

La mobilité pour études : risque migratoire ou migration risquée ? Le cas des étudiants algériens en France

Constance De Gourcy
Département de sociologie
Aix-Marseille Université - LAMES-MMSH

« Celui qui n'a pas d'objectifs
ne risque pas de les atteindre »
Sun Tzu

Au Maghreb où l'enseignement supérieur constitue un domaine socialement et politiquement très sensible (Baduel, 2008), la création par l'Union européenne d'un espace commun promouvant la mobilité des savoirs et la libre circulation des compétences¹, a rapidement trouvé un accueil favorable et une extension possible. En Algérie, la demande sociale de formation se traduit par l'accroissement continu du nombre d'étudiants – 238 427 étudiants en gradation en 1995-1996, 721 833 en 2004-2005 (Haddab, 2007) – et nécessite de vastes réformes. Parallèlement la possibilité de poursuivre ses études à l'étranger semble représenter une aspiration très largement partagée (Berkane, 2009) alors même que la mise en place des Centres pour Études en France (CEF) a inscrit cette mobilité dans une perspective sélective² et gestionnaire (Weber, 2007). Pour ceux qui partent, une minorité au regard des aspirations que suscite la perspective du départ, cette expérience est vécue comme une période propice à la redéfinition du statut tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel.

Si la dynamique des mobilités témoigne de la complexité des sociétés de départ, le cadre juridique et administratif des pays de destination détermine dans une large mesure ces flux en établissant les catégories à partir desquelles sont pensées les migrations³. La mobilité estudiantine n'échappe pas à cette approche limitative : les politiques dites de « maîtrise des flux migratoires », ont mis fin à l'arrivée massive, dans l'enseignement supérieur français, des étudiants originaires de pays en développement (Slama, 1999), tout en contribuant à promouvoir une conception de l'étudiant étranger qui témoigne de la suspicion du politique à l'égard de ce dernier. Susceptible de détourner le système une fois inscrit dans un établissement universitaire et/ou de s'installer dans la clandestinité, il présenterait un « risque migratoire » qu'il convient de prévenir.

Cette perception de la migration par les pouvoirs publics correspond-elle à la réalité du projet migratoire estudiantin ? Tout se passe comme si, en fixant des règles et des critères de plus en plus sélectifs et gestionnaires, les pouvoirs publics transformaient les conditions d'accueil et

¹ Objectifs fixés dans le cadre de la déclaration de Bologne (1999).

² Entre 2002 et 2005, le nombre de visas étudiants passe en France de 15 975 à 10 698. Pour les pays maghrébins, la diminution est de -33 points dont -40,7 points pour l'Algérie. Source : Haut Conseil à l'Intégration, *Rapport statistique 2005*, Observatoire statistique de l'immigration et de l'intégration, janvier 2007.

³ On parle désormais de migration légale/illégale, régulière/irrégulière, migration à risque, etc.

le vécu des étudiants étrangers. En retour, ces transformations induisent de leur part une définition partagée de la situation qui les amène à réviser leurs attentes et plus largement leur projet.

Pour développer cette approche, nous considérerons la mobilité pour études comme un phénomène complexe et dynamique pris dans un système de relations et d'échanges entre les aires de départ et d'accueil et requérant la participation d'une pluralité d'acteurs. Nous tenterons ainsi à partir des résultats d'un corpus constitué d'une vingtaine d'entretiens approfondis menés auprès d'étudiants algériens inscrits dans les universités de l'académie d'Aix-Marseille⁴ de reconstituer les dynamiques migratoires et de questionner plus largement les effets des contraintes juridiques et administratives sur le déroulement de leurs parcours. Dans un premier temps, nous resituerons le projet de poursuite des études à la croisée entre des attentes multiples qui jouent comme conditions de réalisation. Nous examinerons ensuite la façon dont l'expérience vécue par ces étudiants contribue à générer un sentiment d'appartenance à une minorité ayant en partage une même expérience sociale de l'émigration avant de présenter dans un dernier temps les rapports différenciés qui se manifestent à l'égard du pays d'origine et du pays d'installation.

