

La vie estudiantine dans l'enseignement supérieur en Algérie : Qualité, Insertion et Mobilité

Mohamed Saïb MUSETTE ⁽¹⁾

Yasmine MUSETTE ⁽²⁾

Introduction

La conjoncture actuelle de l'Algérie est marquée par une crise financière depuis 2014 avec un déficit budgétaire qui reste d'actualité. Le déficit de la balance commerciale, relevé en 2020, est estimé à plus de 10 milliards de \$US¹. L'Algérie, l'instar du monde entier, subit depuis mars 2020, les effets de la pandémie du coronavirus. Ce qui a provoqué, outre une panne économique générale, mais aussi des pertes sociales avec la fermeture de tous les établissements du système éducation-formation. Cette double crise est aussi enchâssée dans une transition politique, provoquée par le *hirak*, depuis février 2019. Des nouvelles orientations stratégiques sont attendues pour la construction d'une Algérie nouvelle², en phase avec les revendications sociales d'une rupture avec l'ancien « système », y compris pour l'enseignement supérieur. Des groupes d'étudiants ont repris, en ce début de 2021, l'occupation de la rue, chaque mardi, pour la poursuite du *hirak*.

Dans ce contexte, quelle configuration donnée à la vie estudiantine en Algérie ? Le monde de l'étudiant reste largement inexploré en Algérie. Dans la littérature grise, ce monde est généralement observé à travers d'autres univers : celui de l'éducation, de la jeunesse, du travail et de la société civile. Nous proposons d'entrer dans ce monde à travers *trois fenêtres* qui s'entrecroisent pour laisser un espace d'éclairage possible sur un processus d'exclusion sociale, à la base des tensions sociales en milieu estudiantin. Cette posture permet ainsi d'envisager des mécanismes d'inclusion sociétale

⁽¹⁾ Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement, Alger, 16000, Algérie.

⁽²⁾ Université Alger 2, Alger, 16000, Algérie.

¹ <https://www.algerie-eco.com/2021/01/14/balance-commerciale-de-lalgerie-un-deficit-de-plus-de-10-milliards-de-dollars-en-2020/>.

² Dans son Bilan (RADP, 2021) le gouvernement affirme que plus d'une vingtaine de stratégies sectorielles (2020-2024) sont élaborées.

pour la prévention d'autres séismes qui pourraient être d'une plus forte intensité.

La théorie de l'exclusion sociale a un pouvoir explicatif plus puissante que celle de l'intégration, jusqu'ici portée par les sciences sociales (Musette, M.-S., 2001) sans pour autant en faire une application aveugle. Toute transposition de concept peut conduire à la dénaturation de la réalité observée. Cette théorie a évolué depuis son invention dans les années 1970. Elle est devenue un concept-phare dans l'Agenda 2030 des Nations unies (Nations Unies, 2015) sur les objectifs du développement durable (ODD), adopté en 2015, pour l'inclusion des groupes vulnérables (CENEAPED/PNUD, 2020), y compris des jeunes.

Le rapport de l'enquête SAHWA (CREAD, 2016) documentent ainsi, avec des preuves, un niveau d'exclusion sociale de 42% de jeunes enquêtés en Algérie³ (Backeberg & Tholen, 2017), plus de 30% des exclus du système éducatif (Benhaddad & Hammouda, 2016), 37% des NEET (Bedrouni, 2018) et enfin 27% de jeunes qui seraient tentés par le harka (Dibeh, Fakih, & Marrouch, 2018). Ces résultats décryptent une situation grave des jeunes en 2015, soit quatre ans avant le *hirak*.

Comment inverser le processus d'exclusion par des mécanismes d'inclusion sociétale des jeunes étudiants ? Trois hypothèses sont élaborées pour apporter des éléments de réponse sur la base des faits observés et documentés.

En premier, *l'inclusion des étudiants en qualité d'acteur dans la mise en place de l'Assurance Qualité (AQ)* est indispensable. L'université, espace de socialisation par excellence pour les étudiants, est devenue un désert⁴. Le mode d'enseignement hybride, imposé en 2020 par la conjoncture de la pandémie Covid 19, a accentué l'abandon des espaces universitaires. L'adoption du LMD en Algérie a été accompagnée par la mise en place de l'AQ. Les étudiants, un des acteurs clefs, n'ont pas été associés à la conception du référentiel national. Ils sont pourtant bien disposés, mais pas toujours associés, à l'implémentation de l'AQ dans les établissements universitaires. Une plus forte inclusion des étudiants dans l'implémentation de l'AQ peut contribuer à réduire cette désertion des campus.

Deuxièmement, *l'insertion professionnelle des diplômés*, une des composantes de l'AQ, est peu opérationnelle dans les EES. Les diplômés sortants ne bénéficient pas suffisamment de soutien de la part des EES et ils contribuent ainsi peu en retour (feedback) à l'amélioration de

³ Le taux d'exclusion sociale des jeunes est plus élevé en Tunisie (46,7%), moins en Egypte (42,15) et au Liban (33,2) selon les mêmes auteurs.

⁴ Expression d'Ahmed Bouyacoub (2020) dans contribution « revaloriser l'Université » publiée dans le quotidien d'Oran, Octobre 2020.
http://www.lequotidien-oran.com/index.php?news=5294166&archive_date=2020-10-03

l'enseignement. La généralisation des cellules d'insertion et des Clubs d'Alumni au sein des EES peuvent contribuer à un rapprochement salubre.

