

République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

École Supérieure de Commerce

Mémoire de fin de cycle en vue de l'obtention du diplôme de Master en sciences financières et comptables

Spécialité : Finance d'entreprise

THÈME :

**Les déterminants du choix
de spécialité des étudiants des grandes
écoles économiques et commerciales
en Algérie**

Élaboré par :

BOUGHAZI Rayane

BOULAKHROUF Chayma

Encadré par :

TOUATI-TLIBA Mohamed

Organisme d'accueil : L'École Supérieure de Commerce.

Période de stage : Du 27/02 au 22/03/2023 et Du 22/03 au 27/04/2023.

Année universitaire : 2022/2023

République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

École Supérieure de Commerce

Mémoire de fin de cycle en vue de l'obtention du diplôme de Master en sciences financières et comptables

Spécialité : Finance d'entreprise

THÈME :

**Les déterminants du choix
de spécialité des étudiants des grandes
écoles économiques et commerciales
en Algérie**

Élaboré par :

BOUGHAZI Rayane

BOULAKHROUF Chayma

Encadré par :

TOUATI-TLIBA Mohamed

Organisme d'accueil : L'École Supérieure de Commerce.

Période de stage : Du 27/02 au 22/03/2023 et Du 22/03 au 27/04/2023.

Année universitaire : 2022/2023

Remerciements

Sans l'intervention consciente d'un grand nombre de personnes, notre mémoire n'aurait pas été réalisé ; donc avant tous développements, il paraît primordial de commencer par des remerciements.

Tout d'abord, nous remercions le bon dieu de nous avoir donné le courage et surtout la volonté pour réaliser ce modeste travail.

Nous tenons à remercier notre encadreur superviseur **Mr. TOUATI-TLIBA Mohamed** qui nous a accordé une part importante de son temps, pour ses précieux conseils, son aide et son encadrement durant la réalisation de notre travail.

Ensuite, on adresse nos plus sincères remerciements avec une profonde gratitude à nos familles : nos parents, nos sœurs, nos frères et tous nos proches et amis, qui nous ont accompagnés, aidés, soutenus et encouragés tout au long de la réalisation de ce mémoire et à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à sa réalisation.

Pour finir, merci à tous ceux qui auront eu la gentillesse de lire notre travail et d'être présents à notre soutenance.

Dédicaces

A mes parents. A qui je dois ce que je suis et ce que je serais, qui ont tout donné et tout sacrifié pour mon bien et ma réussite. Aucun hommage ne pourrait être à la hauteur de vos sacrifices, de l'amour et de la tendresse dont vous n'avez jamais cessé de faire preuve. Que Dieu, tout puissant, vous procure longévité et bonne santé.

A mes chères sœurs et ma belle tante B.Z, pour leurs encouragements permanents, et leur soutien moral. A mon mari B.M, qui m'a aidé et supporté dans les moments difficiles.

Sans oublier mon binôme Rayane pour son soutien moral, sa patience et sa compréhension tout au long de ce travail.

Chayma

Dédicaces

Avec l'expression de ma reconnaissance, je dédie le fruit de mes 18 ans d'études :

À mon cher **Papa Mohammed Salah**, l'homme de ma vie qui m'a donné le plus beau cadeau que l'on puisse faire à quelqu'un, il a cru en moi. Merci papa pour les valeurs, l'amour et la confiance en soi que tu m'as inculqué. Tu as toujours été à mes côtés pour me donner de la force et m'encourager. Tu n'as jamais dit non à mes exigences, c'est grâce à toi, je suis ce que je suis aujourd'hui.

Merci d'être mon repère, mon grand frère et mon meilleur ami. J'espère que tu es fier de moi, là où tu es, que Dieu t'accorde sa miséricorde.

Tu resteras toujours dans mon cœur papa.

À la femme qui m'a donné la vie, le symbole de tendresse, qui s'est sacrifiée pour mon bonheur et ma réussite, à ma très chère mère **Nadia**. C'est grâce à tes efforts et ton soutien que j'ai pu tracer mon chemin et surmonter toutes les épreuves difficiles que j'ai rencontré toute au long de ma vie. Que Dieu te procure bonne santé et longue vie. Je t'aime Mama.

Je vous dois ce que je suis aujourd'hui et ce que je serai demain et je ferai toujours de mon mieux pour rester votre fierté et ne jamais vous décevoir.

À mes deux petits frères **Badr Eddine** et **Anis** pour leur amour, soutien moral et encouragements. Je n'espère que devenir un exemple que vous pourriez dépasser. Je vous aime trop !

À ma chère grand-mère paternelle, mon grand père et ma grand-mère maternel que ce modeste travail soit l'expression des vœux que vous n'avez cessé de formuler dans vos prières. Que dieu vous préserve santé et longue vie.

À toute ma famille pour leurs aides et leur soutien tout au long de mon parcours universitaire.

À mon binôme **Chayma**, pour sa patience et sa compréhension tout au long de ce projet. Merci pour les beaux souvenirs et les fous rires ma sœur.

À tous mes amis et tous ceux qui m'aiment.

Rayane

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	I
Liste des tableaux	IV
Liste des figures.....	V
Liste des abréviations	VI
Résumé	VIII
Introduction générale.....	A
Chapitre 1 : Le système universitaire algérien.....	2
Section 1 : Le système universitaire algérien	3
1 Historique de l'université algérienne :	3
2 Description du système éducatif en Algérie.....	6
3 L'université algérienne :.....	7
Section 2 : Le système des grandes écoles algériennes	12
1 Le système des grandes écoles algériennes.....	12
2 Présentation des écoles des sciences économiques, commerciales et sciences de gestion.....	13
3 Les critères d'orientation vers les parcours de spécialisation	19
Chapitre II : Le choix de scolarité universitaire : Cadre théorique et revue de la littérature..	24
Section 1 : Déterminants de choix de spécialité universitaire par les étudiants : Cadre théorique	26
1 Le modèle de Chapman (1981)	26
2 Théorie de l'action raisonnée (TAR)	27
3 La théorie du comportement planifié (TCP)	27

4	La théorie de Holland.....	29
5	La théorie sociale cognitive de la carrière (TSCC).....	30
6	La théorie de Gottfredson sur la circonscription et le compromis.....	31
7	Théorie de l'engagement cognitif renforcé.....	32
8	La théorie de l'adaptation au travail.....	33
	Section 2 : Déterminants de choix de spécialité universitaire par les étudiants.....	34
	Revue de la littérature empirique.....	34
	Section 3 : Outils méthodologiques.....	46
1	L'analyse factorielle exploratoire.....	46
2	Alpha de Cronbach.....	48
3	Les modèles de régression logistique.....	49
	Chapitre III : Les déterminants du choix de spécialité des étudiants des grandes écoles économiques et commerciales en Algérie : Une étude empirique.....	56
	Section 1 : Présentation du questionnaire et analyse descriptive des données.....	57
1	Présentation du questionnaire.....	57
2	Analyse descriptive des données.....	57
	Section 2 : Analyse de la validité et de la fiabilité du questionnaire.....	61
1	Analyse factorielle exploratoire : Détermination des construits latents.....	61
2	Etude de la fiabilité des facteurs révélés.....	64
	Section 3 : Estimation du modèle de choix de la spécialité et interprétation des résultats.	65
1	Estimation du modèle de choix de spécialité : modèle logit multinomial.....	65
2	Estimation du modèle de choix de spécialité : modèle logit binaire.....	71

Conclusion générale E

Liste des tableaux

Tableau 1: Taux brut de scolarisation.....	6
Tableau 2: Modules Spécifiques pour Chaque Parcours à l'ESC	20
Tableau 3: Modules Spécifiques pour Chaque Parcours à l'ESGEN	21
Tableau 4: Caractéristiques individuelles et origine socioéconomique des étudiants.....	58
Tableau 5: Choix de la grande école	59
Tableau 6 : Le choix de spécialité des étudiants à l'ESC.....	60
Tableau 7: Indice KMO et test de Bartlett.....	61
Tableau 8: Résultats de la résolution factorielle retenue	62
Tableau 9: Evaluation de la consistance interne des facteurs révélés par l'AFE.	64
Tableau 10: Description des variables des modèles logit.....	66
Tableau 11: Estimation de la probabilité de choix de spécialité à l'ESC (modèle logit multinomiale) - catégorie de référence : Finance d'entreprise.	70
Tableau 12: Estimation de la probabilité de choix de spécialité à l'ESC (modèle logit multinomiale) - catégorie de référence : Finance et Comptabilité.	70
Tableau 13: Estimation de la probabilité de choix de spécialité à l'ESGEN (modèle logit binaire).....	71
Tableau 14: Estimation de la probabilité de choix de spécialité à l'EHEC (modèle logit binaire).....	72

Liste des figures

Figure 1: Les influences sur le choix universitaire de l'étudiant.....	26
--	----

Liste des abréviations

A

AFE : L'analyse factorielle exploratoire.

E

EHEC : L'École des hautes études commerciales-Koléa.

ENSSEA : L'École Nationale Supérieure de Statistique et d'Économie Appliquée-Koléa.

ESC : L'École Supérieure de Commerce-Koléa.

ESCF : L'École Supérieure de Comptabilité et de Finances à Constantine.

ESE : L'École Supérieure d'Économie d'Oran.

ESGEN : L'École Supérieure de Gestion et de l'Économie Numérique – Koléa.

ESM : L'École Supérieure de Management de Tlemcen.

ESSG : L'École Supérieure des Sciences de Gestion d'Annaba.

F

FAP : Factorisation en axe principal.

L

LMD : Licence-Master-Doctorat.

N

NS : Non Significative.

S

Sig. : Signification.

SSE : Statut socio-économique.

T

TAR : Théorie de l'action raisonnée.

TCP : La théorie du comportement planifié.

TD : Travaux dirigés.

TP : Travaux pratiques.

TSCC : La théorie sociale cognitive de la carrière.

Résumé

L'objectif de ce mémoire est de cerner les raisons de choix de spécialité des étudiants des grandes écoles économiques et commerciales en Algérie. A cet effet un questionnaire a été conçu et administré en ligne aux étudiants des huit (08) écoles. Le questionnaire a fait l'objet d'une étude de validité et de fiabilité à travers une Analyse Factorielle Exploratoire et une analyse d'alpha de Cronbach. Les facteurs révélés sont *les perceptions de l'adéquation spécialité-attentes personnelles* (F1), *les perceptions des conditions du marché de travail et employabilité* (F2), *influence de l'entourage* (F3), *rémunération future attendue* (F4) et *commodité personnelle* (F5). Un intérêt particulier est accordé à l'impact des déterminants potentiels sur le choix des spécialités de trois (03) écoles. Les résultats du modèle de régression logistique multinomiale indiquent que les facteurs (F1), (F2), (F3), les résultats scolaires antérieurs, la série du Baccalauréat, le niveau universitaire des parents et le lieu de scolarité en classes préparatoires expliquent significativement la première préférence des étudiants de l'ESC. En outre, le choix des étudiants de l'ESGEN est expliqué en plus des facteurs (F1) et (F2), les variables (F5) et le niveau universitaire des parents. Cependant, pour les étudiants de l'EHEC seules les variables résultats scolaires antérieurs et le lieu de scolarité en classes préparatoires sont significatives.

Mots clés : Choix de spécialité universitaire, Questionnaire, Analyse Factorielle Exploratoire, Alpha de Cronbach, Régression logistique multinomiale.

Abstract

The objective of this study is to identify the determinants of college major choice of students of the economic and commercial schools in Algeria. For this purpose, a questionnaire was designed and administered online to the students of the eight (08) schools. The questionnaire was tested for its validity and reliability using Exploratory Factor Analysis and Cronbach's alpha analysis. The factors revealed were perceptions of specialty-personal expectations fit (F1), perceptions of labor market conditions and employability (F2), influence of entourage (F3), expected future remuneration (F4), personal commodity (F5). Particular attention is paid to the impact of potential determinants on the choice of major in three (03) schools. The results of the multinomial logistic regression model indicate that the factors (F1), (F2), (F3), previous school results, Baccalauréat series, parents' university level and place of schooling in preparatory classes significantly explain the first preference of ESC students. Furthermore, the choice of ESGEN students is explained in addition to factors (F1) and (F2), variables (F5) and

parents' university level. However, for EHEC students, only the variables previous academic results and place of schooling in preparatory classes are significant.

Keywords: College major choice, Questionnaire, Exploratory Factorial Analysis, Cronbach's Alpha, Multinomial logistic regression.

ملخص :

الهدف من هذه المذكرة هو تحديد الأسباب والعوامل التي تؤثر على اختيار التخصص من طرف طلاب المدارس العليا الاقتصادية والتجارية في الجزائر. ولهذا الغرض، تم تصميم استبيان وادارته عبر الانترنت لطلاب ثمانية (08) مدارس. تمت دراسة صحة وموثوقية الاستبيان من خلال تحليل العوامل الاستكشافي وتحليل كرونباخ الفا. العوامل التي تم الكشف عنها هي التصورات حول الملائمة الشخصية (F1)، تصورات ظروف سوق العمل و قابلية التوظيف (F2)، تأثير البيئة المحيطة (F3)، الاجر المتوقع مستقبلا (F4) و الملائمة الشخصية (F5). تم ايلاء اهتمام خاص لتأثير العوامل المحتملة على اختيار التخصص في ثلاثة (03) مدارس معينة. نتائج نموذج الانحدار اللوجستي المتعدد الى ان العوامل (F1)، (F2)، (F3)، النتائج الدراسية السابقة، شعبة البكالوريا، المستوى الجامعي للوالدين و مكان الدراسة بالأقسام التحضيرية تفسر بشكل كبير التفضيل الاول لطلاب ESC. بالإضافة الى ذلك، يتم شرح اختيار طلاب ESGEN بالإضافة الى العوامل (F1)، (F2)، و المتغيرات (F5) و المستوى الجامعي للوالدين. اما بالنسبة لطلاب EHEC فان المتغيرات المتعلقة بالنتائج الدراسية السابقة و مكان الدراسة بالأقسام التحضيرية هي فقط التي تفسر اختيارهم للتخصص.

الكلمات المفتاحية: اختيار التخصص الجامعي، استبيان، تحليل العوامل الاستكشافي، الفا

كرونباخ، نماذج الانحدار اللوجستي المتعدد.

Introduction générale

Introduction générale

Depuis des décennies les universités sont confrontées à des situations et des problèmes difficiles et plutôt insaisissables dans l'enseignement supérieur, en raison des choix de spécialité des étudiants qui impliquent que certaines spécialités demeurent plus populaires que d'autres. La prise de décision est toujours un défi et elle devient encore plus cruciale lorsqu'il s'agit de choisir un domaine d'étude. Pour un étudiant, comme le souligne Al-Rfou (2013), le choix d'une spécialité peut influencer toute une série d'objectifs éducatifs et post-éducatifs, conduisant à la réussite scolaire, à la disponibilité d'opportunités professionnelles, ainsi qu'à la rémunération financière et au statut social.

Il existe un large éventail de théories expliquant les déterminants de choix d'étude et de carrière. Les théories sur le choix de carrière, le choix d'établissement scolaire et le choix de spécialité universitaire suggèrent des déterminants de choix similaires. Chapman (1981) a développé un modèle conceptuel qui postule des facteurs déterminants influençant le choix de l'université par l'étudiant. Il a constaté que le choix est influencé par les caractéristiques de l'étudiant (l'origine parentale et le statut socio-économique, les aspirations, les résultats scolaires) et des influences externes (les personnes importantes, les caractéristiques fixes de l'établissement et les efforts de l'établissement pour communiquer avec les étudiants). Fishbein et Ajzen (1975) ont proposé la théorie de l'action raisonnée (TAR). Selon cette théorie, l'intention d'un étudiant de travailler dans un domaine particulier est ancrée dans son attitude à l'égard de la spécialité ainsi que dans la norme subjective et les croyances pertinentes des personnes importantes pour l'étudiant. Holland (1966) a élaboré une théorie du choix professionnel selon laquelle l'individu cherche une profession qui correspond à sa personnalité où il pourra utiliser ses aptitudes, exprimer ses valeurs et ses attitudes, en assumant des rôles agréables.

Plusieurs études ont examiné l'impact des caractéristiques individuelles, du statut socio-économique et des attentes du marché du travail sur la demande d'éducation et les choix de carrière. Néanmoins, un nombre très limité d'études ont examiné l'effet de ces variables sur le choix de filières universitaires. Cependant, certaines exceptions méritent d'être mentionnées. Berger (1988) montre que le choix de filière est plus influencé par les flux de revenus futurs attendus que par le revenu initial. Ce résultat repose sur l'hypothèse que les étudiants reconnaissent correctement que certaines filières de l'enseignement supérieure permettent un accès privilégié aux métiers offrant un revenu de sécurité plus élevé. De même, Montmarquette et al. (2002) et Halfaoui (2020) soulignent l'importance des risques de scolarité et risque

d'emploi pour le choix de scolarité. Bartolj & Polanec (2012) montrent que les aptitudes spécifiques aux spécialités sont très importantes dans le choix d'une spécialité.

Les perceptions erronées des étudiants sur les carrières liées à leur spécialisation peuvent conduire à des insatisfactions professionnelles futures (Price, 1999). Par exemple, les étudiants qui associent une spécialisation en marketing à des emplois publicitaires prestigieux, une spécialité en systèmes d'information de gestion à des salaires de départ élevés ou en finance à un travail purement analytique, ils n'ont en fait qu'une faible idée de la réalité de ces choix. Ils ne sont peut-être pas préparés au dur travail, aux longues heures, aux tâches fastidieuses et au temps considérable qu'il faut consacrer aux relations avec diverses personnes (Thomas, 1989).

Problématiques de recherche :

A l'instar des travaux de Halfaoui. (2015, 2020) et Chabani & Madkour (2022), notre travail concerne le choix de scolarité dans les grandes écoles des sciences économiques et commerciales en Algérie. Cependant, contrairement à Halfaoui. (2015, 2020) et Chabani & Madkour (2022) qui ciblent respectivement les étudiants en classes préparatoires et les bacheliers, nous nous intéressons au choix de spécialité en master. En outre, Chabani & Madkour (2022) ont utilisé des données administratives alors que nous utilisons un questionnaire en ligne. Les résultats de l'AFE dans Halfaoui, (2015) révèlent cinq (05) facteurs (caractéristiques des parcours professionnel et académique futurs ; risques perçus de scolarité et de marché du travail ; les conditions et risque perçu de scolarité ; influence des conseillers pédagogiques ; influence du milieu familial) expliquant 45% de la variabilité totale. De plus, Halfaoui, (2020) montre l'influence du risque de scolarité anticipé, du risque d'emploi attendu, des résultats scolaires antérieurs et du milieu social. Quant à l'étude de Chabani & Madkour (2022), le facteur 'lieu de résidence' est le seul déterminant dans le choix d'une école par les bacheliers.

Notre problématique s'articule autour de la question de recherche principale suivante :

« Quels sont les déterminants du choix de spécialité des étudiants des grandes écoles économiques et commerciales en Algérie et quel est l'impact de ces déterminants sur le choix des spécialités dans ces écoles ».

De cette question découle des sous questions :

- Les variables socio-économiques (origine et milieu socio-économique) influencent-elles le choix d'une spécialité des étudiants des grandes écoles des sciences économiques et commerciales ?

- Les perceptions du marché de travail et d'employabilité influencent-elles le choix de spécialité des étudiants ?
- L'entourage a-t-il un impact sur le choix de la spécialité ?

En se basant sur la revue de la littérature, on a pu formuler les hypothèses suivantes :

H0 : Les variables socio-économiques (origine et milieu socio-économique) influencent le choix d'une spécialité des étudiants.

H1 : Les perceptions du marché de travail et d'employabilité influencent le choix des étudiants pour une spécialité commerciale.

H2 : L'entourage affecte le choix de spécialité de l'étudiant des grandes écoles commerciales.

Choix du sujet

Un aperçu des attitudes et des perceptions des étudiants à l'égard des différentes spécialités et des facteurs susceptibles d'influencer leurs décisions pourrait s'avérer crucial pour la base de données d'un établissement, ce qui pourrait contribuer à la conception des politiques éducatives et à la mise en place d'un système d'orientation universitaire efficace pour promouvoir et populariser les spécialités les moins reconnues. En outre, les résultats de l'étude peuvent aider les établissements d'enseignement supérieur à commercialiser plus efficacement leurs programmes auprès des étudiants. Comprendre la complexité de ce que les étudiants prennent en compte lorsqu'ils font leur choix peut leur aider également à trouver les bons candidats pour leur communauté universitaire, aider les conseillers d'orientation, les professeurs et les parents à guider le jeune étudiant vers la bonne décision en fonction de sa personnalité, de ses objectifs et de ses talents et créer un mécanisme efficace d'éducation et d'information des étudiants de premier cycle sur les différentes spécialités offertes par les écoles.

Méthode du travail

Pour répondre à notre problématique, nous avons élaboré et administré un questionnaire en ligne aux étudiants des grandes écoles économique et commerciales en Algérie. Ensuite, nous avons effectué une analyse factorielle exploratoire pour révéler les construits latents de notre étude. Un intérêt particulier est accordé à l'analyse de l'impact des différentes variables sur le choix des spécialités dans trois (03) écoles. Pour ce faire, nous avons utilisé deux modèles économétriques : la régression logistique multinomiale et la régression logistique binaire.

La régression logistique multinomiale a été choisie en raison de la nature de la variable dépendante qui est nominale à plus de deux (02) modalités à l'ESC (Finance d'entreprise,

Finance et Comptabilité et autres spécialités). Quant à la régression logistique binaire, elle est utilisée pour le choix à l'ESGEN et à l'EHEC car la variable à expliquer est dichotomique.

Structure du mémoire

Ce travail est divisé en trois chapitres.

