



**HAL**  
open science

# Partir pour revenir ou partir pour quitter ? Le projet d'études des étudiants algériens entre autonomie et attaches

Constance de Gourcy

## ► To cite this version:

Constance de Gourcy. Partir pour revenir ou partir pour quitter ? Le projet d'études des étudiants algériens entre autonomie et attaches. Sylvie MAZZELLA (Dir.), La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud, Karthala; Paris, pp.97-116., 2009, 978-2-8111-0307-1. hal-03940933

**HAL Id: hal-03940933**

**<https://hal.science/hal-03940933>**

Submitted on 16 Jan 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Partir pour revenir ou partir pour quitter ? Le projet d'études des étudiants algériens  
entre autonomie et attaches**  
*De Gourcy Constance*

Article paru Sylvie Mazzella (dir), *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*, IRMC - Kartala, pp. 97-116.

*« Toute vie sociale s'écoule dans des temps multiples, toujours divergents, souvent contradictoires, et dont l'unification relative, liée à une hiérarchisation souvent précaire, présente un problème pour toute société. Chaque activité sociale, chaque Nous et chaque rapport avec Autrui a tendance à se mouvoir dans un temps qui lui est propre. Cependant, la société ne peut vivre sans essayer d'unifier la pluralité des temps sociaux » (G. Gurvitch, 1950, 325).*

Depuis la déclaration de Barcelone accordant, dans le cadre d'un partenariat euro-méditerranéen, un rôle important au système éducatif et à la recherche scientifique, l'Union européenne lors de sa déclaration de Bologne de 1999 a défini le socle d'une politique commune favorisant entre autres objectifs la mobilité des savoirs et la libre circulation des compétences. Cette politique qui promeut la création d'un espace commun de l'enseignement supérieur contribue d'une part à l'émergence de nouveaux espaces de valorisation des savoirs et d'autre part à leur inscription dans une économie de la connaissance. Avec des effectifs étudiants en progression, le Maghreb occupe désormais une place de choix dans ce nouveau paysage de l'enseignement supérieur.

Une telle évolution s'accompagne d'un accroissement du nombre d'étudiants poursuivant leurs études à l'étranger. Mener ses études hors de son pays d'origine apparaît en effet comme une ouverture et une stratégie de recherche des avantages que procure l'obtention d'un diplôme à l'étranger. Pour autant, s'engager dans un projet de mobilité se présente comme une démarche longue et coûteuse que la mise en place des Centres pour Études en France (CEF) a inscrite dans une perspective sélective et gestionnaire<sup>1</sup>.

Quelles sont donc les formes de mobilisation que requiert un tel projet ? L'élaboration d'un projet migratoire résulte en effet rarement d'un simple choix personnel. Parce qu'il plonge souvent ses racines dans la longue histoire de l'individu, de son groupe d'appartenance et, plus largement, du type de société dans lequel il se situe, il semble intéressant d'analyser ce processus complexe d'élaboration du projet en revenant sur les ressorts permettant de comprendre sa genèse, mais aussi les ajustements et recompositions du lien familial que celui-ci génère. L'analyse d'un tel projet place

---

<sup>1</sup> Sur le sujet on peut se rapporter à l'article de S. Mazzella (2007) ainsi qu'à celui d'A. Spire dans cet ouvrage.

au centre de la réflexion l'existence de temporalités différentes et des attentes qui se recomposent dans la longue durée du projet. Ces attentes posent également la question des attaches dans le double sens du mot : ce qui attache, c'est-à-dire le lien affectif qui lie le jeune adulte à son pays, à sa famille mais également ce qui l'attache, au sens concret du terme, au pays d'accueil. Ces deux formes d'attaches interrogent sous un nouvel angle la question de l'ancrage dans les deux pays.

Afin d'étudier cette dynamique à l'œuvre dans l'élaboration du projet d'études, nous partirons d'une enquête réalisée auprès d'étudiants algériens inscrits dans différentes universités de la ville d'Oran et du sud de la France<sup>2</sup>. Nous examinerons ainsi dans un premier temps, les types d'investissement que nécessite un tel projet en centrant l'attention sur le rôle joué par la famille. Nous verrons dans un deuxième temps, combien le choix de la localisation ainsi que les temporalités différenciées qu'active le projet s'intègrent dans une dynamique de mobilisation individuelle et familiale. Parce que les attentes du jeune adulte se recomposent au fur et à mesure de l'installation dans le pays d'accueil, le dernier temps de l'analyse sera consacré à l'élargissement des possibles contenus dans la notion de retour. Notre objectif est ainsi de mettre en lumière les temporalités sociales du projet d'études à partir de l'évolution des formes d'engagement dans l'action car, de celles-ci, dépend le sens donné au projet, son déroulement et son aboutissement.

## **INVESTIR ET S'INVESTIR : PARTIR POUR ETUDIER**

### **Les investissements différenciés du projet de départ**

Longtemps, on a pu parler à propos des mobilités entre les deux rives de la Méditerranée de circulation silencieuse et continue des hommes et des choses (M. Aymard, 1986, 154) mais, ce qui caractérise aujourd'hui le départ pour études et l'imaginaire qui lui est lié, c'est qu'ils renvoient à un puissant fond narratif au sein de la population étudiante<sup>3</sup> et, de façon plus générale, au sein de la société. Sur le plan des attentes individuelles, très nombreux sont, en effet, les étudiants qui souhaitent partir afin de poursuivre leurs études dans d'autres pays, la France apparaissant comme une destination privilégiée.

Cette caractéristique largement partagée peut-elle s'expliquer à partir du modèle d'analyse développé par A. Hirschman (1995) ? Celui-ci propose de tenir compte de trois registres de mobilisation permettant de comprendre les formes d'adhésion (*loyalty*), de rejet (*exit*) ou de critique (*voice*) s'exprimant dans l'engagement dans l'action. Vouloir poursuivre ses études à l'étranger

---

<sup>2</sup> Une trentaine d'entretiens approfondis ont été menés auprès d'étudiants algériens inscrits dans différentes facultés et instituts de la ville d'Oran et poursuivant leurs études dans la région PACA. Ces entretiens ont été complétés par des discussions auprès d'agents du Centre d'Études en France (CEF), d'enseignants et de responsables administratifs de la ville d'Oran. Cette enquête a été précédée par une première campagne d'entretiens menés en 2006 en Kabylie à l'université de Tizi-Ouzou. Le portrait d'une étudiante, inscrite à l'université de Mouloud Mammeri, suit la présentation de cet article.