En dernier, *la mobilité des étudiants*, principe phare du système LMD, a produit des effets pervers pour l'économie algérienne, qui méritent une observation permanente niveau national et plus encore à l'international. Les étudiants algériens, en mobilité internationale en France, se transforment pour la plupart en migration estudiantine. Cette transformation peut être positivée par la mise en place des passerelles pour la circulation des compétences et réduire ainsi les effets de cette fuite des cerveaux.

Pour la vérification de ces hypothèses, les bases de données de trois récentes études empiriques sont mobilisées. De ces bases, nous avons procédé, à une extraction d'abord des données relatives à 166 étudiants autour de l'AQ en Algérie (Musette, 2018) ; puis les données de 1300 diplômés relatives à l'insertion professionnelle dans trois EES (CREAD/BIT, 2017) ; et la base de 270 étudiants algériens en France (CREAD, 2019).

Cette analyse présente un regard critique sur l'exclusion sociale des étudiants et des jeunes diplômés tout en apportant des pistes devant permettre d'introduire des mécanismes d'inclusion sociétale et redonner à la vie estudiantine une place centrale dans la gestion des campus universitaires. Bien entendu, la lutte contre l'exclusion sociale reste un des défis majeurs dans toute société humaine.

L'inclusion des étudiants dans la mise en place de l'AQ dans les ESS

La vie estudiantine est partagée entre plusieurs espaces : au sein des établissements, dans les cités universitaires mais aussi sur les lieux des stages. Dans ce texte, l'accent est mis sur les établissements universitaires où les étudiants sont reconnus, *dans les discours*, comme partie prenante notamment pour la mise en place de l'AQ.

Qualité dans l'enseignement supérieur

L'AQ dans l'enseignement supérieur est entendue comme un processus continu accordé à la qualité. "Quality assurance refers to the policies, attitudes, actions and procedures necessary to ensure that quality is being maintained and enhanced". (Woodhouse, 1999). L'organisation ne suffit pas, elle doit également se traduire par des attitudes, des actions et être liée à une culture qualité selon l'auteur.

L'AQ existait déjà en Grande Bretagne en 1832, puis aux Etats Unis en 1905 (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012). Plus tard, l'AQ répondrait au principe du nouveau management public (NPM) initié en Angleterre dans les années 1980 (Hood, 1995), doctrine qui est répandue dans plusieurs pays et pour qui, « l'Etat doit déléguer et piloter à distance » (Vinokur, 2008).

A l'heure actuelle, les mécanismes d'AQ pour les établissements d'enseignement supérieur (EES) sont présents sur les cinq continents et plusieurs organismes accompagnent les EES dans ce cadre.

L'AQ a été introduite en Algérie avec la mise en place du LMD depuis 2008. Plusieurs actions ont été engagées depuis : la mise en place de cellules AQ dans les EES publics, l'élaboration d'un référentiel AQ national, la sensibilisation dans certains cas, l'autoévaluation, la réalisation d'amélioration pour certains (Musette, 2018), la réalisation de l'évaluation externe (Mezache & Chahed, 2018) et la conception d'un projet pour l'ESS en 2017.

La mise en place de l'AQ nécessite la participation des étudiants en qualité d'*acteurs* et pas uniquement comme de « produits » des Universités. Ces derniers n'ont pas été impliqués lors de l'élaboration du référentiel national de l'AQ (RNAQ). Ce référentiel comporte des actions à réaliser dans différents domaines à savoir : la formation, la recherche, la gouvernance, la vie à l'université (y compris vie estudiantine), l'infrastructure, la relation avec l'environnement socio-économique (dont l'insertion) et la coopération (dont la mobilité internationale), avec une batterie de références, d'indicateurs⁵.

Pour cette contribution, notre interrogation est la suivante : Comment accompagner la participation des étudiants à la réalisation d'action pour leurs établissements dans le cadre de l'AQ ? De cette question principale, deux hypothèses sont élaborées : (i) Les étudiants ont une forte intention de prendre part au changement étant donné que l'objectif est l'amélioration ; (ii) Les facteurs qui influencent l'intention de participer à des changements dans leurs établissements concernent certaines caractéristiques de la mise en place de l'AQ, les conséquences du changement et le domaine du changement.

Pour analyser les réactions des étudiants, nous nous référons à deux concepts, la *résistance au changement*, autrement dit le refus du changement ou des pertes perçues et à l'inverse la *disposition au changement*. Ces deux concepts ont une dimension intentionnelle (Piderit, 2000), c'est cette dimension qui est retenue pour ce texte.

Notre analyse est fondée sur la base des résultats d'une enquête par questionnaire, selon la technique boule de neige, conduite en 2017 auprès de 166 étudiants⁶ par internet au niveau national. Un peu plus de moitié des étudiants interrogés proviennent des Universités et Centres universitaires (59%) et des Grandes Ecoles (41%). La répartition est plus ou moins

⁵ Cf. Le référentiel Qualité, [http://www.ciaques-mesrs.dz/documentation/RNAQES% 20R% C3%A9d%20Ar-Fr%20%20sans%20photos.pdf](http://www.ciaques-mesrs.dz/documentation/RNAQES%20R%20C3%A9d%20Ar-Fr%20%20sans%20photos.pdf)

⁶ L'investigation dans notre thèse de Doctorat est beaucoup plus large. Nous avons mené des entretiens exploratoires au niveau national, suivis par des entretiens approfondis avec les Responsables de l'AQ de la région du Centre et la réalisation d'une enquête par questionnaire, par internet, auprès de 206 enseignants et 166 étudiants.