Une mobilité pour études sous contraintes

En Algérie, l'augmentation du nombre d'étudiants et de diplômés s'est accompagnée d'une diminution relative du nombre d'emplois offerts sur le marché du travail (Haddab, 2008). Face à cette réalité, les candidats au départ se recrutent principalement dans les groupes sociaux issus de politiques de scolarisation de masse. Le départ pour raison d'étude apparaît pour certains comme une option voire une solution permettant d'augmenter les chances d'insertion professionnelle et de mobilité sociale⁵.

La création en 2005 des Centres pour les Études en France (CEF) a certes facilité les démarches nécessaires à l'obtention d'un visa. Mais, en regroupant tous les services dans un même lieu⁶, ces centres ont aussi généré un certain nombre de problèmes qui se sont très vite traduits par une diminution sensible du nombre de visas accordés aux étudiants algériens. Parmi les éléments explicatifs de cette diminution, on notera le coût élevé de la procédure (Stadler, Brovia, 2007) ; on relèvera également le caractère flou des critères de sélection des candidatures mis en œuvre par des personnes sensibilisées aux risques de fraude. Ces critères peuvent être qualifiés de flous car ils reposent sur une interprétation des trajectoires et des rapports qu'entretiennent les candidats au départ avec les univers académiques des deux pays

⁴ Ce corpus est à restituer dans le cadre d'une enquête menée depuis 2007 en Algérie et en France. Au total, quarante-cinq entretiens approfondis ont été menés dont vingt-cinq à Oran et vingt en France. Seules les données issues de cette seconde enquête font ici l'objet de l'analyse.

⁵ Ces étudiants s'inscrivent majoritairement en Sciences, secteur qui devance les Lettres et Sciences humaines.

⁶ Il existe en Algérie cinq Centres pour Etudes en France localisés dans les Centres culturels français : Alger, Annaba, Constantine, Oran, Tlemcen. La procédure repose sur un entretien pour tester les motivations des candidats. Celui-ci est mené par des membres des services culturels des ambassades. Ils émettent un avis que suivent ensuite dans la grande majorité des cas les agents des consulats.

sans que soit véritablement pris en considération le projet d'étude de l'étudiant (Spire, 2009). Si la France reste bien le premier pays de destination des étudiants algériens devant le Canada et le Royaume-Uni – elle accueille 86 % des effectifs en mobilité –, les étudiants algériens constituent désormais le troisième groupe d'étudiants étrangers derrière les Marocains et les Chinois⁷. Derrière la réalité de ces chiffres, comment se forme et évolue le projet d'étude des étudiants ? Qui sont-ils ceux qui réussissent à poursuivre leurs études en France ? Ces questions se posent dans un contexte où, avant même le départ, la période consacrée à la préparation du projet, est soumise à l'incertitude quant à l'obtention du visa pour études. Face à ce qui s'apparente à un véritable parcours du combattant, l'appui de l'entourage s'avère donc une condition indispensable à la réalisation du projet.

Les formes que peut prendre cet appui varient et ne sont pas acquises selon les familles. Elles diffèrent selon que le candidat au départ est un ou une étudiant.e : l'autonomie et l'indépendance que procure la perspective d'avoir un travail rémunéré après les études sont des objectifs formulés par la mère qui verra ainsi pour sa fille un avenir plus favorable. Celle-ci sera donc encline à favoriser la mobilité pour études de la jeune fille. Les débouchés économiques et la réussite sociale du fils – éléments constitutifs du projet migratoire sans lesquels il ne se justifierait pas – seront généralement davantage valorisés par le père. Les entretiens menés montrent cependant que l'initiative revient à l'étudiant. Rares sont les parents qui, spontanément, incitent leurs enfants à partir dans le cadre de leurs études. En effet, si l'absence fait désormais place à des possibilités de coprésence, le projet ne suscite pas d'emblée l'adhésion alors même que le soutien parental apparaît décisif dans sa réalisation. Les transactions et négociations se font autour du retour au pays d'origine comme condition du départ (De Gourcy, 2009). Sans doute, celui-ci trouve-t-il son importance dans le fait de rendre maîtrisable l'incertitude inhérente au déroulement du projet. Inscrit comme horizon temporel du séjour, il revêt une importance sociale et symbolique et apparaît comme un seuil censé organiser sur un double plan, spatial – le pays d'origine – et temporel, l'entrée du jeune dans la vie adulte.