Dans le premier chapitre, nous introduisons le système universitaire algérien en présentant les huit écoles supérieures qui existent au niveau national et leurs systèmes d'orientation vers les parcours de spécialisation.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique et la revue de la littérature empirique. Il expose quelques théories qui expliquent le choix des filières universitaires, les études empiriques sur les déterminants de choix de spécialité ainsi que les outils méthodologiques qui sont utilisés dans le troisième chapitre.

Le troisième chapitre est consacré à la description de nos données et à la présentation des résultats de notre analyse.

**Chapitre I : Le
système universitaire
algérien**

Chapitre 1 : Le système universitaire algérien

Introduction

« S'agissant des individus, l'éducation et l'enseignement ont un triple objet : permettre à chacun de faire face aux exigences vitales et d'acquérir les moyens d'assurer sa subsistance en bénéficiant de l'expérience des aînés ; faciliter et intensifier son insertion et ses relations sociales sur une base de réciprocité ; lui donner la capacité de s'exprimer selon sa personnalité, d'assumer ses responsabilités, de déployer ses qualités profondes et de prendre son destin en main. S'agissant des groupes sociaux ou des nations, les exigences sont les mêmes » (Ribes, 1980, p. 10).

Le système d'éducation d'une société - dit Michel CROZIER- reflète le système social de cette société et constitue en même temps le moyen essentiel grâce auquel ce système se perpétue. Le système scolaire algérien ne fait pas exception à cette thèse. L'Université algérienne d'aujourd'hui est ainsi à l'image de la société algérienne d'aujourd'hui. Mais toutes deux se présentent comme les produits d'une histoire houleuse et mouvementée.

Depuis des dizaines de décennies, en fait, depuis l'intrusion coloniale (1830), elles n'ont pas arrêté de changer et de se transformer. L'université algérienne d'aujourd'hui est le produit de ces transformations.

Ce n'est qu'après l'indépendance (1963) que le gouvernement algérien a commencé à reconstruire son pays et son système éducatif. Après la création du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique dans les années 1970, des universités ont progressivement été créées. Les principes régissant le système éducatif algérien sont définis par la constitution algérienne :

Il est stipulé dans la constitution algérienne, notamment son article 53, que l'enseignement est un droit inaliénable. Il est, en outre, obligatoire, gratuit pour tout enfant en âge de scolarité jusqu'à l'âge de 16 ans.

L'enseignement est l'une des prérogatives majeures assignées à l'Etat qui lui alloue une enveloppe budgétaire conséquente.¹

¹ www.education.gov.dz

Section 1 : Le système universitaire algérien

Cette section présente l'historique du système éducatif en Algérie et celui de l'Université algérienne. Ainsi, une description du système éducatif en Algérie notamment l'enseignement supérieur est nécessaire, et enfin, elle projette la lumière sur l'université algérienne.

1 Historique de l'université algérienne :

De la période coloniale jusqu'aujourd'hui le système éducatif a considérablement évolué en Algérie. Avant de présenter la situation actuelle, nous allons dans un premier temps aborder sa situation durant la période de la Régence ensuite la période coloniale (1830 – 1962) pour parler enfin du système éducatif algérien au lendemain de l'indépendance de l'Algérie en 1962.

Avant 1830, comme dans tous les pays musulmans, l'enseignement en Algérie, intimement rattaché à la religion, est dispensé dans les écoles coraniques, rabbiniques ou dans les congrégations ; c'était le cas pour l'enseignement primaire jusqu'au milieu du XIXe siècle. L'enseignement est alors dispensé localement aux seuls garçons dans les écoles coraniques. Peu d'archives existent sur le fonctionnement de ces écoles coraniques. On a évalué à environ 2 000 le nombre d'écoles coraniques dans toute la Régence d'Alger. Le seul outil pédagogique utilisé dans une école coranique est le Coran.

Vers 1830 la scolarisation était assez poussée à Alger, on comptait 80 écoles primaires où enseignent des maîtres d'école (mouadebs) et qui scolarisaient environ 20% de la jeunesse urbaine, soit 1 200 élèves. Les établissements secondaires ou médersas, le plus souvent annexés d'une mosquée, dont certaines enseignaient littérature, droit et philosophie, étaient en nombre de 8.

Après l'adoption du décret Crémieux du 24 octobre 1870, L'école française n'a constitué un creuset d'intégration que pour les Européens et les Juifs.

En 1931, les Ouléma algériens décidèrent de créer, l'Association des Ouléma d'Algérie à Alger, présidée par Abdelhamid Ben Badis. Son objectif visait l'ouverture au nom de l'Association des sièges, des cercles et des écoles d'études élémentaires dans toute l'Algérie.

Sur le terrain, la guerre de l'indépendance (1954-1962) n'arrêta nullement le « Plan de scolarisation de 1944 », bien que le rythme initialement envisagé ne fût plus en rapport avec celui de l'accroissement de la population scolarisable. L'accélération de la scolarisation souhaitée intervient dès la mise en application du « Plan de scolarisation accélérée » découlant du fameux « Plan de Constantine » annoncé dans cette ville par le général de Gaulle après la fin de la IVème République, tel que définissait l'ordonnance du 20 août 1958.

Au lendemain de l'indépendance l'Algérie a hérité d'un système de formation précaire. En effet, le secteur de l'éducation se caractérisait par un manque flagrant d'infrastructures et d'encadrement pédagogiques et de formation. Cette dure réalité s'est conjuguée avec des taux d'analphabétisme les plus élevés (76% en 1966). Conscient de cette tragique réalité et du rôle prépondérant du secteur de l'éducation-formation dans le développement de la nation, l'Algérie a réservé une place de choix à la démocratisation de l'enseignement et de sa généralisation à toutes les franges de la population. Cette prise de conscience a été concrétisée dans l'ensemble des plans de développement qui ont succédé à l'indépendance.

A cet effet, des réformes sont mises en place afin de réaliser les objectifs du futur système éducatif algérien, qui ont été définis lors de la première réunion du 15 décembre 1962 comme suit :

- Algérianisation graduelle du corps enseignant ;
- Arabisation progressive ;
- Unification du système éducatif ;
- Orientation scientifique et technique de l'enseignement ;
- Démocratisation de l'instruction publique.

L'université algérienne est passée par plusieurs phases pour devenir ce qu'elle est aujourd'hui :

1.1 La phase de sa fondation même :

Cette fondation a été un processus extrêmement lent qui a commencé avec la création de la première école de médecine en 1832 et qui s'est achevée avec la constitution des quatre écoles supérieures existantes (Médecine, Lettres, Droit et Sciences) en université en 1909.

1.2 La phase de l'université de l'Algérie indépendante :

En 1962, l'Algérie ne comptait que trois établissements d'enseignement supérieur (Alger, Oran et Constantine) avec moins de 2000 étudiants, dont seulement 1% de femmes, pour moins de 250 enseignants.

Il faut dire que, durant cette période difficile, l'Etat national avait fort à faire. Il était entièrement occupé à remettre en ordre et en marche les différentes institutions du pays.

La politique universitaire mise en œuvre par l'Algérie au lendemain de son Indépendance, rentre dans la même politique de développement générale qui, visant un développement accéléré, répondait aux principes de généralisation, nationalisation et unification des systèmes d'enseignement. Un effort important de scolarisation et de formation fut engagé pour répondre d'une part aux besoins du secteur économique et social, d'autre part pour éradiquer l'analphabétisme. Le secteur de l'enseignement supérieur aussi a eu son lot dans cette visée générale de développement.

La première étape, fût l'effort de nationalisation de l'Université d'Alger – créée en 1909 par le colonisateur selon la stratégie de francisation de l'Algérie, l'objectif était de faire de l'Université d'Alger un prolongement à celle de Paris.

Il faut noter, aussi, que dès l'accession de l'Algérie à l'indépendance en 1962, près de 18000 instituteurs français ont quitté le pays. Pour assurer la rentrée scolaire de 1962-63, les autorités algériennes ont recruté 19 908 enseignants pour l'enseignement primaire seulement, dont 7 102 étrangers francophones. Les arabophones représentent un effectif de 3 452, dont 110 étrangers.

1.3 La phase de l'université de l'Algérie en développement

Le secteur de l'enseignement universitaire a vu le nombre de créations d'universités (ou centres universitaires) augmenté d'une manière faramineuse.

Par conséquent, le nombre d'étudiant inscrits dans les différentes universités algériennes ne cesse d'augmenter. En effet, dans l'espace de 30 ans l'effectif des étudiants inscrits dans les universités du payé passe de 2800 étudiants en 1962-63 à près de 200800 en 1990-1991.

Cette augmentation qu'on peut qualifier de vertigineuse s'explique en fait par de deux faits majeurs :

- une forte croissance démographique produisant un flux très important de nouvelle génération particulièrement gourmande en demande sociale de premières nécessités ;
- une démocratisation de la scolarisation traduit par un taux de scolarisation de plus en plus élevé.

Par ailleurs, le nombre de diplômés depuis la première université algérienne n'a cessé d'augmenter : le nombre d'étudiant passe de 180 étudiants en 1963-1964 à plus de 65000 en 2000-2001.

1.4 La phase de l'université de l'Algérie de l'ouverture libérale

Il ne fait pas de doute que le passage de l'Algérie du dirigisme au libéralisme se fait dans les pires conditions. Que faire pour que des appareils idéologiques qui avaient été bâtis sur l'idée du socialisme d'Etat puissent participer à l'instauration d'une société de marche. A l'instar d'autres institutions, l'université se trouve, et risque de se trouver pendant une longue période encore, en porte à faux et donc dans l'incapacité de remplir ses fonctions. Il reste établi, cependant, que l'université héritée à l'indépendance a subi des changements d'une ampleur et d'une profondeur sans pareille.

2 Description du système éducatif en Algérie

En Algérie, l'éducation est obligatoire à partir de 6 ans. C'est même l'une des priorités du gouvernement algérien. Le système éducatif algérien est divisé en plusieurs niveaux : l'enseignement préparatoire, fondamental (primaire et secondaire), secondaire, professionnel et supérieur. L'accès à l'enseignement supérieur est conditionné par l'obtention du baccalauréat ou d'un diplôme étranger équivalent.

Le système éducatif algérien se compose de trois secteurs chacun sous la tutelle administrative et pédagogique de trois ministères différents :

2.1 L'enseignement primaire, moyen et secondaire

Qui dépend du Ministère de l'Education Nationale et accueille près de 7.765.000 élèves dont 606.000 nouveaux inscrits (âgés de 6 ans) et encadrés par 386.000 enseignants pour l'année scolaire 2006/2007. Le réseau infrastructurel est composé de 24.449 établissements scolaires dont 18922 écoles primaires, 4307 collèges 1613 lycées et technicums.

2.2 L'enseignement supérieur

Qui dépend du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche scientifique et qui accueille plus de 900.000 étudiants dont 217.000 nouveaux inscrits pour la rentrée 2006-2007.

Tableau 1: Taux brut de scolarisation

Type d'enseignement	Âge	Pourcentage
Enseignement obligatoire	6-15 ans	96,01%
Enseignement secondaire	16-19 ans	38,71%
Enseignement supérieur	20- 24 ans	21,77%

2.3 L'enseignement professionnel

Qui relève du Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, assure les formations à caractère pratique permettant l'accès à un emploi.

3 L'université algérienne :

3.1 Généralités sur l'université algérienne :

Les universités algériennes sont des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, dotés d'une personnalité morale et d'une autonomie financière. Elles sont composées d'organes directeurs (conseil d'administration et conseil scientifique), d'un doyen, de facultés, d'instituts et d'annexes ; des services administratifs et techniques communs.

- Le budget alloué au secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique représente environ 6% du budget de fonctionnement de l'état et 1,4% du PIB.
- Le nombre d'étudiants est passé de 12,1% en 1995 à 21,8% en 2005.
- La post-graduation a enregistré en 2004 un effectif de plus de 26000 étudiants : 14000 en magister, 4000 en résidanat de sciences médicales et 8000 en doctorat d'état ou Es sciences.
- Les étudiants algériens bénéficient :
 - D'une bourse d'étude d'un montant qui varie de 600 à 900 dinars par mois et qui est attribuée sur des critères sociaux à plus de 85 % des étudiants.
 - D'un hébergement qui coûte près de 400 DA l'année, pour environ 51 % d'entre eux dans 220 résidences universitaires, accordé à ceux qui résident à plus de 50 kilomètres de leur lieu d'études.
 - Plus d'un million de repas par jour sont offerts aux étudiants au dinar symbolique.
 - Plus de 700 000 étudiants bénéficient du transport universitaire quotidiennement.
 - D'un régime de sécurité sociale et des mesures de prévention et de protection sanitaires.
 - L'Office des Publications Universitaires (OPU) procure des manuels et des ouvrages universitaires à des prix accessibles pour les étudiants.

L'université s'intéresse également à la recherche. Il existe 600 laboratoires agréés avec un potentiel de près de 15000 chercheurs pour l'année 2007.

- Le système d'évaluation des études dans les universités algériennes est un système annuel compensatoire. Les étudiants subissent un contrôle continu des connaissances. Le passage en année supérieure est conditionné par la réussite au contrôle pour l'ensemble des modules.

3.2 La mondialisation du système de formation universitaire

Comme tous les autres pays, l'Algérie a été confrontée au défi de la mondialisation du système de formation universitaire, qui a favorisé la mise en place du système LMD (Licence Master Doctorat). Cette réforme a entraîné la rénovation en profondeur des programmes, et de nouvelles pratiques pédagogiques. La maximisation des opportunités et l'ouverture à l'international ont été la principale raison du choix du LMD. C'est pourquoi, en 2004, l'Algérie est passée du système classique (Licence 4 ans, Magister 2 ans, Doctorat 4/3 ans) au LMD (Licence 3 ans, Master 2 ans et Doctorat 3 ans).

Le secteur de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a mis en œuvre, depuis la rentrée universitaire 2004-2005 des réformes touchant trois volets : les contenus des programmes pédagogiques, l'architecture des enseignements, l'organisation des structures de gestion de la pédagogie.

Les enseignements sont organisés en cycles de formation :

- Un premier cycle conduisant au diplôme de Licence ;
- Un second cycle conduisant au diplôme de Master ;
- Un troisième cycle conduisant au diplôme de Doctorat.

Les universités algériennes ont procédé à une réforme visant à intégrer les normes du processus de Bologne : 3 années d'études pour le Bachelor (Licence) et 2 années pour le Master. Depuis l'introduction du système de diplômes en trois cycles en 2004, les universités délivrent une Licence, pour l'obtention de 180 crédits (premier cycle), un Master, pour l'obtention de 120 crédits supplémentaires (le deuxième cycle) et, à la suite d'un cours d'études, un Doctorat (troisième cycle).

Une Licence ou Master peut prendre deux formes différentes : un enseignement "académique" ou un enseignement "appliqué", c'est-à-dire spécialisé ou technique. Parallèlement au système suivant le processus de Bologne, on trouve en Algérie d'autres échelles de classification des qualifications, notamment pour ce qui concerne les diplômes dits "à cycle unique" ou "longs" de 5 à 7 ans, comme dans le cas des études de médecine.

Ce nouveau régime répond aux priorités suivantes :

- Répondre à la demande économique et sociale en matière de compétences ;
- S'adapter à l'environnement international ;
- Donner un cadre homogène aux multiples établissements d'enseignement supérieur ;
- Offrir aux bacheliers un choix selon leurs capacités et leurs rythmes ;
- Renforcer la contribution des entreprises privées dans la prise en charge des missions de l'enseignement supérieur.

3.3 Conditions d'accès à l'enseignement supérieur :

L'accès à l'enseignement et la formation supérieurs est ouvert aux titulaires du baccalauréat ou d'un titre étranger reconnu équivalent. Comme dans tous les systèmes éducatifs, il existe en Algérie des exceptions aux procédures générales d'accès aux programmes d'enseignement supérieur. Ces exceptions sont la plupart du temps liées à des besoins spécifiques et à des décisions de politique éducative (mécanismes permettant aux étudiants adultes et aux étudiants ayant des besoins particuliers d'accéder à l'enseignement supérieur, validation des acquis, etc.).

L'accès des nouveaux bacheliers à l'université est organisé selon les dispositions d'une circulaire de préinscription et d'orientation, promulguée chaque année. Cette dernière fixe les conditions d'accès aux filières assurées par les établissements d'enseignement et de formation supérieurs.

L'orientation des bacheliers obéit à un classement qui repose sur la combinaison de 4 paramètres :

1. les vœux exprimés par le titulaire du baccalauréat ;
2. la série et résultats du baccalauréat ;
3. la capacité d'accueil des établissements d'enseignement et de formation supérieurs ;
4. la circonscription géographique du titulaire du baccalauréat.

Des conditions complémentaires, telles que les notes des matières essentielles, sont exigées pour l'accès à certains domaines et/ou filières de formation. L'accès à certaines filières peut être subordonné à la présentation d'un certificat médical de bonne santé ou à un entretien

avec un jury. Dans l'architecture du LMD, les enseignements reçus sont mesurés en crédits et non en années d'études : Il faut réunir **180 crédits** pour obtenir la Licence et **120 crédits**, après la Licence, pour obtenir le Master.

Les crédits sont l'unité de compte qui permet de mesurer le travail de l'étudiant pendant le semestre (cours, TD, TP, stage, mémoire, travail personnel...). Les crédits sont capitalisables et transférables d'un parcours à un autre.

Les crédits sont capitalisables et transférables d'un parcours à un autre. La progression du premier au second semestre d'une même année universitaire est de droit pour tout étudiant inscrit dans le même parcours. La progression de la première à la deuxième année de la licence, au sein d'un même parcours de formation, est de droit si l'étudiant a acquis les deux premiers semestres du cursus de formation.

Le passage d'une année à l'autre est obtenu :

- Si la moyenne de toutes les unités d'enseignement de l'année universitaire est acquise ;
- Si la moyenne générale par compensation entre les notes de toutes les unités, est égale ou supérieure à 10/20.

Un parcours peut être validé par capitalisation ou par compensation.

La validation d'une unité est faite dès lors que l'étudiant y a obtenu la moyenne.

La validation des unités d'enseignement se fait aussi par compensation :

- entre les notes des éléments constitutifs d'une même unité.
- entre les notes des différentes unités de la même année universitaire, pondérées par des coefficients.

Cependant, l'admission en année supérieure peut aussi être validée comme suit :

- de la 1ère à la 2ème année : si l'étudiant totalise un minimum de 30 crédits sur les 60 de l'année.
- de la 2ème à la 3ème année : si l'étudiant totalise un minimum de 80 % des crédits des deux années (1ère et 2ème année) de la licence avec la validation des UE Fondamentales.

Dans l'un ou l'autre cas, l'avis de l'équipe de formation est requis si le nombre de crédits est inférieur à 60 (passage de la 1ère à la 2ème année) ou à 120 (passage de la 2ème à la 3ème année). Si l'étudiant est accepté pour une admission conditionnelle (avec dettes), il lui appartiendra de rattraper les crédits manquants. L'équipe de formation peut mettre un dispositif

spécial d'évaluation pour permettre à l'étudiant d'être orienté vers un autre parcours de formation.

Section 2 : Le système des grandes écoles algériennes

Cette section est dédiée au système des grandes écoles algériennes, qui diffère du système des universités, aux différentes écoles des sciences économiques, commerciales et de gestion et aux critères d'orientation vers les parcours de spécialisation.

1 Le système des grandes écoles algériennes

Le réseau universitaire algérien compte 35 écoles nationales supérieures sur toutes les régions du pays. Il n'existe pas de système spécifique pour toutes les grandes écoles algériennes, par exemple les écoles nationales supérieures de l'enseignement fonctionnent selon le système classique, Elles comportent actuellement trois cycles de formation : Licence Bac +3 pour l'enseignement primaire, Licence Bac +4 pour l'enseignement moyen et Licence Bac +5 pour l'enseignement secondaire, Magister et Doctorat.²

Pour les écoles des sciences économiques, commerciales et sciences de gestion, le système est différent. La formation s'étale sur trois cycles successifs :

1.1 Premier cycle : Les classes préparatoires

Les bacheliers sont soumis à une formation de deux années dans des classes préparatoires au sein de l'école. Durant ces deux années, les étudiants sont enseignés les connaissances de base qui sont commune dans toutes les écoles avant d'aborder des connaissances plus spécifiques dans le deuxième cycle. Notons que les étudiants de ce cycle ne bénéficient pas d'examens de rattrapage. En cas d'échec durant les deux années préparatoires, une réorientation vers l'université peut être déclarée par le jury des délibérations.

1.2 Deuxième cycle : Formation niveau Master

L'accès au second cycle, est soumis à la réussite au concours national au profit des étudiants ayant subi avec succès deux années de formation préparatoire. Les conditions de participation au concours et les modalités de son organisation, sont fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Ce concours national est organisé pour répartir les candidats sur les huit (08) écoles supérieures du pays en tenant compte du choix de l'étudiant et de son classement au niveau national. Les huit (08) écoles supérieures qui existent au niveau national sont :

² [Les Ecoles Normales Supérieures \(umc.edu.dz\)](http://umc.edu.dz)

- L'École Supérieure de Commerce-Koléa (ESC) ;
- L'École des hautes études commerciales-Koléa (EHEC) ;
- L'École Nationale Supérieure de Statistique et d'Économie Appliquée-Koléa (ENSSEA) ;
- L'École Supérieure de Gestion et de l'Économie Numérique - Koléa (ESGEN).
- L'École Supérieure de Comptabilité et de Finances à Constantine (ESCF) ;
- L'École Supérieure d'Économie d'Oran (ESE) ;
- L'École Supérieure de Management de Tlemcen (ESM) ;
- L'École Supérieure des Sciences de Gestion d'Annaba (ESSG) ;

Les résultats obtenus au concours détermineront si le candidat aura la possibilité de continuer son parcours à l'école supérieure de son choix ou non. L'échec dans le concours entraîne une réorientation vers l'université.

Trois années de formation sont nécessaires pour la préparation du diplôme de Master, une année de tronc commun et deux années de spécialité (4ème et 5ème année). Cette formation comprend une formation théorique et des stages en milieu professionnel.