<sup>3</sup> Si l'on se réfère à mon expérience de terrain, il suffit d'aller dans une université demander à rencontrer les candidats au départ pour que l'on s'entende dire : « Mais, vous voulez interroger tout le monde ? »

suppose ainsi de replacer les mobiles liés au départ dans un cadre général d'appréciation témoignant de la dimension comparative implicite à la base de tout projet. Mais la comparaison n'est pas le seul registre d'analyse permettant de justifier un projet d'études à l'étranger, d'autres éléments sont à prendre en compte. De l'insatisfaction à la protestation, les possibilités de faire entendre sa voix sont nombreuses. Parmi les sources possibles de critique figurent la dévalorisation du diplôme national et le manque de considération à l'égard des générations actuelles de diplômés<sup>4</sup>. Les propos de Rachid, étudiant sont à resituer dans cette perspective : « *Ici, je sais que je vais avoir ma licence, inch'allah, mais je sais aussi que je ferai rien avec. C'est juste un diplôme*<sup>5</sup> ». Cette dévalorisation ne peut se comprendre que par rapport à la valorisation du diplôme étranger que procure l'expérience internationale des études. Le projet de départ apparaît donc investi d'une valeur sociale et d'une valeur cognitive qui ouvrent des possibles dans la réalisation de l'action : « *Les études, là-bas, elles sont plus reconnues, mieux par rapport à ici, elles sont plus reconnues* » précisera Amel qui ajoute : « *C'est pour avoir une meilleure expérience dans mon domaine et pour pouvoir travailler que ce soit ici ou à l'étranger. On a plus de possibilités si on a un diplôme étranger* ».

Pourtant, avoir un projet de départ ne signifie pas toujours que les étudiants mettent tout en œuvre pour poursuivre leurs études en quittant provisoirement ou durablement leur pays. Tout se passe comme si un certain nombre d'entre eux entretenaient l'illusion d'un projet migratoire qui, pour avoir peu de chance d'aboutir, leur permet néanmoins de cultiver des perspectives d'ouverture dans le processus complexe de production des statuts. Ainsi faire entendre sa voix<sup>6</sup> – fût-ce sous la forme de protestation – ne signifie pas s'engager concrètement dans un projet de départ (*exit*). Les raisons limitant les perspectives de départ sont à resituer dans une perspective plus large d'attachement au pays d'origine et d'attentes à l'égard de ce qu'il peut rendre possible (*loyalty*).

Ainsi, même si les effectifs d'étudiants algériens ont fortement progressé en France depuis cinq ans<sup>7</sup> – leur nombre a augmenté de 61,4 % entre 1998 et 2003 –, seule une petite partie de la population étudiante mettra effectivement en œuvre le départ. Ce différentiel entre ceux qui souhaitent partir et ceux qui partent n'est pas seulement dû à la lourdeur des démarches administratives et au coût financier que représente le départ<sup>8</sup>. Au-delà des raisons précédemment évoquées, il est surtout dû au

---

<sup>4</sup> Ce constat qui se nourrit d'un fort sentiment de déclassement social, est d'autant plus patent que dès la fin des années 60, les diplômés de l'enseignement supérieur constituaient l'élite du pays.

<sup>5</sup> Un effectif de près de 77000 diplômés de l'enseignement supérieur est retenu pour l'année 2003-2004. Source : Annuaire statistique de la Direction du développement et de la prospective, MESRS Alger, 1997-2005. Sur le sujet on peut se référer à l'article de M. Haddab (2007).

<sup>6</sup> Faire entendre sa voix apparaît également comme un compromis entre l'attachement au pays (*loyalty*) et la volonté d'en partir (*exit*). On notera, à ce sujet, la dimension « publique » de cette voix. Elle ouvre en effet un espace que l'on peut qualifier de politique dans le sens où elle défend l'affirmation de soi pouvant aller jusqu'à des formes d'entrée en résistance telle cette jeune femme qui a abandonné son projet d'études en France dès lors qu'elle a choisi d'affirmer et d'assumer « à découvert » les choix impliqués par son mode de vie.

<sup>7</sup> Source : Évolution du nombre d'étudiants par nationalité sur la période 1998-2003 (en %) Bacheliers et non-bacheliers. Teissier Cl. Et alii, *Les étudiants étrangers en France*, Paris, Ministère de l'Education nationale-DEP, 2004.

<sup>8</sup> Les Centres pour les Etudes en France (CEF), destinés à faciliter les démarches de ceux qui souhaitent venir étudier en France, reposent dans les faits sur une procédure complexe et couteuse pour les étudiants (S. Stadler, C. Brovia, 2007)

fait que ceux qui en feront l'expérience bénéficient souvent du soutien de leur entourage familial.