équilibrée entre les régions : 53,9 % sont de la région Est et Ouest et 46,1 % de la région centre. Il en est de même pour le genre avec 48,8% d'homme et 51,2 % de femme. Un peu plus de la moitié ont « 25 ans ou moins » (56,6%), un peu plus du tiers ont entre 26 et 35 ans (39,2%) et une minorité (moins de 5%) ont plus de 36 ans. Plus de 5 personnes sur 10 sont inscrits en Master ou Doctorat et le reste sont en Licence, Prépa ou Ingéniorat. Près du tiers sont en dernière année (31,9%), une minorité sont en première année (22,3%), près de la moitié sont inscrits dans une autre année, ni première, ni dernière (45,8%). Un répondant sur dix est membre des associations estudiantines.

Pour ce texte, deux résultats de notre enquête sont présentés, à savoir : (i) la participation à l'AQ dans le passé puis l'intention de contribuer à la mise en place de l'AQ et (ii) l'intention des étudiants pour participer à réaliser des changements dans leurs établissements (qu'il s'agit d'amélioration ou des changements concernant la vie dans leurs établissements).

La participation dans le passé et l'intention de contribuer à la mise en place de l'AQ

La participation des étudiants à la mise en place de l'AQ est faible. Plus de 90 % ne sont pas membres d'une Cellule AQ ou d'un groupe d'autoévaluation de l'établissement. Seul 4,2 % d'étudiants sont intégrés dans l'un ou l'autre groupe. De même, plus de trois quart (81,9%) des répondants n'ont pas entendu parler de l'AQ dans leur établissement.

A l'examen de leur intention de contribuer à la mise en place de l'AQ, on observe que certaines actions semblent plus attractives que d'autres. Près de la moitié (48,6%) estiment qu'il est probable qu'ils participent à réaliser des changements concernant la vie dans leur établissement, l'année universitaire prochaine. Ils affichent aussi leur intention *de s'informer sur la mise en place de l'AQ* (46,3%). Près de 5 personnes sur 10 (41,8%) ont l'intention *de suivre une formation* en lien avec l'AQ. Un peu plus de la moitié (57,1%) ont l'intention *de participer à l'évaluation de leur établissement*. Près d'un tiers (31,6) manifestent l'intention *de rejoindre une cellule AQ*.

Les facteurs explicatifs de l'intention de réaliser des actions pour leurs établissements

Les actions concernant la vie dans l'établissement portent, entre autres, sur : les conditions de vie, les activités culturelles et sportives, l'accueil des étudiants et répondre au besoin des étudiants. Pour comprendre l'intention des étudiants de participer à réaliser des changements dans leurs établissements, deux questions sont examinées : (a) la réalisation d'améliorations pour leurs établissements et (b) la réalisation de changement concernant la vie dans l'établissement.

Notre enquête a permis de préciser les avantages attendus par les étudiants, ce qui influencent leur intention de prendre part au changement.

Ainsi pour participer à réaliser des améliorations de manière générale, les étudiants donnent de l'importance au domaine de la formation. En effet ce qui peut les influencer est : *l'amélioration de la qualité des études* pour près de trois quarts des étudiants (77,1%), *la prise en compte des besoins de l'environnement dans la formation* pour un peu plus de la moitié d'entre eux (56,6%) et le fait de *compléter leur connaissance sur leur métier* pour un peu plus d'un quart (38,6%).

Concernant la réalisation des changements dans la vie de l'établissement, le bénéfice attendu est de « *développer leurs connaissances dans d'autres domaines* » pour près de trois quarts des étudiants (72,3%). Ainsi ces derniers sont disposés à participer à des activités culturelles en lien avec leur formation (telle que le théâtre pour les étudiants en Droit) et à des activités sportives, à assister à des séances de sensibilisation concernant l'éthique, le développement durable et participer à des débats sociétaux.

Après le domaine de la formation, vient le domaine de l'administration. Les répondants attendent plus de planification (51,2%). Ces derniers peuvent donc contribuer à l'amélioration des tâches administratives avec le personnel. Aussi le relationnel est important pour les étudiants : « *aider les autres* » (% 34,3) et « *l'amélioration des relations humaines* » (60,8%).

De plus, de manière générale, leur intention de réaliser des changements dans la vie de leur établissement (48,2%) est conditionnée par une convergence sur les solutions à apporter, d'où l'importance de l'écoute. Enfin, les étudiants qui travaillent mentionnent *les conséquences positives pour leur travail quotidien* (32,5%) comme condition pour réaliser des améliorations.

Plus de la moitié des étudiants considèrent que l'écoute des acteurs est importante. Néanmoins lorsqu'il s'agit de réaliser des améliorations de manière générale, une minorité, met la condition que le changement peut être adapté (8,4%). En d'autres termes, pour les étudiants l'écoute est plus importante que la participation dans la décision du mode de mise en œuvre. En outre, un peu plus d'un quart des étudiants considèrent que si le changement est soutenu par des échanges avec des universités, cela les encouragerait à réaliser des améliorations. Ainsi l'accueil d'étudiants et enseignants d'autres universités et visiter d'autres établissements pour réaliser des changements peuvent motiver certains étudiants.