Un seul redoublement est autorisé durant le deuxième cycle. Tout autre échec peut entraîner une réorientation vers l'université après avis du jury de délibérations.

1.3 Troisième cycle : formation doctorale

Les titulaires de master des écoles supérieures peuvent participer à des concours des formations doctorales organisés par les écoles supérieures ou par les universités.

La durée de la formation est de trois années et est sanctionnée par l'obtention de diplôme de master dans la spécialité choisie. Soit au total un cursus équivalent à « Bac +5 ».

2 Présentation des écoles des sciences économiques, commerciales et sciences de gestion

2.1 L'école Supérieure de Commerce (ESC)

L'ESC a été créé en 1900 sous l'administration française. Ensuite, le 18 février 1966, conformément au décret présidentiel 66-43, l'École a été rattachée à l'université d'Alger.

En 1985, l'ESC d'Alger a retrouvé son autonomie vis à vis de l'université d'Alger conformément au décret présidentiel 85-160 du 18 juin 1985 et a été placée directement sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

En 2005, l'ESC d'Alger a obtenu le statut de grande école par Décret Exécutif n° 05-500 du 29 décembre 2005. Par l'introduction en 2007 du nouveau système de l'enseignement supérieur LMD, l'ESC s'est inscrite dans le cadre de la formation en Master et Doctorat qui lui permet de proposer des de parcours et de profils professionnels adaptés aux exigences du marché de l'emploi et de l'économie nationale.³

A partir des années 1980, l'Ecole s'est lancée dans l'introduction de deux types de formation de post-graduation à savoir : le magister en sciences de gestion et la post-graduation spécialisée dans des spécialités de management bancaire ainsi que de comptabilité et d'audit, et ce, à l'effet de consolider son rôle dans l'accompagnement de l'économie nationale et la formation des formateurs pour l'enseignement supérieur. Ces formations sont orientées et gérées dans le cadre du DE 98-17 du 17 août 1983.

Dans le cadre de la loi n° 99-05 du 4 avril 1992, l'ESC contribue activement au marché de l'emploi par des cadres issus des spécialités de finance d'entreprise, de comptabilité, de management et de marketing.

Les deux laboratoires de recherche créés au niveau de l'ESC regroupent des équipes de recherche composée d'enseignants chercheurs, permanents et/ ou associés ainsi que d'étudiants en magister et doctorat. Ces laboratoires bénéficient d'un double système de financement, aussi bien par le fonds national de la recherche (FNR), que par d'autres moyens de financement résultant notamment de leurs activités généralement guidées par les priorités nationales et en liaison directe avec les besoins des entreprises et des organismes socioéconomiques.

Actuellement, elle assure les spécialités suivantes : Comptabilité et Finance ; Finance d'entreprise ; Marketing et Communication ; Monnaie, Finance et Banque ; Contrôle de Gestion ; Organisation et Management des entreprises.

2.2 L'École Supérieure de Comptabilité et de Finances à Constantine (ESCF)

L'école préparatoire en sciences économiques, commerciales et sciences de gestion à Constantine, créée par le décret exécutif n° 10-163 du 28 juin 2010, susvisé, est transformée en

³ [École Supérieure de Commerce \(esc-alger.dz\)](http://esc-alger.dz)

"Ecole Supérieure de Comptabilité et de Finances à Constantine" et régie par les dispositions du décret exécutif n° 16-176 du 9 Ramadhan 1437 correspondant au 14 juin 2016.

L'École Supérieure de Comptabilité et de Finances à Constantine, a pour mission d'assurer la formation supérieure, la recherche scientifique et le développement technologique dans les différentes spécialités d'économie des marchés financiers.⁴

L'accès à la formation assurée par l'école, est ouvert aux titulaires distingués du baccalauréat de l'enseignement secondaire ou d'un diplôme étranger reconnu équivalent, selon des conditions fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

En matière de recherche scientifique et de développement technologique, l'école a pour mission fondamentale :

- Contribuer au développement de la recherche fondamentale et appliquée au sein des entreprises nationales publiques et privées, à travers l'encouragement à l'innovation.
- Contribuer à l'effort national de recherche scientifique et de développement technologique.
- Promouvoir la production scientifique et encourager l'émulation.

2.3 L'École Supérieure d'Économie d'Oran (ESE)

L'École Supérieure d'Économie d'Oran est née de la transformation de L'école préparatoire en sciences Économiques, Commerciales et Sciences de Gestion à Oran qui a été créée par le décret exécutif n° 10-161 du 28 juin 2010, est transformée en "École Supérieure d'Économie d'Oran" elle est régie par les dispositions du décret exécutif n° 16-176 du 14 juin 2016, et celle du décret 17-85 du 15 février 2017.⁵

L'ESE d'Oran, a pour mission centrale d'assurer la formation supérieure, la recherche scientifique et le développement technologique dans les différentes spécialités d'économie industrielle et des réseaux. L'ESE vise continuellement à se développer pour se hisser au rang des meilleures écoles et notamment en optimisant ses ressources humaines, administratives et pédagogiques.

⁴ [École Supérieure de Comptabilité et de Finances – Constantine \(escf-constantine.dz\)](http://escf-constantine.dz)

⁵ e-learning.ese-oran.dz

Actuellement l'ESE comprend, dans sa composition du personnel, 74 ATS (Agents Techniques et Services) et 74 Enseignants. En vue, de développer le rondement de son personnel, l'ESE opte pour un recrutement quasi-annuel.

Les spécialités assurées par l'ESE sont : L'Économie de l'Énergie ; l'Économie Numérique ; Économie et finance quantitative ; Économie et gestion d'une organisation.

2.4 L'École Supérieure des Sciences de Gestion d'Annaba (ESSG)

A la rentrée universitaire 2010-2011, Annaba s'est dotée d'une école préparatoire dans le domaine des sciences économiques, commerciales et sciences de gestion par le décret exécutif n°-10-164 du 28 juin 2010. L'école est domiciliée à l'ex-lycée Pierre et Marie Curie, rue du 24 février 1956.

Durant l'année 2015, à la demande de ministère de tutelle, un projet de transformation de l'école préparatoire en école supérieure fut élaboré et transmis. C'est ce qui a conduit à la création de l'école supérieure des sciences de gestion d'Annaba, domaine des sciences économiques, commerciales et sciences de gestion (décret exécutif n°-17-88 du 15 février 2017). Depuis la rentrée universitaire 2017-2018, l'école dispose, selon son nouveau statut, d'un organigramme spécifique aux écoles supérieures en Algérie.⁶

L'accès à l'école est ouvert aux titulaires du baccalauréat de l'enseignement secondaire ou d'un diplôme étranger reconnu équivalent.

L'ESSG assure les spécialités suivantes : Management Public, Contrôle de gestion, Affaire internationale.

2.5 L'École Supérieure de Management de Tlemcen (ESM)

En 2017 (EPSECG- de Tlemcen) a été transformée en Ecole Supérieure de management en vertu du décret exécutif n° 17-86 du 15 février 2017 portant transformation de l'école préparatoire en sciences économiques, commerciales et sciences de gestion à Tlemcen en école supérieure de management. Par conséquent, elle assurera dans le cadre de son service public d'enseignement supérieur des missions de formation supérieure et des missions de recherche scientifique, d'innovation, de veille, de transfert et de développement technologique.

L'ESMT est un pôle d'excellence de formation supérieure, elle assure une formation hautement qualifiante au profit de différents secteurs d'activité. Elle consiste à former des

⁶ [Moodle de l'École Supérieure des Sciences de Gestion - Annaba \(essg-annaba.net\)](http://moodle.de.l'École.Supérieure.des.Sciences.de.Gestion.-.Annaba.(essg-annaba.net))

compétences managériales nationales pour une compétitivité nationale et internationale. Par conséquent et conformément au décret exécutif n° 16-176 du 14 juin 2016 fixant statut-type de l'école supérieure notamment dans les articles 20 & 21, elle a pour missions fondamentales d'assurer la formation de cadres hautement qualifiés et de contribuer à la production et à la diffusion du savoir et des connaissances.⁷

Elle considère comme des valeurs la gouvernance transparente et l'excellence dans la formation et la recherche par l'adaptation des offres de formations aux mutations croissantes de l'environnement et des besoins des apprenants et des parties prenantes, ainsi que la conformité éthique par la promotion des valeurs d'éthiques dans la pratique managériale.

L'ESM assure trois spécialités : Management et Stratégies d'Entreprises ; Management des Services de Santé ; Marketing ; Management des établissements touristiques ; Marketing agro-alimentaire ; Management financier.

2.6 L'École supérieure de gestion et d'économie numérique (ESGEN)

L'école supérieure de gestion et d'économie numérique est issue de la transformation de l'école préparatoire en sciences économiques, commerciales et sciences de gestion (E.P.S.E.C.G), est la première école supérieure spécialisée dans la gestion et le développement de l'économie numérique en Algérie.⁸

La mission de l'école est de combler le déficit en compétences enregistré dans les domaines de gestion et économie numérique, en préparant les étudiants à devenir des managers responsables, capables d'évoluer à l'international, ayant les capacités de s'adapter aux transformations économiques résultant du développement des TIC et des technologies de l'innovation, ainsi relever les défis de l'économie mondialisée basée sur l'utilisation des nouvelles technologies.

Elle assure les quatre spécialités suivantes : - Audit et contrôle de gestion - E-business - Digital Banking management - Gouvernance des systèmes d'information - Management digital.

⁷ [Higher School of Management-Tlemcen - \(esm-tlemcen.dz\)](http://esm-tlemcen.dz)

⁸ [Ecole Supérieure de Gestion et d'Economie Numérique \(esgen.edu.dz\)](http://esgen.edu.dz)

2.7 L'École des Hautes Études Commerciales (EHEC)

L'École des Hautes Études Commerciales (Ecole HEC Alger) est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière.

Depuis sa création dans les années 1970, cet établissement (ex INC d'Alger), ne cesse de tisser et de développer des relations, de formation, de coopération et d'accompagnement, avec les différents organismes et entreprises publiques et privées.

En août 2000, l'INC a été transformé en Institut National d'Enseignement Supérieur. Par référence au décret exécutif n° 08-223 du 14 juillet 2008 portant transformation de l'ex-INC en école hors université sous la dénomination d'« Ecole Nationale Supérieure de Commerce (ENSC) ». Ce nom ne répondant pas aux attentes du corps enseignant, en octobre 2009, la dénomination de l'ENSC a été modifiée en Ecole des Haute Etudes Commerciales, avec l'acronyme de HEC Alger. Le 8 décembre 09 a été adopté officiellement le logo de HEC Alger ainsi que sa devise : "Entreprendre et Innover".⁹

A la rentrée 2015-2016, des classes préparatoires intégrées ont vu le jour au sein de HEC Alger. Les premières promotions du Doctorat du LMD ont été recrutées en septembre 2014.

Avec plus de 50 ans d'existence, l'École a assuré, à travers ses différentes restructurations, plusieurs formations qui ont été d'un apport indéniable quant à l'économie au plan de gestion, voire de création d'entreprises.

L'EHEC assure les spécialités suivantes : Management et Entrepreneuriat ; Finance et comptabilité ; Management des Ressources Humaines ; Marketing ; Distribution et Affaires Internationales.

2.8 L'École Nationale Supérieure de Statistique et d'Économie Appliquée (ENSSEA)

Créé en 1970 sous le nom d'institut des techniques et de Planification et d'Economie Appliquée (I.T.P.E.A), l'institut avait pour mission de former des cadres indispensables à

⁹ [The School of Higher Commercial Studies \(EHEC Algiers\)](#)

l'élaboration des plans nationaux de développement et assurait la formation d'ingénieurs en Statistique et Analyse de l'Economie.

Devenu institut National de planification et de Statistique (I.N.P.S) en 1983, après son passage sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.¹⁰

L'INPS avait pour missions :

- La Formation Ingénieurs d'Etat Economistes (BAC+ 5).
- La Formation du perfectionnement de cadres de l'administration et du secteur Economique à travers les post-graduations spécialisées.
- La Formation d'enseignement à travers le Magister et le Doctorat en Economie et Statistique Appliquées.

Depuis 2005, l'INPS est devenu une école hors université par application du décret 05-500 du 29 Décembre 2005.

Depuis 2008 l'INPS prend le nom d'Ecole Nationale Supérieure de Statistique et d'Economie Appliquée (E.N.S.S.E.A), sans changer de vocation ou de missions.

Actuellement, les spécialités ouvertes par cette école sont principalement six : Finance des marchés et actuariat -Statistiques appliquée et économétrie -Économie appliquée et prospective.

-Statistiques et data science. -Statistiques et prospective économique. -Science de la population et statistique sociale.

3 Les critères d'orientation vers les parcours de spécialisation

L'orientation des étudiants vers les spécialités se déroulent différemment dans chaque école.

Au terme de sa première année en deuxième cycle, l'étudiant exprime ses vœux de parcours par ordre de priorité parmi les offres de formation du programme Master de chaque école.

¹⁰ [ENSSEA - Site officiel](#)

A l'école Supérieure de Commerce (ESC), L'étudiant sera orienté vers un parcours, du pôle de son choix et par ordre de priorité à travers un classement basé sur : l'obtention de l'année avec ou sans doublement ; le nombre de crédits obtenus durant la première année ; la moyenne calculée à raison de 2/3 de la moyenne générale de la première année et 1/3 de la moyenne des modules spécifiques pour un parcours donné.

Tableau 2: Modules Spécifiques pour Chaque Parcours à l'ESC

Parcours	Modules
Comptabilité et Finance	-Comptabilité Financière
Contrôle de Gestion	-Comptabilité Managériale - Fiscalité
Finance d'Entreprise	-Finances d'Entreprise
Monnaie, Finance et Banque	-Comptabilité Financière
Organisation et Management De l'Entreprise	-Principes de Management -Analyse des Organisations
Marketing et Communication	-Marketing Fondamental -Marketing Mix

Les parcours ouverts pour chaque pôle sont :

- Pôle Comptabilité Audit et contrôle : Comptabilité et Finance, Contrôle de gestion.
- Pôle Management : Organisation et management des entreprises.
- Pôle Marketing : Marketing de communication.
- Pôle Economie et Finance : Finance d'entreprise, Monnaie, finance et banque.

A l'ENSSEA, l'ESSG, l'EHEC et l'ESCF l'orientation vers les différentes spécialités du Master se fait par ordre de mérite, c'est-à-dire selon le classement par la moyenne générale à l'issue du tronc commun et sur la base de la fiche de vœux de l'étudiant en fonction du nombre de place pédagogique ouverte par spécialité.

A l'ESGEN, l'affectation aux cinq spécialités de l'école est basée sur une note minimale de 10/20 obtenue pour chaque module, dans le détail ci-dessous :

Tableau 3: Modules Spécifiques pour Chaque Parcours à l'ESGEN

Spécialité	Module
Audit & Contrôle de Gestion	Comptabilité approfondie
	Contrôle de gestion
E-Business	Marketing International
	Management Stratégique
Digital Banking-Management	Techniques bancaire
	Maths financières
Gouvernance des Systèmes d'Information	Système d'information
	Management Stratégique
Management Digital	TIC et veille numérique
	Management Stratégique

Conclusion

Nous avons vu dans ce chapitre que le système éducatif algérien est relativement jeune et résulte d'un processus de réforme entamé dès le recouvrement de la souveraineté nationale. Jusqu'à l'indépendance, la formation supérieure de type universitaire était orientée vers la formation d'une élite coloniale française. Le processus de construction d'un système éducatif national proprement algérien débute avec la création du ministère de l'éducation en 1963. L'enseignement et la formation ont occupé une place centrale dans les stratégies politiques algériennes notamment durant les premières décennies de l'indépendance, de 1962 à 1980. Nous avons retracé également les grands axes du système universitaire et son historique plein de rebondissements et des perpétuations.

En plus du changement au sein de l'université algérienne, il y a lieu de signaler aussi, qu'elle s'est vue traversée par plusieurs transformations majeures l'obligeant à faire évoluer ses missions, ses stratégies, ses objectifs et sa vision. Elle doit au-delà des savoirs qu'elle enseigne, transmettre des savoirs faire. Une autre façon de remplir sa mission surtout depuis l'avènement du LMD. Une mission qui repose sur le développement de la culture de la réussite professionnelle de l'étudiant, qui peut être déclinée à travers des dispositifs et des programmes de formations dédiés à l'orientation et l'insertion professionnelle des diplômés.

Dans la seconde section de notre chapitre, on a discuté le système des grandes écoles, en particulier celui des sciences économiques et commerciales et sciences de gestion, et nous avons mis la main sur les critères d'orientation vers les parcours de spécialisation au niveau des huit écoles supérieures des sciences économiques, commerciales et de gestion, car ces dernières, seront l'échantillon de notre étude pratique.

**Chapitre II : Le choix de
scolarité universitaire :
Cadre théorique et revue
de la littérature**

Chapitre II : Le choix de scolarité universitaire : Cadre théorique et revue de la littérature

Introduction

"Il n'y a peut-être aucune décision académique qui suscite plus de réflexion, de déchirure et d'orientation vers le reste de votre vie - ou désorientée - que le choix d'une spécialité." (St. John, 2000, p. 22)

Cette idée illustre que le fait que choisir une spécialité est un choix qui doit être intentionnel et basé sur la connaissance de soi, et que lorsqu'un mauvais choix est fait, les conséquences peuvent être sévères. Dans l'idéal, le choix d'une spécialité permettra à l'étudiant de réussir sur le plan académique et d'atteindre ses objectifs personnels et professionnels.

Le choix d'une spécialité particulière n'est pas seulement important dans la vie académique, mais aussi dans la vie personnelle future, car il a une influence sur la continuité des études, les opportunités de carrière et d'emploi, la compensation financière et, enfin, le statut social.

Les théories et les modèles au sujet des déterminants du choix de spécialité sont nombreux, elles ont été développées par plusieurs sociologues et chercheurs. Ces théories montrent les différentes voies vers l'amélioration de la progression professionnelle et la trajectoire de carrière suivie par les individus pour une satisfaction globale au travail et la réalisation des objectifs. Comprendre ces théories est une étape essentielle pour déterminer les valeurs fondamentales et la voie à suivre lors du choix d'un domaine d'études.

Bien que ces théories diffèrent et qu'aucune ne traite spécifiquement des décisions relatives au choix d'une filière universitaires, elles soulignent toutes l'importance des variables personnelles et environnementales dans la prise de décision liée à la carrière. Nauta (2007) a trouvé des corrélations positives entre la satisfaction liée au choix d'une spécialité à l'université et l'auto-efficacité en matière de choix de carrière. Nauta (2007) a également suggéré que le fait d'avoir choisi une spécialité satisfaisante peut renforcer la confiance de l'étudiant dans ses autres décisions professionnelles.

Les théories du développement de carrière peuvent être divisées en trois catégories : elles peuvent être basées sur la structure psychologique, où la personnalité doit correspondre l'environnement de travail (comme la théorie de Holland) et elles peuvent être fondées sur des facteurs décisionnels et conjoncturels (comme la théorie sociale cognitive de la carrière).

Beggs et al. (2008) ont défini une "bonne" sélection d'une spécialité commerciale comme "la spécialité la mieux capable d'aider l'étudiant à atteindre ses objectifs éducatifs et post-scolaires, et celle qui offre une adéquation entre les capacités et l'intérêt des étudiants". Mais ce choix peut être une tâche stressante et contraignante, car les étudiants ne prennent pas cette décision dans le vide ; de nombreux facteurs influencent cette décision : les compétences, les influences de l'entourage, le sexe, le marché de travail, etc.

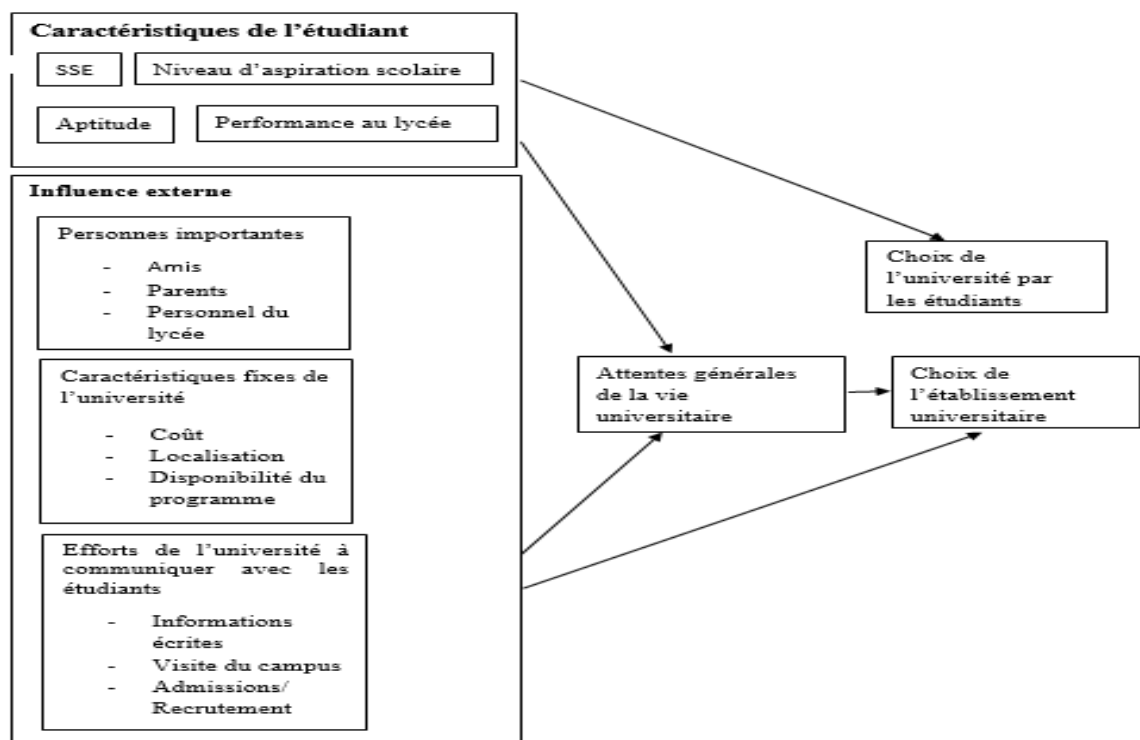
Section 1 : Déterminants de choix de spécialité universitaire par les étudiants : Cadre théorique

Cette section met en évidence les théories fondamentales expliquant les déterminants du choix d'une spécialité. Les théories sur le choix de carrière, choix d'établissement scolaire et de choix de spécialité universitaire suggèrent des déterminants de choix similaires. Les théories que cette section aborde, sont principalement : le modèle de Chapman (1981), la théorie de l'action raisonné ; la théorie du comportement planifié ; la théorie de Holland (1966) ; la théorie sociale cognitive de la carrière ; la théorie de Gottfredson sur la circonscription et le compromis ; la théorie de l'engagement cognitif renforcé et la théorie de l'adaptation au travail.