### **Le départ : une entreprise collective d'attribution de sens**

L'appui de l'entourage est en effet une condition indispensable à la réalisation du projet. Les formes que peut prendre l'aide parentale diffèrent : le soutien peut être moral ou matériel, ponctuel ou durable (allant jusqu'à couvrir toute la durée de séjour à l'étranger), il peut également se traduire par des encouragements. Il mobilise différemment le père ou la mère et varie selon que le candidat au départ est un ou une étudiant-e<sup>9</sup>. L'aide apportée est en effet étroitement liée aux attentes et aux ressources des parents : 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. Si, pour les filles comme pour les garçons, l'aide parentale est nécessaire à la réalisation du projet, l'autorisation voire le soutien du père est une donnée incontournable pour le départ des filles. Ce soutien, dont les formes varient en fonction de l'évolution du projet, se manifeste, dès les premières phases, par le rappel régulier des démarches administratives à entreprendre. La temporalité du projet est ainsi insérée dans une temporalité administrative qui régule et banalise tout à la fois la décision de partir :

*Mais c'est mon père qui me dit chaque matin, parce que comme il m'accompagne on parle de ça : « alors les inscriptions elles ont commencé ou pas les inscriptions ? ». Ça veut dire, il me parle de ça quotidiennement, donc si il ne m'en parlait pas quotidiennement peut-être ça jouera un petit peu sur mon moral. Ça veut dire que... de savoir que eux aussi ils veulent ça, donc je suis soulagée. J'aurai pas l'idée que je vais les laisser, les quitter. Donc ça aussi ça m'encourage. (Rania, 21ans, Oran)*

Il ne suffit pas de vouloir partir. Inscrire la décision individuelle de départ dans un cadre familial et collectif est une étape nécessaire à la réalisation du projet. Pourtant, le soutien ne s'acquiert pas d'emblée : dans la plupart des cas, une active négociation a lieu entre le candidat au départ et les parents. Les entretiens menés montrent en effet que l'initiative revient à l'étudiant. Rares sont les parents qui, spontanément, incitent leurs enfants à partir dans le cadre de leurs études. S'appesantir sur les éléments qui témoignent de l'engagement en faveur du projet – cet engagement pouvant aller jusqu'à une approbation totale – consiste, ainsi, à revenir sur cette demande fondamentale d'autonomie et sur les limites de cette autonomie. Certes, l'autonomie peut s'accompagner d'une dépendance notamment financière, mais elle traduit avant tout la reconfiguration des liens en situation d'éloignement géographique. Aussi, avant de s'accommoder d'un projet pour études, on le négocie et cette négociation suppose une exigence à rendre publics les arguments relatifs au projet

<sup>9</sup> Sur les 6102 étudiants algériens qui ont choisi en 2003 la France comme pays d'études, 72,7% sont des garçons. Source : « Les immigrés en France », 2005, INSEE Références.

et à sa finalité.

Parce que le retour clôt la séquence migratoire, il apparaît comme l'enjeu fondamental de la négociation. C'est autour de ce qui est perçu comme le point d'aboutissement du projet que se cristallisent la plupart des tensions et que s'orientent les discussions<sup>10</sup>. Dans ce jeu subtil de négociation, le candidat au départ doit faire preuve de détermination dans le choix de mener ses études à l'étranger, ce qui lui permet ainsi de contrer l'argument selon lequel il pourrait ne pas revenir à l'issue de ses études. Plus largement, si le retour se présente comme un enjeu important des discussions, s'il retient autant l'attention, c'est parce qu'il permet de réduire l'incertitude inhérente à toute entreprise migratoire (quoi qu'il se passe on attend de l'étudiant qu'il revienne dans son pays d'origine). Il détermine également un « horizon d'attente » (R. Koselleck, 1990) relatif au devenir de l'étudiant. Prenant la forme d'une anticipation sur l'avenir, l'attente relative au futur s'inscrit ainsi dans le présent de la négociation et se décline sur deux plans :

- le plan individuel des attentes : la poursuite des études à l'étranger est perçue comme ce qui peut favoriser l'insertion professionnelle dans le pays d'origine. L'expérience internationale que sanctionne l'obtention d'un diplôme confère en outre une forme de reconnaissance supplémentaire – une distinction – à son titulaire.

- le plan collectif des attentes : l'entourage attend du candidat au départ qu'il réussisse ses études et qu'il retourne s'installer dans le pays d'origine, fort de l'expérience acquise. C'est à cette condition que la séquence ouverte par la migration sera close, car telle l'expérience du donateur dans le célèbre modèle maussien, l'étudiant pourra rendre ce qu'il a reçu<sup>11</sup>.

Dans cette perspective, le départ apparaît comme une entreprise collective d'attribution d'un sens, d'une finalité liée au départ. Le projet d'études ne suffit pas en lui-même à générer/entraîner l'expérience du départ. Il est nécessaire de le penser comme une action rationnelle en finalité, une action positive sur le devenir professionnel du candidat à l'émigration. C'est à ce titre qu'il s'intègre dans une dynamique collective de mobilisation d'un entourage en faveur dudit projet.

## **ETRE D'ICI ET DE LÀ-BAS : UN ENGAGEMENT EN TOUS LIEUX**

### **Le choix de la France comme espace de redéploiement**

Parmi les étudiants qui vont effectivement partir, la grande majorité – 89% des Algériens qui étudiaient à l'étranger en 2001-2002 (A. Coulon, S. Paivandi, 2003) – choisit la France comme pays

---

<sup>10</sup> On retrouve dans les comptes-rendus que les étudiants font de ces discussions des arguments relatifs au modèle d'analyse de Hirschman : l'attachement au pays, à la famille (loyalty) qu'exprime la position parentale est mis en relation avec les formes de critiques (voice) relatives au devenir professionnel des jeunes adultes.

<sup>11</sup> On notera l'importance de l'acte altruiste pour témoigner de la relation qui lie le futur migrant au pays natal. Ainsi Rania précise-t-elle : « Mais mes études et mes recherches que je vais faire, je souhaite les partager avec mon pays. Je veux offrir quelque chose à mon pays, je suis pas égoïste. Je souhaite faire part de mes connaissances en Algérie ».

de destination<sup>12</sup>. La question se pose donc de savoir pourquoi poursuivre ses études dans ce pays. Si le départ apparaît comme le résultat d'une entreprise collective d'attribution d'un sens, d'une finalité, il faut également mentionner que le sens donné au départ n'est pas indépendant du lieu de destination et des possibles qu'il laisse entrevoir dans la réalisation des objectifs. Selon une enquête s'intéressant aux parcours des étudiants étrangers venus étudier en France, la connaissance de la langue française est le premier critère mis en avant (69% des 1715 étudiants de diverses nationalités enquêtés) suivi par l'intérêt culturel du pays (51% de ces étudiants étrangers) (R. Ennafaa, S. Paivandi, 2007). On notera cependant que la proximité linguistique n'est plus acquise depuis l'arabisation des programmes d'enseignement et la valorisation de l'anglais comme langue étrangère dans certains cursus. En outre, l'intérêt culturel recouvre des critères très vastes et il n'est pas certain que tous les étudiants s'accordent sur une définition commune de ce qui relèverait d'un intérêt culturel propre à ce pays.