Une minorité (15,7%) considère que *des chantages ou menaces* les découragerait à prendre part au changement dans le domaine de la vie dans l'université. Ce problème avait été soulevé par des étudiants qui se plaignaient du manque de sécurité dans leur établissement. Cette peur existe mais n'est pas partagée par la majorité.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que de manière générale, les étudiants, bien que marginalisés lors de la conception du référentiel national, affichent peu de résistance et sont plus disposés à contribuer à

l'implémentation de l'AQ dans leurs établissements. La vie estudiantine se prolonge aussi avec l'insertion dans le monde du travail qui se prépare déjà durant les études.

Insertion socioprofessionnelle des diplômés universitaires

A travers cette fenêtre, l'insertion économique traduit une phase de transition de l'université vers le monde du travail. Quatre niveaux d'analyse sont engagés : (i) une lecture succincte sur la conceptualisation de la notion de l'insertion est proposée. Cette lecture est suivie par (ii) un examen de la tendance du chômage des diplômés universitaires ; puis (iii) les résultats essentiels de notre enquête sont exposés et enfin, (iv) le devenir des diplômés est saisie à partir de leur intention de mobilité sur le marché international du travail.

Conceptualisation de la notion de l'insertion économique

La notion de l'insertion a été conceptualisée durant les années 1970 notamment en France (Dubar, 2001). Initialement l'insertion est apparue comme une réponse sociétale au phénomène de l'exclusion sociale des populations défavorisées et marginalisées. En même temps, la notion d'insertion professionnelle a été utilisée durant les années 1980 avec les premiers programmes « emploi des jeunes » en Europe. Il existe une vaste littérature aujourd'hui sur l'insertion professionnelle qui n'est pas un phénomène « naturel » mais une « construction sociale », pour reprendre une expression de Dubar, à un moment donné de leur histoire. Sur le plan opérationnel, il est intéressant de savoir que les études longitudinales sur les cohortes de jeunes ont été lancées dans les années 1980 en Grande Bretagne (Shapira, Iannelli & Croxford, 2007). En France, le Centre d'étude et de recherche sur l'emploi et les qualifications (CEREQ) a mis en place un dispositif d'observation de l'insertion avec la première enquête de la génération de sortants du système d'éducation-formation au début des années 1990. L'insertion est entendue comme « un processus qui conduit une personne sans expérience professionnelle à occuper une position stabilisée dans le système d'emploi » (Vernières, Fourcade & Paul, 1994). Cette acception n'est pas sans difficulté notamment pour la mesure de ce processus.

En Algérie, cette notion d'insertion a été utilisée à la faveur de la mise en place des premiers dispositifs « emploi des jeunes ». L'expression a donné lieu à l'adoption d'une stratégie d'insertion professionnelle des jeunes (Musette M.-S., 1990)⁷. Sur le plan opérationnel en Algérie, une enquête

⁷ Musette, M.-S. et al. (1990). Insertion professionnelle des jeunes en Algérie. Rapport au Ministère de la Jeunesse et des Sports. 120p. CREAD (Alger) Inédit. Pour rappel, la première enquête insertion en Algérie a été réalisée par l'équipe Education, sous la direction de Mustapha Haddab (CREA), portant la scolarisation des jeunes en milieu rural. Il était question de suivre l'insertion d'une cohorte, celle ayant atteint la 6^e année primaire en 1966 et de

nationale, par voie postale, en 1998 sur l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur (Ferroukhi & Fraihat, 2001) sur trois promotions (1990, 1991, 1992) selon le modèle du CEREQ⁸).

L'observation du parcours d'insertion des diplômés universitaires est entrée aussi dans la pratique des universités. Les modes d'observation sont divers. On peut citer trois types. Le premier observe les trajectoires d'une génération (modèle CEREQ), selon une durée de trois à six ans, après l'obtention du diplôme. C'est une enquête lourde et coûteuse. Le second type, largement vulgarisé sur le Web par certains établissements, est destiné au marketing et à la construction de l'image et du classement. C'est une enquête légère et rapide, menée presque chaque année notamment par les établissements privés. Le modèle Bureau International du Travail (BIT) pour l'insertion des diplômés universitaires se trouve entre les deux premiers. L'enquête n'est ni lourde ni légère. C'est un modèle qui repose sur la construction des indicateurs de l'emploi selon les normes et standards des Nations Unies. Elle permet de suivre le parcours des diplômés sur le marché du travail. Il y a lieu aussi de relever une série d'enquêtes portant sur l'insertion des diplômés, menée par la Banque mondiale en Afrique (Banque mondiale, 2009).

Les diplômés universitaires sur le marché du travail national

Les indicateurs de l'activité, conçus par le BIT, sont devenus des normes internationales, notamment depuis 1982. Le noyau dur de l'activité repose sur une définition de l'emploi et du chômage. Ces normes ont évolué depuis avec l'introduction d'un nouvel indicateur – le NEET⁹ - retenu par l'Agenda 2030 des Nations Unies.

Le taux du chômage est un indicateur clef du marché du travail, construit par le BIT à travers plusieurs indices. Il ne suffit pas que la personne « déclare » qu'elle ne travaille pas pour la considérer comme « chômeur ». Le mode déclaratif doit être accompagné par deux autres indices : Est-ce que l'intéressé est à *la recherche active* d'un emploi ? Est-ce que la personne est *disponible pour travailler* dans l'immédiat ou dans un délai de 15 jours ?

Les données publiées par l'ONS indiquent une tendance forte du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur notamment. La part des chômeurs de niveau supérieur est la plus importante en 2019, soit 17,4% (ONS, 2019). Selon le taux du chômage, les diplômés de l'enseignement supérieur reste la plus élevée avec 18% en 2019, quoiqu'en légère baisse par

savoir, 12 ans après (en 1978) leur devenir sur le marché du travail.