Loin d'être une stratégie individuelle, le projet étudiantin représente ainsi l'aboutissement d'un ensemble de décisions qui se situent à la croisée entre différentes logiques : individuelle et familiale, administrative et universitaire. Avant même le départ, la lourdeur des démarches qu'il a fallu mettre en œuvre a comme effet indirect de transformer la migration pour études en signe d'élection sociale.

Le séjour pour étude en France : la mise à l'épreuve du choix

Même si les difficultés d'obtention du visa confèrent à la migration étudiantine un caractère distinctif, celle-ci n'est pas vécue comme une migration exceptionnelle. Les nombreuses figures de référence de la mobilité pour étude ainsi que la formation des élites à l'étranger avant et après les indépendances l'inscrivent dans un horizon des possibles. Elle n'en demeure

⁷ « La mobilité des étudiants du Maghreb, de l'Égypte et du Levant », *Les notes de Campus France*, Hors-série n°2, mai 2011

pas moins une expérience unique, singulière, irréductible au séjour étudiant. Cette expérience que vit l'étudiant une fois arrivé en France va très rapidement donner lieu à une redéfinition du projet tel qu'il l'avait imaginé. Les faits qui participent de cette redéfinition dans un pays tel que la France caractérisent la mobilité étudiante au point d'en faire une forme spécifique de mobilité.

Tous les étudiants rencontrés ont été accueillis dans les premiers temps qui suivent l'arrivée. Ce constat souligne plus largement l'importance des liens sociaux familiaux dans l'activation d'un projet de départ et sa réalisation. Comme l'avait souligné Latrèche (1999, 221), les populations algériennes résidant en France constituent les « 'socles' des migrations étudiantes ». Ces liens familiaux et/ou amicaux que la mobilité étudiante a réactivés sont perçus comme autant de formes de protections et d'accueil. Pourtant, l'installation dans le pays d'accueil ne signifie pas que l'on quitte complètement son pays natal. Quand l'inaccessible devient enfin accessible, quand le temps de l'attente se commue en temps de présence dans le pays d'accueil, un autre rapport au pays d'origine s'instaure progressivement. Alors que celui-ci était perçu comme un espace de limitation, de restriction, il devient pour la plupart des étudiants, avec le recul et la distance, le pays associé à l'expérience de la jeunesse insouciante. Ce regard nostalgique est d'autant plus vif que les étudiants rencontrés sont souvent confrontés à des difficultés plus importantes que celles qu'ils avaient imaginées.

Si toute migration est une aventure comportant une part d'imprévu, les difficultés pour ces étudiants algériens résident principalement dans le fait que la connaissance familière qu'ils avaient du pays d'accueil ne les prépare pas toujours à affronter la réalité de la vie sur place. Alors même qu'ils pensaient maîtriser les codes du pays, la familiarité induite par les médias, les informations recueillies dans le cadre de discussions entre proches s'avèrent être un leurre qui se révèle progressivement à travers le caractère incertain de la démarche. Hanane âgée de 28 ans, étudiante en master d'urbanisme et aménagement en témoigne : *« On ne m'avait pas parlé de ces difficultés et je sais pas si c'est de l'inconscience de ma part ou si c'est que je me suis fait une idée par rapport à leur encouragement, par rapport à ce qu'on m'avait dit que la vie ici en France, c'est facile, il y a plus de liberté, il y a plus de... Tu vas faire de bonnes études. Tu vas voir ceci, cela. Mais j'avais pas une idée sur le côté financier, les difficultés financières »*.

Si les difficultés financières ne sont pas propres aux étudiants étrangers et nationaux, ce qui est spécifique aux étudiants algériens en France, ce sont les conditions d'obtention d'un travail rémunéré⁸. À la différence des autres étudiants étrangers, ces derniers doivent solliciter une autorisation provisoire de travail en plus de leur certificat de résident afin de pouvoir exercer une activité salariée dans la limite d'une durée annuelle de travail de 50% d'un temps plein contre 60% pour les étudiants titulaires d'une autre nationalité. Une telle situation est vécue comme une discrimination par certains des étudiants rencontrés qui ont besoin autant

⁸Information disponible sur le site : <http://www.immigration-professionnelle.gouv.fr/proc%C3%A9dures/fiche/acc%C3%A8s-%C3%A0-l-emploi-des-%C3%A9tudiants-%C3%A9trangers>

que d'autres de financer leur séjour en France.