Le choix de la France s'explique sans doute davantage par le fait que les routes migratoires sont anciennes et témoignent des liens entre les deux pays. La grande majorité des personnes rencontrées a, parmi les membres de sa famille, au moins un parent proche qui a connu l'expérience de l'émigration dans ce pays ou qui y vit. Nombreux sont ainsi les étudiants qui peuvent bénéficier d'un soutien – familial, amical – ou d'une recommandation dans le pays d'accueil. Comme le souligne A. Latreche (1999, 221), les populations algériennes résidant en France constituent les « “socles” des migrations étudiantes ». Ces liens familiaux et/ou amicaux, sont perçus comme autant de formes de protection<sup>13</sup> et d'accueil. Ils constituent à l'étranger un prolongement de la famille du pays d'origine et procurent un sentiment de sécurité ontologique (A. Giddens, 2000) nécessaire à la (re)constitution d'un chez-soi :

*Je me suis dit : « une fois là-bas, je vais m'acharner jour et nuit pour réussir mes études ». Le fait que j'aurais une famille là-bas qui m'attend et qui m'aime, ça c'est très important pour moi. C'est très important pour moi de savoir que j'ai une famille là-bas. Ma tante, je suis très complice avec ma tante, avec ma cousine, mes cousins aussi. On s'adore. Je me suis dit : « je serai accueillie à bras ouvert ». C'est ça qui est important pour moi. Une des choses qui vont me motiver. Parce que je connais donc. (Zora, 21 ans, Oran)*

L'histoire des familles atteste ainsi de la prégnance des routes migratoires entre les deux pays. Les liens tissés par delà la distance entre ceux qui sont partis et ceux qui sont restés manifestent cette volonté de réorganiser le présent sur la base de l'histoire passée. La dispersion géographique des membres d'une famille est ainsi vécue, dans le cadre de la migration pour études, comme une ressource spatiale (E. Ma Mung, 1999) mais les liens, davantage que les lieux, l'emportent dans la

---

<sup>12</sup> En 2005-2006, 1335 étudiants (bacheliers et non bacheliers) choisirent la région PACA comme lieu d'installation. Voir à ce sujet l'article de V. Erlich dans cet ouvrage.

<sup>13</sup> Protection qui peut finalement s'avérer contraignante comme en témoignent certains des étudiants rencontrés dans le pays d'accueil.

production des attaches. Cela se traduit, comme dans l'exemple précédent, par une orientation dans le choix de localisation des universités, orientation qui dépend avant tout de la présence de membres familiaux pouvant accueillir l'étudiant.

En somme, si la France est perçue comme un pays étranger, il n'en reste pas moins que ce pays est investi d'une familiarité qui commue le lointain en espace de proximité. Le déplacement est alors vécu, par l'étudiant comme par ses proches, comme un redéploiement dans un espace géographique de proximité. Autrement dit, les caractéristiques de cette migration – davantage vécue sur le mode du redéploiement dans un espace de familiarité que sur le mode de la disjonction entre deux lieux – portent à considérer sous un nouvel angle la temporalité liée au projet de départ. Le projet de départ s'inscrit en effet moins dans un espace (d'autant qu'il est perçu comme familier) que dans un temps, une temporalité questionnée, comme nous l'avons précédemment vu, sous la forme du retour. Pour les membres de l'entourage, c'est en effet le temps de l'absence qui compte car le temps davantage que l'espace donne une consistance, une épaisseur à l'absence.

### **Anticipation de l'absence et formes d'engagement dans le départ**

Admettre que le temps de l'absence l'emporte sur l'éloignement physique, c'est également reconnaître que le départ, loin d'être seulement une aventure individuelle, est vécu sur le plan collectif des attentes. Mais, si le critère temporel importe dans la compréhension des significations de l'absence, la notion même d'absence est à questionner au regard des modes de présence qu'invente l'étudiant dès lors qu'il est engagé dans un projet d'études à l'étranger. Plus largement, parce qu'un tel projet brouille les catégories spatio/temporelles de la présence et de l'absence, c'est la question des temporalités liées à l'engagement dans l'action qu'il convient à présent d'examiner.

Dans le pays d'origine, avant le départ, la référence temporelle du candidat à l'émigration est le temps à venir de sa présence en France. C'est en fonction de cette période qu'il oriente son action et ses engagements. Il ne s'agit pas seulement du temps passé à accomplir les formalités administratives liées au départ (obtention du Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF), du visa, etc.), il s'agit surtout de se penser et se projeter dans un espace autre. Sans doute, cette dimension de l'absence, telle qu'elle se révèle dans les propos des étudiants qui ne sont pas encore partis, rend compte de l'importance de la démarche, et témoigne du mode progressif d'adaptation à un tel projet. Car partir pour un pays étranger, même si ce pays est perçu comme familier et le déplacement comme un redéploiement, n'est jamais une démarche aisée à entreprendre.

C'est parce que l'étudiant pense au départ et anticipe son absence que l'action immédiate est soutenue par un certain nombre d'engagements. Ces engagements<sup>14</sup>, divers et variés, se traduisent notamment par des formes et des pratiques de renoncement qui se présentent comme autant de

---

<sup>14</sup> Ces engagements peuvent révéler une dimension stratégique quand ils orientent par exemple le choix des études. Ainsi, les études en langue française peuvent dispenser les candidats au départ de certaines formalités administratives (test linguistique).



façons d'anticiper l'absence. Parmi les renoncements présentés et vécus comme tels par ces jeunes adultes, on notera l'importance du renoncement sur le plan amoureux. Car s'engager – c'est-à-dire créer des attaches – pourrait mettre fin au projet ou le différer. En effet, si la réalisation du projet migratoire implique des formes de renoncement, le renoncement peut atteindre le projet lui-même lorsque l'étudiant rencontre dans le pays d'origine la personne aimée. Le départ pour raison d'études, pour s'accomplir vraiment, ne peut se vivre et se penser indépendamment d'un style de vie (M. Weber, 1964) qui lui donne une unité et une temporalité, celle de vivre dans un temps différé les activités liées à l'état de jeunes adultes.