⁸ L'enquête du CEREQ propose un modèle d'insertion des sortants de la formation professionnelle de type longitudinal, autrement suivre la trajectoire d'une cohorte de diplômés sur le marché du travail. Ce modèle a été expérimenté en Algérie avec la création d'un centre analogue - CEREQ – qui a une durée de vie assez courte.

⁹ NEET: « Not in Employment, not in Education not in Training ». (Ni dans l'emploi, ni dans l'enseignement et la formation).

rapport à 2010 (21,4%). Les filles diplômées du supérieur enregistrent un taux de chômage très important en 2019, avec 23,9%, soit plus du double des hommes (11,0%).

Activité des jeunes diplômés universitaires sortant en 2015

En 2017, le CREAD a mené une étude sur l'insertion des diplômés sortant de trois Universités (Bejaia, Biskra et Tlemcen) dans le cadre d'une convention avec le BIT. Pour cette étude, deux échantillons témoins ont été retenus, les sortants en 2014 et ceux de 2016. Une vue globale des résultats donne la répartition des diplômés selon les indicateurs clefs de l'activité par sexe pour les trois promotions.

Indicateurs/ promotion	2014			2015			2016		
	<i>Masc.</i>	<i>Fem.</i>	<i>Ens.</i>	<i>Fem.</i>	<i>Masc.</i>	<i>Ens.</i>	<i>Masc.</i>	<i>Fem.</i>	<i>Ens.</i>
Taux d'emploi	58,3	48,8	53,4	47,9	48,4	48,2	33,0	31,3	32
Taux de chômage	30,7	46,6	39,2	42,4	44,0	43,3	59,1	64,4	62,4
Taux d'activité	84,1	91,3	87,8	83,2	86,4	85,1	80,8	88,0	85,1
Taux NEET	29,1	43,8	36,7	37,9	40,8	39,6	50,7	57,0	54,5

Tableau 1 : Indicateurs d'activité des diplômés selon le sexe et la promotion (%)

Source : Construit à partir des données de l'enquête « Insertion des diplômés », BIT-CREAD (2017), Alger.

Ces résultats montrent que la promotion de 2015 enregistre un taux de chômage de 43%, ce qui est inférieur à la promotion de 2016 (estimé à 62%) mais supérieur à la promotion de 2014 qui obtient un taux de 39%. La logique temporelle est maintenue. Les nouveaux promus sont plus confrontés au chômage que les anciens.

Des taux naturellement inversés sont observés pour le taux d'emploi : faible taux pour les nouveaux promus, taux moyen pour la promotion 2015 et taux élevé pour les anciens. Le taux d'activité¹⁰ des diplômés enregistre une moyenne de 85,7%, avec des écarts infimes entre les trois promotions. Le taux des NEET est plus marqué pour les nouveaux diplômés (2016) qui sont, selon toutes probabilités, en attente de prise de décision, car ils viennent de sortir de l'université.

Selon le sexe, ces données indiquent que le taux d'emploi des femmes augmente avec le temps. Le taux de chômage est plus élevé chez les femmes que pour les hommes, l'inégalité entre les sexes est peu prononcée en 2015

¹⁰ Le taux d'activité est le rapport entre le volume des actifs avec la population totale des diplômés.

mais l'écart est plus grand en 2014. Quant au taux d'activité, le taux des femmes est plus important que celui des hommes pour l'ensemble des trois années. Ce résultat est dû notamment à la forte féminisation de la population étudiante. En revanche, le taux de NEET suit la tendance du chômage : les taux de NEET pour les femmes sont plus importants que celui des hommes. Cette tendance est évidente puisque l'estimation intègre les chômeurs et les autres inactifs.

La situation sur le marché du travail est à mettre en relation avec l'appui des EES. Les quatre items retenus pour la perception de l'aide à l'insertion économique en Algérie indiquent un très faible appui des Universités. Les items considérés comme les « plus mauvais » sont *l'appui du centre de carrière à l'université* (63%) et *le soutien à la recherche de stages* (58%). Les deux autres items donnent les résultats suivants : celui de *l'offre et la qualité de stages* obtient 40% tandis que celui de *la préparation au monde du travail* est perçu par 36% pour les diplômés sortant des trois universités enquêtées.

Dans son Bilan en 2021, le gouvernement fait mention de « la création de trente (30) incubateurs et de onze (11) plateformes technologiques au niveau des établissements universitaires ».

Insertion et intention de quitter l'Algérie

Le marché du travail est devenu actuellement, avec le processus de la globalisation, un marché sans frontières. Avec le progrès de la NTIC, la recherche d'emploi ainsi que l'embauche à l'international sont devenues des pratiques courantes. L'Algérie n'y échappe pas à ce phénomène. Les jeunes diplômés sont partagés, d'une manière presque égale, à propos de l'intention de partir à l'étranger (51,9%) ou rester dans le pays (48,1%). Ils étaient plus de 68% à avoir l'intention de franchir les frontières pour les garçons contre 39,6% uniquement pour les filles. Selon la promotion, le facteur « temps » semble agir sur l'intention. La promotion 2015 se trouve en deux temporalités : celle de 2014 est moins importante et celle de 2016 est plus tentée par l'étranger.