Cette législation qui distingue les étudiants algériens de l'ensemble des étudiants étrangers illustre un type de contrainte qui pèse sur la poursuite des études une fois installé dans le pays d'accueil si bien que face à la nécessité de multiplier des sources de rémunération, formelles et informelles, peu compatibles avec les exigences du travail universitaire, ils risquent de devenir de « faux étudiants »⁹ ; cette figure de l'étudiant est celle que les agents consulaires en place dans les CEF ont, dans le cadre de l'objectif de maîtrise des flux migratoires, pour but de repérer. A ces contraintes peuvent s'ajouter d'autres situations qui les confortent dans le sentiment d'occuper une position d'exception au regard des étudiants étrangers. Cette expérience partagée par un certain nombre d'entre eux est à resituer plus largement dans le cadre du passé migratoire entre l'Algérie et la France. Lorsque ces derniers ont des membres de leur famille qui ont connu l'émigration, la connaissance qu'ils ont de cette expérience vécue par les aïeux leur permet de mettre en perspective leur propre séjour. Dans cette actualisation du passé à partir du présent se reconstituent progressivement les « non-dits » de la migration (Sayad, 1999), les silences à partir desquels ces émigrés, partis travailler comme main d'œuvre dans les usines en France, (re)composaient auprès de leurs proches, lors de leurs retours au pays, le récit de ce qu'ils vivaient¹⁰. Cette connaissance par expérience s'élabore progressivement à partir de situations perçues comme révélatrices des relations à l'égard de l'étranger ou de celui qui apparaissant comme tel est amené à connaître les frontières intérieures de la société d'accueil. Sortant du cadre typique¹¹ (Schütz, 1987) dans lequel elles devaient se dérouler, ces situations mettent sur la voie de ce que d'autres, en pareilles circonstances, ont dû vivre (Rancière, 2011). La mémoire constitue alors le fil conducteur, la médiation permettant de retrouver ce que l'on n'a soi-même pas vécu mais qui a pu donner une tonalité d'ensemble aux faits racontés. Par cette mise en perspective grâce à la mémoire collective, la migration pour études permet tout à la fois de mesurer l'écart qui sépare la condition de l'émigré de celle de l'étudiant étranger, tout en relativisant le poids des études et des diplômes obtenus dans la production du statut et les formes de reconnaissance qui lui sont liées. Ainsi Farida (célibataire, 26 ans, master en économie) compare ce qu'elle connaissait de l'expérience vécue par son grand-père, elle-même caractéristique de l'expérience vécue par d'autres membres de la famille partis comme immigrés avec sa propre expérience : *Des fois*

⁹ « Sélectionner les étudiants présente plusieurs intérêts : écarter les faux étudiants candidats à l'immigration, orienter les étudiants vers l'université et la formation qui leur conviendront le mieux et diminuer ainsi le taux d'échec, attirer les meilleurs étudiants (le sérieux de la sélection peut constituer un gage de qualité de la formation dispensée) ». Sources : Projet de loi relatif à l'immigration et à l'intégration, chapitre II « dispositions relatives à l'entrée et au séjour des étudiants étrangers en France », disponible sur : <http://www.senat.fr/rap/105-371-1/105-371-130.html>

¹⁰ Si la narration est le fondement de la mémoire – nous nous souvenons de ce que nous avons l'envie et l'intention de raconter (Molino, Lafhail-Molino, 2003 : 15) – il faut noter cependant que ce qui est raconté prend en compte ce qui ne peut pas l'être (humiliation, situations déplaisantes...). Le silence est aussi une façon de communiquer.

