accra le 25 mars 1998.

Ces modes d'évaluation montrent que la qualité perçue est celle qui est mise en avant par les étudiants. L'exploitation du questionnaire distribué aux étudiants révèle que les étudiants ont une appréciation positive de la qualité des formations qu'ils reçoivent dans les EPES. La totalité des apprenants trouvent que leurs professeurs sont au moins « bons ». 40 % d'entre eux les trouvent « très bons », 07 % des étudiants les trouvant même « excellents ». Il convient de souligner que cette évaluation des professeurs par leurs étudiants, risque de mesurer plus le degré de convivialité voire le niveau de complicité entre le professeur et ses étudiants que ses compétences. Les données obtenues doivent donc être analysées avec beaucoup de précautions. Malgré ses limites, l'évaluation par les étudiants constitue un moyen pour obtenir des indicateurs sur la qualité des prestations des professeurs. Notons cependant que l'évaluation à la fin de chaque cours par le délégué de la classe, donc par un seul étudiant, peut être biaisée par une trop grande subjectivité. Conjuguer les deux formes d'évaluation du professeur par les étudiants semble plus indiqué malgré ses limites.

Les EPES, contrairement à la quasi-totalité des établissements publics, appliquent les recommandations du forum d'Accra sur la nécessité de procéder à une évaluation des professeurs par leurs étudiants. Cependant, ce seul aspect ne peut être une garantie de qualité. Les conditions d'études et l'évaluation des enseignements sont également un facteur non négligeable de réalisation de la qualité. L'encadrement des apprenants et l'évaluation des apprentissages y contribuent largement.

II - Les apprentissages

Le niveau d'encadrement des étudiants et les modalités d'évaluations des apprentissages sont également des facteurs non négligeables dans l'élaboration de la qualité.

A - Un bon taux d'encadrement

Les étudiants des EPES sont globalement mieux lotis que leurs camarades du public si on se réfère au ratio « nombre d'étudiants par professeur ». Ce ratio est de 10 étudiants par professeur en moyenne. Il cache cependant une certaine inégalité entre les EPES. L'étendue est relativement faible car elle n'est que de 08 environ entre le ratio le plus élevé (11 étudiants/professeur) et celui qui est le plus bas (02,5 par professeur).

Tableau 17 *Ratios étudiants / professeurs dans les EPES 2006*

Etablissements	Nombre d'étudiants	Nombre d'enseignants	Ratios Etudiants / enseignants
Suffolk University)	80	30	03
ESMP	50	20	02,5
IAM	1223	110	11
ISI	700	36	19
ISMA	100	30	03
UNIS	650	59	11
Total	2803	285	10

Sources : EPES

Les facultés de l'UCAD ne soutiennent pas la comparaison avec les EPES (tableau 18). Le ratio moyen de 41 étudiants par professeur cache également une très grande disparité entre les facultés, les écoles et les instituts publics. Si en 2005 certaines structures telles que l'Ecole Supérieur Polytechnique (ESP), le Centre d'Etude des Sciences et Technologie de l'Information (CESTI) et l'Ecole des Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes (EBAD) avaient des ratios plus ou moins comparables à ceux des EPES, la FLSH et la FSJP avaient des ratios, et l'ont toujours d'ailleurs, de plusieurs dizaines d'étudiants par professeur. Le recours à une grande échelle aux vacataires à laquelle procède l'UCAD tend à améliorer ce rapport.

Tableau 18 *Ratios étudiants/ professeurs à l'UCAD 2005*

Etablissements	Nombres d'étudiants	Nombre d'enseignants)	Ratios Etudiants / enseignants
CESTI	158	13	12
EBAD	190	14	13
ENS	930	69	13
ESP	889	129	07
FASEG	4999	56	89
FLSH	17583	157	112
FMPOS	4592	294	16
FSJP	7449	71	104
FST	5376	209	26
INSEPS	255	18	14
Total	42.421	1030	41

Sources : ME

Le taux d'encadrement dans les EPES ne doit cependant pas être pris systématiquement comme facteur de qualité. En effet, il cache une surcharge de travail des enseignants qui ont souvent d'autres étudiants dans le public ou dans le privé.

Si le niveau d'encadrement réel des étudiants est un des facteurs fondamentaux de la qualité, son impact ne peut se mesurer qu'à travers une bonne évaluation des apprentissages sanctionnés très souvent à la fin du cursus par des diplômes d'école.

B - Une floraison de diplômes d'école

L'évaluation des apprentissages se passe grosso modo de la même façon que dans les établissements publics. Les calendriers de toutes les évaluations internes, examens de fin de formation compris, sont élaborés et publiés dès le début de l'année avec les heures, les salles. Ce chronogramme est très souvent respecté. Pour cette raison, certains EPES fonctionnent les jours fériés décrétés à l'improviste. Quant au calendrier des évaluations finales relatives aux diplômes d'Etat, il est élaboré par les autorités centrales.

Les diplômes d'Etat sont aussi nombreux que variés. Dans les formations techniques et professionnelles, il y a :

- le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) : niveau 4^e enseignement moyen + 3 ans de formation,
- le Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) : BFEM + 2 ans de formation
- le Brevet d'Etudes Professionnelles Industrielles (BEPI) : Niveau 3^e enseignement Moyen + 2 ans de formation
- le Brevet de Technicien (BT) : BEP ou BEPI + 2 ans de formation
- le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) : Bac + 2 ans de formation

Un titulaire d'un BT qui a 3 ans d'expériences professionnelles peut faire directement l'examen du BTS sinon, il est obligé de faire 2 ans de formation.

- Le Diplôme élémentaire de comptabilité (DEC) est aussi un diplôme d'Etat Bac + 1.

Pour les diplômes d'Etat il n'y a pas de problème de lisibilité. En effet, les épreuves sont nationales donc identiques pour tous les étudiants. Les corrections sont faites par des jurys composés de membres venus de divers horizons. Tel n'est pas le cas des diplômes d'école pour lesquels le flou demeure tant au niveau des appellations qu'au niveau des études qu'ils sanctionnent.

1- Risques de confusion sur les diplômes d'école

Il y a un risque élevé de confusion sur les diplômes délivrés par les EPES tant leurs appellations sont parfois proches. Le diplôme d'école de l'ISSIC, le *BST* (Brevet d'Etudes Supérieures en Techniques de Communication), peut facilement être pris pour un diplôme d'Etat car très proche du *BTS*, même si les sigles sont loin de signifier la même chose.

Le *DTS* (Diplôme de Technicien Supérieur) est très proche du *DTSS* (Diplôme de Technicien Supérieur Spécialisé) de l'ESMT ou du *DPS* (Diplôme Professionnel Spécialisé) de Sup' info qui sanctionnent également deux années d'études post-bac.

Après deux années de formation, l'AFI délivre à ses étudiants qui ont réussi le *DSGI* (Diplôme Supérieur de Gestion en Informatique), un autre établissement, l'EIA délivre le *DESIG* (Diplôme d'Etudes Supérieures en Informatique de Gestion) tandis que le CEMIS Danièle Sutter délivre le *DTSIG* (Diplôme de Technicien Supérieur en Informatique de Gestion).

Distinguer les diplômes d'école ci - dessus n'est pas chose aisée. Il peut y avoir confusion entre le *DESIG* et le *DSGI* comme il peut en avoir sur l'EPES qui les délivre car certains diplômes évoquent le nom de l'établissement dont ils émanent. C'est par exemple le cas de l'*ESFIAM* dont le diplôme est le *DESFIAM* (Diplôme d'Etudes Supérieures de Finances, d'Audit et de Management). Dans cette optique, l'on pourrait croire que le *DESIG* est le diplôme d'école de l'*ESIG*.

L'appellation des diplômes d'école est parfois la même pour plusieurs EPES. C'est le cas du *DTS* (Diplôme de Technicien Supérieur) et du *DSG* (Diplôme Supérieur de Gestion). *DTS* et *DSG* sanctionnent deux années d'études post-bac. Cependant les contenus voire les crédits horaires peuvent varier d'un établissement à un autre.

D'autres établissements donnent à leurs diplômes une appellation qui les distingue des autres même s'il s'agit de la même formation que celle sanctionnée par le *DTS* ou le *DGS*. C'est le cas de Sup' info qui délivre un *DPS* (Diplôme Professionnel Spécialisé) en informatique.

Si la plupart des EPES parlent de *DTS*, l'enseignement universitaire privé parle de *DST* (Diplôme Supérieur de Technologie) qui est le « diplôme d'école » pendant du diplôme d'Etat qu'est le *DUT* (Diplôme Universitaire de Technologie). Distinguer le *DTS* du *DST* n'est pas également chose facile.

En administration des affaires, il n'y a pas non plus d'harmonisation dans l'appellation des diplômes. Le HECI délivre un *BAA* (Bachelor en Administration des Affaires) tandis que l'IAM et l'ISM voient leurs études sanctionnées par un *BBA* (Bachelor of Science in Business Administration). On constate donc que la différence réside dans l'appellation anglaise ou française.

Parfois, c'est le même établissement qui délivre des diplômes dont la différence n'est pas assez nette. Ainsi l'EIA délivre un *BESM* (Brevet d'Etudes Supérieures en Marketing) et un *DESM* (Diplôme d'Etudes Supérieures en Marketing). Le risque de confusion est très grand entre ces deux diplômes de l'EIA et ceux de l'UFI. Ce dernier EPES délivre un *DSME* (Diplôme Supérieur en Management des Entreprises) et un *BSME* (Brevet Supérieur en Management des Entreprises). Différencier le *DESM* du *DSME* ou le *DTSCF* (Diplôme de Technicien Supérieur en Comptabilité-Finances) de l'établissement ISFEI de Saint-Louis du *DSTCF* (Diplôme Supérieur en Techniques Comptables et Financières) de l'ISI de Dakar, ou bien le *BESM* du *BSME* pour ne prendre que ces exemples n'est pas une sinécure. Le risque de confusion entre le *DESM* de l'EIA de Dakar et le *DESM* (Diplôme d'Etudes Supérieures de Marketing) de l'ISMA de Dakar et le *DSM* (Diplôme Supérieure de Management) de l'ISM de Dakar est une autre illustration de ce risque de confusion entre les diplômes d'école.

C'est le même établissement (UFI) qui délivre le *DSME* et le *BSME*. Quelle est la différence entre le *DSME* et le *BSME* ? Quel est le diplôme le plus élevé des deux ? Répondre à ces questions est une gageure pour le citoyen « Lambda ».

De même, le diplôme de technicien supérieur qu'est le *DTSCF* et qui est un bac + 2 peut prêter à équivoque avec le diplôme d'ingénieur qu'est le *DSTCF* qui est un Bac + 5. Tous les deux diplômes sanctionnent une formation en comptabilité-finance. La *MSTCF* (Maîtrise des Sciences en Techniques Comptables et Financières) de l'ISI ne fait que compliquer davantage la situation.

Le *DSS* (Diplôme Supérieur de Spécialisation) de l'ISCOM qui est en réalité une licence professionnelle et le *DESS* (Diplôme d'Enseignement Supérieur Spécialisé) de l'ISM peuvent être confondus avec le *DESS* (Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées) très répandu dans les EPES y compris l'ISM. L'Institut de Formation en Administration et en Création d'Entreprises (IFACE), structure de formation payante émanant de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion délivre après deux ans d'études le DUG (Diplôme Universitaire de Gestion). Ce diplôme d'école peut être facilement confondu avec un diplôme d'Etat car son nom est structuré de la même façon que le DUT (Diplôme Universitaire de Technologie).

Le Master (Bac + 5) très courant devient Magistère (Bac + 5) à l'Université Dakar Bourguiba. Le premier est supposé diplôme de recherche tandis que le second est un diplôme professionnel. Quoi qu'il en soit, la confusion ne devient que plus grande entre les diplômes.

Un autre problème est lié aux contenus – mêmes des études que sanctionnent les diplômes d'école. Chaque EPES a son propre programme et fait ses propres évaluations. Que valent réellement alors de tels diplômes ?

2 – Les diplômes d'écoles sont-ils fiables ?

L'analyse des résultats des EPES pour les diplômes d'école et les diplômes d'Etat ainsi que leur comparaison peuvent aider à savoir si les EPES sont de véritables « moulins à diplômes » ou non. Le pourcentage moyen de réussite aux diplômes d'Etat est de 70,13 % dans les 08 EPES sur lesquels porte cette donnée. Ce taux varie entre 90 et 49 % soit une étendue de 41 points. Cela montre une nette différence entre l'EPES le plus performant et celui qui l'est le moins.

Tableau 19 Résultats moyens en % des EPES pour les diplômes d'Etat (2002-2004-2006)

EPES	Taux de réussite
1	78 %
2	83 %
3	60 %
4	64 %
5	70 %
6	67 %
7	90 %
8	49 %

METFP

Pour les diplômes d'école, le taux moyen de réussite est de 84,40 %. L'amplitude entre l'établissement le mieux coté et le moins performant n'est que de 17 points, ce qui montre une certaine concentration par rapport au premier diplôme sur le niveau des résultats.

Tableau 20 Résultats moyens en % des EPES pour les diplômes d'école (2002-2004- 2006)

EPES	Résultats
1	80 %
2	85 %
3	92 %
4	91 %
5	88 %
6	75 %
7	82 %
8	79 %
9	89 %
10	83 %

DES

Au-delà de ces éléments d'appréciation, le test de la deuxième hypothèse spécifique devrait aider à mieux comparer les résultats. « Les résultats des examens aux diplômes d'école sont comparables aux résultats des examens aux diplômes d'Etat ». Telle est l'hypothèse spécifique qui a été posée dans la partie théorique.