Mais le renoncement trouve sans doute son expression la plus aboutie quand il s'exprime sur le plan des pratiques religieuses. Certes, les témoignages allant dans ce sens sont rares mais le manque relatif de témoignages à ce sujet peut en partie s'expliquer par le fait qu'ils expriment la part intime qui affleure dans le projet.

Enquêtée : Je peux vous poser une question : ils m'ont dit qu'il y avait du racisme là-bas pour les Arabes.

*Enquêtrice : Est-ce qu'il y a des choses qui vous inquiètent ?*

Oui, c'est le voile. On peut pas porter le voile là-bas. Je sais pas pourquoi.

*Enquêtrice : Vous ne le portez pas.*

Oui là je le porte pas pourquoi ? parce que j'ai voulu poursuivre mes études en France.

Si en France, c'est pas interdit de porter le voile je peux le porter. Parce que je peux pas porter le voile et ensuite l'enlever.

*Enquêtrice : Là vous le portez pas en prévision de ce départ ?*

Oui c'est ça.

*Enquêtrice : Depuis combien de temps que vous ne le portez pas ?*

12 ans normalement.

*(Fati 21 ans, Oran)*

Préparer activement le départ en se préparant soi-même, depuis le pays d'origine, à partir ne se traduit pas uniquement par des pratiques de renoncement. D'autres formes d'engagement dans l'action témoignent également de cette disposition mentale dont rend compte le projet de départ. Souvent mis au profit des études, cet engagement dans l'action peut s'observer à partir de l'apprentissage de langues supplémentaires afin de mettre toutes les chances de son côté. Il peut également se saisir à partir des activités extra universitaires telles que la pratique de petits boulots dans le but de se constituer une épargne en prévision des dépenses à venir dans le pays d'accueil.

Le départ détermine en effet un temps d'attente qui anticipe sur le mode du report ce que l'étudiant aurait pu faire s'il n'avait pas eu le projet de partir. Il élargit également la gamme des activités qu'entreprend le jeune adulte avant son départ. Les pratiques de thésaurisation ainsi que l'apprentissage de langues étrangères apparaissent investis d'un double objectif : maximiser les chances d'obtenir, sur la base d'un dossier universitaire fourni, un visa pour études et se constituer un capital de départ perçu comme un atout une fois l'étudiant arrivé dans le pays d'accueil. Aussi,

dans une certaine mesure, avant même que le départ ait effectivement eu lieu, l'étudiant est déjà parti. Il est physiquement présent dans son pays d'origine mais, à bien des égards, mentalement absent<sup>15</sup>.

Dans le pays d'accueil, le rapport peut s'inverser surtout dans les premiers temps qui suivent l'arrivée. Le départ ne signifie pas en effet 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 semble progressivement s'instaurer. Alors que celui-ci était perçu comme un espace de limitation, de restriction, il devient, pour la plupart d'entre eux, 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 l'étudiant est souvent confronté à des difficultés plus importantes que celles qu'il avait imaginées. De nouvelles formes d'attaches sont alors pensées ou redéfinies qui se teintent d'une importance nouvelle au regard de l'éloignement. L'étudiant entretient ces attaches par le maintien de contacts nombreux avec la famille et les amis, par le retour ponctuel quand c'est financièrement possible pendant les vacances, ou encore, par le cercle de connaissances qu'il se constitue sur place, cercle largement composé d'étudiants de nationalité algérienne.

En somme, de cette tension entre présence/absence, de cette expérience vécue dans ce pays si proche et si lointain à la fois, il ressort un type d'identité que l'on pourrait presque qualifier d'« identité déterritorialisée ». Cette dimension déterritorialisée de l'identité s'exprime particulièrement au niveau des attentes redéfinies de part et d'autre dans le rapport à l'expérience telle qu'elle est vécue par l'étudiant et telle qu'elle est perçue par la famille restée sur place. Elle introduit de la distance dans le mode de présence aux proches. Une distance non pas affective mais protectrice car les liens, ainsi redéfinis, tiennent compte de l'absence et de ses conséquences (C. De Gourcy, 2003). Cela se traduit concrètement par des conversations qui oscillent entre le dit et le non-dit mais qui toujours témoignent du lien malgré et par delà l'absence :

*Quand il y a quelque chose qui pourrait par exemple me créer des soucis, ils [les parents] ne disent pas. Au téléphone, il y a quelqu'un qui est malade, ils disent tout va bien. Ils veulent pas m'inquiéter pour ça. Même moi, je sais que quand j'ai des problèmes, je pourrais pas le leur dire parce que je sais qu'ils peuvent rien faire, donc... du coup la conversation téléphonique ça se résume à « Ça va ? Ça va » (rires) et c'est tout. Non, mais on s'est habitué à ça. (Ahmed, 35 ans, Aix-en-Provence)*

## **DES ATTACHES AUX ANCRAGES : LA RECONFIGURATION DES ATTENTES**

### **La dimension sociale de l'action individuelle**

Parce que le départ est une entreprise collective d'attribution de sens, il ne faudrait pas, pour autant,

---

<sup>15</sup> On notera que ce phénomène s'observe aussi dans le cadre de la diaspora iranienne (Adelkhah, 2003).

interpréter ce sens dans une perspective strictement finaliste ou mécanique. Certes, les parents, et plus largement la famille, attendent de l'étudiant qu'il retourne dans son pays d'origine une fois ses études terminées. Mais ces attentes suffisent-elles à rendre compte de tout ce qui va se jouer dans le rapport que l'étudiant va entretenir à l'égard de ses études, ce travail cognitif et créatif qu'il a choisi d'entreprendre ou de poursuivre à l'étranger ? Plus largement, au-delà des difficultés liées aux premiers temps de l'arrivée, que peut apporter l'expérience de vivre dans un pays certes inconnu mais néanmoins familier ? Se poser ces questions, c'est ouvrir le questionnement à la part d'imprévu et d'inconnu qui peut atteindre le projet dans sa réalisation, c'est également rappeler à la suite de V. Borgogno et L. Vollenweider-Andresen (2000) que la finalité fixée à la migration pour études n'est jamais exclusivement universitaire. Il faut tenir compte de ce qu'ils appellent la visée sociétale associée à la visée universitaire.