1 Le modèle de Chapman (1981)

Chapman (1981), présente un modèle sur les influences qui affectent le choix de l'établissement d'enseignement supérieur par les futurs étudiants. Le modèle suggère que le choix de l'université est influencé par un ensemble de caractéristiques des étudiants (le statut socio-économique (SSE), les aptitudes, les attentes, et la performance au Lycée) en combinaison avec une série d'influences externes (l'impact de personnes importantes, les caractéristiques fixes de l'établissement et les efforts de l'établissement pour communiquer avec les étudiants potentiels). La figure 1 (Chapman, 1981 ; pp 492) spécifie les catégories de variables et leurs interrelations et présente un modèle conceptuel général du choix de l'université par l'étudiant.

Figure 1: Les influences sur le choix universitaire de l'étudiant.



2 Théorie de l'action raisonnée (TAR)

Il existe un large éventail d'ouvrages traitant des théories permettant de comprendre les choix d'études et de carrière, notamment la théorie de l'action raisonnée (TAR) proposée par Fishbein et Ajzen (1975), qui est un modèle comportemental bien développé et largement appliqué, axé sur l'intérêt personnel et l'influence sociale. La TAR a été développée pour améliorer la théorie de l'information intégrée (Ajzen et Fishbein, 1980) en y apportant deux changements majeurs. Premièrement, la TAR ajoute un autre facteur clé au processus de persuasion : l'intention comportementale. Au lieu d'essayer de prévoir les attitudes, la TAR s'intéresse principalement au comportement. Cette théorie reconnaît toutefois qu'il existe certaines circonstances (ou facteurs) qui limitent l'effet de l'attitude sur le comportement. Le deuxième changement, TAR utilise deux facteurs, les attitudes et les normes, pour prédire les intentions comportementales. En d'autres termes, lorsque nos attitudes nous orientent vers une certaine action, mais que les normes pertinentes nous suggèrent de faire autre chose, les deux éléments influencent notre intention comportementale. L'objectif principal de la TAR est de comprendre le comportement volontaire d'un individu en examinant la motivation fondamentale de base qui le pousse à accomplir une action. En outre, la composante normative (c'est-à-dire les normes sociales qui entourent le comportement) contribue également à déterminer si l'individu adoptera ou non ce comportement. La théorie stipule que l'intention d'adopter un certain comportement précède le comportement réel (Ajzen & Madden, 1986).

Selon la TAR, l'intention d'un étudiant de travailler dans un domaine particulier (en fonction de sa spécialité) est ancrée dans son attitude à l'égard de la spécialité ainsi que dans la norme subjective, les croyances pertinentes des personnes importantes pour l'étudiant (telles que la famille, les amis, les autres étudiants, les professeurs et les enseignants/conseillers de l'école). L'étudiant choisit donc une spécialité et a l'intention de travailler dans ce domaine en fonction de son attitude à l'égard de la spécialité et de l'influence des autres (norme subjective). L'attitude d'un étudiant à l'égard d'une spécialité est formée par ses croyances concernant une variété de caractéristiques importantes, telles que l'intérêt, l'aptitude, le salaire, la disponibilité et la sécurité de l'emploi, l'image personnelle et sociale, et la difficulté/charge de travail d'une spécialité.

3 La théorie du comportement planifié (TCP)

La théorie du comportement planifié est un cadre conceptuel qui a été utilisé pour mieux comprendre les facteurs qui influencent le choix de la spécialité par les étudiants.

La théorie du comportement planifié (TCP) développée par Ajzen (1988) est une extension de la théorie de l'action raisonnée (TAR) développée par Fishbein et Ajzen (1975). Les deux modèles prennent en compte les attitudes, les normes subjectives, les intentions et le comportement cible. En résumé, la TCP postule que les gens agissent conformément à leurs intentions et à leurs perceptions de contrôle sur le comportement, tandis que les intentions sont à leur tour influencées par les attitudes à l'égard du comportement, les normes subjectives et les perceptions de contrôle du comportement (Ajzen, 2001, p. 43). Plus l'attitude et la norme subjective sont favorables et plus le contrôle comportemental perçu est important, plus l'intention de la personne d'adopter le comportement est probable.

Les attitudes individuelles à l'égard du comportement reflètent la mesure dans laquelle une personne a une perception positive ou négative du comportement. Les attitudes à l'égard d'un comportement sont déterminées par les croyances d'une personne sur les conséquences de ce comportement, et chaque croyance est pondérée par la valeur subjective du résultat en question (Ajzen, 2001 ; Tan et Laswad, 2006a). Les normes subjectives sont liées à la perception qu'a une personne de la pression sociale qui s'exerce sur elle pour qu'elle adopte ou non le comportement en question. Elles reflètent les croyances d'une personne selon lesquelles d'autres individus ou groupes pensent qu'elle devrait adopter le comportement en question (c'est-à-dire les croyances normatives). Ces croyances normatives, associées à la motivation d'une personne à se conformer aux différents référents, déterminent la norme subjective dominante concernant le comportement (Ajzen, 2001 ; Tan et Laswad, 2006a). Étant donné que de nombreux facteurs peuvent interférer avec le contrôle d'un individu sur un comportement prévu (Cohen et Hanno, 1993, p. 222), la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1988) affine la TAR en y incluant le concept de contrôle comportemental. Contrairement à l'attitude et aux normes subjectives, ce troisième facteur, le contrôle comportemental perçu, est un facteur non motivationnel et représente le degré de contrôle qu'une personne exerce sur l'exécution du comportement. Dans la mesure où les gens sont réalistes dans leurs jugements sur les difficultés de comportement, Ajzen postule qu'une mesure du contrôle comportemental perçu peut servir de substitut au contrôle réel. La théorie suppose en outre que le contrôle comportemental perçu a des implications motivationnelles sur les intentions. Les personnes qui pensent qu'elles n'ont ni les moyens ni les possibilités d'adopter un certain comportement ont peu de chances de former des intentions comportementales fortes, même si elles ont des attitudes favorables à l'égard de ce comportement et pensent que des personnes importantes approuveraient leur comportement (Ajzen, 1988, p. 134). La TCP fournit donc un cadre approprié pour examiner les facteurs qui influencent les décisions des étudiants en matière de spécialité, et il a été utilisé

par Tan et Laswad (2006a) pour examiner les intentions des étudiants de première année de se spécialiser en comptabilité et dans d'autres spécialités commerciales. Ils ont constaté que les attitudes, les normes subjectives et les perceptions du contrôle comportemental des étudiants influencent leur intention de se spécialiser en comptabilité ou dans d'autres spécialités commerciales.

4 La théorie de Holland

La théorie de Holland peut être appliquée à l'orientation professionnelle. Holland a développé six modèles d'environnement qui peuvent être traduits en une typologie pour les spécialités académiques, selon lui, les intérêts professionnels et la personnalité sont organisés en structure hexagonale dans l'ordre de RIASEC et peuvent être codifiés en Réaliste (R), Investigateur (I), Artistique (A), Social (S), Entreprenant (E) et Conventionnel (C).

En général, ces six types d'intérêts et de personnalité peuvent prendre deux formes en produisant un code à trois lettres, par exemple RIA, SIA, qui symbolise les intérêts professionnels d'une personne. La première lettre de ces deux codes indique l'intérêt principal de la personne et les deuxième et troisième lettre dénotent un intérêt significatif mais secondaire dans le choix de la carrière.

Holland a utilisé le mot "congruence" pour montrer l'interaction entre la personne et l'environnement, où la personnalité et l'intérêt de la personne et l'environnement de travail produisent la stabilité et la satisfaction professionnelles, tandis qu'une faible congruence entraîne l'instabilité et l'insatisfaction professionnelles. De nombreuses études ont été menées sur l'hypothèse de Holland et son cadre d'intérêts professionnels s'est avéré efficace dans de nombreuses cultures (par exemple, Rounds & Tracey, 1996). Leung et Hou (2005) ont mené une étude et trouvé six facteurs de premier ordre regroupés en trois groupes : Réaliste-Investigateur, Artistique-Social et Social-Entreprenant-Conventionnel. Ce groupe reproduit une valeur et une perception culturelles précises. La structure des intérêts professionnels de Holland est diversement étayée dans des différentes cultures.

Plusieurs études récentes sur les étudiants ont appliqué la théorie de Holland (Holland, 1966, 1985) pour mieux comprendre l'importance de l'adéquation entre la personne et l'environnement dans le choix d'une spécialité. Le principe de base de la théorie de Holland est que le comportement humain est le résultat de l'interaction entre les individus et leur environnement. En appliquant la théorie de Holland, Smart, Feldman et Ethington (2000, p. 33) suggèrent que les étudiants choisissent des environnements universitaires compatibles avec

leurs types de personnalité et qu'à leur tour les environnements universitaires récompensent différents modèles d'aptitudes et d'intérêts des étudiants.

5 La théorie sociale cognitive de la carrière (TSCC)

La théorie sociale cognitive de la carrière (TSCC) représente un effort relativement nouveau pour comprendre les processus par lesquels les gens forment des intérêts, font des choix et atteignent différents niveaux de réussite dans leurs études et leurs activités professionnelles (Lent, Brown, & Hackett, 1994). Ancrée dans la théorie sociale cognitive générale de Bandura (1986), la TSCC se concentre sur plusieurs variables cognitives de la personne (par exemple, L'auto-efficacité, les attentes en matière de résultats et objectifs) et sur la manière dont ces variables interagissent avec d'autres aspects de la personne et de son environnement (par exemple, le sexe, l'origine ethnique, les soutiens sociaux et les obstacles) pour contribuer à façonner le cours du développement des objectifs et des choix de carrière

Les objectifs personnels sont l'engagement intentionnel dans une certaine activité ou l'obtention d'un résultat particulier (Lent, 2005). Lent (2005) a défini l'auto-efficacité comme "un ensemble dynamique de croyances liées à des activités et des domaines de performance particuliers" (p. 104). Lent et al., (2002) ont défini les attentes en matière de résultats comme des "croyances personnelles sur les conséquences ou les résultats d'un comportement particulier" (p. 262).

Selon le TSCC, le développement de carrière est influencé à la fois par des facteurs environnementaux objectifs et perçus. Parmi les exemples de facteurs objectifs, citons la qualité des expériences éducatives auxquelles une personne a été exposée et le soutien financier dont elle dispose pour suivre des options de formation particulières. Ces facteurs objectifs peuvent avoir un impact considérable sur l'évolution de la carrière. Cependant, l'effet d'un facteur objectif particulier dépend souvent, au moins en partie, de la manière dont l'individu l'évalue et y répond (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986).

L'accent mis sur l'environnement perçu présente plusieurs défis théoriques et pratiques. Il semble nécessaire de tenir compte des différences individuelles dans la réponse à des conditions environnementales similaires. Nombreux sont ceux qui ont rencontré des personnes qui ont réussi leur carrière et leur vie en dépit d'un environnement défavorable ; de même, il existe de nombreuses histoires de personnes qui ont échoué dans leur vie alors qu'elles semblaient bénéficier de tous les avantages environnementaux. Si les conditions environnementales telles que la richesse matérielle étaient le seul facteur important, tous les enfants pauvres échoueraient et tous les enfants riches réussiraient. Les théoriciens du développement de carrière doivent

donc prendre en compte de multiples aspects potentiellement compensatoires de l'environnement objectif, tels que les conditions économiques, les comportements parentaux et l'influence des pairs (cf. Arbona, sous presse), ainsi que la manière dont les individus donnent un sens à ce que leur environnement leur apporte et y réagissent.

La théorie sociale cognitive de la carrière postule que le comportement de choix d'un individu peut être guidé moins par ses intérêts personnels que par d'autres facteurs environnementaux et personnels.

Nota et al. (2007) ont utilisé une structure TSCC et ont constaté une relation positive entre l'auto-efficacité des participants en matière de recherche de carrière et le soutien familial, ainsi qu'une relation négative entre l'auto-efficacité en matière de recherche de carrière et l'indécision en matière de carrière. Ces résultats sont en harmonie avec les modèles de choix de carrière du TSCC général et illustrent l'importance du soutien social pour la décision et l'efficacité en matière de carrière. Creed et al. (2006) ont utilisé la TSCC et leurs résultats étaient différents de l'anticipation théorique. Ils ont constaté que l'évolution de l'auto-efficacité en matière de prise de décision professionnelle au cours d'une période donnée n'était pas liée à une évolution parallèle de l'indécision professionnelle, et vice versa.

6 La théorie de Gottfredson sur la circonscription et le compromis

La théorie du développement de carrière de Gottfredson est une nouvelle contribution à la théorie du développement de carrière. Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005) suppose que le processus de choix de carrière exige un niveau plus élevé de capacités cognitives. Gottfredson (2002, 2005) a exposé l'interaction entre le concept de constitution génétique et l'environnement. Les caractéristiques génétiques jouent un rôle essentiel en influençant les attributs d'une personne tels que les compétences, les valeurs et les intérêts, et ces éléments sont modérés lorsqu'une personne est ouverte à un environnement.

Gottfredson a indiqué que la personne est un agent dynamique qui peut modifier l'environnement et a donc considéré l'évolution de carrière comme un processus de création personnelle. Au lieu du point de vue habituel qui considère le choix de carrière comme une méthode de sélection, cette théorie considère le développement de carrière et le choix de carrière comme un processus de circonscription ou d'élimination des professions. Il existe quatre stades de circonscription : l'orientation vers le pouvoir, l'orientation vers les rôles sexuels, l'orientation vers la valorisation sociale et l'orientation vers le soi interne et unique. Un autre processus de développement de carrière est le compromis, dans lequel un individu fait des choix professionnels qui sont réellement réalisables dans le monde. Dans ce cas, la personne

réagit aux nombreuses réalités et contraintes externes telles que le marché du travail, les obligations familiales, la récession économique, etc.

7 Théorie de l'engagement cognitif renforcé

Selon la théorie de l'engagement cognitif renforcé, les étudiants, lorsqu'ils sont autorisés à choisir librement leurs matières et leurs domaines de spécialisation, sont motivés et ont un sentiment d'indépendance, ce qui renforce leurs capacités cognitives et de raisonnement, leurs aptitudes et leurs performances.

Un certain nombre de chercheurs ont examiné le rôle que les environnements contrôlants (par exemple, les enseignants et les classes structurées) jouent dans l'autonomie et l'apprentissage (Flink, Boggiano, & Barrett, 1990, Grolnick & Ryan, 1987 ; Miserandino, 1996 ; Ryan, Connell, & Grolnick, 1992). Ces études suggèrent que les environnements contrôlants réduisent le sentiment d'autonomie personnelle et la motivation intrinsèque et entraînent une diminution de l'apprentissage et de mauvaises attitudes à l'égard de l'école (Enzle & Anderson, 1993 ; Weinert & Helmke, 1995). D'autres chercheurs ont examiné le rôle que le contrôle perçu (c'est-à-dire les jugements personnels sur la compétence ou l'autonomie) joue dans la motivation intrinsèque (Boggiano, Main, & Katz, 1988 ; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990 ; Williams & Deci, 1996). Ces études indiquent qu'une plus grande autonomie perçue entraîne des niveaux plus élevés de motivation intrinsèque et de plaisir (Reeve, Bolt et Cai, 1999), mais surtout lorsque le désir de contrôle est élevé (LAW, Logan et Baron, 1994). D'autres études indiquent qu'une plus grande autonomie de l'étudiant entraîne des émotions plus positives (Patrick, Skinner, & Connell, 1993) et une plus grande volonté de rester à l'école (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

D'autres chercheurs ont examiné les différences entre les environnements d'apprentissage contrôlés par l'apprenant et ceux contrôlés par le programme. Hannafin et Sullivan (1996) ont constaté que les étudiants de niveau collégial assignés à une condition d'enseignement contrôlé par l'apprenant obtenaient des résultats plus médiocres dans les tâches cognitives que dans le cas d'un enseignement contrôlé par un autre type d'apprenant. Yang et Chin (1997) ont obtenu des résultats similaires. Dans ces deux études, les élèves ayant suivi un enseignement autocontrôlé étaient plus satisfaits de leur apprentissage et de leurs performances que ceux ayant suivi un enseignement contrôlé par le programme.

Cette théorie a reçu peu d'attention car il est difficile de la tester empiriquement. Néanmoins, la théorie peut être utilisée pour l'orientation professionnelle, à l'instar du

stéréotype de genre que l'on trouve dans les cultures asiatiques, où une personne choisit une profession qu'elle considère comme adaptée à son sexe (Leung, 2002).

8 La théorie de l'adaptation au travail

La théorie de l'adaptation au travail repose sur la différence des individus et du comportement professionnel (Dawis, 2002, 2005 ; Dawis & Lofquist, 1984). Elle considère le choix de carrière comme un processus continu d'ajustement et d'adaptation. La théorie décrit deux processus auxquels un individu adhère. Dans le premier cas, un individu ou une personne (P) cherche un environnement de travail (E) qui peut correspondre à ses besoins. Dans la seconde phase, (E) demande à (P) d'avoir les compétences qui peuvent correspondre aux besoins de l'organisation. Le degré de satisfaction de (P) dépend de ses besoins et le degré de satisfaction de (E) est basé sur les compétences professionnelles de (P). Il existe quatre types d'ajustements maintenus par la personne et l'environnement (Dawis, 2005). Le premier est la flexibilité, qui indique le niveau de tolérance d'une personne à l'égard de l'environnement. Le troisième est la réactivité, où (P) adopte une auto-modification de la situation difficile sans transformer (E). Le quatrième est la persévérance, où (P) décide de s'adapter avant de choisir de quitter (E). La principale force de cette théorie est qu'elle mesure de nombreuses variables telles que la satisfaction, les besoins et les valeurs, les indices de correspondance, les compétences et les aptitudes (Dawis, 2005). La théorie tente d'expliquer l'évolution de carrière et la satisfaction en termes de correspondance personne-environnement. De nombreuses études internationales ont été réalisées sur cette théorie basée sur la satisfaction, les besoins/aptitudes, l'adaptation au travail et l'ancienneté. Feij, van der Velde, Taris et Taris (1999), dans leur enquête sur les jeunes adultes néerlandais (âgés de 18 à 26 ans) à deux moments différents, ont établi un lien entre l'intérêt professionnel et les compétences perçues, d'une part, et la satisfaction au travail, d'autre part. Ces résultats concordent avec l'affirmation de la théorie de l'adaptation au travail selon laquelle l'intérêt professionnel se stabilise à l'âge adulte, car l'intérêt et les compétences des participants ont augmenté au fil du temps et se sont transformés en un modèle d'intérêt stable. De même, Griffin et Hesketh (2003) ont constaté dans leur étude que la performance adaptative était liée à l'auto-efficacité en matière de comportement adaptatif. Les exigences du travail et la personnalité adaptable favorisent la performance adaptative, ce qui est similaire à la notion de la théorie de l'adaptation au travail.

Section 2 : Déterminants de choix de spécialité universitaire par les étudiants

Revue de la littérature empirique

Le choix d'une spécialité universitaire est sans doute l'une des décisions les plus importantes qu'un individu peut prendre durant son parcours scolaire. Le but de cette section est d'identifier les facteurs qui influencent le plus cette décision.

Cette revue de la littérature n'identifie non seulement les facteurs d'influence dans le choix d'un domaine d'études universitaires, mais aborde également la façon dont les individus prennent des décisions

De nombreux chercheurs ont examiné les facteurs qui influencent les étudiants dans leur choix de spécialité à travers le monde, en abordant le sujet sous différents angles et en se basant sur différents contextes (Nandi et al., 2016). Gallacher et al. (2010), qui ont étudié la question dans le contexte des Émirats arabes unis, sont parvenus à la conclusion que la plupart des étudiants interrogés intègrent l'université avec des perspectives d'avenir très claires et que l'intérêt personnel est le facteur dominant par rapport à d'autres facteurs tels que l'influence de la famille, la disponibilité d'un emploi et le salaire (Walters et al., 2001).

Rababah (2016), dans une étude réalisée au sein d'une université émiratie, a constaté que les intérêts personnels, la personnalité, les perspectives d'emploi, la réputation de l'université et les médias n'avaient pas d'influence significative sur le choix de la comptabilité comme spécialité par les étudiants, alors que les membres de la famille et les pairs avaient un lien significatif.

Selon Worthington et al. (2004), la personnalité de l'étudiant, ses caractéristiques et sa perception de la profession peuvent également faire partie des facteurs qui déterminent le choix d'une spécialité. Ils affirment que le choix d'une spécialité en économie est fonction de la personnalité de l'étudiant, de son intérêt pour la profession d'économiste, de ses études secondaires et de son sexe. Selon une autre étude menée par Odia et al. (2013) dans une université nigériane, les facteurs personnels et professionnels tels que l'intérêt de l'étudiant, les résultats scolaires dans le secondaire et la perspective d'un salaire élevé ont une forte influence sur les étudiants qui optent pour une spécialité en comptabilité.