Le calcul du T de Student, donne $t = 3,16$. Avec un ddl est 16 et à la marge de 5 %, la lecture de la table des valeurs du T de Student, indique $t = 2,12$. Donc, t calculé $\geq t$ lu.

Le test étant significatif, H_0 est rejetée et H_1 retenue. Il y a donc une différence significative entre les résultats des EPES pour les diplômés d'école et les diplômés d'Etat. Après avoir retenu l'hypothèse H_1 , l'issue « a » acceptée et l'issue « b » rejetée. Ce test confirme les résultats fournis par les indices de dispersion des deux catégories de diplômés. La moyenne est de 70,13 pour les diplômés d'Etat avec une étendue de 41. Les diplômés d'école présentent une moyenne de 84,40 pour une étendue de 17. L'écart-type est respectivement de 1,32 et de 0,54 pour les diplômés d'Etat et les diplômés d'école.

Les résultats des diplômés d'école sont plus concentrés autour de la moyenne que ceux des diplômés d'Etat. L'échantillon sur les résultats, montre que pour les diplômés d'école, 80 % des EPES ont de « très bons » résultats alors que pour les diplômés d'Etat, ce pourcentage n'est que de 25 %. La totalité des EPES retenus pour l'étude des résultats ont au moins un résultat « bon » pour les diplômés d'école.

Pour les diplômés d'Etat, 37,5 % d'entre eux ont un résultat « assez bon » et 13 % ont un résultat « mauvais ». La comparaison des résultats dans les deux catégories montre que ceux des diplômés d'école sont meilleurs. Qu'est-ce qui est à l'origine de cette différence entre les résultats des EPES pour ces deux catégories de diplômés ?

Plusieurs facteurs pourraient l'expliquer. Pour les diplômés d'école, les épreuves sont proposées par les professeurs des établissements. Ils évaluent ainsi leurs propres étudiants. Ces enseignants connaissent donc les aspects sur lesquels ils ont insisté pour élaborer en fonction de cela leurs épreuves. Les étudiants savent également ce que leurs formateurs attendent d'eux. Tel est aussi le cas dans les établissements publics d'enseignement supérieur tel que l'UCAD où les professeurs évaluent leurs propres étudiants. Pourtant, dans beaucoup de facultés de cette université, les résultats ne sont pas toujours des meilleurs. Pourquoi une telle différence ?

Tout laisse croire que les structures privées d'enseignement supérieur ne peuvent pas se payer le luxe d'avoir une efficacité interne qui laisse à désirer, sous peine de perdre leurs étudiants et de ne plus en attirer.

Les établissements privés n'ont, par contre, aucune emprise sur les diplômés d'Etat. Pour ces diplômés, les épreuves sont nationales et la correction des copies est faite par des professeurs autres que ceux de l'établissement probablement. Ces enseignants ne sont pas animés des mêmes considérations que ceux des EPES évaluant leurs propres apprenants.

La question portant sur les relations entre diplômés d'école et diplômés d'Etat est si complexe que seule une étude approfondie consacrée au problème peut apporter des explications satisfaisantes. Cependant, il convient de préciser que ce n'est pas parce qu'un diplôme est celui d'une école que son titulaire est de compétence inférieure à un impétrant d'un diplôme d'Etat de même niveau et de même spécialité. Au Sénégal, pour des filières techniques comme l'informatique par exemple, seuls les bacheliers de série scientifique ou technique et ceux qui ont des diplômés d'Etat professionnels tels que le BT sont autorisés à faire le BTS. Les titulaires d'un baccalauréat de série « L » ne peuvent faire que le DTS. Ainsi, à l'ISI, les étudiants en informatique qui font le BTS et ceux qui font le DTS ont les mêmes programmes et les mêmes professeurs. Il n'est pas rare, selon les dires du directeur des études de cet établissement, de voir un étudiant en DTS meilleur qu'un autre en BTS.

Les diplômés d'école ayant fait leurs études au Sénégal semblent, néanmoins y être victimes d'un ostracisme qui ne dit pas son nom. Certes l'Etat, par le biais de son ministre chargé de l'enseignement supérieur, signe tous les diplômes d'école des établissements privés d'enseignement supérieur agréés. Est-ce cela qui a fait dire à une autorité de l'enseignement supérieur du Sénégal que les diplômes des EPES agréés donnent droit à leurs titulaires de faire valoir l'équivalence Bac + 2 ou Bac + 5 s'ils veulent s'inscrire à l'université ? (Dieng, 2004). Ces propos ne sont pas corroborés par les faits. Tout laisse croire que, du côté de l'administration centrale, des doutes pèsent encore sur la fiabilité des diplômes d'école. En effet, les diplômés des EPES sont écartés de beaucoup de concours pour le recrutement dans la fonction publique sénégalaise. Ainsi par exemple, les titulaires d'une maîtrise de droit des universités privées ne sont pas autorisés à faire le concours d'entrée au Centre de Formation Judiciaire (CFJ). Paradoxalement, ceux-ci sont, par contre, admis à faire le concours de recrutement de l'Ecole Nationale de la Police pour la formation des commissaires. Cela montre une certaine incohérence. Pourtant ce sont, dans l'ensemble, les professeurs qui officient dans les universités publiques qui dispensent les cours dans les universités privées avec presque les mêmes programmes et parfois les mêmes évaluations.

Ce rejet dont sont victimes les diplômés du privé n'est pas seulement l'œuvre de certaines autorités centrales, mais aussi celle des étudiants et des diplômés du public. Les étudiants de la FASEG se sont mobilisés pour rejeter la pratique qui consistait à admettre dans cette faculté, les diplômés de l'IFACE, structure de formation payante mise sur pied par cette entité de l'UCAD. L'autre exemple est celui des diplômés et des étudiants de la Faculté de Médecine. Ils se sont opposés à la participation de médecins formés par une université de la place au concours de recrutement des internes des hôpitaux. La raison invoquée outre les dispositions réglementaires est que ces médecins du privé sont formés en cinq ans alors qu'eux le sont en sept ans (Mbengue, 2008).

Il urge donc d'harmoniser les différents diplômes d'écoles tant dans leur appellation que dans les programmes et contenus qu'ils sont censés attester. Les homologations et les équivalences de ces diplômes avec ceux délivrés par les institutions publiques sont plus que nécessaires.

Pour le moment, les établissements d'enseignement supérieurs publics sont très réticents à reconnaître les diplômes des EPES.

Cette situation montre une fois encore l'urgence de finaliser le projet de décret qui porte sur la création de la Commission Nationale d'Equivalence des Diplômes de l'enseignement supérieur. Cela ne fera que faciliter ce qu'Afeti et Subotsky appellent « l'articulation », c'est-à-dire la création de passerelles entre les EPES eux-mêmes, mais aussi entre les EPES et les institutions publiques d'enseignement supérieur.

Si une évaluation fiable des apprentissages peut être d'une importance capitale pour juger de la qualité des formations offertes par le privé, celle des structures que sont les EPES et de leurs programmes de formation ne l'est pas moins.

III - Que faire pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur privé ?

Pour ne pas laisser les établissements privés se soucier uniquement de profits financiers au détriment de la société en général, des étudiants en particulier, il est nécessaire de procéder régulièrement à l'évaluation des programmes de formation offerts sur le marché ainsi qu'à celle des structures prestataires.

A - De l'évaluation des programmes

L'évaluation des programmes, qu'elle soit interne ou externe, porte en principe sur leur analyse pédagogique et économique : leur pertinence, leur efficacité, leur efficience, en un mot sur leur qualité (EchoSup n° 1, p 3). Au Sénégal, il n'y a pas, à proprement parler, d'évaluation externe des programmes par une structure locale spécialisée. Les EPES ne font que soumettre leurs programmes aux autorités de l'éducation. Le document comprend des informations relatives :

- aux objectifs des programmes de formation,
- à leurs caractéristiques distinctives,
- à leur structure générale (le nombre de crédits ou de modules répartis dans le temps du début à la fin de la formation),
- aux curricula pédagogiques des programmes, c'est-à-dire les contenus académiques des crédits ou des modules,
- aux modalités d'admission à ces programmes : les conditions générales, les exigences d'admission et les critères de sélection,
- aux partenaires des programmes s'il y a lieu.

Généralement, ces demandes d'ouverture de programmes sont quasi automatiquement autorisées, l'Etat ne disposant pas encore des structures adéquates pour vérifier la conformité de ce qui est déclaré avec ce qui est réellement.

Dans tous les établissements visités, nationaux comme transnationaux, aucun n'a un programme que les autorités sénégalaises de l'éducation ont fait évaluer. La situation est la même pour les offres de formations transfrontalières. Pourtant, l'UNESCO et l'OCDE, préoccupées par la qualité, la fiabilité et la reconnaissance des formations transfrontalières, ont publié en décembre 2005 des lignes directrices pour des prestations de qualité dans cette forme d'enseignement. Ces deux organisations invitent les Etats à mettre sur pied des systèmes détaillés d'assurance qualité et d'accréditation pour l'enseignement transfrontalier (UNESCO, Recueil des données mondiales sur l'éducation 2006, p 43). Les autorités sénégalaises devraient s'approprier cette recommandation non pas seulement pour les formations transfrontalières mais aussi pour toutes celles qui sont offertes sur le territoire national.

Tous les programmes d'établissements privés d'enseignement supérieur qui ont fait l'objet d'une évaluation externe l'ont été dans le cadre de la quête d'un label de qualité. Ce sont des structures comme le CAMES ou des cabinets décernant des certificats ISO qui ont procédé à ces évaluations, les programmes étant déjà déroulés depuis plusieurs années.

Le CAMES fixe des critères portant sur :

- le niveau d'étude des étudiants que recrute l'établissement,
- le profil académique des enseignants,
- le contenu des programmes,

- les méthodes d'enseignement appliquées pour dérouler le programme,
- le volume horaire,
- les travaux pratiques et dirigés,
- les travaux de recherche des étudiants, etc.

L'obtention de ces labels facilite l'intégration à certains réseaux internationaux spécialisés, objectif de plus en plus d'EPES. La Conférence des Recteurs des Universités Francophones d'Afrique et de l'Océan Indien (CRUFAOCI) accorde le statut de membre à tout EPES dont une filière a le label CAMES. Il suffit qu'il en fasse la demande moyennant un droit d'adhésion et une contribution annuelle (annexe 12). Dans les établissements de gestion de projets, la priorité semble être la certification PMI (Project Management Institute) qui est faite en fonction des normes PMBOK (Project Management Body of Knowledge). Les écoles de commerce et de management quant à elles, semblent accorder la priorité à l'intégration de réseaux tels que le RAMEGE (Réseau Africain et Malgache pour l'Excellence en Gestion d'Entreprises), le GBSN (Global Business Schools Network), etc.

Pour les EPES offshore, l'évaluation des programmes et des enseignements est faite par les structures-mères. Sur les 07 EPES objet de l'étude qualitative, 3 établissements, soit 43 % de l'effectif, font leur évaluation interne à travers les travaux de recherche de leurs étudiants spécialisés en gestion de la qualité. 02 écoles (33 %) font une autoévaluation basée sur les critiques et suggestions du professorat. 01 établissement (17 %) seulement a montré une brochure contenant les conclusions de ses évaluations interne et externe sans pour autant permettre d'y avoir accès pour des raisons de confidentialité.

Dans le cadre d'une évaluation générale des offres de formation, analyser des programmes isolés les uns des autres ne paraît pas suffisant. Une comparaison entre tous les programmes du même domaine et de même niveau semble nécessaire. Sans imposer les programmes à enseigner et sous réserve de veiller à leur qualité, l'Etat pourrait, en collaboration avec les EPES faire procéder à leur évaluation à travers des épreuves communes et un diplôme commun. Chaque EPES pourra alors ajouter sa griffe sur le diplôme de ses étudiants et ainsi faire valoir les accords passés avec ses partenaires.

Ce supplément de diplôme serait en toute conformité avec ce qui se fait dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat) encore appelé 3-5-8 en référence aux années de formation normalement nécessaire dans l'ordre des diplômes de référence. Mais tout semble indiquer qu'il y a encore beaucoup de réticences.

Aussi bien l'Etat que les écoles de commerce et de management n'ont répondu pour des raisons non explicitées à l'initiative du Projet d'Appui à l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (PAEGE) visant à établir un cahier-type d'évaluation des programmes de formation en gestion. Le PAEGE répond pourtant à une demande des autorités sénégalaises pour renforcer les enseignements supérieurs publics et privés dans le domaine de la gestion des entreprises (<http://www.ufr-seg.org/paegSite/index.htm>).

Une évaluation des programmes n'est qu'une condition sine qua non pour la qualité dans les EPES. Elle doit aller de pair avec celle des structures prestataires de ces programmes.

B - Un impérieux audit des structures

Le système LMD qui a le vent en poupe et qui est mis en exergue par les EPES qui l'ont adopté paraît très attractif pour les étudiants. Beaucoup d'EPES qui le pratiquent le montent en épingle dans leur publicité. Ce système ne saurait cependant être, à lui seul, un gage de la qualité des prestations de l'établissement qui l'a adopté.