Dans les trois promotions, ce sont surtout les diplômés au travail qui ont l'intention de partir à l'étranger. Partir à l'étranger nécessite des moyens financiers, mais aussi, une justification de situation socioprofessionnelle pour augmenter la chance d'avoir un visa. Les taux, les plus élevés, sont observés pour les promotions 2015 et 2016. Les diplômés qui déclarent être à la recherche d'un emploi viennent en deuxième position. Les inactifs ainsi que ceux qui sont actuellement scolarisés enregistrent des taux relativement bas. Lorsqu'on observe l'intention de départ selon les domaines, des taux supérieurs à la moyenne sont relevés pour le domaine des « Sciences et Technologies », suivi par celui des « Sciences Economiques, Commerciales et de Gestion ».

<i>Situation actuelle/Année</i>	2014	2015	2016	Total
<i>Etudes</i>	11,3	11,8	17,3	13,9
<i>Occupés</i>	58,2	54,8	33,3	46,9
<i>Chômeurs</i>	29,1	31,2	48,6	37,7
<i>Inactifs</i>	1,4	2,3	0,8	1,5
<i>Ensemble</i>	100	100	100	100
<i>N</i>	141	221	243	605
<i>% N/total</i>	48,3	50,3	55,1	51,6

Tableau 2 : Intention de partir à l'étranger selon la promotion et la situation actuelle (%)

Source : Construit à partir des données de l'enquête « Insertion des diplômés » BIT-CREAD, 2017.

Pour les diplômés qui pensent à partir, ils sont plus des travailleurs provenant du domaine « Sciences et Technologies » qui ont eu une durée plus courte du chômage. Cette analyse de l'insertion socioprofessionnelle indique une tendance assez forte des diplômés universitaires à quitter l'Algérie. Cette intention, même si elle est révélatrice d'un malaise, n'est pas en soi une fatalité. Car la mobilité internationale est aussi un dispositif structurel de l'enseignement supérieur et elle est incluse dans le RNAQ comme un poste d'observation pour les établissements universitaires. Les récentes initiatives (jumelage et cotutelle) semblent être des pistes intéressantes qui méritent une observation et une évaluation au moment opportun.

De la mobilité internationale à la migration étudiante

A travers l'examen de la mobilité, nous entrons dans l'internationalisation du monde des étudiants. La mobilité internationale est un phénomène social qui a évolué de manière importante depuis ce millénaire partout dans le monde, les pays du Maghreb n'y échappent pas à cette tendance. Cette analyse est déclinée en trois dimensions : (i) revue succincte de la littérature pour saisir le passage de la mobilité à la migration ; (ii) tendances récentes de la mobilité des étudiants algériens et enfin (iii) perspectives des étudiants algériens en France sur la base d'une enquête du CREAD (2017).

Mobilité et Migration : deux faces des flux mondiaux des étudiants

Toutes les études sur la mobilité internationale des étudiants convergent vers un changement de statut à la fin de la formation. Ce changement est enclenché déjà par les stages en entreprises dans le pays d'accueil. La problématique centrale des universités est celle de rétention des étudiants, notamment les meilleurs pour combler les déficits de compétences dans les pays d'étude (UNESCO, 2019) « Ces dernières années, avec l'essor mondial des économies fondées sur la connaissance et l'innovation, certains pays tentent non seulement de stimuler l'afflux d'étudiants internationaux, mais aussi de les retenir sur leurs marchés du travail » (p. 90).

Plusieurs enquêtes réalisées en France auprès des étudiants apportent des résultats assez intéressants (Ennafaa & Paivandi, 2008). On peut relever qu'une moyenne de 20% des étudiants maghrébins pensent au retour dans le pays d'origine selon les résultats d'une enquête réalisée en 2005 (p. 30) et 37% pensent à une installation définitive en France.

Les étudiants algériens en mobilité

Selon les dernières données, publiées par l'UNESCO, le volume des étudiants algériens en mobilité internationale dans le monde est estimé à 29 718 en 2018, ce qui donne une moyenne annuelle de 1800 nouveaux inscrits entre 2014 et 2018 (UNESCO/IUT, 2020). Le stock est plus important en France, soit 24 094, soit 80% de l'ensemble et le restant des 20% sont répartie dans plus de 40 pays dans le monde. Les données de CAMPUS France indiquent un volume plus important des étudiants, originaires d'Algérie avec 30 521 inscrits en 2019 (soit 9% de l'ensemble des étudiants étrangers), seconde population en France après le Maroc qui frôle les 40 000 inscrits (CAMPUS France, 2019). Cette différence de données entre UNESCO et CAMPUS France, provient probablement des étudiants issus des familles algériennes installées en France. Cette concentration des étudiants algériens en France est à la base de notre choix pour notre recherche.

Dans le cadre d'un projet de recherche sur la migration estudiantine, le CREAD a mené une enquête en 2017, qui a touché 276 étudiants algériens en France selon la technique boule de neige par internet et face à face. Les répondants étaient en France pour la plupart avant 2016 et ont été accueillis pour la moitié *par des amis* mais 38% sont arrivés *en solitaire*. Ils sont plus des garçons (60%) et proviennent des villes et sont âgés de *24 ans et plus*. Les étudiants algériens partent plus pour des formations post-graduées (93%), soit 63% disposaient déjà d'une première post-graduation et 30% pour des études postdoctorales.

Plusieurs dimensions de la vie estudiantine sont explorées dans cette enquête, à savoir le niveau d'intégration académique, l'adaptation à

l'environnement, leur niveau de résilience et les perspectives. Cette dernière dimension est retenue pour examen dans ce texte.