Comprendre ce qui se joue dans ce procès de recomposition des attentes suppose de prendre en compte la dimension sociale de l'action individuelle. Car comme l'avait souligné en son temps E. Durkheim, la référence de l'individu est le groupe. Les interactions multiformes entre l'individu et le groupe se révèlent ainsi dans cette expérience que décrit M. Halbwachs (1997, 53) à propos du promeneur solitaire. Parce que la présence du groupe se traduit dans l'action individuelle, celui-ci n'était pas seul quand il se promenait dans les rues de Londres : « A tous ces moments, dans toutes ces circonstances, je ne puis dire que j'étais seul, que je réfléchissais seul, puisqu'en pensée je me remplaçais dans tel ou tel groupe, celui que je composais avec cet architecte, et, au-delà de lui, avec ceux dont il n'était que l'interprète auprès de moi, ou avec ce peintre (et son groupe), avec le géomètre qui avait dessiné ce plan, ou avec un romancier ». Aussi, à bien des égards, il est possible d'affirmer, au regard de ce qui précède, que l'individu ne migre jamais véritablement seul. S'il est souvent physiquement seul, son projet est une réalité hétérogène qui agrège des données socialement, collectivement et historiquement produites dans des cadres aussi différents que la famille, les amis, les médias.

Plus précisément, les données constitutives du projet et de sa réalisation tiennent compte de la présence du groupe sur un double plan :

- Le plan individuel de la production. L'acte même de partir s'inscrit dans une forme de production/reproduction tenant compte de paramètres historique, culturel et géographique liés au groupe. L'expérience individuelle du départ est ainsi resituée dans l'expérience familiale et collective de la migration. Cette dimension collective est alors mobilisée comme ressource pour justifier et rendre possible le départ.
- Le niveau collectif tel qu'il est investi sur le plan individuel. Les nombreux récits qui circulent sur la migration, des récits valorisant des expériences vécues<sup>16</sup>, imprègnent les candidats au départ. On soulignera, dans cette perspective, l'importance des références littéraires souvent mobilisées avant le départ. Ces références inscrivent la migration pour études dans un récit collectif qui « banalise » l'acte même de migrer tout en valorisant les ouvertures qu'il rend possible.

---

<sup>16</sup> Ces récits d'expériences témoignent ainsi des conceptions relatives à la notion de réussite comme résultat attendu de la migration.

Ce double niveau de présence du groupe se révèle dans la citation suivante. Le projet de départ est replacé dans une expérience collective de la migration. La figure historique de référence ici mobilisée accomplit le trajet inverse, venant de France pour aller en Algérie. Les critères de véracité importent moins que l'ouverture qui apparaît sous la forme du possible et du probable ; la migration est relatée comme une expérience de vie et une source d'enrichissement transposées en quelque sorte dans l'horizon d'attente de la jeune femme :

*Au-delà du fait d'avoir un diplôme français, à mon avis le fait de voyager, d'aller ailleurs, c'est un enrichissement. Ça enrichit la personne. Tous les grands poètes ont voyagé dans leur vie. Même Montaigne il est venu ici. (Leila, 21 ans, Oran)*

La migration, indépendamment des raisons pour lesquelles elle est mise en œuvre, se prête en effet particulièrement à une mise en récit des possibles qu'ouvre l'acte de migrer. Or le récit est ce qui permet de poser et de construire « un « quasi-monde » ou un analogon du monde » (J. Molino, R. Lafhail-Molino, 2003, 60). Comme ces deux auteurs le précisent : « À côté du monde quotidien où nous évoluons normalement, nous pouvons imaginer d'autres situations et d'autres êtres que ceux que nous connaissons ». Cette référence à d'autres êtres et d'autres situations est très présente dans la façon dont l'étudiant relate ce qui l'attend et ce qu'il espère une fois qu'il sera dans le pays d'accueil. Il ne minore pas les difficultés qui l'attendent mais il anticipe aussi sur les avantages qu'il obtiendra grâce aux études menées. C'est à partir de ce monde représenté que s'ouvre sur le mode du possible et du probable l'horizon d'attente de ces futurs migrants et de l'entourage qui les soutient.

En somme, le travail de l'imagination, dont A. Appadurai (2005) a souligné le caractère central dans l'engagement dans l'action, est au fondement de la décision de partir et joue dans les représentations que l'étudiant se fait de son devenir. Autrement dit, les virtualités de l'action entrent dans le travail interprétatif de l'étudiant et de son entourage. Le projet de départ et le départ qui s'ensuit se présentent donc comme une réalité hétérogène agrégeant des données allant dans le sens d'une production/reproduction d'attentes socialement constituées dans des contextes historiques donnés mais aussi dans le sens d'une transformation de ces attentes. Loin d'être seulement une réponse stratégique faisant suite à la possibilité de poursuivre ses études à l'étranger, loin de se penser seulement à partir d'une approche finaliste, le projet de départ apparaît comme une conduite symbolique guidée par une mémoire collective et une appartenance familiale.

### **Autonomie et projet individuel : des attentes aux attaches**

La référence de l'étudiant qui élabore son projet d'études est donc le groupe. Le départ lui-même s'inscrit dans une structure d'attentes qui se cristallisent autour de ce moment instituant une nouvelle étape dans le parcours individuel : le retour. En ce sens, le retour 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. Pourtant, de cette référence collective, de ces attentes, telles qu'elles ont été pensées, définies

ou négociées avant le départ, un projet individuel va, dans la plupart des cas, progressivement s'affirmer, élargissant ainsi le champ des possibles pour le jeune adulte.