De même, le fait qu'un EPES soit la filiale d'un établissement prestigieux n'est pas non plus une garantie de la qualité de son offre de formation tout comme la professionnalisation des formations n'est pas synonyme d'une efficacité externe. Etudier de plus près les structures de formation demeure une nécessité pour avoir des informations objectives sur elles, d'où la nécessité de leur évaluation.

Tous les 07 EPES ayant servi de base d'étude de la qualité, excepté un, disent avoir recours à l'évaluation interne. Les grands EPES de la place fixent des objectifs de qualité pour chaque année académique. Ils définissent les axes de leur politique qualité, construisent les indicateurs de réussite, fixent les délais d'atteinte et désignent les responsables chargés du pilotage de chaque élément du plan de qualité. Cette démarche assez professionnelle ne se trouve cependant pas dans tous les EPES. Le responsable d'une structure a eu la franchise d'avouer que, hors des rencontres pour échanger avec le personnel sur l'établissement, aucune évaluation interne ou externe formelle, n'a été réalisée. Pourtant c'est un établissement bien coté et qui a pignon sur rue à Dakar.

Les EPES qui ont procédé à une évaluation externe de leur structure se sont adressés à des cabinets comme Ernest & Young ou l'Association Française pour l'Assurance Qualité (AFAQ) en vue d'obtenir un certificat ISO, notamment la famille ISO 9000 qui traite principalement de la qualité. Cependant, leur périmètre de certification, c'est-à-dire les aspects sur lesquels a porté l'évaluation, n'est pas connu.

Du reste, l'évaluation ISO est plus connue pour attester de la qualité de gestion des entreprises privées ou publiques que pour évaluer celle des programmes d'éducation et des enseignements. Elle s'intéresse plus aux processus qu'à autre chose. Dans ce type d'évaluation, l'accent est mis par exemple sur les procédures de recrutement des étudiants et des enseignants, les méthodes d'évaluation de ces deux acteurs, les processus de la gestion globale, etc. Pourtant, disposer d'un certificat ISO ne signifie pas que la certification a été réalisée par ISO comme le pensent tous les étudiants des focus group, ni que cette Organisation a la haute main sur l'organisme qui a procédé à la certification : c'est seulement dire que l'évaluation a été faite suivant les normes ISO.

Les 95 % des interrogés sur le label ISO d'un EPES pensent qu'il signifie que « c'est une bonne école ». Les 05 % pensent que cela est synonyme d'« enseignement de qualité ». Aucun d'entre eux n'a pu citer une norme de la famille ISO 9000. Cette position des étudiants recoupe celle du commun des citoyens pour qui le label ISO est synonyme de qualité.

Au-delà de ces considérations, il convient de ne pas perdre de vue que l'Etat est le garant de la qualité de l'éducation et de la formation ainsi que des titres décernés.

Il contrôle tous les niveaux d'éducation et de formation (Loi d'orientation de l'éducation du Sénégal, 1991, article 3). Quel rôle joue-t-il effectivement dans la certification des EPES ?

Aucun serait – on tenté d'avancer. Il n'intervient ni dans l'évaluation des programmes, ni dans celle des structures.

Pourtant, les autorités de l'enseignement supérieur ont, depuis 1996, prévu la création d'un Comité National d'Évaluation de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche chargé de procéder tous les quatre ans à une évaluation des EPES. Cette opération devrait porter sur deux volets :

- les aspects gestion et comptabilité,
- les aspects pédagogiques des programmes et leur conformité avec les normes.

Le fait que la D.E.S soit invitée à des soutenances de mémoire d'étudiants du privé ne permet pas de jauger de façon satisfaisante la crédibilité et des programmes de ces établissements.

Obligation est faite aux EPES de remettre à la DES leurs rapports d'activités de début et de fin d'année. Certains ne le font qu'en fin d'année au moment de soumettre leurs diplômes à la signature du ministre (DES, 2007). Des éléments qui seraient très importants pour les chercheurs ne figurent pas parmi les données. Dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement supérieur soutenue par le Programme d'Amélioration de l'Enseignement Supérieur (PAES), la DES est chargée du volet pédagogique, c'est - à - dire du développement et du pilotage du système d'accréditation et de modèles d'enseignement et de financement alternatifs (EchoSup n°1, p 3). La DES a en plus l'obligation de veiller à travers des visites régulières au respect des règles par les EPES. Cependant, cette structure n'a ni les moyens humains, ni les moyens matériels de s'acquitter de cette mission. Le fait que la DES soit invitée à des soutenances de mémoires d'étudiants du privé ne permet pas de jauger de façon satisfaisante la crédibilité des programmes de formation.

Le Sénégal a besoin de structures d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur en général, ceux du privé en particulier. Pour être crédibles, ces entités et leurs procédures doivent respecter les normes internationales et intégrer des réseaux tels que le Réseau International des Organismes de Promotion de la Qualité en Enseignement Supérieur (R.I.O.P.Q.U.E.S). En effet, c'est dans des réseaux internationaux de ce genre que sont recueillies et diffusées les informations sur les théories et pratiques actuelles ou en cours d'élaboration pour l'évaluation, l'amélioration et le maintien de la qualité en enseignement supérieur.

CONCLUSION

Ce travail a essayé de camper les grandes lignes qui caractérisent la mondialisation. Celle - ci touche de plus en plus de secteurs d'activité, santé et enseignement compris. Elle semble épouser les contours d'une libéralisation à l'échelle planétaire. Dans l'enseignement, le niveau supérieur est celui qui paraît le plus attirer l'attention des investisseurs nationaux comme étrangers. En effet, l'enseignement supérieur est de plus en plus marqué par une tendance à la professionnalisation voire à la marchandisation et à la commercialisation. Cette orientation est soutenue par les organisations économiques et financières internationales telles que l'OMC, la Banque mondiale, le FMI et l'OCDE, mais aussi par les mondialistes. Les partisans de cette forme de mondialisation y voient l'occasion de réorienter et de redynamiser l'enseignement supérieur aussi bien dans les pays développés que dans ceux du Sud. Ces derniers pourraient, selon eux, profiter de la libéralisation du secteur pour alléger leurs charges budgétaires tout en augmentant l'efficacité interne et externe de leur enseignement supérieur. L'OMC, par l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS) a posé les jalons de cette mondialisation dont l'anglais semble être la langue officielle. Cette place prépondérante de la langue de Shakespeare dans la mondialisation qui est un phénomène inexorable doit pousser à réfléchir sur sa place dans le système éducatif du Sénégal.

Les altermondialistes, quant à eux, s'opposent à libéralisation à outrance dans tous les domaines, celui de l'enseignement supérieur compris. La libéralisation poussée de ce secteur à leurs yeux, ne se traduit que par sa commercialisation, voire par sa marchandisation au profit du privé.

Certains pays africains tel que le Ghana et la Gambie ont signé dans le cadre de l'AGCS des engagements qui placent des secteurs de leur enseignement dans les services commercialisables. Cependant, la majorité des pays du continent demeurent prudente sur l'intégration l'enseignement supérieur dans leur offre des services commercialisables. Le Sénégal a longuement hésité mais des sources dignes de foi (la Direction du Commerce Extérieur) avancent qu'il se prépare à proposer des offres à ses partenaires de l'OMC dans le cadre de la libéralisation de l'enseignement supérieur. La libéralisation n'est pourtant pas une nouveauté dans ce pays. Elle a timidement commencée avec le privé catholique qui donne généralement les formations professionnelles Bac + 2 pour les diplômés d'Etat tels que le BTS. Cependant, la libéralisation va prendre une autre tournure avec la décision de l'Etat d'inviter dès 1994 le privé à investir dans cet ordre d'enseignement. Le résultat ne s'est pas fait attendre. Le nombre d'établissements privés d'enseignement supérieur n'a alors cessé de s'accroître passant de 04 en 1994 à 70 en 2007 soit une multiplication par 17,5 correspondant à un taux relatif exorbitant de 1650 % en 13 ans, compte non tenu des établissements clandestins c'est-à-dire non autorisés.

La plupart de ces EPES se localise dans les quartiers résidentiels de Dakar (Sacré -cœur, Point - E, Avenue Bourguiba, Gueule tapée, Mermoz et Mermoz - Sotrac, Dakar plateau, ...) (annexe 14). Le fait que certaines écoles de formation technique et de management forment un Collectif pour défendre leurs intérêts communs ne les incite pas pour autant à être en étroite coopération. Le constat qui se dégage est que ce collectif n'est pas aussi dynamique qu'il devrait l'être et que globalement, les EPES au Sénégal sont plus concurrentiels entre eux que coopératifs. Une université privée est même très réfractaire à toute forme de coopération de l'avis même des autorités de l'enseignement supérieur et de certains responsables- déclarants rencontrés. Ces établissements appartiennent ou cherchent à appartenir à des réseaux internationaux regroupant des établissements évoluant dans les mêmes domaines.

L'appartenance à ces réseaux devrait leur donner plus de poids et de visibilité sur les scènes nationale et internationale. Les établissements privés d'enseignement supérieur au Sénégal ont également la particularité de réagir rapidement devant les changements liés à la mondialisation. Ils s'adaptent très vite d'autant qu'ils sont relativement flexibles. Abandonner une filière pour une autre ou se séparer d'enseignants pour en recruter d'autres leur est très facile contrairement aux établissements publics d'enseignement supérieur.

Les structures ont été classées en 3 catégories : les universités, les écoles de commerce et de management, les écoles de formation technique. Les formations en fonction des heures de prestation ont permis de dégager trois types de cours : les cours du jour pour les étudiants qui ont des horaires identiques à ceux des étudiants à temps plein des établissements publics, les cours du soir qui se font dans l'après-midi, généralement entre 17 heures et 21 heures, les cours du week-end qui ont lieu comme le nom l'indique les samedis et dimanches. La recherche a surtout insisté sur les étudiants en cours du jour en vue de leur répartition en fonction de la série de Bac et en fonction du cursus par rapport à l'enseignement supérieur public.

Ces étudiants du privé fréquentent des établissements qui évoluent dans un contexte marqué par la quasi-inexistence d'un cadre réglementaire, ce qui demeure un handicap de taille. La loi 94-82 du 23 décembre 1994 qui est censée régir l'enseignement supérieur privé au Sénégal, bien qu'adoptée par l'Assemblée nationale, n'a jamais été promulguée. Pour combler ce vide juridique, l'Etat a signé avec 08 EPES de la place un accord-cadre pour la promotion de l'enseignement supérieur privé le 02 mai 1995. Ledit accord qui n'a ni le poids d'une loi, ni celui d'un décret demeure la principale base qui régit actuellement cet ordre d'enseignement. Le Sénégal reste très en retard sur le plan juridique et réglementaire face à des pays africains comme le Ghana, la Tunisie ou l'Afrique du Sud. C'est l'absence de normes claires et précises qui facilite les dérives universitaires et professionnelles des EPES. Il est en effet de plus en plus difficile de savoir quelle structure privée est réellement université et quelle autre est en réalité une école de formation professionnelle. De nombreux établissements veulent être à cheval sur les deux types d'établissements alors que la mission d'une université, son curriculum et l'architecture de ses programmes ne sont pas normalement ceux d'une école de formation professionnelle.

Cette absence de balises juridiques est également à l'origine de la mésentente totale entre responsables d'établissements privés et autorités centrales de l'enseignement supérieur sur la signification des concepts « agrément » et « reconnaissance ». Pour le ministère, les EPES en activité au Sénégal ne sont qu'agréés, c'est-à-dire pour ce département, autorisés à fonctionner provisoirement car la reconnaissance d'un EPES ne se fait qu'après l'évaluation de la structure et de ses programmes. Pour les responsables des établissements privés d'enseignement supérieur, l'Etat qui contresigne leurs diplômes d'école a bien reconnu et leurs diplômes et leurs écoles. Que dire des EPES membres du CAMES, instance académique reconnue par le Sénégal pour évaluer les programmes de l'enseignement supérieur ?

La libéralisation de l'enseignement supérieur ne saurait donc être synonyme de « tout par le marché », ce qui serait lourd de danger. D'où, répétons-le, la nécessité d'un cadre juridique et réglementaire pour encadrer l'enseignement supérieur privé dont l'effectif de ses étudiants ne cesse d'augmenter d'année en année. De 1994 à 2007, leur nombre est passé de 500 à 25.000 étudiants, preuve du dynamisme du secteur. Le profil sociologique des apprenants montre que ceux qui fréquentent les cours du jour et une partie de ceux qui se sont inscrits en cours du soir et qui sont non boursiers, sont issus de milieux relativement aisés voire très aisés.

La scolarité annuelle moyenne varie globalement entre 400.000 et 5.000.000 FCFA selon les établissements. Une partie des étudiants inscrits en cours du soir et la quasi-totalité des étudiants qui fréquentent les cours du week-end sont quant à eux des travailleurs issus de tous les milieux. Ils cherchent à améliorer leur position professionnelle et sociale par autofinancement ou par financement de l'entreprise qui les emploie. L'analyse de la répartition des étudiants en cours du jour en fonction de la série du baccalauréat et du type d'EPES révèle l'attrait qu'exercent les écoles de commerce et de management ainsi que les écoles de formation technique sur les titulaires du bac « L ». De même, le cursus universitaire de ces étudiants montre que, de plus en plus, ils ne passent plus par l'université publique. Les 85,59 % des 111 étudiants en cours du jour interrogés n'ont jamais fait l'université publique bien qu'ils en avaient les moyens. Une autre caractéristique des étudiants du privé est la nette domination quantitative des garçons par rapport aux filles, contrairement à ce que semblait être la situation en 2004 - 2005 (Tamba, 2005). Les établissements de formation technique, avec un ratio fille / garçon de 0,21 sont les plus « discriminatoires » à l'égard des filles, tandis que les écoles de commerce et de management paraissent les moins « ségrégationnistes » avec un ratio fille / garçon de 0,71.