Il est important de noter que les études citées diffèrent en termes de constitution et de taille de l'échantillon. Cette différence, en plus des différentes régions où ces études ont été

menées, peut entraîner des différences dans les facteurs d'influence et les conclusions générales des études.

Par exemple, les facteurs liés à la famille et au marché du travail peuvent avoir une influence différente sur la prise de décision en fonction de la culture, des comportements sociaux et de l'état du marché du travail. Néanmoins, la plupart des études qui traitent des défis posés par le processus décisionnel des étudiants en matière de choix de carrière et de spécialité semblent être confrontées à des problèmes et des questions similaires, indépendamment de la région dans laquelle elles ont été menées ou des variables choisies pour analyser le problème.

Des études antérieures ont analysé certains facteurs qui influencent le choix de spécialité par les étudiants.

Les facteurs liés à la profession elle-même ont une plus grande importance dans le choix d'une spécialité. Sevier (1998) affirme que les étudiants ont tendance à choisir des domaines d'études qui peuvent leur offrir des opportunités de travail. Les études de Paulsen (1990) révèlent que le principal objectif des étudiants est de trouver un emploi après l'obtention de leur diplôme et que, par conséquent, les étudiants choisissent souvent l'université en fonction des possibilités d'emploi offertes par le marché du travail. Plusieurs autres résultats confirment que les revenus, le prestige et le développement de carrière ont une influence majeure sur le choix d'une spécialité en commerce par les étudiants (Odia et al., 2013).

Il est clair que le parcours professionnel est un facteur très important à prendre en considération avant de choisir une spécialité universitaire. Il ne crée pas seulement une sorte de motivation pour l'étudiant à exceller, mais il l'incite plutôt à avoir un plan clair pour son avenir (Alzoubi et al., 2020).

De nombreux chercheurs intéressés par la relation entre le choix des étudiants et les perspectives d'emploi ont examiné ce facteur et son influence sur le choix des étudiants. Ils ont soutenu qu'il existe une relation significative (Kim et al., 2002). En outre, Rababah (2016), qui a examiné la question par rapport à la spécialité de comptabilité, n'a pas constaté de relation significative, tandis que d'autres chercheurs ont constaté un impact significatif (Strasser et al., 2002 ; Geiger et al., 2000). En outre, Yaacob et al. (2020) affirment que les perspectives d'emploi sont l'un des principaux facteurs qui influencent le choix des étudiants lors de la sélection d'une spécialité (Matloob et al., 2021).

Les recherches montrent que l'intérêt pour une spécialité peut être le facteur le plus important lorsqu'il s'agit de choisir une spécialité universitaire (Mahani & Molki, 2011 ; Misran

et al. 2012). Kim et al. (2002) et Strasser et al. (2002) ont déclaré que les étudiants en commerce considèrent l'intérêt pour le domaine comme le facteur le plus crucial dans le choix d'une spécialité, avant les coûts financiers et les possibilités d'emploi, et ils ont également démontré que les étudiants en gestion accordent plus d'importance à un travail intéressant qu'aux avantages professionnels et à la rémunération, et que l'intérêt personnel pouvait donc être particulièrement important pour les étudiants en gestion.

Comme Falk, Dunn et Norenzayan (2010) l'ont découvert, la prise de décision est directement liée au plaisir attendu. Les gens sont généralement motivés à prendre des décisions en fonction du bonheur perçu dans le résultat. Dans leur étude, les étudiants ont reçu des descriptions de cours et ont été invités à choisir ceux qu'ils étaient le plus susceptibles de suivre. On leur a demandé de donner leur avis sur le plaisir et l'utilité de chaque cours, et les étudiants ont noté qu'ils étaient plus susceptibles de suivre un cours en fonction du plaisir attendu plutôt que de l'utilité. Les cours les mieux classés étaient toutefois ceux que les étudiants jugeaient à la fois amusants et utiles (Falk, Dunn et Norenzayan, 2010). L'étude de Falk et al. (2010) a renforcé la notion selon laquelle l'émotion et la rationalité combinées affectent la prise de décision. Bien que leur recherche ait été utilisée pour déterminer les différences entre les cultures individualistes et collectivistes, l'idée que nous, en tant qu'êtres humains, basons nos décisions sur nos sentiments concernant les résultats attendus et les événements futurs est valable pour tous.

Les parents, les frères et sœurs, les pairs et les autres membres de la famille jouent un rôle essentiel dans le choix de spécialité universitaire. Les conseillers d'orientation, les enseignants et les directeurs des établissements secondaires, les professeurs d'université et les diplômés, les événements et les programmes d'orientation professionnelle exercent également une certaine influence sur les étudiants. Une étude menée par Pearson et Dellman-Jenkins (1997) a révélé que les parents représentent le facteur le plus important dans le choix d'une spécialité. Les enseignants ont également été cités comme le deuxième facteur le plus influent par les étudiants. Toutefois, l'influence des frères et sœurs, des pairs et des médias combinés s'est avérée moindre que celle des parents. Un certain nombre d'études ont été menées sur le choix d'une spécialité en commerce et ont montré que les étudiants demandent conseil à leurs parents parce qu'ils ont l'impression d'avoir les informations ou l'expérience nécessaires en matière d'enseignement supérieur et qu'ils sont donc généralement considérés comme une source de conseils crédible (Westbrook et Scott, 2012). Le niveau d'éducation des parents joue également le rôle le plus important dans l'attitude d'un individu à poursuivre des études supérieures (Chapman, 1981). Ceja (2006) souligne que les frères et sœurs de l'étudiant qui fréquentent déjà l'université seront

plus utiles et auront une certaine influence sur la prise de décision des étudiants et le choix d'une spécialité. Outre les parents, les pairs ont tendance à avoir un niveau d'influence significatif sur le choix d'une spécialité par l'étudiant. Fogg et Harrington (2010) ont découvert que les étudiants sont plus susceptibles de suivre une spécialité particulière si leurs camarades de classe ont l'intention de faire la même chose.

Les recherches de Chapman suggèrent que les pairs ont la plus grande influence sur la décision de l'étudiant, mais cela est contredit par d'autres études qui affirment que les parents ont la plus forte influence à différents degrés (Anctil, 2008 ; Cabrera & La Nasa, 2000 ; Hossler & Gallagher, 1987).

La réputation du département, de l'université ou du programme est un autre facteur important que les chercheurs aient étudié pour déterminer son influence sur le choix d'une spécialité spécifique par les étudiants (Alzoubi, 2021). Dans les études en commerce et plus précisément dans les filières de comptabilité, les chercheurs ont trouvé une relation significative entre le choix d'une spécialité en comptabilité par les étudiants et la réputation du département en général (Kaur et al., 2007 ; Kim et al., 2002).

En outre, Nguyen et al. (2001), dans leur étude sur l'Angola, ont constaté que la réputation de l'université, du département et du personnel peut avoir un impact sur le choix des étudiants. Toutefois, la situation financière des parents a un impact très important sur le choix de l'établissement d'enseignement supérieur" (p. 26). En outre, Sabir et al. (2013) ont souligné dans leur étude que la réputation de l'établissement a une grande influence sur le choix des étudiants en matière de commerce et d'ingénierie (Shamout et al., 2022).

Les médias jouent un rôle clé dans le choix des étudiants afin d'obtenir de l'information sur le choix de la spécialité. Les informations relatives aux spécialités présentées par les universités à partir de différents canaux ont été identifiées dans plusieurs recherches, en plus particulièrement sur les sites web des universités (Kim & Gasman, 2011, Pampaloni, 2010). Dans une autre étude, Hossler et al. (1990) ont révélé l'influence des médias sur le choix de spécialités et ont indiqué que les publicités à la télévision et la radio, constituent une source précieuse pour les établissements qui veulent forger une bonne réputation et une forte notoriété. Parallèlement, les informations peuvent être disponibles à travers des publications, des guides de programmes éducatifs, des dépliants ou des brochures (Briggs & Wilson, 2007). Toutefois, il est signalé que ce type d'information peut avoir moins d'influence par la suite que les informations disponibles en ligne (Simões & Soares, 2010).

Cependant, les sources d'informations traditionnelles ou les sites web officiels ne sont pas considérés comme les plus pertinents dans la recherche de Maringe (2006) et il est constaté que le manque d'information d'une institution à travers les médias pourrait être considéré comme une caractéristique négative (Mortimer, 1997).

Porter et Umbach (2006) présentent le principe "Person-Environment Fit" « compatibilité personne-environnement » selon lequel les étudiants obtiendront les meilleurs résultats s'ils choisissent une spécialité qui correspond à leur personnalité, à leurs intérêts, à leurs croyances et même à leurs opinions politiques. L'alignement de ces éléments permet de s'assurer que les étudiants sont compatibles avec leur choix principal. Ils ont tendance à choisir des domaines d'études où d'autres étudiants leur ressemblent, partagent leurs intérêts et leurs idées, ce qui leur donne un sentiment d'appartenance à leur communauté universitaire. Le sentiment d'un manque d'appartenance conduit à l'inconfort et à son tour l'insatisfaction avec le choix de la spécialité académique (Porter & Umbach, 2006).

D'autres étudiants encore ressentent un sentiment de responsabilité sociale. Ils ont le désir de servir les autres. Le fait de rendre service à la société dans son ensemble l'emporte largement sur leur désir de récompenses matérielles ou monétaires. Ils ne trouvent pas leur satisfaction dans le revenu ou le statut social, mais plutôt dans le fait de faire une différence dans le monde. Ces étudiants veulent prendre cette passion pour le service social et l'utiliser pour trouver une spécialité ou un domaine d'études qui leur permettra un jour de faire ce genre de travail (Duffy & Dik, 2009).

Les caractéristiques de personnalité jouent également un rôle dans la décision. Certains domaines d'études et les professions qui suivent portent certains stéréotypes, et les étudiants vont souvent choisir leur spécialité en fonction de l'adéquation de leurs personnalités avec ces stéréotypes (Pringle, Dubose & Yankey, 2010). Par exemple, les spécialités comme la comptabilité et la finance sont considérées comme plus analytiques, tandis que les spécialités en marketing sont créatives et enthousiastes. Le problème avec le choix basé sur un stéréotype d'une spécialité est que la plupart sont dépassés et faux.

Par conséquent, la nature dynamique du monde des affaires exige que les gens présentent un certain nombre de traits de personnalité, et remplissent différents rôles à différents moments.

Ainsi, si une personne choisit une spécialité en se basant sur un stéréotype qui n'est plus vrai pour ce domaine de travail, elle se retrouvera dans une situation difficile (Porter & Umbach, 2006).

Les établissements doivent faire plus d'efforts pour fournir des informations sur leurs domaines d'études, car si les étudiants fondent leur choix sur la pertinence perçue et les caractéristiques futures de leur emploi, leurs perceptions doivent être exactes (Beggs, Bantham et Taylor, 2008).

En outre, les forces et les capacités requises par les différents domaines d'études doivent être communiquées de manière appropriée afin que les étudiants puissent les faire correspondre à leurs propres forces et capacités perçues (Beggs, Bantham, & Taylor, 2008).

À cet égard, l'auto-efficacité est également considérée comme un facteur important dans le choix de la spécialité universitaire. L'auto-efficacité fait référence à la conviction qu'a un étudiant de sa propre capacité à réussir dans son principal domaine d'études (Porter & Umbach, 2006). Elle découle généralement de la réussite ou de l'échec dans des situations académiques antérieures.

Plus un étudiant réussit dans un domaine particulier, plus il est susceptible de poursuivre ce domaine avec beaucoup d'efforts. Alors que d'autres étudiants peuvent être influencés par le choix d'une spécialité qui s'avérera être un défi intellectuel pour eux (Pringle, Dubose, & Yankey, 2010), dans tous les cas, ils choisissent en fonction de la manière dont ils pensent pouvoir être performant. L'auto-efficacité est une composante de l'une des théories actuelles de la motivation en tant que catalyseur académique (*academic enabler*) tel que défini par DiPerna (2006). Un catalyseur académique est une attitude ou un comportement qui facilite la participation d'un étudiant à l'enseignement académique et lui permet d'en tirer profit (DiPerna, 2006). À l'aide d'une échelle qu'il a créée, appelée « *Academic Competence Evaluation Scales-College Edition* », DiPerna (2004) a évalué la perception qu'ont les étudiants de leurs propres compétences et comportements. Quatre catalyseurs ont été identifiés : la motivation, les aptitudes à l'étude, les compétences interpersonnelles et l'engagement.

Les étudiants peuvent également choisir une spécialité en raison de l'aspect social qu'ils y perçoivent. Pour les étudiants qui s'épanouissent dans un contexte social, trouver une spécialité qui encourage le travail en équipe ou la mise en valeur des forces des autres est très important et peut les influencer dans leur décision (Beggs, Bantham et Taylor, 2008). La religion joue un rôle important pour de nombreux étudiants. Ils croient qu'ils ont un appel à un certain domaine d'études ou à remplir un but ou un sens dans leur vie et qu'en faisant cela, ils suivent le plan de Dieu pour eux. Ils pensent que les intérêts et les expériences qui ont fait d'eux ce qu'ils sont aujourd'hui été la manière dont Dieu les a conduits sur le chemin de sa volonté (Duffy et Dik, 2009).

En plus de ceux déjà mentionnés, il existe plusieurs autres facteurs personnels qui peuvent contribuer au choix d'une spécialité par un étudiant. Même les convictions politiques peuvent avoir une influence, mais quelle que soit la façon dont vous abordez la question, le fait de trouver une spécialité qui soit cohérente avec les croyances, les valeurs, la morale ou les intérêts de l'étudiant favorisera une plus grande satisfaction académique (Porter et Umbach, 2006). Il est clair que les intérêts personnels de chaque étudiant font partie intégrante du choix de la spécialité, mais il est important de garder à l'esprit la façon dont les intérêts des étudiants se forment et la façon dont ils se développent. Comprendre qu'un individu est formé par les personnes qui l'entourent est également crucial pour le processus (Porter et Umbach, 2006).

Les recherches ont trouvé des corrélations positives significatives entre les relations avec les familles et les pairs et l'estime de soi, le locus de contrôle, l'optimisme et les capacités intellectuelles d'un étudiant (Fass & Tubman, 2002). Les études suggèrent également que les relations familiales et parentales ont encore une grande influence sur les adolescents tardifs et les étudiants (Fass & Tubman, 2002). Les familles qui communiquent plus ouvertement favorisent une influence positive sur les comportements et les attitudes de leurs enfants (Booth-Butterfield & Sidelinger, 1998). La fréquence des discussions entre parents et enfants, la participation des parents aux activités scolaires et le soutien aux activités extra-scolaires peuvent tous avoir une influence directe et indirecte sur les enfants.

De plus, lorsque les parents manifestent des préférences pour certaines professions ou considèrent certains domaines d'études comme plus appropriés que d'autres, ils influencent leurs enfants. Leur partialité peut contribuer à déterminer les attentes et les aspirations professionnelles de leur enfant au fil du temps, et peut éventuellement influencer leur choix de d'une spécialité universitaire (Ma, 2009). Les parents peuvent également influencer le choix de leur enfant en fonction de l'importance qu'ils accordent à la famille. Si, par exemple, les parents accordent plus d'importance à l'éducation, à l'apprentissage et aux récompenses intrinsèques du travail qu'aux récompenses matérielles et financières, les étudiants seront plus susceptibles de choisir une spécialité d'arts libéraux plutôt qu'une spécialité plus axée sur les compétences, comme l'ingénierie, ce qui rendrait les études plus difficiles, ce qui créerait à son tour plus d'opportunités d'emploi avec des revenus plus élevés (Ma, 2009). Plus la communication entre les parents et leurs enfants est ouverte, plus il est probable qu'ils partagent les mêmes attitudes, en particulier lorsque la communication est bidirectionnelle (Booth-Butterfield & Sidelinger, 1998).

En général, lorsque les enfants grandissent, les parents prennent du recul et ne s'impliquent pas autant dans la vie de leurs enfants. Les méthodes utilisées par les parents pour aider à former leurs enfants dès le début peuvent avoir un effet positif sur ces derniers tout au long de leur vie d'adulte. Les parents qui traitent leurs enfants comme des adultes, en leur accordant plus de liberté et d'indépendance et en leur donnant l'occasion de participer plus aux décisions qui affectent leur vie quotidienne, ont des enfants qui ont un niveau d'éducation plus élevé d'individualité, d'autonomie et une image de soi plus positive (Bumpus, Crouter et Mchale, 2001).

Le fait d'être élevé dans un certain environnement expose une personne à certaines expériences de vie qui mènent à un ensemble unique de croyances ou d'attentes en matière d'éducation (Duffy et Dik, 2009). Les environnements où les enfants sont encouragés à rechercher et à développer leurs propres philosophies et opinions peuvent influencer leurs attitudes et leurs comportements. Même à l'âge adulte, les parents et les pairs sont les personnes les plus importantes et les plus influentes dans la vie de l'étudiant, et les étudiants qui entrent au collège sont particulièrement influencés par les parents (Booth-Butterfield & Sidelinger, 1998). Par conséquent les parents et les pairs peuvent jouer un rôle clé dans le choix d'une spécialité universitaire.

Beggs, Bantham et Taylor (2008) notent que certains professionnels ont inventé le terme "Helicopter parents" pour désigner ceux qui planent sur leurs enfants et s'impliquent dans toutes les facettes de leur vie universitaire. Ils suggèrent que les universités tirent avantage de cette situation et fournissent aux parents des stratégies pour aider leurs enfants à choisir une spécialité qui soit la meilleure pour l'étudiant, et non pour le parent.

De plus, les relations entre pairs qui favorisent l'acceptation et le soutien ont une incidence positive sur la réussite scolaire, et plus un étudiant est confiant et satisfait de ses capacités, plus la transition vers le collège sera facile, y compris la certitude de son choix de spécialité (Fass et Tubman, 2002). Les parents peuvent influencer indirectement la décision de leur enfant de se spécialiser dans un domaine, car les étudiants sont susceptibles de choisir une spécialité qui leur permettra de suivre les pas de leurs parents (Dietz, 2010). Certains étudiants peuvent même être amenés à reprendre une entreprise familiale (Duffy & Dik, 2009).

L'influence des parents ou de la famille peut également être liée à la culture. Les étudiants issus de cultures collectivistes peuvent avoir un plan de carrière déjà tracé pour eux, et comme les familles servent de système de soutien émotionnel et financier puissant, il y a une pression pour suivre cette voie. Lorsque les rêves et les aspirations d'un étudiant ne correspondent pas

aux souhaits de sa famille, un sentiment de honte et de culpabilité peut s'ensuivre (Duffy & Dik, 2009).

Si tous les éléments mentionnés ci-dessus sont des influences positives, les relations interpersonnelles peuvent aussi avoir un effet négatif sur la prise de décision d'un étudiant. Dans une étude particulière, il a été demandé aux étudiants quels étaient les principaux problèmes de leur famille et l'argent a été la réponse la plus fréquente (Gorsline, Holl, Pearson et Child, 2006). Les étudiants peuvent choisir une spécialisation parce qu'ils ont considéré les besoins de leur famille avant les leurs, choisissant une spécialité qui leur offrirait la meilleure opportunité d'emploi plutôt que leur propre plaisir.

D'autres influences négatives peuvent provenir de familles qui ne favorisent pas un environnement de communication ouverte, les étudiants de ces familles peuvent éviter de choisir une spécialité ou s'engager dans une spécialité uniquement pour des raisons de sécurité. Les élèves de ces familles peuvent éviter de choisir une spécialité ou s'y engager uniquement pour répondre aux attentes de leurs parents (Berrios-Allison, 2005).

Les étudiants dont les parents sont autoritaires et ne permettent pas l'autonomie peuvent être contraints d'exercer une profession juste pour faire plaisir à leurs parents, tandis que d'autres peuvent dépendre totalement de leurs parents pour prendre des décisions (Berrios-Allison, 2005). Pour les étudiants qui pensent avoir choisi une spécialité, mais que cette décision n'est pas renforcée par leurs parents, peuvent remettre en question la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et même changer d'avis (Berrios-Allison, 2005). Les étudiants déclarent également avoir des pairs, des frères et sœurs ou des enseignants qui ont choisi la spécialité et ils l'ont choisie en fonction de ce qu'ils en ont appris (Beggs, Bantham et Taylor, 2008).

Pour les étudiants en commerce, les possibilités d'emploi et le salaire de départ ont été classés au premier rang en termes d'importance et de raison du choix de la spécialité (Dietz, 2010). Cependant, étant donné que de nombreux diplômés déclarent ne pas pouvoir trouver de travail dans leur domaine d'étude (Dietz, 2010), il est peut-être encore plus important d'en tenir compte dans le choix d'une spécialité. Certains programmes sont spécifiques à une profession et offrent une formation qui sera directement liée à un emploi qui correspond à cette profession, tandis que d'autres ont peu de caractéristiques professionnelles liées à ces programmes et ne fournissent pas de lien direct avec un emploi futur (Roksa et Levey, 2010).

Roksa et Levey (2010) notent qu'aux États-Unis en particulier, le système éducatif fournit aux étudiants un diplôme avec peu ou pas de formation spécifique pour une profession, ce qui

rend la transition après l'université difficile pour de nombreux étudiants. Si une formation spécifique peut aider les étudiants à trouver un emploi rapidement après l'obtention de leur diplôme, des recherches montrent également qu'une formation aux compétences générales est plus bénéfique à long terme. Avec la structure dynamique actuelle de l'économie, les employeurs sont à la recherche d'une main-d'œuvre plus qualifiée, plus flexible, qui possède à la fois une expertise technique et des compétences générales en matière de communication, de pensée critique et de raisonnement (Roksa & Levey, 2010). La prise en compte de ces options peut influencer les étudiants dans leur choix d'une spécialisation académique plutôt qu'une autre.