Les potentialités inscrites dans l'action trouvent en effet une expression nouvelle au regard de l'expérience vécue. Pour saisir ce qui se joue dans ce mécanisme complexe de recomposition des attentes, celles vécues sur le plan individuel par rapport à celles énoncées sur le plan collectif, on peut se référer une dernière fois à ce qu'écrivait Halbwachs à propos de la « solitude accompagnée » du promeneur solitaire. Ce solitaire n'est pas seul, écrit-il, car il se souvient lorsqu'il parcourt les rues de Londres de tout ce que ses amis et connaissances ont pu lui dire à propos de la ville et c'est à partir de ses souvenirs qu'il investit son activité et lui donne sens. Certaines attentes constitutives du projet seront réalisées, d'autres pas. C'est en poursuivant quelques-uns des objectifs initiaux, en abandonnant d'autres, que le projet s'est redéfini sur d'autres voies, qu'il a généré de nouvelles attentes en se réorientant parfois vers de nouveaux horizons. Tel le promeneur solitaire, l'étudiant recompose le projet au gré des rencontres et des opportunités ; il en résulte des conclusions parfois différentes de ce qui avait été posé dans les prémisses du départ.

Deux temporalités liées à des attentes devenues progressivement différentes semblent se dégager dans l'ensemble plus vaste de la temporalité sociale et de ce qui la caractérise à un moment donné sur le plan administratif (augmentation ou diminution de la possibilité d'obtenir des visas pour études, etc.). Ces deux temporalités sont, d'une part, celle du groupe et plus précisément celle de la famille au niveau des attentes collectives qui ont servi à définir et à rendre possible le projet et, d'autre part, celle de l'individu qui se donne ou qui ne se donne pas la possibilité, la liberté, de s'affranchir des attentes dont il est porteur. Ce déplacement des attentes par rapport au groupe, s'il apparaît déjà dans le discours de ceux qui sont dans la préparation du départ, se révèle avec une particulière acuité chez les étudiants en fin de parcours d'études. Dans les entretiens menés apparaissent, en effet, des alternatives quand le retour ne se présente plus comme la seule perspective possible. Pourtant rester en France après l'obtention du diplôme se révèle très difficile voire impossible selon les critères administratifs actuels. Certains envisagent alors l'éventualité d'un retour qui serait suivi d'un nouveau départ, d'autres étudient la possibilité de s'installer encore ailleurs, dans un pays tel que le Canada pour les facilités qu'il offre pour les diplômés. Il en résulte un temps d'incertitude au niveau des engagements que cela suppose et de nouveaux enjeux et propositions dans la négociation de la part des parents :

*Mais je crois que même eux, ils commencent à comprendre que le retour c'est pas... ça peut venir dans quelques années ou alors ça peut ne plus... En fait voilà... si ils voient que je suis, que je travaille et que j'ai pas de problème financier et tout ça, pour eux, c'est l'essentiel. Ils veulent pas me voir souffrir quelque part, c'est tout. Mais je sais qu'ils aimeraient bien que je retourne.*

*Enquêtrice : Ils te le font sentir ?*

*Bien sûr oui. Avec des questions indirectes genre : Quand est-ce que tu vas rentrer ? Ça te plairait pas de travailler à telle université qui vient d'ouvrir ? Elle est toute neuve.*

*Ton copain il a obtenu un poste de prof. (Ahmed, 35 ans, Aix-en-Provence)*

Le retour sur la base duquel l'étudiant avait négocié la possibilité auprès de sa famille de poursuivre ses études à l'étranger définit le temps d'attente des parents, alors que ce n'est plus le cas pour la plupart des étudiants. Car la notion même de retour ne recouvre plus les mêmes réalités. Si, pour la famille et le groupe restés sur place, le retour est perçu comme durable et se traduit par une présence physique et une réinscription dans les lieux de départ, il n'en est pas de même pour les jeunes adultes. Pour ces derniers, la séquence migratoire ne peut plus être fermée par la perspective du retour et, si retour il y a, il ne peut être pensé comme définitif. En effet, le retour qui supposerait de quitter un pays pour un autre n'a plus lieu d'être car l'espace de référence de l'étudiant migrant s'est élargi et les deux pays sont désormais perçus dans une relation de complémentarité<sup>17</sup>. L'autonomie acquise, parfois conquise au moment du passage à l'âge adulte, révèle et tient compte tout à la fois des nouvelles attaches qui ont été créées<sup>18</sup>. Autrement dit, c'est en (re)constituant de nouvelles formes d'attaches dans le pays d'accueil que ces jeunes adultes sont devenus autonomes et qu'ils (re)négocient leur présence dans l'absence.

Pour conclure :

En choisissant de travailler sur le projet migratoire des étudiants, nous avons souhaité questionner le sens donné à ce projet et les conditions qui le rendent possible. Loin de s'appréhender dans une perspective strictement finaliste, il faut en effet saisir la dynamique constitutive ainsi que les multiples dimensions pour comprendre l'épaisseur sociale qui le caractérise. « L'homme n'est pas seulement un être qui s'adapte, il est un être qui s'invente », écrivait M. Godelier (2007, 189). Mais cette capacité à s'inventer ne peut se penser indépendamment d'une approche relationnelle qui replace l'étudiant engagé dans un travail cognitif-créatif au sein d'un entourage de proches qui attendent de ce dernier la possibilité qu'il se réinscrive dans le pays d'origine sur la base d'un nouveau statut. Le départ pour études place donc les individus dans un jeu de relations qui les détermine les uns par rapport aux autres autour de la question du retour. Le retour dans le pays d'origine, cet objet et cet enjeu de la négociation, révèle plusieurs niveaux de temporalités autour desquels se composent ou se recomposent les attentes des uns et des autres : une temporalité historique car les routes migratoires tracées depuis des générations entre les deux pays permettent d'expérimenter la migration sur le mode du redéploiement dans le pays d'accueil. L'absence qui s'ensuit est d'ailleurs moins vécue dans sa dimension physique que dans sa dimension temporelle. Une temporalité collective et familiale dont témoigne l'entreprise d'attribution collective d'un sens, d'une finalité liée au départ. Une temporalité individuelle qui émerge progressivement au fur et à mesure que l'étudiant s'appropriant son devenir est amené à redéfinir les attentes liées au projet et à son vécu. Les temporalités individuelles et familiales s'intègrent enfin dans le cadre plus large d'une