Cette situation est la même que celle que l'on retrouve dans l'enseignement supérieur public. En 2005, par exemple, l'UCAD comptait une majorité de garçons. En effet, ceux – ci représentaient 29.467 soit 69,44 % contre 12.964 filles soit 30,56 %. Dans tous les instituts, écoles et facultés de l'UCAD, les garçons sont majoritaires à tous les cycles.

L'approche de la population estudiantine par le critère de la nationalité montre également une inégalité de la répartition des étudiants sur les 3 types d'établissements retenus. La situation décrite par un chercheur sénégalais a changé (Tamba, 2005) car désormais, les étudiants sénégalais sont partout les plus nombreux. L'attractivité n'est pas la même pour les sénégalais et les étrangers d'un types d'EPES à un autre. Le constat qui s'est dégagé est que les écoles de formation technique sont les plus attractives chez les garçons avec un taux d'attractivité de 121,10 % mais les moins attractives chez les filles avec un taux de 54,55 %. Les universités avec un taux d'attractivité de 95, 54 % viennent en deuxième position pour les garçons et en deuxième position également pour les filles avec un taux d'attractivité de 109,88 %, c'est-à-dire à 10 points de la fréquence qui devrait être toute chose étant égale par ailleurs.

Les universités et les écoles de formation techniques sont les plus attractives chez les étrangers avec un taux de 113 % pour les deux types contre 67,86 % seulement pour les écoles de commerce et de management. Par contre, ce sont les écoles de commerce et de management qui sont les plus attractives pour les sénégalais avec un taux de 115,52 % suivies des écoles de formation techniques avec 94,40 % et des universités 93,62 %.

Quel que soit le statut national ou le sexe, les étudiants des EPES cherchent des formations de qualité dont le corps professoral est l'un des facteurs clés. Le profil académique de ce corps peut varier d'un établissement à un autre. Les universités semblent les plus exigeantes que les autres types d'EPES sur le niveau d'étude de leurs enseignants. Les professeurs qui fournissent leurs prestations dans ce type d'établissement ont au moins le niveau Bac + 5. Dans tous les types d'établissement, universitaires comme non universitaires, les enseignants titulaires d'un DEA, d'un DESS ou d'un Master demeurent les plus nombreux. Pour ne pas alourdir leurs charges financières consacrées aux dépenses en personnel, les établissements privés préfèrent recruter des enseignants titulaires de la maîtrise et parfois même de la licence pour enseigner les disciplines qui ne sont pas fondamentales dans leur curriculum. C'est le cas de l'anglais, du japonais, du chinois et même du pular des affaires par exemple, discipline dont on peut parfois douter du sérieux, dans certaines écoles de commerce et de management. Des enseignants ont, parfois même, un niveau académique inférieur, un Bac + 2 par exemple.

Si cela est en principe inacceptable dans les formations post bac, force est de reconnaître que parfois, les établissements n'ont guère le choix.

Une autre caractéristique du corps professoral des établissements privés d'enseignement supérieur est le nombre élevé de vacataires. La quasi-totalité des enseignants, soit les 90 % environ sont des vacataires issus des établissements publics d'enseignement supérieur ou de sociétés publiques ou privées de la place. Les permanents ne font qu'à peine 10 %. Cette répartition permet aux EPES de réduire leurs charges salariales. Une autre particularité des équipes pédagogiques de ces établissements est la faiblesse des effectifs d'enseignantes. Celles-ci représentent moins de 5 % des professeurs. Ces derniers devraient être assez régulièrement évalués. Dans l'enseignement supérieur public du Sénégal, ils sont évalués dans le cadre du CAMES. Cette structure s'intéresse à leur niveau académique à travers leurs travaux de recherches ou par le biais du concours d'agrégation. L'aspect pédagogique n'occupe pas ici la place qui devrait être la sienne. Tel n'est pas le cas dans les établissements privés du supérieur qui n'ont pas les mêmes objectifs et les mêmes organes pour l'évaluation des enseignants. Ce sont les comités pédagogiques et surtout les étudiants qui évaluent les enseignants en fonction de critères portant essentiellement sur la régularité, la ponctualité, les compétences pédagogiques, l'utilisation du temps de cours, le niveau de maîtrise des cours, etc.

Pendant longtemps, ces enseignants des établissements privés n'ont préparé leurs étudiants qu'à faire des examens sanctionnés par des diplômes d'Etat portant sur des programmes officiels élaborés par les ministères chargés de l'enseignement. Cette donne sera totalement bouleversée avec la libéralisation accélérée de l'enseignement supérieur depuis 1994. Désormais, les établissements privés du supérieur donnent essentiellement des formations basées sur leurs propres programmes et sanctionnées par leurs propres diplômes, les diplômes d'école. Ces derniers sont caractérisés par leur nombre élevé. Chaque établissement choisit les appellations qu'il veut pour ses diplômes. Cela se traduit par des ressemblances parfois trop proches voire troublantes entre ces diplômes qui ne sanctionnent pas forcément les mêmes études. Parfois, les appellations des diplômes sont totalement différentes alors que les formations sont à peu près les mêmes aussi bien pour la filière que pour la durée des études. D'autres fois, l'appellation des diplômes est la même tandis que les contenus et les efforts à fournir sont différents. Ainsi, le marché de la formation supérieure propose aux titulaires de la maîtrise des Masters en ligne en un an, d'autres Masters se font en un an avec des mémoires d'une vingtaine ou d'une trentaine de pages.

Malgré ces différences, le ministre de l'éducation du Sénégal contresigne, sans aucune garantie sur la qualité de la formation, tous les diplômes d'école des établissements privés agréés. Aucune structure locale externe aux établissements privés d'enseignement supérieur ne procède à l'évaluation de leurs structures et des programmes de formation qu'ils offrent. Pour pallier le handicap, de plus en plus d'EPES prennent l'initiative de soumettre au CAMES leurs programmes pour évaluation afin de bénéficier de son label. Ils espèrent ainsi améliorer l'efficacité externe de leur formation en ouvrant les portes de la fonction publique des pays membres de cette organisation à leurs étudiants. Il convient, cependant, de préciser que de nombreux établissements privés, compte tenu de leur taille et de leurs moyens sont dans l'incapacité de faire évaluer leurs programmes par un organisme extérieur de renommée s'ils ne sont pas encadrés et soutenus.

Il est d'une importance capitale de mettre en place des mécanismes nationaux pour mener les procédures d'évaluation et d'accréditation de la qualité des programmes académiques nationaux et transnationaux. Il en est de même pour les structures d'enseignement supérieur. Les impôts que paient les établissements privés ne doivent pas pousser l'Etat à les agréer mécaniquement.

Une évaluation des EPES et de leur offre de formation exigée par l'Etat pourrait donner beaucoup plus d'informations sur l'enseignement supérieur privé que des études de chercheurs. Il a été très difficile de faire accepter aux responsables des EPES l'idée de laisser interroger leurs étudiants sur leur établissement et sur la qualité des formations qui leur sont offertes. L'atmosphère cordiale des rencontres avec les directeurs et recteurs des EPES s'arrête aux discussions sur des questions d'ordre général. Accéder à leurs étudiants ou à des documents tels que les registres d'admission, de passages, d'exclusion, etc. suscite beaucoup d'appréhension en eux. C'est un privilège que de rares déclarants responsables accordent à un chercheur. Ce dernier doit s'armer de beaucoup de patience pour aller d'un rendez-vous délibérément manqué à un autre. Les interminables coups de fil de relance n'y changent pas grand-chose. Il a fallu, très souvent, faire jouer les relations pour avoir certaines informations auprès des établissements, pour administrer les questionnaires ou pour avoir des entretiens par focus group.

Il aurait été intéressant de mener des recherches approfondies sur certains aspects de la qualité que Sall a étudié sur des étudiants de l'UCAD (Sall, 1996) pour bien mesurer le niveau de la qualité dans les EPES. Mais, les informations afférentes à cette qualité sont difficiles à obtenir pour des raisons de confidentialité dans un contexte de concurrence acharnée. L'espoir d'en disposer s'est dissipé au fil du temps, ce qui fait que ce travail a été plus descriptif qu'analytique sur certains aspects. N'eussent été les informations fournies par la DES et la Division des examens et concours du METFP, mener cette recherche à son terme aurait été très aléatoire.

L'enseignement supérieur privé au Sénégal demeure un secteur en friche car il n'a pas été souvent visité. De nombreux aspects abordés dans ce travail pourraient être approfondis par des recherches ultérieures. C'est le cas de l'évaluation des établissements privés d'enseignement supérieur, des formations qu'ils offrent, de la mobilité de leurs étudiants, etc. Il serait aussi possible de faire de nombreuses études de cas sur certains aspects des EPES et des programmes de formation qu'ils offrent sur le marché. Des opportunités de recherche existent. En effet, des EPES seraient prêts à s'ouvrir de façon sincère aux chercheurs. Il suffirait que les responsables de la FASTEUF ou de la Chaire négocient avec les responsables desdits établissements un protocole de recherche précis portant sur les aspects de la recherche et sur les bénéfices qu'ils pourraient en tirer pour leurs structures. Les recherches ultérieures, essaieront probablement d'aborder l'étude des composantes de la qualité à travers une étude de cas soit d'un établissement privé d'enseignement supérieur si rien ne s'y oppose ou d'un établissement public.

Feuille des formules

Durée des périodes (pour le calcul des croissances et des taux de croissance)

$$D = Fp - Dp$$

D : Durée période
Fp : Fin de période
Dp : Début période

Croissance en valeur absolue des unités (Cva) / (nombre d'EPES créés durant la période)

$$Cva = VaFp - VaDp$$

Cva : Croissance en valeur absolue
VaFp : Valeur absolue en fin de période
VaDp : Valeur absolue en début de période

Croissance absolue moyenne (Cam) / (nombre d'EPES créés par an)

$$Cam = \frac{Cva}{D}$$

Cam : Croissance absolue moyenne
D : Durée de la période

Taux de croissance relative (Tcr) / (pourcentage que représentent les EPES créés durant la période)

$$Tcr = \frac{VaFp - VaDp}{VaDp} \times 100$$

Tcr : Taux de croissance relative

Taux de Croissance Annuel Moyen (TCAM) / (pour avoir une idée du pourcentage de croissance par an)

$$TCAM = \left(\sqrt[n]{\frac{V_f}{V_i}} - 1 \right) * 100$$

TCAM en %

V_f = Valeur finale

V_i = Valeur initiale

n = Durée de la période

Effectif moyen (Em) / (pour avoir une idée de l'effectif par EPES)

$$Em = \frac{Eto}{N}$$

Em : Effectif moyen

Eto : Effectif total de l'année

N : Nombre d'établissements

Variance d'un échantillon (pour calculer la dispersion par rapport à la moyenne)

$$s^2 = \frac{\sum (x - m)^2}{n - 1}$$

s^2 : variance

x : fréquence ou effectif

m : fréquence moyenne ou effectif moyen

Ecart-type (indice de dispersion)

$$s = \sqrt{s^2}$$

s : écart - type

s^2 : variance

Coefficient de variation (indice de dispersion)

$$Cv = s / m$$

Cv: Coefficient de variation

s : écart – type

m : moyenne ou fréquence moyenne

Taux d'attractivité (avoir une idée du niveau d'attraction du type d'EPES)

$$T_a = \frac{100 * O_{ij}}{A_{ij}}$$

T a = Taux d'attractivité

O ij = Fréquence observée

A ij = Fréquence attendue

Formule de calcul du Khi carré / (pour tester l'hypothèse spécifique 1)

$$X_{ij} = \frac{(O_{ij} - A_{ij})^2}{A_{ij}}$$

Oij : fréquences observées

Aij : fréquences attendues

$$X = \sum X_{ij}$$

Aij (v) = $\frac{\text{Nombre de (v) total général} \times \text{effectif du type EPES}}{\text{effectif général de tous les types d'EPES}}$

Formule de calcul du T De Student avec $n \neq n'$ / (pour tester l'hypothèse spécifique 2)

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{x}'|}{\sqrt{\left\{ \frac{\left[\sum x_i^2 - (\sum x_i)^2 / n \right] + \left[\sum x'_i{}^2 - (\sum x'_i)^2 / n' \right]}{n + n' - 2} \right\} \frac{n + n'}{n * n'}}$$

t : T de Student

x_i : scores du groupe 1

x'_i : scores du groupe 2

n : effectif du groupe 1

n' : effectif du groupe 2

$\sum x_i$: total des scores du groupe 1

$\sum x'_i$: total des scores du groupe 2

\bar{x} : moyenne du groupe

\bar{x}' : moyenne du groupe 2

Index auteurs

Angers 40, 42 ; *ACCT* 2; *Afeti* 61, 98 ; *AGCS* 17, 18, 20 28,31; *Albrow* 3; *Alexandrenne* 2;
AUA 27 ;

Bardin 41; *Blazy* 25; *Banque mondiale* 2, 3, 4, 9, 18, 21, 22, 24, 25 ; *Bonami* 30 ;
Bouchard 29 ; *Brouillette* 15, 16, 18, 24 ; *Brown* 3; *Bourdoncle* 21;