La recherche sur l'importance de l'emploi après l'obtention du diplôme a été poursuivie par Beggs, Bantham & Taylor (2008). Ils ont découvert que les "caractéristiques de l'emploi" sont l'une des principales influences sur les étudiants qui choisissent une spécialité. Des facteurs tels que le salaire de départ, le potentiel de rémunération, l'autonomie professionnelle, le prestige, l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée, les avantages sociaux et les opportunités d'avancement sont tous importants pour les étudiants lorsqu'ils considèrent la façon dont leur spécialité se traduira par une opportunité d'emploi (Beggs, Bantham, & Taylor, 2008). Les étudiants sont également influencés par les attributs du programme de spécialité, comme la réputation de leur spécialité dans le monde professionnel et les opportunités de travail indépendant (Pringle, Dubose, & Yankey, 2010). Les changements dans l'économie et les conditions du marché peuvent affecter les opportunités d'emploi et les ressources (Duffy & Dik, 2009). Les circonstances de la vie peuvent également avoir une influence déterminante. Pour les étudiants qui ont connu la pauvreté et la stigmatisation, le fait de vouloir éviter ces choses peut les inciter à choisir une spécialité qui leur permettra d'en sortir (Duffy et Dik, 2009). Par conséquent, l'imprévisibilité des circonstances de la vie peut inciter plus de personnes à choisir une spécialité de manière judicieuse (Duffy et Dik, 2009). De plus, l'économie instable combinée à l'augmentation des frais de scolarité ne fait qu'ajouter de la pression pour faire un choix judicieux (Gorsline, Holl, Pearson & Child, 2006).

Beggs, Bantham et Taylor (2008) ont constaté que, malgré la croyance selon laquelle de nombreux étudiants changent fréquemment de spécialité, seuls 65 % des étudiants interrogés ont déclaré avoir déjà changé de spécialité. Cela s'explique par le coût des cours supplémentaires qui peuvent être nécessaires pour changer de spécialité. Donc la facilité de changer de spécialité et d'obtenir un diplôme a une grande influence, sinon les étudiants pourraient rester bloqués dans une spécialité (Beggs, Bantham et Taylor, 2008). Les programmes qui sont plus structurés et qui reposent sur des compétences cumulatives rendent

plus difficile la décision soudaine de changer de spécialité. Par conséquent, il est souhaitable de trouver une spécialité avec un programme de base qui permet de passer plus facilement d'un domaine à l'autre tout en permettant à l'étudiant de remplir toutes les conditions requises à temps pour obtenir son diplôme (sans avoir besoin de passer plus de temps à l'école que prévu initialement) (Porter & Umbach, 2006).

Le statut socio-économique actuel peut également avoir une grande influence et constitue une raison plus pratique pour les étudiants de choisir leur spécialité. Des études montrent que les étudiants visent à atteindre une classe ou un statut social au moins aussi élevé que celui de leurs parents, ou même supérieur. En choisissant la bonne spécialité, ils peuvent créer une mobilité sociale ascendante pour eux-mêmes et un jour pour leurs enfants (Ma, 2009).

L'université est perçue comme un investissement dans l'avenir, et certains pensent qu'il est préférable d'être rationnel plutôt qu'émotionnel lorsqu'il s'agit de prendre une décision aussi importante qu'un domaine d'études. Si on la compare à la façon dont les gens prennent des décisions d'investissement, l'université peut être considérée comme un scénario classique de gain ou de perte. Si vous prenez une bonne décision qui s'avère payante, vous êtes heureux de ce choix, alors qu'un mauvais choix peut vous conduire à des regrets et à l'insatisfaction (Xiao & Wang, 2009). Pour établir un lien entre le choix d'une spécialité et la décision d'investissement, Xiao et Wang (2009) ont interrogé des personnes sur la façon dont elles distribueraient leur argent en période de dépression économique et en période d'optimisme. Les résultats ont montré que la conjoncture économique était la principale source d'influence sur les décisions d'investissement d'une personne. Dans une économie déprimée, les gens sont plus rigides et conservateurs en matière d'investissement, alors qu'ils sont plus susceptibles de dépenser de l'argent dans une économie optimiste (Xiao & Wang, 2009). La même chose peut être dite pour le choix d'une spécialité. Dans le contexte économique actuel, les étudiants devraient investir dans la spécialité qui les préparera le mieux à un avenir stable, sûr et fructueux, et non pas dans celle qu'ils estiment être la plus appropriée pour eux.

Les installations et équipements éducatifs sont également l'un des facteurs susceptibles d'influencer le choix d'une spécialité spécifique par les étudiants (Alzoubi et al., 2020). De nos jours, la satisfaction des étudiants reste une priorité pour toute institution académique. Les universités qui possèdent d'excellentes ressources d'apprentissage sont plus attrayantes pour la nouvelle génération (Alsharari, 2018). Kärnä et al. (2013), qui s'est penché sur ce facteur, a affirmé que les installations éducatives jouent un rôle considérable dans la réalisation et l'atteinte des objectifs de l'université (Farouk, 2021). En outre, Price et al. (2003) ont souligné

que les infrastructures d'enseignement sont l'une des principales raisons du choix d'un établissement d'enseignement supérieur (Eli et al., 2022). D'autres ont constaté que les établissements dotés de moyens de grande qualité semblent offrir une meilleure expérience d'apprentissage (Lewis, 2000 ; Tanner, 2009). En outre, l'environnement universitaire ou les installations du campus ont été considérés comme un facteur significatif pouvant affecter la perception de l'université par les étudiants (Nguyen et al., 2001 ; Mondol, 2021). D'autre part, les universités disposant de moins d'équipements éducatifs sont considérées comme réduisant la motivation et l'envie d'apprendre des étudiants (Hassanbeigi et al., 2010).

Section 3 : Outils méthodologiques

Cette section présente les outils méthodologiques utilisés dans ce mémoire, notamment l'analyse factorielle exploratoire, Alpha de Cronbach et les modèles de régression logistique.

Ce mémoire vise à étudier les déterminants du choix de spécialité des étudiants des grandes écoles économiques et commerciales et Sciences de Gestion en Algérie. A cet effet, un questionnaire portant sur les perceptions des étudiants relatives aux raisons du choix de spécialité a été conçu et administré en ligne aux étudiants des grandes écoles. Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS. Les méthodes de l'AFE et du coefficient d'Alpha de Cronbach sont appliquées pour étudier la validité et la fiabilité.

La modélisation du choix de spécialité est effectuée par un modèle logit multinomial pour le cas de l'ESC et deux modèles logit binaire pour l'ESGEN et l'EHEC.

1 L'analyse factorielle exploratoire

L'analyse factorielle exploratoire (AFE) est une technique statistique largement utilisée et appliquée par les chercheurs, elle est utilisée pour "identifier la structure factorielle ou le modèle d'un ensemble de variables" (Bandalos, 1996, p. 389). Comme son nom l'indique, l'AFE est une méthode exploratoire utilisée pour générer une théorie ; les chercheurs l'utilisent pour trouver le plus petit ensemble de k facteurs latents représentant l'ensemble plus large de j variables. Comme l'ont noté Pedhazur et Schmelkin (1991), "parmi les diverses approches permettant d'étudier la structure interne d'un ensemble de variables ou d'indicateurs, la plus utile est probablement celle de l'analyse factorielle" (p. 66).

L'AFE a été appliquée pour la première fois par Spearman (1904) et est rapidement devenue un outil fondamental dans l'évaluation des théories et la validation des instruments de mesure (Haig, 2014 ; Henson & Roberts, 2006 ; Izquierdo, Olea, & Abad, 2014). Comme le notent Edwards et Bagozzi (2000), les relations entre les construits et leurs variables indicatrices sont importantes parce que cette connaissance permet de "cartographier sans ambiguïté les construits théoriques sur les phénomènes empiriques" (p. 155) et, par conséquent, de tester les théories de manière significative (Loevinger, 1957 ; Meehl, 1990). L'AFE est une technique statistique largement utilisée et appliquée dans le domaine des sciences sociales. Dans des études publiées récemment, elle a été utilisée pour diverses applications, notamment pour élaborer un instrument d'évaluation des responsables d'établissements scolaires (Lovett, Zeiss, & Heinemann, 2002), pour évaluer la motivation des lycéens portoricains (Morris, 2001) et pour déterminer les types de services à proposer aux étudiants (Majors & Sedlacek, 2001).

L'objectif premier de l'analyse factorielle exploratoire est d'arriver à une conceptualisation parcimonieuse de traits latents, en déterminant le nombre et la nature d'un ensemble restreint de facteurs expliquant les réseaux de corrélations parmi un ensemble de variables (Fabrigar et al., 1999).

Dans cette procédure, le chercheur doit effectuer certains choix déterminants pour le résultat. Il doit sélectionner la méthode d'extraction, la rotation de la solution et le nombre de facteurs retenus dans la solution factorielle.

1.1 Choix d'une méthode d'extraction

Il existe plusieurs méthodes d'extraction : analyses en composantes principales, les moindres carrés non pondérés, les moindres carrés généralisés, le maximum de vraisemblance, la factorisation en axe principal, alpha-maximisation et la factorisation en projection. Les informations sur les forces et les faiblesses relatives de ces techniques sont rares et ne sont disponibles que dans des références peu connues. L'analyse en composantes principales (ACP) et la factorisation en axe principal (FAP) sont les méthodes les plus utilisées. L'application de l'ACP à la FAP a été fortement débattue, Cette distinction peut être importante dans certains contextes. Cependant, pour faciliter la communication, nous avons choisi de considérer l'ACP et le PAF comme des analyses factorielles. Gorsuch (1983) a suggéré que le chercheur choisisse soigneusement la méthode à utiliser car les écarts peuvent être significatifs.

Un article de Fabrigar, Wegener, MacCallum et Strahan (1999) indique que si les données sont relativement normalement distribuées, le maximum de vraisemblance est la meilleure et si l'hypothèse de normalité multivariée est "gravement violée", ils recommandent l'une des méthodes des facteurs principaux ; dans SPSS, cette procédure est appelée "factorisation en axes principaux" (Fabrigar et al., 1999). D'autres auteurs ont considéré que dans des cas spécialisés ou pour des applications particulières, d'autres techniques d'extraction (par exemple, alpha-maximisation) sont les plus appropriées. En général, le maximum de vraisemblance ou la factorisation en axes principaux donnera les meilleurs résultats, selon que les données sont généralement distribuées normalement ou qu'elles sont significativement non normales, respectivement.

1.2 Nombre de facteurs retenus

Après l'extraction, le chercheur doit décider du nombre de facteurs à retenir pour la rotation. Étant donné que l'objectif de l'AFE est de retenir le moins de facteurs possibles tout en expliquant la plus grande variance des variables observées, il est essentiel que le chercheur

extraie le nombre correct de facteurs, car cette décision aura une incidence directe sur les résultats. La plupart des logiciels statistiques retiennent par défaut tous les facteurs dont la valeur propre est supérieure à 1 (le critère de Kaiser). Il existe un large consensus dans la littérature sur le fait que cette méthode est l'une des moins précises pour sélectionner le nombre de facteurs à retenir (Velicer & Jackson, 1990). Parmi les autres tests de rétention des facteurs, on peut citer le test scree (Catell, 1996), le critère de Velicer (MAP) et l'analyse parallèle (Horn, 1965). Malheureusement, les deux dernières méthodes, bien que précises et faciles à utiliser, ne sont pas disponibles dans les logiciels statistiques les plus utilisés et doivent être calculées à la main. Le meilleur choix pour les chercheurs est donc le scree test. Ce test consiste à examiner le graphique des valeurs propres et à chercher le point de courbure là où la courbe s'aplatit. Le nombre de points de données situés au-dessus de la "cassure" (c'est-à-dire sans compter le point où la cassure se produit) correspond généralement au nombre de facteurs à retenir.

1.3 Rotation

La décision suivante concerne la méthode de rotation. L'objectif de la rotation est de simplifier et de clarifier la structure des données. Les stratégies de rotation sont nombreuses et peuvent être classées en deux grandes catégories : orthogonales et obliques.

Varimax, quartimax, et equamax sont des méthodes de rotation orthogonales, oblimumin direct, quartimin et promax sont obliques. La rotation Varimax est la stratégie la plus utilisée.

Si les facteurs ne sont vraiment pas corrélés, la rotation orthogonale et la rotation oblique produisent des résultats presque identiques.

1.4 Taille de l'échantillon

Des études ont révélé que la taille adéquate de l'échantillon est en partie déterminée par la nature des données (Fabrigar et al., 1999 ; MacCallum, Widaman, Zhang, & Hong, 1999). Des "données fortes" dans l'analyse factorielle signifient des communautés élevées sans croisements des coefficients de saturation (cross loadings), ainsi que plusieurs variables ayant une forte saturation sur chaque facteur. Dans la pratique, ces conditions peuvent être rares (Mulaik, 1990 ; Widaman, 1993). En général, l'AFE est une procédure à "large échantillon" ; des résultats généralisables ou reproductibles sont peu probables si l'échantillon est trop petit. En d'autres termes, plus c'est mieux.

2 Alpha de Cronbach

La phase de validation du questionnaire se prolonge par l'étude de la fiabilité de cohérence interne grâce à l'analyse de l'alpha de Cronbach. La fiabilité d'un instrument de mesure

représente sa capacité à reproduire des résultats similaires s'il était administré plusieurs fois à une même population (Roussel, 1996).

L'alpha de Cronbach (Cronbach, 1951) est l'une des mesures de fiabilité les plus utilisées dans les sciences sociales. Elle décrit la fiabilité d'une somme (ou d'une moyenne) de q mesures où les q peuvent représenter q évaluateurs, formes alternatives ou éléments d'un questionnaire/test. Lorsque les mesures représentent plusieurs éléments d'un questionnaire ou d'un test, ce qui est l'application la plus courante, le coefficient alpha de Cronbach est considéré comme une mesure de la fiabilité de la "cohérence interne". Il permet de vérifier si les énoncés partagent des notions communes, c'est-à-dire si chaque item présente une cohérence avec l'ensemble des autres énoncés de l'échelle.

Le coefficient de fiabilité alpha de Cronbach varie entre 0 et 1. Plus le coefficient alpha de Cronbach est proche de 1, plus la cohérence interne des éléments de l'échelle est bonne. La formule du coefficient alpha de Cronbach (1951), est la suivante :

$$\alpha = \frac{k}{k - 1} \left(1 - \frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma_t^2} \right)$$

Avec : k le nombre d'items de la mesure.

σ_i^2 : La variance de l'item i .

σ_t^2 : La variance totale de l'échelle.

George et Mallery (2003) proposent les règles empiriques suivantes : " $\alpha > .9$ Excellent, $\alpha > .8$ Bon, $\alpha > .7$ Acceptable, $\alpha > .6$ Discutable, $\alpha > .5$ Médiocre, et $\alpha < .5$ Inacceptable" (p. 231).

3 Les modèles de régression logistique

La régression logistique est une technique permettant d'ajuster une surface de régression à des données lorsque la variable dépendante est dichotomique. Il s'agit en fait de connaître les facteurs associés à un phénomène en élaborant un modèle de prédiction. Elle n'exige pas que les prédicteurs soient distribués normalement, linéaires ou qu'ils possèdent une variance égale entre chaque groupe. Toutefois, cette technique s'applique uniquement à de grands échantillons. Les prédicteurs (variables indépendantes) peuvent être des variables dichotomiques ou continues (Tabachnick et Fidell, 2000).

Le but de la régression logistique est de caractériser les relations entre une variable dépendante (ou variable à expliquer) et une seule (régression logistique simple) ou plusieurs variables prises en compte simultanément (régression logistique multiple). Il s'agit donc d'un modèle permettant de relier la variable dépendante (Y) à des variables explicatives (X1, X2, X3, ... Xn).

La régression logistique peut s'effectuer de diverses façons. Elle se divise principalement en trois types (la régression logistique binaire, la régression logistique ordinale et la régression logistique multinomiale), correspondant chacun à l'élaboration de modèles particuliers.

Dans notre étude, la variable dépendante (Cas de l'ESC) est nominale et comporte plus de deux catégories, donc le plus approprié est d'utiliser une régression logistique multinomiale.

3.1 La régression logistique multinomiale :

La régression logistique multinomiale est utilisée pour prédire le classement dans une catégorie ou la probabilité d'appartenance à une catégorie d'une variable dépendante en fonction de plusieurs facteurs indépendants. Les variables indépendantes peuvent être dichotomiques (c.-à-d. binaires) ou continues (c.-à-d. intervalle ou rapport dans l'échelle), intervalle ou ratio dans l'échelle). La régression logistique multinomiale est une extension simple de la régression logistique binaire qui permet de prendre en compte plus de deux variables indépendantes. Comme la régression logistique binaire, la régression logistique multinomiale utilise l'estimation du maximum de vraisemblance pour évaluer la probabilité d'appartenance à une catégorie.

Contrairement à l'ESC, la variable dépendante dans le cas de l'ESGEN et l'EHEC ne prend que deux valeurs, il faut donc appliquer une régression logistique binaire.

3.2 La régression logistique binaire :

La régression logistique binaire est employée, notamment lorsque la variable dépendante ne prend que deux valeurs possibles. Celle-ci est sans aucun doute la forme la plus courante de régressions logistique, dans des domaines aussi variés que la médecine, la biologie, l'économie, etc. (Collett, 1991 ; Ryan, 2000). La régression logistique binaire, correspond au cas où la variable Y comporte uniquement deux classes, les individus étant décrits par la présence ou l'absence d'un caractère donné. Son objectif est de modéliser, en fonction de X, la probabilité d'appartenance à une des deux catégories.

Les principaux résultats de notre étude sont présentés dans le chapitre suivant.

Conclusion

On a évoqué dans ce chapitre le cœur du thème, c'est-à-dire les théories fondamentales expliquant le choix d'une spécialité universitaire. Ces théories fournissent différents cadres pour comprendre les décisions liées à la carrière. Par exemple, Holland (1997) a suggéré que le choix de carrière est basé sur l'adéquation personne-environnement, et Gottfredson (1981) a discuté de la manière dont les individus réduisent les options de carrière possibles sur la base de facteurs tels que le prestige ou les obstacles perçus. Dans leur théorie sociale cognitive de la carrière, Lent, Brown et Hackett (1994) expliquent que les individus font des choix professionnels en fonction de leurs croyances d'auto-efficacité et de leurs attentes en matière de résultats, ainsi que de facteurs environnementaux et contextuels tels que le statut socio-économique.

Ensuite, on a présenté les facteurs qui influencent le choix d'une spécialité par les étudiants en se basant sur la revue de la littérature et les études empiriques effectuées dans ce domaine.

La revue de la littérature ci-dessus indique qu'un certain nombre de facteurs peuvent influencer les étudiants dans le choix de leur domaine d'études. En outre, les étudiants peuvent considérer certains facteurs comme plus importants que d'autres et ces facteurs peuvent avoir un impact différent selon les cultures (AuYeung et Sands, 1997).

Les recherches précédentes ont classé toutes les influences dans des ordres différents, sauf une. Le choix d'une spécialité qui correspond le mieux à l'individu a toujours été en tête de liste. Que ce soit leur intérêt, leur désir, leur passion ou leur besoin de contribuer au monde, tout cela entre dans le cadre des raisons personnelles. Les théories selon lesquelles ces influences sont internes et proviennent de l'individu (Duffy & Dik, 2009) sont valables, sauf sur un point. Les individus évoluent en permanence et sont remodelés par de nouvelles expériences.

De nouvelles visions du monde et de nouvelles valeurs se développent constamment, de sorte que les raisons personnelles qui influencent un étudiant au début de sa carrière universitaire peuvent changer au cours du temps (Duffy & Dik, 2009).

**Chapitre III : Les déterminants
du choix de spécialité des étudiants
des grandes écoles économiques et
commerciales en Algérie : Une
étude empirique**

Chapitre III : Les déterminants du choix de spécialité des étudiants des grandes écoles économiques et commerciales en Algérie : Une étude empirique

Introduction

À un moment donné au cours de ses études supérieures, chaque étudiant est confronté à des choix d'orientation complexes. Le défi que représente le choix d'une spécialité pourrait bien décider la carrière professionnelle de l'étudiant pour les 40 prochaines années ou plus. Comme l'enseignement supérieur devient de plus en plus concurrentiel et orienté vers le marché, il est évident que les étudiants doivent choisir leur spécialité avec beaucoup de prudence. La meilleure décision peut apporter le succès ultime dans leur carrière.

Si le choix d'une filière d'étude détermine de manière significative l'évolution ultérieure de la carrière, il est important, dans l'intérêt de l'allocation efficace des ressources humaines et de l'élimination des barrières discriminatoires, de savoir pourquoi certains types d'étudiant choisissent certains types de spécialisations.

Dans ce chapitre et au-delà de l'aspect théorique du choix de la spécialité évoqué dans le chapitre précédent, nous allons entamer la partie empirique de l'étude, permettant, de mettre en évidence l'existence et l'impact de quelques déterminants sur le choix d'une spécialité dans les grandes écoles économiques et commerciales et nous nous exposerons les résultats trouvés ainsi qu'une interprétation pour ces derniers.

Ce chapitre sera donc scindé en trois (03) sections principales :

- Section 1 : Présentation du questionnaire et analyse descriptive des données.
- Section 2 : Analyse de la validité et de la fiabilité du questionnaire.
- Section 3 : Estimation du modèle de choix de la spécialité et interprétation des résultats.

Section 1 : Présentation du questionnaire et analyse descriptive des données.

Cette section présente le questionnaire et l'analyse descriptive des données collectées.