¹¹ A. Schütz souligne ainsi que « l'étranger utilise une autre mesure pour évaluer l'anonymat et la typicalité des actes sociaux que les membres du groupe » (Schütz, 1987 : 231).

on voit des choses qui nous mettent hors de nous. Après, je me dis : « Ah, alors mon grand-père il a vécu ça ». Je suis vraiment choquée par la chose. Si je vois certaines discriminations, ou un regard mal perçu comme ça, ou on refoule les gens même dans une caisse, j'observe, je dis rien. Je ne fais qu'observer. Je me dis alors les gens d'avant qui n'arrivaient même pas à s'exprimer comment ils faisaient quand ils ont vécu des injustices, mais... C'est un sacrifice qu'ils ont fait pour leur famille parce que avant on ne venait pas pour le plaisir en France. C'était une nécessité. C'était une honte pour un homme de partir d'Algérie pour la France pour travailler parce que ça veut dire qu'il a faim. Et là-bas on a une certaine fierté. On ne le montre pas beaucoup ».

De telles situations ne contribuent pas seulement à différencier les étudiants algériens des autres étudiants étrangers, elles concourent plus largement à fabriquer un sentiment d'appartenance à une minorité ayant en partage une même expérience sociale de l'émigration.

Redéfinir le projet d'études : partir ou rester ?

Dans quelle mesure cette expérience partagée par la plupart des étudiants algériens agit-elle sur leur « projet migratoire » ? Pour tous les étudiants rencontrés, la redéfinition du projet se pose bien avant la fin du cycle d'études qui les a conduits en France. Comme le souligne Emmanuel Ma Mung, le « projet migratoire est sans cesse alimenté par l'acte migratoire » (Ma Mung, 2009). Dans leurs cas, cette dynamique est aussi révélatrice d'un nouveau rapport au pays d'installation qui fait du retour au pays natal une option parmi d'autres.

Cette (re)définition apparaît comme un moment décisif, non pas seulement parce qu'elle implique des décisions qui ne correspondent pas forcément aux attentes initiales, mais parce qu'elle signifie un changement dans la façon dont ces jeunes adultes « légitiment » leur projet. La formulation d'un projet autonome porteur de nouvelles attaches et révélateur de nouvelles attentes succède au projet collectif s'intégrant dans des transactions familiales que la mobilité pour études avait (ré)activées. C'est à partir de la dimension autonome qu'exprime désormais le projet, qu'est revisitée la relation qu'entretient le jeune adulte à l'égard du pays d'origine. Se dégagent ainsi trois principaux types de représentations que nous présenterons sous une forme typologique afin de rendre intelligible dans un projet de connaissance intellectuelle et rationnelle les conduites des acteurs (Schnapper, 1999 : 3).

- Les étudiants dont le rapport au pays d'origine s'exprime sous la forme d'une « dette ». Peu nombreux dans le corpus, ces étudiants vont néanmoins privilégier l'option du retour dans le pays d'origine et le préparent activement car ils savent qu'il sera difficile. La fidélité à l'égard du pays d'origine s'exprime dans cette volonté de rendre, à l'issue d'un parcours de formation, ce qu'il leur a permis d'obtenir. Satisfaisant en première lecture aux attentes des autorités françaises et aux aspirations familiales, ce retour manifeste cependant moins une allégeance familiale que la volonté de s'affirmer comme individu à part entière¹². Revenir s'installer au

¹² Pour les jeunes femmes, se joue dans cette affirmation de soi la volonté de concilier autant que faire se peut vie professionnelle et vie familiale.

pays suppose ainsi non pas retrouver un état passé dont rendrait compte un rapport nostalgique au pays natal mais recréer une atmosphère et une ambiance perçue comme favorables, se constituer également un entourage de personnes proches. C'est à cette condition que le retour est vécu comme possible.