Carnoy 15, 27 ; *Castells* 3; *CCONG* 26; *Ciss* 9, 31; *Crosby* 18;

Darbelet 46; *De Ketele* 10, 18, 19, 46; *De Meulemeester* 10, 20, 25, 26 ; *Deslauriers* 41;
Diakhoumpa 62; *Dieng* 9, 31, 98; *Duval* 18;

Fadiga 31; *Fortin* 15, 16, 18, 24;

Géro 9, 68; *Goupil* 29;

Halvorsen 3, 15 ; *Hindriks* 20 ; *Holta* 62 ; *Houme* 9, 31;

Jennar 20 ; *Johnstone* 22 ;

Knight 15, 16, 18, 27;

Lauder 3; *Lauginie* 46 ; *Legendre* 9, 15, 61 ; *Lô* 9, 31; *Loisier* 9, 13 ; *Ly* 9, 31, 34; *Lusignan* 29 ;

Macha 24 ; *Marone* 66, 74; *Marchand* 9, 13 ; *Massaloux* 21; *Mathieu* 21; *Mathilde* 24;
Michelsen 3; *Mve-Ondo* 1, 2, 15 ; *Murray* 29;

Ndiaye 9, 32; *Niang* 9, 27;

OCDE 18, 21; *Ogolong* 9, 20; *Oxfam* 25 ;

Peters 18 ; *Petrella* 26; *Plante* 29; *Porter* 16;

Rome 26; *Rubiza* 9, 31;

Sall 3, 10, 19, 33, 35, 72, 90, 106; *Selim* 16; *Sery* 21; *Sonko* 8; *Sourang* 8, 9; *Subotsky* 61, 98;

Tamba 1, 3, 9, 18, 19, 31, 34, 46, 48, 75, 107; *Tedga* 2; *Thérin* 22;

UCAD 1,3, 53, 69, 87, 89, 91; *UNESCO* 1, 2, 8, 19 21, 22, 24, 25, 29, 31, 66, 99;

Veltmeyer 26;

Waterman 18; *Weber* 21, 26.

Bibliographie

Ouvrages

- 1 - Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des Sciences Humaines*. 365 P
- 2 – Bardin, L. (2005). *L'analyse de contenu*. PUF, France, 291 p.
- 3 - Bourdoncle, R. (1995). *L'université et les professions – un itinéraire de Recherche sociologique*. Harmattan, Paris, France, 188 p.
- 4 - Brouillette, V et Fortin, N. (2004). *La mondialisation néolibérale et L'enseignement supérieur*. CSO, Québec, Canada, 93 p.
- 5 - Crosby, P.B. (1979). *Quality Is Free*. New York: Mc Graw – Hiti
- 6 – Carnoy, M.(1999). *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*. Unesco, Paris, 106 p.
- 7 – Darbelet, M et Lauginie, J.M. (1988). *Economie d'entreprise*. T1, Paris, 456 p.
- 8 – Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Mc Graw Hill, Montréal, Canada
- 9 – Halvorsen, T et Michelsen, C.G. (2003). *Identity formation or knowledge shopping? Globalization and the future of university education and research in Africa*. Department of administration and organisation theory, university of Bergen
- 10 – Ly, B. (1990). *Qualité de l'enseignement supérieur au Sénégal- La situation des étudiants de 1^{ère} année / UCAD, Dakar ,106 p*
- 11 - Murray Thomas, R, Michel, C et de Landsheere, G. (1994). *Théories du développement de l'enfant*. De Boeck Université, 596 p
- 12 – Peters, T.J et Waterman, R.(1982). *Search of Excellence: Lessons From America's Best – Run Companies*. New York: Harper and Row
- 13 – Tedga, P.J.M. (1988). *Enseignement supérieur en Afrique noire franlophone. La catastrophe ?* Harmattan, Paris, 223 p.

Articles de revues spécialisées

- 1- Afeti, G et Subotsky, G. (2005). Différenciation et articulation : évolution et défis.
Lettre de l'ADEA n° 3/4, vol 17, 5 - 6
- 2 – Alexandrenne, L. (1997). Libéralisation de l'économie sénégalaise : enjeux, limites et finalités.
La Revue de la CES n°2, Février-Avril 1997, 23 - 27
- 3 – Bonami, M. (2005). Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité ?
Les Cahiers de Recherche en Education et Formation n° 38, Girsef, CPU
- 4 – Bouchard, C et Plante, J. (2002). La qualité mieux la définir pour mieux la mesurer.
Cahier du service de pédagogie expérimentale, Université Liège ,11-2, 2002 pp 219-236.
- 5 - Direction de l'Enseignement Supérieur. (1999). L'enseignement supérieur Privé.
EchoSup n° 1, 1999, 12 p
- 6 – Holta, S. (2004). Forum sur l'enseignement supérieur privé en Afrique.
Lettre de l'ADEA n° 3/4, vol 17, 8-9, Juillet-Décembre, 2004
- 7 – Lô, P.G. (1999). Evaluation de l'efficacité externe de la formation à l'UCAD : écart entre les compétences des ingénieurs formés à l'IST et celles attendues dans le milieu professionnel.
Relations avec l'environnement pédagogique, 92 p.
- 8 – Marchand, L et Loisier, J. (2003). L'université et l'apprentissage en ligne, menace ou Opportunité.
Revue des sciences de l'éducation, Vol XXIX, n° 2, 2003, 415 – 437.
- 9 – Mathieu, M et Séry, M. (2002). Les professeurs du Supérieur s'arrachent au prix d'or.
Le Monde de l'éducation, Novembre, 2002, 50 – 51.
- 10 – Ndiaye, A.L. (2004). Birth and development of private higher education in Senegal.
Growth and expansion of private higher education in Africa, AUA, 109-130
- 11 – Ogotlong, J. (1998). La professionnalisation de l'enseignement supérieur en Afrique.
Res Academica, vol 13, n° 1 et 2, 5-17
- 12 – Petrella, R. (2001). Finalités de l'enseignement supérieur.
Rénover ensemble l'enseignement supérieur, UNESCO, 2001
- 13 – Rome, D. 2004. Quelques pistes de réflexions sur le Rapport de la Commission parlementaire dirigée par Claude Thelot.
l'Ecole démocratique, Août 2004
- 14 – Sall, N.H., De Ketele, J.M.(1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apport des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité.
Mesure et évaluation, vol 19, n° 3, 119 - 142

- 15 – Sonko, A. (1999). Vers une contractualisation des rapports Etat- universités.
EchoSup n° 2 (bulletin d'informations de la DES), p 1
- 16 – Thérin, F. (2002). Venez étudier en Australie.
Le Monde de l'éducation, Novembre, 2002.
- 17– Veltmeyer, H. (2005). Development and Globalization as Imperialism.
Revue canadienne d'études du développement, vol XXVI, n° 1, 2005

Thèses et mémoires

- 1 – Ciss, M. (1997). *Performances des étudiants de 1ère année de Sciences naturelles de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar en travaux pratiques de biologie animale.*
Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, CUSE-UCAD, Dakar, Sénégal.
- 2 – Dieng, B. (2000). *Sélection à l'entrée à l'université et facteurs prédictifs de la performance des étudiants en première génération : cas de la Faculté des Sciences et Techniques de l'Université cheikh Anta Diop de Dakar.*
Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, CUSE-UCAD, Dakar, Sénégal, 171 pages.
- 3- Fadiga, M. (1998). *Etude longitudinale rétrospective sur l'évaluation de l'efficacité externe et de l'équité d'accomplissement des diplômés sénégalais de l'ENSTP de 1981 à 1994.*
Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, CUSE-UCAD, Dakar, Sénégal.
- 4- Houme, K.P. (1998). *Admission des étudiants à l'entrée et l'efficacité en première année à l'Université du Bénin : facteurs de réussite et d'échec.*
Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, CUSE-UCAD, Dakar, Sénégal
- 5 – Rubiza, A.D (2001). *Evaluation du niveau d'intégration des compétences de base en français langue étrangère : cas des étudiants entrant à l'université nationale du Rwanda.*
Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, CUSE-UCAD, Dakar, Sénégal, 142 pages
- 6 – Sall, H.N. (1996). *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur, quels étudiants qui réussissent à l'université de Dakar ?*
Thèse d'Etat, en sciences de l'éducation, T1 et T2, CUSE-UCAD, Dakar, Sénégal.

Déclarations, actes de colloques et autres documents

- 1 – ACCT. (1992). *Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement* ». Bordeaux : ACCT.
Actes du colloque international organisé à l'occasion du 20^e anniversaire de l'Ecole Internationale de Bordeaux du 29 Septembre au 2 Octobre 1992, Bordeaux, France.
- 2 – AUA. (2005). *Déclaration d'Accra sur l'AGCS et l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Afrique*. Accra, Ghana.
- 3- Banque mondiale. (1995). *L'enseignement supérieur – Les leçons de l'expérience*. Publication Banque mondiale, 115 p.
- 4- Banque mondiale. (2003). *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. Les Presses de l'université Laval, 275 p.
- 5– De Ketele, J.M. (2003). *L'éducation pour tous : bien public, de la petite enfance à l'université*.
Communication présentée à la Conférence Internationale des ONG-UNESCO, 17-19 Décembre 2003.
- 6 – Direction de l'Enseignement et de la Réforme. (2007). *Statistiques universitaires*. UCAD.
- 7 - E.C.R. (2007). *Dakar*. Editions & Communications Régionale, Paris, France
- 8 - Kane, L. (2007). *Dakar et ses environs*. Editions Laure Kane, Chaullon, France
- 9 – Knight, J. (2004). *Les implications de l'AGCS/OMC pour l'enseignement supérieur en Afrique*.
Conférence AUA sur l'Enseignement transnational dans un environnement commercial : complexité et répercussions des politiques, Accra, Ghana.
- 10 - Loi N° 91-22 du 16 Février 1991 dite Loi d'orientation de l'Education Nationale du Sénégal.
- 11 - Mve-Ondo, B. (1998). *Enseignement supérieur en Afrique : réalisations, défis et Perspectives, l'AUPELF*.
UNESCO, 1998, 623 – 641.
- 12 – Niang, S. (1998). *Les universités africaines et la mondialisation* » in *Enseignement supérieur en Afrique : réalisations, défis et perspectives*. UNESCO, 1998, 35 – 44.
- 13 - Organisation Mondiale du Commerce. (1994). *Accord Général sur le Commerce des Services*.

- 14 – Oxfam. (2002). *Deux poids, deux mesures : commerce, globalisation et lutte contre la pauvreté*. Oxfam, 20 p.
- 15 - SUDES. (2008). *Rentrée dans l'enseignement supérieur 2008/2009 : déjà des menaces !!!*
Déclaration du Bureau de la Section des universités du Syndicat Unique et Démocratique des enseignants du Sénégal. 11- 11- 2008. Dakar. Sénégal
- 16 – UNESCO. (1994). *Orientations futures pour l'enseignement supérieur en Afrique*. Breda, 40 p.
- 17 – UNESCO. (1995). *Développement de l'enseignement supérieur en Afrique. L'Université africaine à l'aube du nouveau millénaire*. UNESCO, 35 p.
- 18 – UNESCO. (1997). *Consultations Régionales de la Région Afrique Préparatoire à la Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieur* 1 – 4 Avril. UNESCO, BREDA, 21 p.
- 19 – UNESCO. (1998). *La qualité de l'enseignement supérieur*. Actes du Forum des Associations d'étudiants en Afrique sur l'enseignement supérieur au XXI^{eme} Siècle – 23 -25 Mars 1998 Accra », Accra, Ghana.
- 20 - UNESCO. (1998). *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^{eme} siècle Adoptée par la Conférence mondiale sur L'enseignement supérieur*. Paris, France.
- 21 – UNESCO. (2002). *L'amélioration de la qualité de l'éducation. MINEDAF VIII*. Paris, France.
- 22 – CCONG. (2003). *Rapport général et recommandations pour une action conjointe dans le cadre du réseau de la CCONG/EPT*. Porto Allegre 19 – 23 Janvier, 2003, Brésil, 27 p.
- 23 - UNESCO. (2006). *Recueil des données mondiales sur l'Education 2006*. Montreal, Institut des Statistiques de l'UNESCO, 2006, 192 p.

Articles de presse

- 1 - Blazy, P.D. (2007). Pour une meilleure promotion de l'enseignement Supérieur.
www.rfi.fr (consulté le Jeudi, 21 - 6 - 2007).
- 2 – Diakhoumpa, M. (2008). Interview.
Radio Sénégal Internationale, Lundi, 22 Septembre 2008, journal parlé de 13 heures.
- 3 – Diatta, M.T. (2008). Université – L'effectivité de l'égalité prônée.
Le Quotidien, Vendredi, 7 Novembre 2008.
- 4 – Dieng, M..M. (2004). Interview.
Le Quotidien, Mercredi, 26 Mai 2004.

- 5 - Jennar, R.M. (2003). L'AGCS et le double jeu de l'Union Européenne.
Forum AGCS, *Larzac*.
- 6 - Marone, S. (2004). Enseignement supérieur privé au Sénégal : un chiffre d'affaires de 6 milliards.
Le Soleil, Jeudi, 4 Mars 2004, Dakar.
- 7 - Massaloux, M.G. (2001). Interview.
Le Soleil, Lundi, 10 Décembre 2001, Dakar.
- 8 - Mbengue.C.T. (2008). Odeur de scandale dans l'organisation du concours des internats des hôpitaux.
Sud Quotidien, Mardi, 2 Décembre 2008, Dakar.
- 9 - Mve-Ondo, B. (2003). Interview.
Agence de Presse Sénégalaise, 23 juin 2003.
- 10 - Sourang, M. (2008). Interview.
Walfadjri FM -émission Infos-école- du 18 Septembre 2008.