L'intention des étudiants à la fin des études

L'intention des étudiants à la fin des études ne se prête pas aisément à l'analyse. C'est dans cette logique que nous avons interrogé à trois reprises les étudiants : d'abord sur l'intention de quitter la France à la fin des études, puis nous avons aussi demandé, s'ils ont l'intention de s'installer définitivement et ensuite, s'ils ont l'intention de retourner vers le pays d'origine. Nous avons ainsi observé qu'il y a des étudiants qui pensent retourner vers le pays d'origine mais avec l'intention de repartir vers un autre pays d'accueil.

Ainsi, la combinaison des réponses démontre qu'il y a une part d'incertitudes et de contradictions entre les réponses. Pour cerner avec précision, nous avons construit un indicateur de leurs intentions en trois modalités : retour vers le pays d'origine, quitter le pays d'accueil et repartir vers un autre pays d'accueil. L'idée de repartir est une indication que le pays d'accueil actuel est devenu un pays « transit ».

Les résultats indiquent que plus de la moitié (56,9%) ont l'intention de s'installer dans le pays d'accueil, 21% pensent à repartir vers un autre pays d'accueil et 22% envisagent le retour au pays d'origine. Les étudiants algériens, qui envisagent de s'installer en France, plus de la moitié affirment avoir déjà trouvé un emploi.

Les motifs évoqués pour l'intention de quitter le pays d'accueil sont liés aux « *nouvelles opportunités* » déjà trouvées ailleurs. Ils ont une capacité de résilience assez forte. L'intervention de la famille dans la décision de poursuite des études dans un pays tiers semble être un indicateur assez puissant. Le départ pour étude postdoctorale à l'étranger, après avoir acquis une expérience professionnelle, peut induire et accélérer le phénomène de fuite de cerveau.

Le retour en Algérie est fonction de plusieurs variables. La réalisation d'un exercice de modélisation donne sept variables qui pourraient impacter sur la décision du retour, dont les plus fortes probabilités reviennent au domaine des études, à l'indice de la socialisation dans le pays d'accueil ainsi qu'à l'indice des rapports avec les institutions du pays d'accueil.

Conclusion

Cette analyse de la vie estudiantine à travers trois fenêtres apporte des résultats intéressants pour la révision des mécanismes d'inclusion afin d'inverser les tendances à l'exclusion sociale d'un acteur indispensable au développement du pays. Trois orientations sont dégagées.

(i) Nous avons démontré que les étudiants sont plus disposés au changement introduit par l'AQ dans nos établissements. Leur inclusion dans

l'implémentation du RNAQ serait ainsi un acquis comme *acteur et partie prenante* pour relativiser le discours sur les étudiants comme *produits* de l'enseignement supérieur.

(ii) L'insertion professionnelle des étudiants est une action intersectorielle. Elle n'est pas une mission spécifique de l'enseignement supérieur. Le secteur apporte une contribution indispensable par plusieurs dispositifs. Notre enquête a expérimenté le questionnaire du BIT sur trois établissements. Il y a lieu de passer à *une enquête nationale* car tout le réseau universitaire est appelé à contribuer à l'insertion des sortants au niveau du marché du travail.

(iii) La troisième fenêtre, ouverte par cette analyse, est celle du retour des étudiants algériens en formation en France. Le phénomène de non-retour n'est plus à démontrer. La tendance à l'installation dans le pays d'étude est accentuée ces dix dernières années. Le niveau de l'intention de retour reste plus ou moins stable. La création de passerelles entre le pays d'origine et les pays d'étude est devenue une nécessité pour éviter de contribuer à la fuite des cerveaux, au frais de notre économie.

Ces orientations, bien qu'élémentaires, peuvent contribuer à réduire l'exclusion sociale du moins au niveau des espaces éclairés. D'autres espaces sociaux de la vie estudiantine sont encore dans l'opacité et méritent des études approfondies par des approches plurielles. Le monde des étudiants, comme partout ailleurs, n'est pas homogène ; il est même hétéronormes. Cependant, il y a une culture universelle sur différents segments différenciés d'une sociétés à une autre. Quelle est la vie estudiantine dans les Cités Universitaires ? Quels sont les rapports des étudiants à la santé, y compris mentale et sexuelle ? Quel est le revenu des étudiants ? Quels sont les modèles de consommation des étudiants ? Quels sont les évolutions des valeurs de études universitaires (fraude, plagiat) ? Comment les étudiants ont intégré les nouvelles méthodes d'enseignements, introduites durant la pandémie ? Comment se présente la vie des étudiants en mobilité dans d'autres pays, notamment en Amérique du Nord ? Ces questions sont autant de pistes d'étude et de recherche qui méritent une observation approfondie et permanente.

Bibliographie

Backeberg, L., & Tholen, J. (2017). The frustrated generation youth exclusion in Arab Mediterranean societies. *Journal of Youth Studies UK*, 21 (4) (2018), pp. 514-532., Consulté le 21 mai 2020 sur <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1394996>.

Banque mondiale (2009). *Enquête insertion des diplômés - promotion 2004*. Banque mondiale. http://documents1.worldbank.org/curated/en/924221468350139198/pdf/515650ESW0P1111CH0R_apport0Dynamique.pdf

Bedrouni, M. (2018). Les Jeunes (15-29 Ans) Ni Scolarisés, Ni En Emploi, Ni En Formation « Neet » : Analyse Comparative A Travers Cinq Pays Arabes

Méditerranéens (Algérie, Égypte, Liban, Maroc Et Tunisie). *Revue Algérienne des Etudes de Population*, 82-109. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/67648>

Benhaddad, A.-N., & Hammouda, N. (2016). L'exclusion scolaire: causes et impacts: le cas de l'Algérie. *SAHWA Policy Paper*.