-Les étudiants dont le rapport au pays d'origine s'exprime sous la forme d'une « double appartenance ». C'est sans doute ici, dans ce double rapport générateur d'un entre-deux, que s'alimente la suspicion du politique à l'égard du « faux » étudiant susceptible de s'installer dans la clandestinité. Cette conception rencontre les préoccupations parentales pour qui l'absence prolongée – au-delà de la durée d'études initialement prévue – est souvent perçue comme le signe annonciateur de changements plus profonds. Ce rapport au pays d'origine consacre en effet la rupture désormais établie au regard d'une conception du séjour pour études comme un espace et un temps de transition entre le moment de la jeunesse et l'état adulte. Les attaches constituées dans le pays d'accueil et la familiarisation avec d'autres mondes que celui des études ont progressivement organisé le passage d'un état à un autre sans que l'économie symbolique de la migration – partir puis revenir ou partir encore ailleurs – n'ait pu être pleinement accomplie. Il en résulte un temps de latence que consacre cette mise à l'écart par rapport au pays d'origine – devenant « étranger » au regard du proche et du familial – et par rapport à la société d'accueil – devenant « proche » tout en restant « étranger ». De cette tension, émerge la part d'altérité nécessaire à la constitution d'un sujet autonome. Chaque année supplémentaire passée dans le pays d'accueil témoigne en effet un peu plus de l'émancipation par rapport aux attentes familiales, de la « volonté de *réussir sa singularité* » (Martuccelli, 2011) et de parvenir à l'assumer comme telle.

- Les étudiants dont le rapport au pays d'origine s'exprime sous la forme d'une « prise de distance géographique et culturelle ». Pour la plupart des étudiants rencontrés, la prise de distance avec le pays d'origine s'accompagne d'un éloignement géographique. Considérant qu'ils n'ont de place ni dans leur pays d'origine – même diplômés, ils estiment qu'ils ne pourront trouver de travail – ni dans le pays d'accueil, ils « déplacent » leurs attentes en investissant d'autres horizons géographiques. Le travail de décentrement des perspectives rendu possible par la rencontre/confrontation quasi quotidienne de ces jeunes adultes avec d'autres mondes sociaux s'accompagne ici d'un double processus : d'un côté, on assiste à la progressive déconstruction de cet ailleurs mythifié qu'avait pu représenter la France et de l'autre à l'élargissement du « volume mental » (Mauss, 1999) à partir des qualités d'hospitalité dont sont investis les pays – principalement le Québec – considérés comme de possibles espaces de (re)déploiement. Dans ce travail de décentrement, les épreuves vécues dans le pays d'accueil – difficulté à trouver un stage, tensions entre étudiants, discriminations ressenties comme telles, etc. – deviennent des révélateurs de la difficulté à poursuivre, au-delà des études, le séjour dans le pays d'accueil.

Pour conclure

Les rapports différenciés au pays d'origine qu'expriment ces étudiants algériens doivent bien sûr être rapportés à un niveau d'analyse plus général relatif aux liens historiques entre la France et l'Algérie pour mesurer l'importance que peut avoir pour les familles le retour dans le pays d'origine. A l'heure où les pays bordant la Méditerranée sont engagés dans le processus de Barcelone fondé sur la construction d'un espace de paix et de prospérité partagée conforté depuis par l'Union pour la Méditerranée, de nouvelles frontières intérieures et extérieures se dressent progressivement. Aussi, dans un contexte qui tend à passer d'une immigration « choisie » à une immigration « zéro » marquée par le renforcement des mesures de contrôle, la suspicion du politique à l'égard des « faux » ou des « mauvais » étudiants suspectés de vouloir rester en France à l'issue de leurs études pèse sur la structuration des parcours et leur redéfinition tant sur le plan universitaire que sur le plan géographique et les incline à opter pour le Québec comme solution alternative¹³. Dans cette perspective, le « risque migratoire » est moins à rechercher du côté des étudiants eux-mêmes que du côté des contraintes juridiques et administratives qui contribuent à façonner une expérience de la mobilité pour études très éloignée de celle qu'avaient imaginée ces étudiants. Face à ces difficultés et contraintes, certains parviennent à élaborer des stratégies qui leur permettent d'échapper et/ou de contourner ces catégories administratives. Pour d'autres, le risque de « captivité » est manifeste. Il procède de l'impossibilité à pouvoir rentrer dans le pays d'origine sans l'obtention des diplômes voulus et de la nécessité d'exercer plusieurs petits boulots au détriment des études. Les plus exposés au non-retour ne sont donc plus seulement les étudiants les plus avancés dans le cursus universitaire (Ennafaa, Paivandi, 2008) mais ceux qui sont contraints de cumuler différentes sources rémunératrices. Dans le basculement d'une migration perçue par les pouvoirs publics comme présentant un « risque migratoire » à une « migration risquée » marquée par l'imprévu, les aléas et l'inhospitalité rencontrée dans le pays d'accueil, se joue cependant la place, le rôle de l'étranger et son apport dans la construction d'une société ouverte et plurielle.