Dictionnaires et glossaire :

- 1- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en Education*. PUF, Paris, France.
- 2 - Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition. Montréal, Québec.
- 3 - *Le Petit Larousse Illustré* (2004).
- 4- *Le Nouveau Petit Robert, dictionnaire de la langue française*. 2003, Paris.
- 5 - Silem, A et al. (1989). *Lexique d'économie*. Dalloz, Paris, France
- 6 - *Centre d'Informations Canadien sur Les Diplômes internationaux*. (2005).
Guide d'usage terminologique dans le domaine de la mobilité et de la reconnaissance des titres et diplôme. Montreal, Canada.

Sites visités

- 1 - Brown & Lauder. (2005). *Vers une société de savoir partagé*.
Retrieved September, 8, 2007, from <http://www.wtis.org/spip/article31.html>
- 2 - C.I.S.S. *Le savoir dans la société de l'information*.
Retrieved September, 8, 2007, from <http://www.unesco.org/ngo/issc>
- 3 - De Meulemeester, J.L. (2003). *Vers l'université de marché ? Essai d'analyse de l'évolution de l'université*.
Retrieved August, 18, 2007, from http://wb.attac.be/article-impression.php3?id_article=61

- 4 - De Meulemeester, J.L. (2004). *Privatisation, marchandisation ou instrumentalisation de L'Enseignement : une autre voie est-elle encore possible ?*
Retrieved February, 19, 2007, from <http://wb.attac.be/article60.html?artsuite=4>
- 5- Duval, F.R. (2005). *Le triptyque : politique – stratégie – tactique.*
http://www.departmentofintelligence.com/fr/science_politique/scpo7.htm
(Consulté le Mercredi, 06 – 7 – 2007).
- 6 – Géro, F.A. (2005). *L'enseignement supérieur privé dans les Etats membres du CAMES : état des lieux et perspectives.*
Ouagadougou, Burkina Faso, 2005, 12 p.
<http://www.cames.bf.refer.org/IMG/pdf/commensupp05-2.pdf>
(Consulté le Dimanche, 25 – 11 – 2007).
- 7 – Goupil, G et Lusignan, G. (2007). *Des théories de l'apprentissage à l'enseignement.*
http://www.scienceshumaines.com/Oades-theories-de-l-apprentissage-a-l-enseignement-Oa_fr_11125.htm
(Consulté X-X- 2008).
- 8 - Institut National de la Statistique. (2007). *Données sur l'éducation en Tunisie.*
www.tunisie.com/societe/donnees.html
(Consulté le Dimanche, 25 – 11 – 2007).
- 9 – ISO .(2004). *Les normes ISO.*
Retrieved August, 18, 2007, from http://www.iso.org/iso/fr/iso9000-14000/certification/publicizing/publicizing_7.html
- 10 – Johnstone, D.B. *Le partage des coûts de l'enseignement supérieur : les frais de scolarité, l'assistance financière et l'accessibilité dans une perspective comparée.*
Retrieved August, 18, 2007, from
http://66.102.9.104/search?q=cache:2VaOGKb_750J:www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/French/pub_Cost_Sharing_in_French.pdf+enseignement+sup%C3%A9rieur+priv%C3%A9+en+Angleterre&hl=fr&ct=clnk&cd=21&gl=fr
- 11 - *Le guide de vos études en Australie.*
<http://www.australiemag.com>
(Date de consultation non relevée).
- 12 - Le Robert, dictionnaire historique de la langue française. Qu'est- ce que la stratégie.
<http://perso.wanadoo.fr/lemiroir/strateg.htm>
(Consulté le Mardi, 18 – 9 – 2007).
- 13 - Meka Troniks. (2008). *Republic of tunisia*
Retrieved Jun, 28, 2008, from www.tageo.com/index-e-ts-cities-TN-lg-fr-htm
- 14– OCDE. (2007). *Mondialisation et ajustement structurel.*
<http://66.102.9.104/search?q=cache:E6xEByV2jc&J:www.oecd.org/dataoecd/19/35/38620581.pdf+ACCT+ajustement+structurel&hl=fr&ct=clnk&cd=1&gl=fr>
(Consulté le Mercredi, 09 Janvier 2008).

- 15 - *Qu'est-ce que la stratégie ?*
Retrieved July, 6, 2007, from <http://perso.wanadoo.fr/lemiroir/strteg.htm>
- 16– UNESCO. (2005). *Rapport mondial de l'UNESCO : Vers les sociétés du savoir.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/001419/141907f.pdf>
(Consulté le Mercredi, 24 Janvier 2007).
- 17 – TAMBA, M. (2005). *L'enseignement supérieur privé au Sénégal.*
<http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga.a2-tamba.pdf>
(Consulté le Dimanche, 25 - 11 -2007).
- 18 – *Site Web de l'IAM*
Retrieved October, 6, 2007, from <http://www.groupeiam.org>
- 19 – *Site Web de l'ISM*
Retrieved March, 14, 2007 from <http://www.ism.sn>
- 20 – *Site Web de l'UCAD .*
Retrieved November, 21, 2007, from <http://www.ucad.sn/>
- 21– *Site Web de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis :*
Retrieved March, 21, 2007, from <http://www.ugb.sn>
- 22– *Site du PAEGE*
Retrieved November, 23, 2007, from <http://www.ufr-seg.org/paegSite/index.htm>
- 23 – Weber, L. (2003). *Education, mouvements sociaux et mondialisation.*
l'Ecole démocratique », 5 p
http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=129
(Consulté le Mercredi, 11 – 8 – 2007).
- 24 - Wikipedia. (2008). *Le Sénégal*
Retrieved July, 21, 2007, from
<http://fr.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9n%C3%A9gal#D.C3.A9mographie>
- 25 – *Bulle papale pour l'université de Paris (1231)*
(<http://www.fordham.edu/halsall/french/bul.htm>)
(Consulté le mercredi, 21- 3 – 2007).
- 26 – UNESCO. (1963). *Première conférence des commissions nationales africaines pour l'UNESCO.*
(<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001412/141229fb.pdf>)
(Consulté le dimanche, 25 – 11 – 2007).
- 27– UNESCO. (2006). *La mobilité estudiantine.*
(http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=33154&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
(Consulté le Jeudi, 21 - 6 - 2007).

28 – *Les établissements d'enseignement supérieur privés en France.*

Retrieved September, 20, 2008, from <http://www.e-tud.com/encyclopedie-education/?269-etablissement-d-enseignement-superieur-prive>

29 - Comité de la convention sur la Reconnaissance des diplômes conjoints relative à l'enseignement supérieur dans la région Europe. (2004).

[http :www.bologna-bergen2005. no/EN/Other/Lisbon_Rec_doc/040609_](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Other/Lisbon_Rec_doc/040609_)

[Recommandation_joint_degrees_Explnatory-Fr.pdf](#)

(Consulté le samedi 20 -9- 2007).

Complément bibliographique

Ouvrages

- 1- CUSE – Dakar. (2003). *Méthodologie de la recherche : porte feuille de lecture. Tome1 et Tome 2.* Cuse, UCAD.
- 2- Gendreau, L. (2001). *Evaluer pour évoluer. Les étapes d'une évaluation de programme ou de projet.* Les éditions Logiques ,103 p.
- 3- Gendreau, L. (2001). *Evaluer pour évoluer. Les indicateurs et critères.* Les éditions Logique, 71 p.
- 4 –Verhaeghe, J.C ,Wolfs, J.L, Simon, X, Compère, D. (2004) *Pratiquer l'épistémologie; un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs.* De Boeck Université, Paris-Bruxelles, 202 p.
- 5 – Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire.* De Boeck Université, Paris - Bruxelles, 221 p.

Articles de revues spécialisées

- 1-Adangnikou, N. (2002). L'efficacité interne de l'enseignement supérieur Français dans la production des élites. *IREDU* ,17 p.
- 2- Altbach, P.G. (2004). Globalization and the university: myths and realities. *Tertiary education and management* n° 1-2004, 1-20.
- 3- Bonami, M et Guyot, J.L. (2000). Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'université. *Les cahiers de recherche du GIRSEF* n° 9, Décembre 2000, UCL Louvain-La-Neuve , Belgique.
- 4- Bourdoncle, R et Lessard, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques :programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 131-181.
- 5- Coulon, A. (1996). Penser, classer et catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université. *Espace universitaire* N° 15, octobre1996.
- 6- Demeuse, M et Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement. *Cahier du service de pédagogie expérimentale* 5-6, 2001.
- 7 – Dridi, H et Chouinard, R. (2003). La transformation de l'université : vers une université Virtuelle. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol XXIX, n° 2, 2003, 439 – 458.

- 8 - Fave-Bonnet, M.F. (2003). L'évaluation dans les universités européennes : une décennie de changements. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol XXIX, n° 2, 2003, 319 – 336.
- 9 - Gérard, F.M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, vol 24, N° 2-3, BIEF.
- 10 - Koné, P. (1992). L'évaluation des cours, des étudiants et des enseignants
L'enseignement supérieur en Afrique : tendances et enjeux pour le XX ème siècle. UNESCO, 1992, 193 – 213.
- 11 – Koso-Thomas, K. (1992). L'innovation dans le financement de l'enseignement supérieur en Afrique.
L'enseignement supérieur en Afrique : tendances et enjeux pour le XX ème siècle. UNESCO, 1992, 135 – 148.
- 12 - L'ÉCUYER, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. DESLAURIERS, Jean-Pierre. *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1987, 49-65.
- 13 – Ohounou, L. (1992). La crise de financement de l'enseignement supérieur en Afrique.
L'enseignement supérieur en Afrique : tendances et enjeux pour le XX ème siècle. UNESCO, 1992, 105 – 113.
- 14- Phillipart, A. (2004). L'émergence de l'enseignement supérieur privé.
Politique d'éducation et de formation – Analyse et comparaison Internationales, 10-2004-1.
- 15 - Sall, C.T. (1992). Une dimension fondamentale de la gestion des institutions d'enseignement supérieur : la gestion pédagogique.
L'enseignement supérieur en Afrique : tendances et enjeux pour le XX ème siècle. UNESCO, 1992, 215 – 235.
- 16 – Sall, C.T. (1994). Contribution à la méthodologie de gestion de la crise des universités africaines francophones.
Res academica, vol 12, n° 1, 1994, 77 – 93.
- 17- Thiam, M. (1992). Considérations générales sur l'enseignement supérieur en Afrique.
L'enseignement supérieur en Afrique : tendances et enjeux pour le XX ème siècle. UNESCO, 1992, 21 – 46.
- 18- Thurler, M.G. (1994). L'efficacité des établissements ne se mesure pas, elle se construit, se négocie, se pratique et se vit.
Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation
Bruxelles , De Boeck, 203-204.

Articles de presse

- 1-Cassen, B et Clairemont, F.F. (2001). Globalisation à marche forcée
Le Monde Diplomatique, Décembre 2001, pp 1 et 7, Paris, France.
- 2 – Castaing, F. (2003). Le Supermarché de l'éducation.
Libération, 21 Novembre 2003, Paris, France.
- 3 –Diop, S. (2004). Mise en place d'une commission d'évaluation : un pas vers l'assainissement de l'enseignement supérieur.
Le Quotidien, Avril 2004, Dakar, Sénégal.
- 4– Diop, S. (2006). Les écoles supérieures de commerce : chères et Incontrôlées.
Le Quotidien, Janvier 2006, Dakar, Sénégal.
- 5 – Diop Decroix, M. (2005). Non au commerce qui sert au sous-développement.
Walfadjri quotidien, Jeudi, du 27 Octobre 2005, Dakar, Sénégal.
- 6- Guibert, N. (2001). Les universités françaises et américaines contre la libéralisation de l'enseignement supérieur.
Le Monde, 6 Octobre 2001, Paris, France.
- 7- Kaly, E. (2005). Le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME).
Le Soleil, Mercredi, 14 Septembre 2005, Dakar, Sénégal.
- 8 – Lom, M.M. (2002). Equivalence des diplômes en Afrique : un projet d'harmonisation pour la CEDEAO.
Sud Quotidien, Mardi, 24 Septembre 2002, Dakar, Sénégal.
- 9 – Marone, S. (2001). Enseignement supérieur: le boom du privé.
Le Soleil, Samedi, 1^{er} Décembre 2001, Dakar, Sénégal.
- 10- Marone, S. (2003). Amélioration de la qualité de l'enseignement: les universités vont signer des contrats avec l'Etat et les régions.
Le Soleil, 31 Janvier 2003, Dakar, Sénégal.
- 11- Ndoye, A.K. (2005). L'université Cheikh Anta Diop devrait basculer totalement dans le L.M.D en Octobre 2006.
Walfadjri quotidien, Lundi, 14 Mars 2005, Dakar, Sénégal.
- 12 – Sall, M.M. (2003). Trouver des normes et des mécanismes de validation des diplômes.
Le Quotidien, Dakar, Sénégal.
- 13 - Seck, E.D. (2000). L'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation : comment garantir la qualité de l'offre d'éducation.
Walfadjri quotidien, Vendredi, 18 Octobre 2002, Dakar, Sénégal.
- 14 - Sy, A.L. (2004). Fin d'un monopole étatique : la délivrance des diplômes.
Le Quotidien, Jeudi, 05 Août 2004, Dakar, Sénégal.