CAMPUS France (2019). Chiffres Clefs 2019. https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2019_fr.pdf

CENEAPED/PNUD. (2020). *Le LNOB en Algérie*. Alger : CENEAPED/PNUD.

CIAQES (2016). *Referentiel national de l'AQ*. Alger: MESRS/CIAQES. <http://www.ciaques-mesrs.dz/documentation/>

Conseil Supérieur de l'Éducation (2012). *Modèles d'université et conceptions de la qualité : pour une université plurielle et capable d'en témoigner*. Québec : CSE. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2012-11-modeles-duniversites-et-conceptions-de-la-qualite.pdf>

CREAD. (2016). *Rapport principal de l'enquête sur la jeunesse*. SAHWA. Alger: SAHWA / CREAD. <http://www.sahwa.eu/OUTPUTS/Other-publications/Rapport-principal-de-l-enquete-algerienne-sur-la-jeunesse>

CREAD. (2019). *Migrations étudiantes vers et à partir d'Algérie*. Rapport de Recherche Alger : CREAD. Inédit

CREAD/BIT. (2017). *Insertion des diplômés sortant de trois universités d'Algérie. Bejai, Biskra et Tlemcen*. Alger : CREAD/BIT. Inédit

Dibeh, G., Fakih, A., & Marrouch, W. (2018). Labor Market and Institutional Drivers of Youth Irregular Migration: Evidence from the MENA Region. *IZA DP No. 11903*. <http://ftp.iza.org/dp11903.pdf>

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés* 2001, 1(7), 23-36- <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-1-page-23.htm>

Ennafaa, R., & Paivandi, S. (2008). Le non-retour des étudiants étrangers : au-delà de la « fuite des cerveaux ». *Revue Formation Emploi*, 23-39. <https://journals.openedition.org/formationemploi/2356?lang=en>

Ferroukhi, D., & Fraihat, H. (2001). À la quête du premier emploi : jeunes diplômés en licences d'enseignement et en D.E.S. *Les Cahiers du Cread* (58), 97-120. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/12249>.

Hood, C. (1995). The "new public management" in the 1980s : Variations on a theme. *Accounting, Organisation and Society*, 93-109. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.4899&rep=rep1&type=pdf>

Levitas, R. (2007). *Multi - dimensional aspect of social exclusion*. Bristol : BristolUniversity. <https://dera.ioe.ac.uk/6853/1/multidimensional.pdf>

Mezache, N., & Chahed, A. (2018). La démarche assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie. Dans U. d. Montreal (Éd.), *Colloque Qualité du G3*. Montreal. Récupéré sur https://g3-sciencesconf.org/data/pages/Session_1.pdf

Musette, M.- S. (1990). *Insertion socioprofessionnelle de jeunes*. Alger : CREAD. Inédit

Musette, M.- S. (2001). Exclusion Sociale : une nouvelle "théorie" du social? *Cahiers du CREAD*, 17 (55), 43-50. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/12267>

Musette, Y. (2018). *Assurance Qualité et Réactions des Acteurs dans l'Enseignement Supérieur en Algérie* [Thèse de Doctorat Sciences de Gestion, Bejaia], FESCG, Algérie.

Nations Unies. (2015). *Resolutions AG 25 septembre 2015*. New York : Nations Unies. Récupéré sur <https://undocs.org/fr/A/RES/70/1>

Office national des statistiques (2019). *Activité, emploi et chômage en mai 2019*. Alger : ONS. https://www.ons.dz/IMG/pdf/emploi_chom_mai_2019.pdf

Piderit, S.- K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review* (Review, 25, 783–794.), 783–794. doi:<https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707722>

RADP. (2021). *Bilan 2021 du gouvernement*. Alger : RAPD. <http://www.premier-ministre.gov.dz/fr/documents/textes-de-references/plans-d-actions>

[RNAQES%20R%C3%A9d%20Ar-Fr%20%20sans%20photos.pdf](#)

Shapira, M., Iannelli, C., & Croxford, L. (2007). Youth Cohort Time Series for England, Wales and Scotland, 1984-2002. *Scottish Centre for Social Research*. doi:<http://doi.org/10.5255/UKDA-SN-5765-1>

UNESCO. (2019). *GEM Report*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367435>

UNESCO/IUT. (2020). *International outbound mobility*. Paris. <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=143#>

Vernières, M., Fourcade, B., & Paul, J. (1994). L'insertion professionnelle dans les pays en développement : concepts, résultats, problèmes méthodologiques. *Revue Tiers Monde* (140), 725-750. https://www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1994_num_35_140_4918

Vinokur, A. (2008). Vous avez dit « autonomie » ? *Mouvements* 2008/3-4 (n° 55-56), 3-4(55-56), 72-81. <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2008-3-page-72.htm>

Woodhouse, D. (1999). Quality and Quality Assurance. Dans J. Knight, & H. d. Wit, *Quality and Internalisation of Education* (pp. 29-44). Paris: OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264173361-en.pdf?expires=1615133649&id=id&accname=guest&checksum=A6BF50E10A77E5D1350EF4BA14F644CC#page=30>