Bibliographie

-Baduel P.R., 2007, « Editorial. L'enseignement supérieur et la recherche face à l'injonction libérale. Standardisation internationale et marchandisation généralisée », *Alfa. Maghreb et sciences sociales*, Tunis, Maisonneuve & Larose, p. 9-12.

-Berkane, Y., 2009, L'internationalisation de l'enseignement supérieur : quelles perspectives pour l'université algérienne ? in Sylvie Mazzella (dir), *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*, IRMC - Karthala, p.149-160

¹³ Depuis 2001, au Québec, l'immigration en provenance de l'Algérie a dépassé celle plus ancienne de l'Égypte. La guerre civile en Algérie et les politiques d'immigration du Québec ont favorisé cette immigration (Oueslati, Labelle, Antonius, 2006)

- De Gourcy C., 2009, « Partir pour revenir ou partir pour quitter ? Le projet d'études des étudiants algériens entre autonomie et attaches », in Mazzella S., (dir), *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*, IRMC - Karthala, p. 97-116.
- De Gourcy C., 2007, « Le projet migratoire entre logique d'attractivité et logique d'hospitalité. Le cas des étudiants algériens », *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, 2007/1-4, p.131-148.
- Ennafaa R., Paivandi S., « Le non-retour des étudiants étrangers : au-delà de la « fuite des cerveaux » », *Formation emploi* 3/2008 (n° 103), p. 23-39. URL : www.cairn.info/revue-formation-emploi-2008-3-page-23.htm.
- Haddab M., 2007, « Évolution morphologique et institutionnelle de l'enseignement supérieur en Algérie. Ses effets sur la qualité des formations et sur les stratégies des étudiants », *Alfa. Maghreb et sciences sociales*, Tunis, Maisonneuve & Larose, p. 51-60.
- Latrèche A., 1999, *La migration internationale des étudiants : le cas des étudiants maghrébins en France*, Thèse de 3^e cycle, Université de Paris 1.
- Ma Mung E., 2009, « Le point de vue de l'autonomie dans l'étude des migrations internationales : « penser de l'intérieur » les phénomènes de la mobilité », in Dureau F., Hily M.A. (dirs), *Les mondes de la mobilité*, Rennes, PUR, p. 25-38.
- Martuccelli D., 2010, « Grand résumé de *La Société singulariste*, Paris, Éditions Armand Colin, coll. individu et société, 2010 », *SociologieS* [En ligne], Grands résumés, La société singulariste, Consulté le 19 mai 2011. URL : <http://sociologies.revues.org/index3344.html>
- Mauss M., 1999, [1950], *Sociologie et anthropologie*, 8^{ème} éd., Paris, PUF/Quadrige, 481p.
- Molino J. et Lafhail-Molino R., 2003, *Homo fabulator. Théorie et analyse du récit*, Aix-en-Provence, Lemeac / Actes Sud, 381p.
- Oueslati B., Labelle M., Antonius R. 2006, « Incorporation citoyenne de jeunes québécois d'origine arabe : conceptions, pratiques et défis », *Les cahiers du CRIEC*, Numéro 30.
- Rancière J., « De la vérité des récits au partage des âmes », *Critique*, Juin-juillet 2011, n°769-770, p. 474-484.
- Sayad A., 1999, *La Double Absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil, 437p.
- Schnapper D., 1999, *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*, Paris, PUF, 145p.
- Schütz A., 1987, *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck, 286p.
- Slama S., 1999, *La Fin de l'étudiant étranger*, Paris, L'Harmattan, 320p.

-Spire A., 2009, « Contrôler et choisir. La sélection des étudiants candidats à l'émigration en France », in Mazzella, S., (dir), *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*, Tunis/Paris, IRMC/Karthala, pp. 79-95.

-Stadler S., Brovia C., « Attirer les étudiants de haut niveau », *Plein droit*, n°73, juillet 2007, <http://www.gisti.org/spip.php?article956>

- Weber S., 2007, *Nouvelle Europe, Nouvelles migrations : frontières, intégration, mondialisation*, Paris, Éditions du félin, 118 p.