Déclarations, actes de colloques et autres documents

- 1 – APHEC. (2007). *Mondialisation de l'enseignement supérieur, Quels défis pour la filière française de formation au management ?* Actes du colloque 22p.
- 2- Banque mondiale, (2000). *Higher Education in Developing Countries, peril and promise.*
- 3 – Breton, G et Lambert, M. (2002). Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs.
Les Presses de l'Université de Laval, UNESCO, 264 p.
- 4 – Diao, O. (1998). La qualité de l'enseignement supérieur en Afrique Francophone.
Enseignement supérieur en Afrique : réalisations, défis et perspectives.
UNESCO, 1998, 191 – 243.
- 5- Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (D.P.R.E) (2004)
Le développement de l'éducation : rapport national du Sénégal
Ministère de l'Education Nationale.
- 6 – Fall, P.N. (1998). Pertinence de l'enseignement supérieur : le point de vue des opérateurs économiques.
Enseignement supérieur en Afrique : réalisations, défis et perspectives
UNESCO, 1998, 165 – 174.
- 7 – Lambert, J et al. (2003). Réponses au document de consultation de la
Commission Européenne sur les demandes des membres de l'O.M.C
à l'Union Européenne, à ses Etats membres. Parlement Européen 19 p.
- 8 - Lettre de politique générale du secteur éducation / formation et plan d'action
de Novembre 1992.
- 9 – M.E. (2000). Lettre de politique générale 2000.
- 10 – Ndiaye, A.L. (1998). Libertés académiques et autonomie de l'université.
Enseignement supérieur en Afrique : réalisations, défis et perspectives.
UNESCO, 1998, 505 – 515.
- 11- Sénat de France. (2005). Projet de loi des finances 2005 : enseignement supérieur.
- 12 – SFI. (1999). Investir dans l'enseignement privé dans les pays en développement.
Washington DC.
- 13 - Sow, P.T. (2000). Etude diagnostic du système d'informations sur l'emploi et
la formation et analyse des besoins en information des utilisateurs potentiels.
M.F.P.E.T et O.I.T, 2000, 56p. Dakar, Sénégal.

14 - Sylla, C.I., (2003). Les conditions des personnels académiques dans le contexte de la mondialisation : l'expérience du Syndicat Unique et Démocratique du Sénégal (SUDES), Dakar, Sénégal.

15 – UNESCO. (2003). L'éducation pour tous: bien public, de la petite enfance à l'université. Atelier Conférence internationale des ONG-UNESCO.

Dictionnaires et glossaire :

1-INTRAH. (1992). *Glossaire des termes utilisés en évaluation des formations*. University of North Carolina at Chapel Hill, USA.

2 – Raynal, F et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés ; apprentissage, formation et psychologie cognitive*. ESF éditeur.

Sites visités

1 – *L'AGCS et l'enseignement supérieur au Canada : position du Canada*.
http://www.aucc.ca/_pdf/francais/reports/2003/GATS_Update_f.pdf
(Consulté le Vendredi, 13 – 8 – 2007).

2 – *AGCS : réalités et fictions*.
http://www.wto.org/french/tratop_f/serv_f/gats_fractfictionfalse_f.htm
(Consulté le Mercredi, 18 – 8 – 2007).

3 - *AGCS : engagement des USA, de l'UE, du Japon, du Canada et du Mexique*.
<http://usinfo.state.gov/journals/ites/0496/ijef/frejec01.htm>
(Consulté le Vendredi, 20 – 8 – 2007).

4 - *Assurance Qualité*.
Retrieved December, 12, 2007, from www.fage.asso.fr/quality_assurance.php

5 – *Campagne Planète en danger. Stop à l'AGCS*.
Retrieved August, 17, 2007, from http://sisyphe.org/article.php3?id_article=1248

6- CNUCED .(2004). *Vers une société du savoir partagé*.
11^{ème} CNUCED, Sao Paulo, 2004
<http://www.wtis.org/spip/article31.html>
(Consulté le Mercredi, 13 – 9 -2007 - 2007).

7 - *Congo : équation des facts privées*.
www.cafepedagogique.net/disci/inter/45.php
(Consulté le Lundi, 26 -11- 2007).

8 – *Convention Régionale sur la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur en Afrique.*

http://66.102.9.104/search?q=cache:mjqKpd76ZRIJ:www.aau.org/wto-gats/papers/shabani_fr.pdf+Arusha+le+5+d%C3A9

(Consulté le Samedi, 1^{er} – 3 – 2008).

9 – *Définition de la notion de - stratégie - : consensus et désaccords.*

Retrieved July, 6, 2007, from <http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/kfu4Vergon.htm>

10– *Détails de la Norme ISO 9001- Version 2000.*

<http://www.guichet.dusavoir.org/ipb/index.php?showtopic=10106>

(Consulté le Lundi, 03 – 3 – 2008).

11- Diagne, A et Daffé, A. (1997). Rendement interne et coût d'un diplôme de l'enseignement supérieur au Sénégal ».

<http://unesdoc.unesdoc.org/images/0011/001175/117577f.pdf>

(Consulté le Mercredi, 12 -12 -2007).

12- *Encourager le privé en Tunisie.*

http://www.universites.tn/francais/divers/actualite/strategie/strategie_f.htm

(Consulté le Mercredi, 18 -8 – 2007).

13 – *En quoi consiste l'AGCS et quelles incidence sur l'enseignement supérieur en Europe ?*

Retrieved August, 8, 2007 from <http://www.sudeduc86.org/ecrire/upload/NoteEUA.pdf>

14 - Ferchi, K. (2005). *L'université à l'heure de la coopération internationale.*

La presse Tunisie, <http://fr.allafrica.com/stories/printable/200501031061.html>

(Consulté, le Mercredi, 18 – 8 -2007).

15– Foray, D. (2002). *La société du savoir.*

UNESCO, 2002, <http://www.accast.rom.fr/Analyses/AnalyseForay.html>

(Consulté le Samedi, 08 – 9 – 2007).

16- Gautschi, E. (2005). *L'enseignement est-il une marchandise ?*

<http://www.horizons-et-debats.ch/13/Liberation>

(date de consultation non relevée).

17- *Gestion des systèmes de formation et évaluation.*

http://www.universites.tri/francais/divers/lecture/r_z.htm

(Consulté le Jeudi, 25 -10 -2007).

18 – *Internationalisation de l'enseignement supérieur.*

<http://www.edu-int.org/2004-12-fr/2004-12-05.html>

(date de consultation non relevée).

19 – *La Belgique refuse l'application de l'AGCS.*

Retrieved August, 13, 2007, from <http://ecoledifferentes.free.fr/AGCSBELG.html>

- 20 – *L'AGCS et l'enseignement supérieur au Canada : position du Canada.*
http://www.aucc.ca/_pdf/francais/reports/2003/GATS_Update_f.pdf
(Consulté le Vendredi, 13 – 8 – 2007).
- 21 – Lainé, V. (2005). *l'UE exclut les services publics de la libéralisation des échanges.*
http://www.rfi.fr/actufr/articles/064/edito_chrono_35675.asp
(Consulté le Mercredi, 18 -8 -2007).
- 22 – Mihyo, P.B. (2004). *L'AGCS et l'enseignement supérieur en Afrique : problèmes conceptuels et perspectives de développement.*
http://www.aau.org/wto-gats/papers/mihyo_fr.pdf
(Date de consultation non relevée).
- 23 – *L'assurance de la qualité de l'enseignement postsecondaire au Canada.*
<http://www.cmec.ca/staff-fr.stm>
(Consulté le Mercredi, 24- 01-2007).
- 24- *Le développement social et les défis de la société du savoir.*
<http://www.socio.umontreal.ca/essil/Racine/prquoi3.html>
(Consulté le Samedi, 08 - 9 – 2007).
- 25 - *L'enseignement supérieur et la recherche face aux enjeux de la société du savoir.*
<http://www.calenda.revues.org/index.html>
(Consulté le Mercredi, 13 - 9 - 2007).
- 26 – Mintzberg, H, Ahlstrand, B et Lampel, J. (2005). *L'art de la stratégie.*
http://www.lesechos.fr/formations/strategie/articles/article_1_3.htm
(Consulté le Mercredi, 06 – 7 - 2007).
- 27 – *L'OMC.*
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/omc/shtml>
(Consulté Mardi, 18 – 9- 2007).
- 28 – *Les implications de l'AGCS pour l'enseignement supérieur.*
Retrieved August, 10, 2007 from <http://www.france.attac.org/a1595>
- 29 – *Négociations sur l'AGCS : adresse de Pascal Lamy, commissaire Européen.*
<http://www.mjsfrance.org/positions/resolutions/cn0303/agcs.php>
(Consulté le Mercredi, 18 – 8 – 2007).
- 30 - *Pressions économiques à huis clos : l'AGCS, arme économique de l'empire.*
Retrieved August, 11, 2007, from <http://www.reseauvoltaire.net/imprimer9298.html>
- 31 - *Qu'est-ce que la gestion des données ?*
<http://www.tech.faq.com/lang/fr/data-management.shtml>
(Consulté le Jeudi, 08- 11-2007).
- 32 – *Restructuration de l'enseignement supérieur.*
http://www.horizons-et-debats.ch/26/26_13.htm
(date de consultation non relevée).

33 - Rwanda - *Vérité sur la fermeture des universités privées : les pouvoirs publics s'expliquent.*

Retrieved November, 11, 2007, from <http://www.orinfor.gov.rw/DOCS/Education17.htm>

34 – Yamgname, K. (2003). *Enseignement supérieur et mondialisation : le savoir et la connaissance : quels enjeux pour l'avenir ?*

Retrieved August, 10, 2007 from http://www.enstbretagne.fr/ESM2003/pdf/Kofi_Yamgname.pdf

Liste des personnes rencontrées

- 1 – M. Ababacar NDIAYE : Directeur des études de l'ISI.
- 2 - M. Abdoulaye Ndiaye : Directeur du CFJ.
- 3 – M. Amadou Kane BA : Directeur de l'ISMA.
- 4 - Mme Aïssatou Diallo CAMARA : Directrice des études de l'ESMP.
- 5 - Mme Awa fall LO : Responsable de la qualité à IAM.
- 6 – M. Babacar Gaye FALL : Direction de l'enseignement supérieur.
- 7 – Mr. Dunham Rowley : Executive Director of Suffolk University Dakar.
- 8 – Pr. El-hadj Issa SALL : Président fondateur de l'UNIS.
- 9 – M. Mactar Sarr Niang : Chef de Division chargé du Commerce des Services et de la Propriété intellectuelle, Direction du Commerce Extérieur, Ministère du Commerce Sénégal.
- 10 –M. Mamadou GAYE : Directeur IAM Entreprise et de l'Ecole Doctorale de l'IAM.
- 11 – M. Mamour Sankhé : Professeur de Mathématiques à la FST, UCAD.
- 14 – M. Massamba Mbow : Directeur des examens et concours, METFP.
- 15 - Mme Pascale Mariama BAO : Directrice pédagogique et de la formation initiale IAM.
- 16 – Mme Khadidjatou Camara Diop : Chef de Division Examens et Concours, METFP.
- 17 – M. Serigne Amadou Ndiaye : Assesseur du Doyen de la FST, UCAD.

Questionnaire destiné aux étudiants

Dans le cadre d'une étude que nous faisons sur l'enseignement supérieur nous vous serions très reconnaissant de répondre à ce questionnaire.
Merci d'avance de votre disponibilité.

1- Cochez la case qui convient ou remplir les pointillés selon

- a) Sexe : F ou M
- b) Votre nationalité.....
- c) Age.....ans
- d) profession du père.....
- e) profession de la mère.....
- f) Nom de l'établissement.....
- g) pourquoi cet établissement

.....
.....
.....
.....

- i) La filière que vous suivez présentement
- j) Pour quel diplôme ?.....

2 - Avec quel diplôme avez-vous été admis dans cet établissement ? (Préciser la série du Bac)

3 - Avez-vous été orienté(e) à l'Université ou à un autre établissement public?

OUI

NON

4- Avez- vous été à l'Université ? OUI

NON

5 - Comment appréciez-vous l'enseignement dispensé dans votre école ? (Cochez ci-dessous la case qui convient)

- Excellent

- Très bon

- Bon

- Mauvais

- Très mauvais

6 - a) Qui paie (ent) vos études ?

b) Quelle est sa profession ?.....

7 – Que comptez vous faire après l’obtention de votre diplôme ? (cocher la case et compléter les pointillés s’il y a lieu)

Poursuivre mes études au Sénégal (mettre nom de l’établissement que vous voulez rejoindre dans ce cas).....

Poursuivre mes études à l’extérieur (dans quel pays et dans quel établissement).....
.....