1 Présentation du questionnaire

La première section du questionnaire regroupe les caractéristiques individuelles des étudiants. La seconde section comprend des informations académiques de l'étudiant et les raisons qui auraient pu les conduire à choisir une telle spécialité. Le développement du questionnaire s'est déroulé comme suit :

- Dans un premier temps, nous avons collecté des items à partir des questionnaires et des recherches existants sur l'enseignement commercial, en particulier un questionnaire élaboré par Sarwar et al. (2015). Les raisons jugées importantes dans le choix de notre propre spécialité et celles communiquées par nos collègues ont également été incluses dans l'enquête. Les réponses aux items sont codées selon une échelle de Likert à cinq valeurs allant de 1 (Aucune influence) à 5 (Forte influence).
- En 27 Février 2023, le questionnaire a été envoyé par email aux étudiants du cycle Master des huit écoles supérieure, les non répondants ont été rappelés par la suite par des publications au niveau des groupes du réseau social Facebook des écoles.
- En 30 Mars 2023, l'enquête a été arrêtée.

Au total 330 étudiants ont complété le questionnaire, le nombre de répondants enregistré est de 155 pour l'ESC, 68 de l'ESGEN, 39 pour l'EHEC, 35 de l'ENSSEA, 22 de l'ESE, 10 de l'ESM et une réponse d'ESSG et d'ESCF. Il est important de noter que le faible nombre des réponses dans certaines écoles est dû à la difficulté d'avoir accès aux emails des étudiants. En outre, on a tiré de l'ESC des données relatives au choix des étudiants des promotions de 2020/2021 et 2021/2022.

2 Analyse descriptive des données

Le tableau 4 résume les données recueillies de la première partie du questionnaire. Les étudiants interrogés sont âgés en moyenne de 22 ans, 80.6% sont de sexe féminin. Pour ce qui est de l'origine scolaire, 60.9% de ces étudiants sont détenteurs d'un baccalauréat sciences expérimentales, 18.2% d'un baccalauréat gestion et économie, 11.2% d'un baccalauréat de séries mathématiques et le reste de baccalauréat de séries techniques mathématiques. La majorité des étudiants (49.4%) ont eu une moyenne du baccalauréat entre [14 ; 15[, 39.4% ont

Chapitre III : Les déterminants du choix de spécialité des étudiants des grandes écoles économiques et commerciales en Algérie : Une étude empirique

58

eu une moyenne entre [15 ; 16[, 6.7% ont obtenu une moyenne supérieure ou égal à 16 et le reste une moyenne entre [13 ; 14[. Quant aux questions relatives à l'origine socioéconomique de l'étudiant, nous constatons que les parts des pères et des mères ayant un niveau d'instruction au moins secondaire sont respectivement de 74.6% et 77%. 47.9% des pères sont des fonctionnaires de la fonction publique, 27% sont des employés privés et 25.2% sont autres qu'un employé public et privé. Pour les mères 30.9% sont des employée publique, 7.6% des employée privée et le reste pour autre. Les parents qui ont un revenu mensuel combiné entre 50000 et 100000 sont majoritaires (39.4%).

Tableau 4: Caractéristiques individuelles et origine socioéconomique des étudiants.

Facteurs		Répondants
Nombre de réponses		N= 330
Q1.1/ Sexe	Femme	266 (80,6%)
Q1.2/ Age en années. Moyenne (écart-type)		21,61 (1,016)
Q1.3/ Série du baccalauréat	Sciences expérimentales	201 (60,9%)
	Gestion et Economie	60 (18,2%)
	Mathématiques	37 (11,2%)
	Math technique	32 (9,7%)
Q1.4/ La moyenne du BAC	< 14	15 (4,5%)
	[14 ; 15 [	163 (49,4%)
	[15 ; 16 [	130 (39,4%)
	≥ 16	22 (6,7%)
Q1.5/ Niveau d'éducation du père	Primaire	24 (7,3%)
	Moyen	60 (18,2%)
	Secondaire	96 (29,1%)
	Universitaire	150 (45,5%)
Q1.6/ Niveau d'éducation de la mère	Primaire	37 (11,2%)
	Moyen	39 (11,8%)
	Secondaire	132 (40%)
	Universitaire	122 (37%)
Q1.7/ Profession du père	Employé publique	158 (47,9%)
	Employé privé	89 (27%)
	Autre	83 (25,2%)
Q1.8/ Profession de la mère	Employée publique	102 (30,9%)
	Employée privé	25 (7,6%)
	Autre	203 (61,5%)
Q1.9/ Le revenu mensuel combiné des parents	< 50 000 DA	80 (24,2%)
	[50 000 ; 100 000[	130 (39,4%)
	[100 000 ; 200 000[	75 (22,7%)
	[200 000 ; 300 000[	24 (7,3%)
	> 300 000 DA	21 (6,4%)

D'après les réponses avancées par les étudiants dans la seconde partie (Tableau 5) du questionnaire, 30.9% des répondants ont accompli les deux années préparatoires à l'ESC, 15.8% à l'EHEC, 11.8% à l'ENSSEA, 10.3% à l'ESGEN et pour le reste des écoles la répartition est presque identique. La majorité des répondants (42.1%) sont des étudiants de

troisième année Master, 24.2% de première année Master, 22.4% de deuxième année et 11.2% sont des diplômés.

Tableau 5: Choix de la grande école

Items		Répondants
Q2.1/En classes préparatoires, vous étiez inscrit(e)s dans quelle école ?	EHEC	52 (15,8%)
	ENSSEA	39 (11,8%)
	ESC	102 (30,9%)
	ESCF	29 (8,8%)
	ESE	29 (8,8%)
	ESGEN	34 (10,3%)
	ESM	17 (5,2%)
Q2.2/ En master, vous êtes/étiez inscrit(e)s dans quelle école ?	EHEC	39 (11,8%)
	ENSSEA	35 (10,6%)
	ESC	155 (47%)
	ESCF	1 (0,3%)
	ESE	21 (6,4%)
	ESGEN	68 (20,6%)
	ESM	10 (3%)
Q2.3/ Vous êtes en quelle année ?	1 ère année	80 (24,2%)
	2 ème année	74 (22,4%)
	3 ème année	139 (42,1%)
	Diplômé(e)	37 (11,2%)

Quand il s'agit du choix de spécialité, la majorité (28.6%) des étudiants de tronc commun à l'EHEC choisissent la spécialité « distribution » comme premier choix, entre 40% et 71.4% des étudiants en Master ont eu leur premier choix. A l'ENSSEA, la quasi-totalité des étudiants de première année Master (42.9%) préfèrent « finance des marchés et actuariat » et au moins 50% ont obtenu leur spécialité souhaitée. A l'ESC la spécialité « Finance d'entreprise » est la plus demandée par les étudiants en tronc commun (31%), entre 62.5% et 83.3% ont pu accéder à la spécialisation de leurs choix. 69.2% des étudiants de l'ESGEN demandent « Audit & contrôle de gestion » comme spécialité en Master et plus de 56.1% sont orientés vers leur spécialité voulue.

En ce qui concerne les raisons de choix de la spécialité, plus de 50% des étudiants déclarent que l'item « Je considère cette spécialité comme la meilleure » est très importants pour le choix de la spécialité. Ils accordent également une importance aux caractéristiques du parcours professionnel puisque 58.4% et 69.7% des répondants déclarent respectivement que le revenu de la profession et l'adaptation aux besoins du marché du travail sont très importants ou importants. De même, pour les items intimement liés aux : réputation de la spécialité,

Chapitre III : Les déterminants du choix de spécialité des étudiants des grandes écoles économiques et commerciales en Algérie : Une étude empirique

60

correspondance étudiant-spécialité et préférences individuelles, les résultats montrent qu'entre 50% et 70% des étudiants pensent que ces raisons sont très importantes ou importantes. Néanmoins, 78.2% des étudiants pensent que l'item « l'un de mes parents travaille dans un domaine qui correspond à cette spécialité » est sans importance. Pour ce qui est de l'influence de l'entourage (frère, sœur, amis et professeur) de 58.2% jusqu'à 67.9% l'estiment comme faible. Près de 50% et 60% des étudiants jugent que les items « J'ai choisi cette spécialité car je ne savais pas quelle autre voie poursuivre » et « J'ai choisi cette spécialité par curiosité » n'ont aucune influence sur le choix de leur spécialité.

S'agissant des données du choix tirées de l'ESC (Voir colonne « Promotion 2020/21 et 2021/22 » du tableau 6), 38,23% des étudiants ont choisi Finance et Comptabilité, 32,61% des étudiants ont opté pour Finance d'entreprise et le reste des choix des étudiants sont repartie entre les autres spécialités. Nos résultats du questionnaire (Voir colonne « Echantillon » du tableau 6) indiquent que 37,3% des répondants de l'ESC ont sélectionné Finance et Comptabilité comme premier choix, 29,4% ont choisi Finance d'entreprise et le reste des étudiants ont choisi les autres spécialités. Nous remarquons que les pourcentages des deux sources de données sont proches, donc nous pouvons supposer que les résultats de notre questionnaire sont représentatifs et peuvent être généralisé à l'ensemble de la population.

Tableau 6 : Le choix de spécialité des étudiants à l'ESC.

Spécialité	Promotion 2020/21 et 2021/22 (Fréquence)	%	Echantillon (Fréquence)	%
Finance et Comptabilité	177	38,23%	47	37,3%
Finance d'entreprise	151	32,61%	37	29,4%
Autre spécialité	135	29,16%	42	33,3%
Total	463	100%	126	100%

Section 2 : Analyse de la validité et de la fiabilité du questionnaire

Cette section est dédiée à la détermination des construits latents et l'étude de leurs fiabilité.

1 Analyse factorielle exploratoire : Détermination des construits latents

Tout d'abord, il y a deux questions principales à prendre en considération pour déterminer si un ensemble particulier de données est approprié pour l'AFE : le nombre d'échantillons (taille de l'échantillon) et la relation entre les indicateurs (variables).

L'adéquation de l'échantillonnage est vérifiée à l'aide du test de KMO (Kaiser 1970, 1974), tandis que la relation entre les variables est évaluée par le test de sphéricité de Bartlett (Bartlett, 1954). Une valeur du KMO de 0,90 ou plus dénote un excellent ajustement des items aux facteurs latents ; de 0,80 à 0,90, un bon ajustement ; de 0,70 à 0,80, un ajustement moyen ; de 0,60 à 0,70, un ajustement faible et, pour les valeurs inférieures à 0,60, l'ajustement est insuffisant et l'analyse factorielle ne devrait pas être entreprise à moins de pouvoir identifier et retirer des items qui seraient à l'origine de ce résultat (Pett et al., 2003).

Le test de sphéricité de Bartlett vérifie essentiellement si les variables de notre ensemble de données sont suffisamment corrélées entre elles pour être résumées avec un ensemble plus restreint de facteurs. Il vérifie si la matrice de corrélation observée s'écarte significativement d'une matrice à corrélation nulle. Ainsi, si le test de Bartlett est significatif ($p < .05$), cela indique que la matrice de corrélation observée est significativement divergente de la matrice nulle, et donc convient à l'AFE.

Tableau 7: Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,876
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	6423,100
	ddl	861
	Signification	,000

On remarque que le test de sphéricité de Bartlett est très significatif à un seuil inférieur à 10^{-3} . La mesure de l'adéquation de l'échantillonnage du KMO est globalement de 0,876, ce qui suggère une bonne adéquation d'échantillonnage.

La méthode de factorisation en axe principal et le critère de Cattell suivi d'une rotation orthogonale Varimax ont produit une factorisation à cinq facteurs distincts. Le calcul des coefficients de Cronbach des construits révélés nous permet de juger la pertinence des items proposés par rapport au concept prétendument mesuré. Les résultats des alphas sans items nous permettent d'écarter six items (1, 2, 3, 4, 24 et 30). On reproduit l'analyse avec les 36 items restants, L'examen de la valeur de l'alpha sur les facteurs dévoile que le retranchement de l'item 18 permet de légèrement augmenter l'alpha (de 0.653 à 0.666), Ainsi, lorsque on exclut l'item 13 l'alpha de Cronbach atteint une valeur de 0.750. Par conséquent, 34 items constituent la solution factorielle maintenue. Le premier facteur, désigné *les perceptions de l'adéquation spécialité-attentes personnelles*, est composé de 12 items, il explique une part relativement importante de la variabilité (13.49%). Le second facteur, *marché de travail et employabilité*, comprend 6 items, son pouvoir explicatif est de 11.69%. Le troisième facteur, *influence de l'entourage*, regroupe 7 items avec un taux de variabilité de 7.46%. Le quatrième facteur, *rémunération future*, compte 4 items et représente 7.28% de la variance totale expliquée. Enfin, le cinquième facteur, *commodité personnelle*, il comporte 5 items. Les cinq facteurs retenus interprètent en commun 44.78% de la variabilité des raisons de choix de la spécialité. Nous notons que les items présentent des saturations allant de 0.267 pour l'item 33 à 0.854 pour l'item 22 (Cf. tableau 8).

Tableau 8: Résultats de la résolution factorielle retenue

Items	Saturations	Valeurs propres initiale	Variance Expliquée %
Facteur 1 : Perceptions de l'adéquation spécialité-attentes personnelles		8,679	25,525
5. En 1ère année Master, j'ai trouvé que le cours introductif lié à cette spécialité correspond à mes compétences.	0,470		
6. En 1ère année master J'ai trouvé le cours introductif lié à cette spécialité est très facile et intéressant.	0,472		
7. Les cours de cette spécialité sont assurés par une équipe de professeurs qualifiés.	0,344		
8. J'ai choisi cette spécialité parce qu'elle reflète ma personnalité.	0,719		
9. J'ai choisi cette spécialité parce qu'elle correspond à mon style de vie.	0,643		
31. L'emploi de mes rêves correspond à cette spécialité	0,573		
32. L'économie actuelle a besoin de plus de diplômés de cette spécialité.	0,541		

Chapitre III : Les déterminants du choix de spécialité des étudiants des grandes écoles économiques et commerciales en Algérie : Une étude empirique

34. Je pense que je peux avoir de bonnes notes dans cette spécialité.	0,508		
37. Si je veux aller à l'étranger pour poursuivre mes études, je pense que cette spécialité serait la plus appropriée pour ma carrière.	0,560		
38. J'ai des connaissances préalables sur cette spécialité.	0,628		
39. Je pense que mes connaissances supplémentaires sur cette spécialité m'aideront plus tard dans mes études ultérieures.	0,638		
40. Je suis bien conscient(e) des défis et du niveau de difficulté de cette spécialité.	0,497		
Facteur 2 : Marché de travail et employabilité		3,122	9,182
19. Je pense que cette spécialité est la plus adaptée aux besoins du marché de travail.	0,659		
20. Je pense que mon avenir va être plus assuré dans cette spécialité.	0,665		
21. Je pense qu'il y a plus d'emplois dans cette spécialité que dans d'autres.	0,754		
22. Je crois que les diplômés de cette spécialité peuvent facilement s'insérer dans le marché de travail.	0,854		
23. Je prévois que la demande pour les diplômés de cette spécialité va être élevée.	0,753		
25. Je crois que cette spécialité va me permettre de trouver un emploi prestigieux.	0,572		
Facteur 3 : Influence de l'entourage		2,672	7,858
10. Un de mes frères/sœurs/amis travaille dans un domaine qui correspond à cette spécialité.	0,431		
11. Cette spécialité est le choix de mes amis(es).	0,397		
12. Mes parents m'ont fortement encouragé à choisir cette spécialité.	0,420		
14. J'ai été inspiré par une personne que je connais.	0,536		
15. Mes professeurs m'ont fait sentir que je pouvais réussir dans cette spécialité.	0,634		
16. Cette spécialité m'a été proposée par mes professeurs.	0,695		
17. Les conseillers m'ont convaincu de choisir cette spécialité.	0,643		
Facteur 4 : Rémunération future		1,855	5,457
26. Je pense que cette spécialité me permettra d'obtenir un meilleur emploi.	0,584		
27. Je pense que cette spécialité me permettra d'obtenir une meilleure rémunération.	0,690		
28. J'ai pris en compte le montant du salaire de départ.	0,636		
29. Je m'attends à un bon revenu et à une augmentation de salaire avec le temps dans cette spécialité.	0,701		
Facteur 5 : Commodité personnelle		1,481	4,357
33. Je pense qu'il y a moins de concurrence dans cette spécialité que dans les autres.	0,267		

35. Les enseignants généralement donnent de bonnes notes dans cette spécialité.	0,422		
36. J'ai choisi cette spécialité après avoir trouvé des informations sur internet (réseaux sociaux).	0,408		
41. J'ai choisi cette spécialité car je ne savais pas quelle autre voie poursuivre.	0,705		
42. J'ai choisi cette spécialité par curiosité	0,630		

2 Etude de la fiabilité des facteurs révélés

Pour ce qui est de la fiabilité des construits, les valeurs du coefficient alpha de Cronbach varient de 0,666 à 0,904. La consistance interne du construit " marché de travail et employabilité " est excellente ($\alpha = 0,904$). Les facteurs " adéquation spécialité-attentes personnelles " et " rémunération future " sont de consistance bonne ($\alpha=0,857$ et $\alpha=0,858$ respectivement). Le facteur " influence de l'entourage " est de consistance acceptable ($\alpha=0,760$). Par contre, le facteur " commodité personnelle " n'est pas suffisamment consistant ($\alpha=0,666$). Globalement, nous estimons, que le questionnaire proposé est suffisamment valide et fidèle. Les résultats détaillés des intervalles de consistance pour chaque facteur dérivé de l'analyse factorielle retenue sont résumés dans le tableau 9.

Tableau 9: Evaluation de la consistance interne des facteurs révélés par l'AFE.

Facteurs	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	Intervalle de confiance
Les perceptions de l'adéquation spécialité-attentes personnelles	12	0.857	[0.833 ; 0.879]
Les perceptions des conditions du marché de travail et employabilité	6	0.904	[0.887 ; 0.919]
Influence de l'entourage	7	0.760	[0.718 ; 0.797]
Rémunération future	4	0.858	[0.831 ; 0.881]
Commodité personnelle	5	0.666	[0.605 ; 0.719]

Section 3 : Estimation du modèle de choix de la spécialité et interprétation des résultats.

Cette section présente les résultats de la régression logistique multinomiale (modèle de choix de la spécialité des étudiants de l'ESC) et binaire (modèle de choix de la spécialité des étudiants de l'ESGEN et l'EHEC), ainsi que leurs interprétations.

1 Estimation du modèle de choix de spécialité : modèle logit multinomial

Pour expliquer le choix de spécialité à l'ESC, nous estimons un modèle logit multinomial qui prend en compte les caractéristiques des étudiants qui englobent, en plus des variables habituelles (âge, sexe, origine scolaire, origine socioéconomique), les perceptions subjectives de l'importance de quelques facteurs révélés par l'AFE. Ces derniers sont censés capturer et mesurer des raisons de choix de spécialité (attitudes, motivation et considérations personnelles de l'étudiant) et sont résumées par les cinq facteurs cités précédemment.

Nous avons réparti les variables mesurant les caractéristiques individuelles en trois catégories : personnelles, éducatives et socio-économiques. Les variables personnelles mesurent le sexe et l'âge. La variable du sexe, par exemple, cherche à déterminer si les femmes sont moins influencées par rémunération attendue que les hommes. Les variables éducatives visent à déterminer si la série, la moyenne du baccalauréat et l'école dans laquelle l'étudiant a été inscrit en cycle préparatoire affecte le choix du parcours de spécialisation. Les variables socio-économiques mesurent le revenu familial, le niveau d'éducation et le niveau professionnel des parents. En incluant ces variables, nous voulons voir s'il existe une relation systématique entre un milieu familial plus privilégié en termes de revenu parental, d'éducation en tant que variables indépendantes, et le choix de spécialité. Comme nous l'avons déjà mentionné, on peut penser qu'un milieu plus privilégié conduirait un étudiant à s'inscrire dans une spécialité plus risquée. Les variables relatives à l'éducation des parents mesurent les avantages éducatifs potentiels liés au milieu familial d'un étudiant, qui peuvent l'inciter à choisir une spécialité particulière. Les variables sont introduites dans l'estimation économétrique par un ensemble de variables dummy. Les définitions des variables utilisées dans la modélisation sont présentées dans le tableau 10.

Tableau 10: Description des variables des modèles logit.