---

<sup>17</sup> La plupart diront, au terme de leurs études que la France est aussi devenue leur pays. Ce sentiment d'appartenance est renforcé par les épreuves vécues et se manifeste d'autant plus vivement que l'étudiant est en fin d'études avec comme horizon l'échéance du départ qui se rapproche. Ainsi, parler de complémentarité ne doit pas masquer la complexité des choix de localisation et des possibles liés à cette localisation.

<sup>18</sup> En ce sens, un même espace de référence révèle des investissements différenciés sur le plan personnel et professionnel.

temporalité administrative qui autorise ou limite en dernière instance les possibilités de départ. Le projet d'études, par les temporalités différenciées qu'il active, met ainsi en lumière la façon dont se pense le rapport entre l'individu et le collectif et ce qui se trame dans la réévaluation de ce rapport. Loin d'être pensée sur le mode de la contrainte, la relation entre l'étudiant et sa famille est à resituer dans sa dimension d'accomplissement et de réalisation même si c'est au prix d'un éloignement géographique pouvant parfois se traduire par une distance affective<sup>19</sup>. En somme, il apparaît que si l'expérience de départ est un élément de reproduction de certaines manières d'être et de faire, elle est aussi un élément de recomposition de la société de départ et c'est à partir de ce qui se joue dans cette recomposition que l'on peut comprendre le vivre-ensemble dans sa tentative d'unifier la pluralité des temps sociaux.

### Bibliographie

- ADELKHAH Fariba « Partir sans quitter, quitter sans partir », *Critique internationale*, N°19, Avril 2003, pp.141-155.
- AYMARD Maurice, « Migrations », *La Méditerranée. Les hommes et l'héritage*, in Braudel Fernand et Duby Georges (dirs), 1986, Paris, Flammarion, 217p. pp.121-155.
- APPADURAIL Arjun, 2005, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, petite bibliothèque Payot, 334p.
- BADUEL Pierre Robert 2007, « L'enseignement supérieur et la recherche face à l'injonction libérale. Standardisation internationale et marchandisation généralisée », *Alfa. Maghreb et sciences sociales*, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, Tunis, Maisonneuve & Larose, pp. 9-12.
- BORGOGNO Victor, VOLLENWEIDER-ANDRESEN Lise, « Etudiants du Maghreb en France. Spécificités du « rameau féminin » de la migration ? In Geisser Vincent (dir), 2000, *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs. Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, Paris CNRS éd., 332p., pp. 285-306.
- COULON Alain, PAIVANDI Saeed, 2003, « Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs », Rapport pour *L'Observatoire de la Vie Étudiante*, Université de Paris VIII, Centre de Recherches sur l'Enseignement Supérieur.
- DE GOURCY Constance, 2003, « Dans l'intimité de la migration », *Sigila* (revue transdisciplinaire franco-portugaise sur le secret), n°12, pp. 65-73.
- ENNAFAA Ridha, PAIVANDI Saeed, 2007, « venir étudier en France. Enquête sur les parcours des étudiants étrangers », *OVE infos*, n°17.
- GIDDENS Anthony, 2000, *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 190p.
- GODELIER Maurice, 2007, *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*, Paris, Albin Michel, 293p.
- GURVITCH Georges, 1950, *La vocation actuelle de la sociologie*, Paris, PUF, coll. Bibliothèque de sociologie contemporaine, [Tome II], Paris, 608p.

---

<sup>19</sup> Dans les entretiens menés, une des personnes rencontrées expliquait que son oncle maternel parti pour faire ses études de médecine en France n'était pas revenu dans son pays. Le père – grand-père de la jeune femme – refuse désormais tout contact avec ce fils.

- HADDAB Mustapha, 2007, « Evolution morphologique et institutionnelle de l'enseignant-supérieur en Algérie. Ses effets sur la qualité des formations et sur les stratégies des étudiants », *Alfa. Maghreb et sciences sociales*, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, Tunis, Maisonneuve & Larose, pp. 51-60.
- HALBWACHS Maurice, [1950], 1997, *La mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 295p.
- HIRSCHMAN Albert O. [1970], 1995, *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard, 212p.
- KOSELLECK R., 1990, *Le futur passé ; Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Ed. de l'E.H.E.S.S, 334p.
- LATRECHE Abdelkader, 1999, *La migration internationale des étudiants : le cas des étudiants maghrébins en France*. Thèse de 3<sup>o</sup> cycle, Université Paris 1
- MA MUNG Emmanuel 1999, « La dispersion comme ressource » *Cultures & Conflits* n °33-34, pp. 89-103.
- MAZZELLA Sylvie 2007, « Une « libéralisation d'État » de l'enseignement supérieur ? Mutations internationales et évolutions maghrébines. Introduction », *Alfa. Maghreb et sciences sociales*, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, Tunis, Maisonneuve & Larose, pp.15-22.
- MOLINO Jean, LAFHAIL-MOLINO Raphaël, 2003, *Homo fabulator. Théorie et analyse du récit*, Lemeac/actes Sud, 381p.
- STADLER Sarah BROVIA Cristina, 2007, « Attirer les étudiants de haut niveau », *Plein droit*, n° 73.
- WEBER Max, [1947], 1964, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 285p.

Sources imprimées :

- Annuaire statistique de la Direction du développement et de la prospective, MESRS Alger, 1997-2005.
- « Les immigrés en France », 2005, INSEE Références
- Teissier Claire, Theulière Mael, Tomasini Magda, 2004, *Les étudiants étrangers en France*, Paris, Ministère de l'Education nationale-DEP.