Chercher du travail au Sénégal

Chercher du travail dans mon pays (pour les non Sénégalais)

Créer ma propre entreprise

Autre

Guide d'entretien avec les présidents et directeurs d'EPES

Thème 1 : Le fondateur

- 1- Profil et itinéraire
- 2- Raison de la création de l'EPES
- 3- Obstacles et encouragement lors de la création

Thème 2 : Les filières et types de cours

- 1- Le processus de choix et d'abandon de filières
- 2- Taux d'autofinancement des filières
- 3- Types de cours
- 4- Pourcentage des étudiants en fonction des types de cours

Thème 3 : NTIC

- 1 – Le parc d'ordinateurs pour les étudiants
- 2 – Connexion Internet
- 3 – Connexion à un autre réseau
- 4 – Heures d'accessibilité aux étudiants par jour
- 5 – Les formations en ligne

Thème 4 : Ressources humaines

- 1 – Nombre total d'enseignants
- 2- Critères de recrutement
- 3- Nombre d'enseignants permanents et leur profil
- 4 – Nombre de vacataires et leur profil
- 5- Nombre d'enseignants venant du public.
- 6- Nombre de professeurs visiteurs venus de l'extérieur et leur profil
- 7- Equipe pédagogique et l'équipe scientifique
- 8- Evaluation du corps professoral ? Par qui ? Pour quelles décisions ?

Thème 5 : Diplômes

- 1- Statut des diplômes de l'établissement (reconnus ou non par l'Etat)
- 2- Démarches pour avoir le « label CAMES » ?
- 3- Autres démarches ?
- 4- Transférabilité entre diplômes des EPES ?

Thème 6 : Partenariat

- 1- Vos partenaires au Sénégal : les formes et contenu du partenariat

- 2- Vos rapports avec les instituts publics
- 3- Vos partenaires extérieurs : les formes et contenus du partenariat
- 4- Votre coopération avec les EPES locaux

Thème 7 : Mondialisation

- 1- Opportunités pour les EPES
- 2- Risques pour les EPES
- 3- Votre opinion sur les établissements supérieurs étrangers et locaux
- 4- Votre opinion sur l'AGCS et l'enseignement supérieur

Thème 8 : Evaluation des EPES

- 1- Les autoévaluations de votre établissement :

- a) périodicité
- b) objet
- c) objectifs
- d) auteurs et leur profil

- 2- Les évaluations externes de votre EPES :

- a) périodicité
- b) objet
- c) objectifs
- d) auteurs et leur profil

Thème 9 : Subventions

- 1- Sources de subventions
- 2- Les critères pour en bénéficier
- 3- Les faits

Thème 10 : Objectifs et souhaits

- 1- Vos objectifs dans les court, moyen et long termes
- 2- Vos souhaits, désirs et suggestions.

NB : En fonction des réponses obtenues, nous irons d'un thème à un autre, d'un sous thème à un autre.

Guide d'entretien avec les étudiants (focus group)

Thème 1 : EPES

- 1- Pourquoi avoir choisi l'enseignement supérieur privé.
- 2- Perception de l'EPES par ses étudiants
- 3- Appréciation du diplôme par les étudiants

Thème 2 : Encadrement

- 1 - Qualité perçue du corps professoral
- 2 - La signification pour l'EPES d'avoir le label ISO
- 3 - Donner une norme ISO 9000

Thème 3 : Projets des étudiants

- 1 – Projet après diplôme de l'EPES
- 2 – Duréé d'attente escomptée pour obtenir un emploi

Guide d'entretien avec les autorités du M.E

Thème 1 : Procédure de création des EPES et accords

- 1- Les conditions pour ouvrir un EPES
- 2- Les démarches à entreprendre
- 3 - Accord cadre de Mai 1995 entre EPES et MEN pour la promotion de l'enseignement supérieur privé au Sénégal

Thème 2 : Rôle de l'Etat

- 1- Dans l'évaluation et le contrôle de la qualité de l'enseignement des EPES
- 2- Projet de standardisation des diplômes ?
- 3- Projet de concours général et de classement des établissements d'enseignement supérieur ?
- 4- 4- Système d'information fiable sur le marché du travail pour améliorer l'efficacité externe de l'enseignement supérieur ?
- 5- Le partenariat entre les EPES et les établissements publics d'enseignement supérieur

Thème 3 : Subventions des EPES

- 1- Les conditions pour en bénéficier
- 2- Leur montant
- 3- Pourcentage des bourses attribuées aux étudiants des EPES par rapport des étudiants bénéficiaires.

Guide d'entretien avec les autorités du Ministère du commerce

Thème unique : L'enseignement supérieur au Sénégal et l'AGCS.

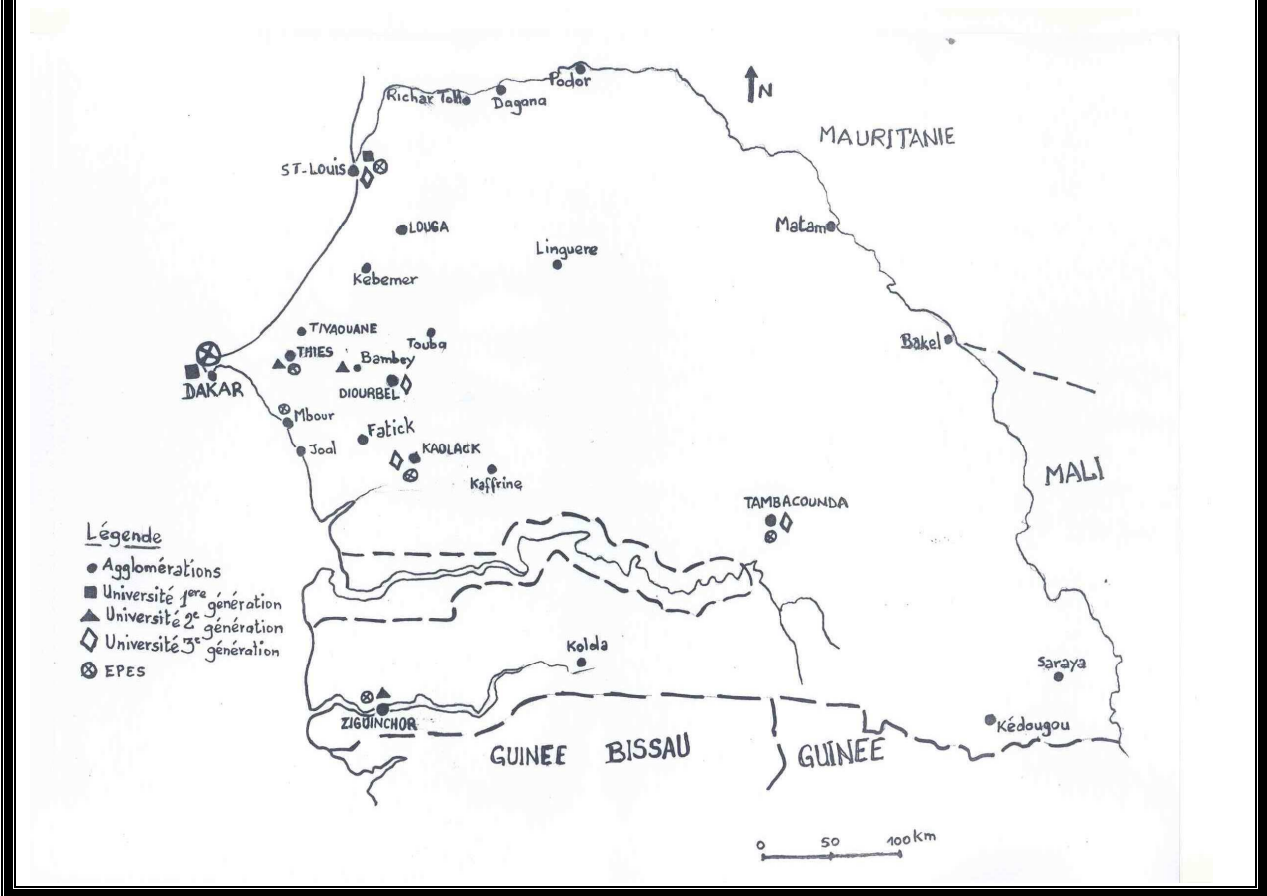
1 - Les principales dispositions de l'AGCS

2 - La place de l'enseignement supérieur dans ces accords

3 – Les engagements pris par le Sénégal sur l'enseignement supérieur dans l'AGCS

4 – Opportunités et risques pour le secteur

Carte universitaire du Sénégal



Les universités dites de première génération

- Université Cheikh Anta Diop de Dakar
- Université Gaston Berger de Saint – Louis

Les universités dites de deuxième génération

- Centre Universitaire régional (CUR) de Bamby
- Université de Thiès
- Université de Ziguinchor

Les universités dites de troisième génération (sont en état de projets)

- Université des Métiers de Saint – Louis
- Université du Commerce, du Transport et de l'Economie de Kaolack
- Université des Mines, de la Métallurgie et de l'Industrie de Tambacounda
- Université des Savoirs de Diourbel
- Université Africaine de l'Excellence de Saint - Louis



Table des matières

<i>Dédicace</i>	<i>I</i>
<i>Composition du Jury</i>	<i>II</i>
<i>Remerciements</i>	<i>III</i>
<i>Sommaire</i>	<i>IV</i>
<i>Sigles et abréviations</i>	<i>VI</i>
<i>Liste des figures et graphiques</i>	<i>XI</i>
<i>Liste des tableaux</i>	<i>XII</i>
<i>Liste des annexes</i>	<i>XIII</i>

INTRODUCTION	1
---------------------------	----------

PARTIE THEORIQUE

<i>Chapitre premier - Cadre problématique</i>	7
I – Le sujet	8
II – Le problème et les questions afférentes	10
A – Le problème	11
B – Questions – problèmes générales	11
<i>Chapitre II – Cadre conceptuel et revue de la littérature</i>	14
I - Cadre conceptuel	15
II - Revue de la littérature	19
<i>Chapitre III – Cadre opératoire</i>	33
I - Problème – spécifique et questions - spécifiques	34
II - Hypothèses	35
<i>Chapitre IV : Cadre méthodologique</i>	38
I – Sources d’informations et échantillonnage	39
A – Sources d’informations	39
1 – Sur la mondialisation	39
2 – Sur le genre et la nationalité des étudiants	39
3 – Sur les résultats aux examens et perception de la qualité	39
B – Echantillonnage	39
1 – Les établissements	39
a – Procédure d’échantillonnage	39
b – Taille de l’échantillon et prélèvement des unités de sondage	40

2 – Les étudiants des EPES	42
a – Procédure d'échantillonnage	42
b – Taille de l'échantillon	42
3 – Les résultats aux diplômes d'Etat et d'école	43
a – Procédure d'échantillonnage	43
b – Taille de l'échantillon	43
4 – Les enseignants des EPES	44
II – Instruments de collecte et traitement des données.....	44
A – Instruments d'investigation et éléments d'appréciation des données ...	44
1 – Guides d'entretien	44
2 – Questionnaire destiné aux étudiants	45
3 – Indicateurs et critères d'appréciation	45
B – Traitement des données, analyse et interprétation des résultats	46
1 – Approche globale	46
2 – Techniques de traitement	46
a – Statistique descriptive	46
b – Statistiques inférentielles.....	47
c – Taux d'encadrement des étudiants	49
d – Données des entretiens	49
e – Opération de traitement	50
3 – Analyse et interprétation des résultats	50
4 – Carte universitaire du Sénégal et carte de l'enseignement supérieur privé à Dakar	50

PARTIE EMPIRIQUE

<i>Chapitre premier : L'essor des EPES, un dynamisme mal encadré.....</i>	<i>52</i>
I - Le boom des établissements privés d'enseignement supérieur.....	53
II - Un milieu pas toujours transparent.....	55
A – Des acronymes qui prêtent à confusion	55
B – Une multitude de filières.....	57
III - Une réglementation quasi-inexistante.....	61

Chapitre II - Les étudiants des établissements privés d'enseignement supérieur	65
I – Evolution des effectifs et sociologie des étudiants	66
A –Des étudiants de plus en plus nombreux	66
B – Qui sont les étudiants des EPES	68
1 – Caractéristiques des étudiants	68
a - Les étudiants en cours du jour	68
b - Les étudiants en cours du soir	74
c - Les étudiants en cours du week-end	74
2 – Stratégies de recrutement	75
II – Quel genre fréquente quel type de structure ?	76
A – Analyse des données brutes	76
B – Test de l'hypothèse spécifique, analyse et interprétation des résultats	78
III – EPES et statut national des étudiants	79
A – Etude descriptive	79
B – Analyse inférentielle	81
Chapitre III – De la qualité dans les EPES	83
I – Un corps professoral hétéroclite	84
A – Niveau de formation et état des enseignants	84
1 - Profil académique	84
a – Les enseignants des universités	84
b – Les enseignants des écoles de commerce et de management	84
c – Les enseignants des écoles de formation technique	85
2 - Statut et composition genre des enseignants	86
a – Statut des enseignants	86
b – Composition genre des enseignants	88
B – Appréciation des enseignants	89
1- Recrutement et rémunération	89
a – Recrutement	89
b – Rémunération	90
2 - Evaluation des enseignants	91

II – Les apprentissages	92
A – Un bon taux d’encadrement	92
B – Une floraison de diplômes d’école	94
1 – Risque de confusion sur les diplômes d’école	94
2 – Les diplômes d’école sont-ils fiables ?	96
III – Que faire pour garantir la qualité de l’enseignement supérieur privé ?	99
A – De l’évaluation des programmes	99
B – Un impérieux audit des structure	101
CONCLUSION	103
Formules des calculs	108
Index auteurs	112
Bibliographie	113
Complément bibliographique	122
Liste des personnes rencontrées	130