Variables		Définition
Variable dépendante		
Choix1ESC		1 si le choix est Finance d'entreprise ; 2 si le choix est Finance et Comptabilité ; 3 si le choix est Autre spécialité
Choix1ESGEN		1 si le choix est Audit et Contrôle de gestion ; 0 sinon
Choix1EHEC		1 si le choix est Distribution ; 0 sinon
Variables indépendantes		
Personnelles	SEXF	1 si l'étudiant est de sexe féminin ; 0 sinon
	< 19	1 si l'étudiant a moins de 19 ans ; 0 sinon
	19	1 si l'étudiant a 19 ans ; 0 sinon
	20	1 si l'étudiant a 20 ans ; 0 sinon
	21	1 si l'étudiant a 21 ans ; 0 sinon
	22	1 si l'étudiant a 22 ans ; 0 sinon
	23	1 si l'étudiant a 23ans ; 0 sinon
	> 23	1 si l'étudiant a plus de 23 ans ; 0 sinon
Scolaires	SE	1 si l'étudiant est détenteur d'un baccalauréat série SE ; 0 sinon
	GE	1 si l'étudiant est détenteur d'un baccalauréat série GE ; 0 sinon
	TM	1 si l'étudiant est détenteur d'un baccalauréat série TM ; 0 sinon
	M	1 si l'étudiant est détenteur d'un baccalauréat série M ; 0 sinon
	[12 ; 13 [	1 si l'étudiant a obtenu une moyenne au Baccalauréat dans la classe [12 ; 13 [; 0 sinon
	[13 ; 14 [	1 si l'étudiant a obtenu une moyenne au Baccalauréat dans la classe [13 ; 14 [; 0 sinon
	[14 ; 15 [	1 si l'étudiant a obtenu une moyenne au Baccalauréat dans la classe [14 ; 15 [; 0 sinon
	[15 ; 16 [	1 si l'étudiant a obtenu une moyenne au Baccalauréat dans la classe [15 ; 16 [; 0 sinon
	≥ 16	1 si l'étudiant a obtenu une moyenne au Baccalauréat ≥ 16 ; 0 sinon
	EHECCP	1 si l'étudiant a fait ses deux années préparatoires à l'EHEC ; 0 sinon
	ENSSEACP	1 si l'étudiant a fait ses deux années préparatoires à l'ENSSEA ; 0 sinon
	ESCCP	1 si l'étudiant a fait ses deux années préparatoires à l'ESC ; 0 sinon
	ESCFCP	1 si l'étudiant a fait ses deux années préparatoires à l'ESCF ; 0 sinon
	ESECP	1 si l'étudiant a fait ses deux années préparatoires à l'ESE ; 0 sinon
	ESGENCP	1 si l'étudiant a fait ses deux années préparatoires à l'ESGEN ; 0 sinon
	ESMCP	1 si l'étudiant a fait ses deux années préparatoires à l'ESM ; 0 sinon
ESSGCP	1 si l'étudiant a fait ses deux années préparatoires à l'ESSG ; 0 sinon	
Socio-économiques	PrimP	1 si le père est de niveau d'éducation primaire ; 0 sinon
	MoyP	1 si le père est de niveau d'éducation moyen ; 0 sinon
	SecP	1 si le père est de niveau d'éducation secondaire ; 0 sinon
	UnivP	1 si le père est de niveau d'éducation universitaire ; 0 sinon
	PrimM	1 si la mère est de niveau d'éducation primaire ; 0 sinon
	MoyM	1 si la mère est de niveau d'éducation moyen ; 0 sinon
	SecM	1 si la mère est de niveau d'éducation secondaire ; 0 sinon
	UnivM	1 si la mère est de niveau d'éducation universitaire ; 0 sinon
	EmpPubP	1 si le père est un employé public ; 0 sinon
	EmpPrivP	1 si le père est un employé privé ; 0 sinon
	AutreP	1 si le père est autre qu'un employé public et privé ; 0 sinon
	EmpPubM	1 si la mère est une employée publique ; 0 sinon
	EmpPrivM	1 si la mère est une employée privée ; 0 sinon
	AutreM	1 si la mère est autre qu'une employée publique et privée ; 0 sinon
	< 50 000 DA	1 si le revenu mensuel combiné des parents est < 50 000 ; 0 sinon
	[50 000 ; 100 000[	1 si le revenu mensuel combiné des parents est dans la classe [50 000 ; 100 000[; 0 sinon
	[100 000 ; 200 000[	1 si le revenu mensuel combiné des parents est dans la classe [100 000 ; 200 000[; 0 sinon
	[200 000 ; 300 000[	1 si le revenu mensuel combiné des parents est dans la classe

		[200 000 ; 300 000]; 0 sinon
	≥ 300 000 DA	1 si le revenu mensuel combiné des parents est ≥ 300 000 ; 0 sinon
Facteurs produits par l'AFE	F1	Les perceptions de l'adéquation spécialité-attentes personnelles
	F2	les perceptions des conditions du marché de travail et employabilité
	F3	Influence de l'entourage
	F4	Rémunération future
	F5	Commodité personnelle
Autres variables	Agem21	1 si l'étudiant est plus jeune que l'âge réglementaire ; 0 sinon
	MoySup15	1 si la moyenne du Baccalauréat est >15 ; 0 sinon
	PôleCP	1 si l'étudiant a fait ses deux années préparatoires au pôle de Koléa à part l'ESC ; 0 sinon
	PôleCP2	1 si l'étudiant a fait ses deux années préparatoires au pôle de Koléa à part l'ESGEN ; 0 sinon
	PôleCP3	1 si l'étudiant a fait ses deux années préparatoires au pôle de Koléa à part l'EHEC ; 0 sinon
	ParentsUniv	1 si les parents disposent d'un niveau universitaire ; 0 sinon
	RevSup20	1 si le revenu mensuel combiné des parents est supérieure à 200000 ; 0 sinon

Les résultats de l'estimation par maximum de vraisemblance du modèle logit multinomial pour l'ensemble des 155 individus de l'échantillon sont présentés dans les tableaux 11 et 12.

Les coefficients estimés n'ont pas d'interprétation claire et explicite ; cependant, ils sont utiles pour donner un aperçu de l'importance et de la direction des variables explicatives sur la probabilité de choisir chaque spécialité (par rapport à la catégorie de référence).

Pour ce qui est des caractéristiques des étudiants, les variables relatives aux aptitudes académiques sont significatives. Il apparaît, *ceteris paribus*, qu'une augmentation de la moyenne générale du baccalauréat (supérieure ou égale à 15) accroît significativement les chances d'opter pour Finance d'entreprise et autre spécialité plutôt que Finance et Comptabilité. La différence entre Finance d'entreprise et autre spécialité n'est pas significative. En effet, pour un point additionnel dans la moyenne générale, les étudiants d'origine GE (TM) ont 5,12 (11,97) fois plus de chances d'opter pour Finance et Comptabilité plutôt que Finance d'entreprise. Les variables indépendantes GE et TM n'ont aucun effet significatif sur le choix de Finance d'entreprise et Finance et Comptabilité par rapport à d'autre spécialité. Nos résultats s'accordent bien avec les résultats des études existantes. Worthington et al. (2004) affirment que le choix d'une spécialité en économie est fonction des études secondaire de l'étudiant. De même, selon Odia et al. (2013), les résultats scolaires dans le secondaire ont une forte influence sur les étudiants qui optent pour une spécialité en comptabilité. Ainsi, comme dans notre cas, Bartolj et Polanec (2012) montrent que les aptitudes générales et les aptitudes spécifiques jouent un rôle important dans l'explication de choix de spécialité dans un programme de "Business &

Economics". De plus, selon Paglin et Rufolo (1990), les habilités analytiques et quantitatives relatives de l'étudiant sont les facteurs qui contribuent le plus dans le choix de certaines filières.

En ce qui concerne la variable SEXF, nos résultats ne s'accorde pas avec les résultats des études empiriques qui montrent que le choix d'une filière à l'université dépend du sexe de l'étudiants (Worthington et al. 2004 ; Leung, 2002). Concernant la variable Agem21, les résultats montrent que l'âge réglementaire n'affecte pas le choix de spécialité des étudiants.

Bien que les variables liées au niveau d'éducation de la mère et du père ne soient pas significatives, son impact intervient à travers la variable croisée ParentsUniv. Le fait que le père et la mère soient d'un niveau universitaire semble influencer les préférences des étudiants. Ces derniers ont, ceteris paribus, 2,71 fois plus de chances d'opter pour Finance d'entreprise plutôt que Finance et Comptabilité. Cette variable n'a aucun effet significatif sur la préférence des étudiants entre Finance d'entreprise et autre spécialité et entre Finance et Comptabilité et autre spécialité. Chapman (1981) confirme la même conclusion, Le niveau d'éducation des parents joue le rôle le plus important dans l'attitude d'un individu à poursuivre des études supérieures.

En outre, la variable ESCCP est significative. Les résultats révèlent, ceteris paribus, que les étudiants qui ont accompli les deux années préparatoires à l'ESC ont 3,57 fois plus de chance d'être attirés plus par l'ESC pour se spécialiser à Finance et Comptabilité plutôt qu'autre spécialité. Cette variable n'est pas significative en terme du choix entre Finance d'entreprise et Finance et Comptabilité et entre Finance d'entreprise et autre filière. De même, la variable PôleCP est significative. Les résultats montrent, ceteris paribus, que les étudiants qui ont fait les deux années préparatoires dans les autres écoles du pôle de Kolèa ont 17,92 (3,63) fois plus de chances de choisir Finance et Comptabilité plutôt qu'une autre spécialité (Finance d'entreprise). Nous déduisons, ceteris paribus, que les étudiants ont tendance à opter pour l'ESC pour qu'ils seront orienté vers la spécialité Finance et Comptabilité.

Pour Duffy et Dik (2009), les étudiants qui ont connu la pauvreté, le fait de vouloir éviter cette chose peut les inciter à choisir une spécialité qui leur permettra d'en sortir. D'après Montmarquette et al. (2002), les étudiants issus de milieux socioéconomiques favorisés sont plus disposés à prendre plus de risques dans la poursuite de leurs études. Ma (2009) affirme que le milieu socio-économique peut également avoir une grande influence et constitue une raison plus pratique pour les étudiants de choisir leur spécialité. Nos résultats semblent contredire les conclusions de ces auteurs (la variable RevSup20 n'est pas significative).

S'agissant des facteurs révélés par l'AFE, nous notons tout d'abord que les facteurs F4 et F5 ne sont pas significatifs. Toutefois, les étudiants qui accordent plus d'importance aux recommandations et avis de leur entourage (F3) ont, *ceteris paribus*, 2,13 (1,71) fois plus de chances d'opter pour Finance et Comptabilité (Autre spécialité) plutôt que Finance d'entreprise. La différence entre Finance et Comptabilité et autre spécialité n'est pas significative. Ce résultat s'accorde bien avec les résultats des études empiriques qui montrent qu'il y a un lien significatif entre le choix de la filière à l'université et l'influence de l'entourage (Rababah, A., 2016 ; Dellman-Jenkins, 1997 ; Westbrook et Scott, 2012 ; Ceja, 2006 ; Fogg et Harrington, 2010 ; Chapman, 1981 ; Anctil, 2008 ; Cabrera & La Nasa, 2000 ; Hossler & Gallagher, 1987 ; Fass & Tubman, 2002 ; Booth-Butterfield & Sidelinger, 1998 ; Dietz, 2010 ; Beggs et al, 2008).

Les étudiants qui donnent plus d'importance aux caractéristiques de l'emploi et marché de travail (F2) préfèrent significativement Finance d'entreprise (2,33 fois plus de chances) et Finance et Comptabilité (3.02 fois plus de chances) à d'autre spécialité. Montmarquette et al. (1998) trouvent que la variable représentant les perceptions subjectives de la probabilité d'obtenir un emploi dans chacune des filières est significative. Plusieurs autres résultats confirment que les perspectives d'emploi et marché de travail ont une influence majeure sur le choix d'une spécialité par les étudiants (Walters et al., 2001 ; Sevier, 1998 ; Odia, J et al., 2013 ; Kim et al., 2002 ; Strasser, S et al., 2002 ; Geiger, M et al, 2000 ; Yaacob, Z et al., 2020 ; Dietz, 2010 ; Beggs et al.,2008 ; Pringle et al., 2010). En outre, notre résultat contredit la conclusion de Rababah, A. (2016), qui a examiné la question par rapport à la spécialité de comptabilité, n'a pas constaté de relation significative.

En présence du facteur mesurant les perceptions de l'adéquation spécialité-attentes personnelles, les résultats indiquent que les étudiants qui accordent plus d'importance à ce facteur ont 2,02 fois plus de chances de choisir autre spécialité plutôt que Finance et Comptabilité. La différence entre Finance et Comptabilité et Finance d'entreprise n'est pas significatif (également entre Finance d'entreprise et autre spécialité). Notre résultat s'accorde avec le résultat Falk, Dunn et Norenzayan (2010) qui trouvent que la prise de décision est directement liée au plaisir et perspective attendu. Notre résultat s'accorde également avec le principe de « Person-Environment Fit » selon lequel les étudiants obtiendront les meilleurs résultats s'ils choisissent une spécialité qui correspond à leur personnalité, à leurs intérêts et à leurs croyances.

Chapitre III : Les déterminants du choix de spécialité des étudiants des grandes écoles économiques et commerciales en Algérie : Une étude empirique

Tableau 11: Estimation de la probabilité de choix de spécialité à l'ESC (modèle logit multinomiale) - catégorie de référence : Finance d'entreprise.

Choix1ESC		Coefficient (B)	Erreur standard	Sig	Odds Ratio (Exp(B))
Finance et Comptabilité	Constante	0,476	0,683	NS	
	F1	-0,350	0,260	NS	0,704
	F2	0,260	0,273	NS	1,297
	F3	0,756**	0,305	**	2,130
	F4	-0,136	0,278	NS	0,873
	F5	0,183	0,292	NS	1,201
	SEXF	-0,420	0,624	NS	0,657
	Agem21	0,709	1,025	NS	2,031
	GE	1,633**	0,793	**	5,121
	TM	2,482**	1,232	**	11,970
	MoySup15	-1,432**	0,586	**	0,239
	ParentsUniv	-0,998*	0,585	*	0,368
	RevSup20	-1,118	0,926	NS	0,327
	ESCCP	0,668	0,669	NS	1,950
PôleCP	1,596**	0,797	**	4,933	
Autre spécialité	Constante	0,028	0,689	NS	
	F1	0,357	0,243	NS	1,430
	F2	-0,845**	0,266	**	0,429
	F3	0,539*	0,315	*	1,714
	F4	0,318	0,271	NS	1,374
	F5	0,246	0,282	NS	1,279
	SEXF	0,321	0,655	NS	1,378
	Agem21	-2,082	1,429	NS	0,125
	GE	0,792	0,844	NS	2,208
	TM	1,882	1,216	NS	6,565
	MoySup15	0,575	0,596	NS	1,777
	ParentsUniv	-0,056	0,519	NS	0,946
	RevSup20	-0,011	0,604	NS	0,990
	ESCCP	-0,607	0,666	NS	0,545
PôleCP	-1,290	0,910	NS	0,275	

La catégorie de référence est : Finance d'entreprise.

Seuils de signification : * : $p \leq 0,10$; ** : $p \leq 0,05$; *** : $p \leq 0,01$

NS : non significatif.

Tableau 12: Estimation de la probabilité de choix de spécialité à l'ESC (modèle logit multinomiale) - catégorie de référence : Finance et Comptabilité.

Choix1ESC		Coefficient (B)	Erreur standard	Sig.	Odds Ratio (Exp(B))
Finance d'entreprise	Constante	-0,476	0,683	NS	
	F1	0,350	0,260	NS	1,420
	F2	-0,260	0,273	NS	0,771
	F3	-0,756**	0,305	**	0,469
	F4	0,136	0,278	NS	1,146
	F5	-0,183	0,292	NS	0,833
	SEXF	0,420	0,624	NS	1,522
	Agem21	-0,709	1,025	NS	0,492
	GE	-1,633**	0,793	**	0,195
	TM	-2,482**	1,232	**	0,084
	MoySup15	1,432**	0,586	**	4,186
	ParentsUniv	0,998*	0,585	*	2,714

	RevSup20	1,118	0,926	NS	3,058
	ESCCP	-0,668	0,669	NS	0,513
	PôleCP	-1,596**	0,797	**	0,203
Autre spécialité	Constante	-0,449	0,668	NS	
	F1	0,708***	0,265	***	2,029
	F2	-1,105***	0,291	***	0,331
	F3	-0,217	0,273	NS	0,805
	F4	0,454	0,297	NS	1,574
	F5	0,063	0,290	NS	1,065
	SEXF	0,741	0,633	NS	2,098
	Agem21	-2,790**	1,299	**	0,061
	GE	-0,841	0,726	NS	0,431
	TM	-0,601	0,875	NS	0,548
	MoySup15	2,006***	0,632	***	7,437
	ParentsUniv	0,943	0,618	NS	2,567
	RevSup20	1,107	0,939	NS	3,026
	ESCCP	-1,275	0,672	NS	0,279
	PôleCP	-2,886***	0,929	***	0,056

La catégorie de référence est : Finance et Comptabilité.

Seuils de signification : * : $p \leq 0,10$; ** : $p \leq 0,05$; *** : $p \leq 0,01$

NS : non significatif.

2 Estimation du modèle de choix de spécialité : modèle logit binaire

2.1 ESGEN

Une régression logistique binaire a été effectuée pour déterminer l'influence des variables SEXF, Agem21, GE, TM, MoySup15, ParentsUniv, RevSup20, ESCCP, PôleCP et l'ensemble des facteurs révélés par l'AFE sur la probabilité que les étudiants de l'ESGEN choisissent la spécialité Audit & Contrôle de gestion. Le modèle classe correctement 83,8 % des cas.

Les résultats des estimations (Cf. tableau 13) montrent que la variable ParentsUniv est importante pour le choix de spécialité à l'ESGEN. Les étudiants dont leurs parents sont d'un niveau universitaire ont, toutes choses égales par ailleurs, 5,74 fois plus de chances de choisir autre spécialité plutôt qu'Audit & Contrôle de gestion.

Tableau 13: Estimation de la probabilité de choix de spécialité à l'ESGEN (modèle logit binaire)

Choix1ESGEN		Coefficient (B)	Erreur standard	Sig.	Odds Ratio (Exp(B))
Audit et Contrôle de gestion	Constante	0,579	0,965	NS	1,784
	F1	-1,052	0,490	**	0,349
	F2	2,041	0,671	***	7,700
	F3	0,279	0,448	NS	1,321
	F4	0,005	0,461	NS	1,005
	F5	-1,010	0,569	*	0,364
	SEXF	0,947	1,074	NS	2,577
	Agem21	1,391	2,162	NS	4,020
	GE	0,528	1,017	NS	1,695
	TM	-2,222	1,389	NS	0,108
	MoySup15	1,133	1,018	NS	3,105
	ParentsUniv	-1,747	0,883	**	0,174

Chapitre III : Les déterminants du choix de spécialité des étudiants des grandes écoles économiques et commerciales en Algérie : Une étude empirique

	RevSup20	-1,498	1,236	NS	0,224
	ESGENCP	1,962	1,253	NS	7,112
	PôleCP2	-1,007	1,062	NS	0,365

Seuils de signification : * : $p \leq 0,10$; ** : $p \leq 0,05$; *** : $p \leq 0,01$
 NS : non significatif.

Les étudiants qui donnent importance au marché de travail et employabilité ont, toutes choses égales par ailleurs, 7,70 fois de chance d’opter pour Audit & Contrôle de gestion plutôt qu’une autre spécialité.

En ce qui concerne le facteur mesurant les perceptions de l’adéquation spécialité-attentes personnelles, nous remarquons que plus les étudiants accordent d’importance à ce facteur plus la probabilité de choisir Audit & Contrôle de gestion diminue (également pour le facteur commodité personnelle (F5)).

Contrairement à l’ESC, pour le choix de spécialité, nous notons que les variables relatives aux aptitudes académiques (série du Baccalauréat et moyenne du Baccalauréat), aux deux années préparatoire (ESGENCP et PôleCP2) et le facteur influence de l’entourage (F3) ne sont pas significatives.

2.2 EHEC

Une régression logistique binaire a été effectuée également sur l’échantillon de l’EHEC. Le modèle explique 56,3 % (R^2 de Nagelkerke) de la variance du choix à l’EHEC et classe correctement 84,6 % des cas.

Les résultats des estimations (Tableau 14) montrent que la variable MoySup15 est significative contrairement à l’ESGEN. Il apparaît, ceteris paribus, que les étudiants qui ont obtenu une moyenne générale au baccalauréat supérieure à 15 ont 12,98 fois plus de chance d’opter pour autre spécialité plutôt que distribution.

De même, la variable pôleCP3 est significative, ce qui montre que, ceteris paribus, les étudiants issus des classes préparatoire des autres écoles du pôle de Kolèa et qui sont inscrits en Master à l’EHEC ont presque 64 fois plus de chance d’opter pour Distribution plutôt qu’une autre spécialité.

Tableau 14: Estimation de la probabilité de choix de spécialité à l’EHEC (modèle logit binaire)

Choix1EHEC		Coefficient (B)	Erreur standard	Sig.	Odds Ratio (Exp(B))
Distribution	Constante	2,396	2,272	NS	10,974

Chapitre III : Les déterminants du choix de spécialité des étudiants des grandes écoles économiques et commerciales en Algérie : Une étude empirique

73

	F1	-0,992	0,673	NS	0,271
	F2	0,787	0,589	NS	2,196
	F3	0,849	0,769	NS	2,338
	F4	-0,568	0,695	NS	0,566
	F5	-0,993	0,672	NS	0,370
	SEXF	-2,595	2,184	NS	0,075
	Agem21	-24,482	18922,109	NS	0,000
	GE	-3,876	2,555	NS	0,021
	TM	3,487	4,480	NS	32,697
	MoySup15	-2,565	1,347	*	0,077
	ParentsUniv	0,923	1,363	NS	2,518
	RevSup20	-3,143	2,099	NS	0,043
	EHECCP	0,770	1,280	NS	2,159
	PôleCP3	4,158	2,104	**	63,932

Seuils de signification : * : $p \leq 0,10$; ** : $p \leq 0,05$; *** : $p \leq 0,01$
 NS : non significatif.

Conclusion

Après avoir présenté le questionnaire et procéder à une description statistique de la base de données, on a effectué une analyse factorielle exploratoire pour révéler les construits latent de l'étude, la fiabilité de ces construits fait l'objet d'une analyse d'Alpha de Cronbach. Ensuite, on a dédié une section pour présenter les résultats de l'estimation des modèles de régression logit sur nos trois grands échantillons (ESC, ESGEN et EHEC) ainsi que leurs interprétations.

On peut conclure que les variables personnelles (le sexe et l'âge) ne sont pas significatives, ils n'expliquent pas le choix de l'étudiant de l'ESC, l'ESGEN et l'EHEC.

Du premier modèle (modèle logit multinomial), on a pu déduire que les perceptions de l'adéquation spécialité-attentes personnelles (F1), les perceptions des conditions du marché de travail et employabilité (F2), influence de l'entourage (F3), MoySup15, GE, TM, ParentsUniv, ESCCP et PôleCP sont significatif, ils expliquent la première préférence des étudiants de l'ESC.

Du premier modèle logit binaire, nous avons constaté que les perceptions de l'adéquation spécialité-attentes personnelles (F1), les perceptions des conditions du marché de travail et employabilité (F2), commodité personnelle (F5) et la variable ParentsUniv ont un effet significatif sur le choix de spécialité des étudiants de l'ESGEN.

Enfin, le deuxième modèle logit binaire nous a permis de conclure que seule les variables MoySup15 et PôleCP3 expliquent la première préférence des étudiants de l'EHEC.

Un des limites de notre études sur les déterminants du choix les étudiants de l'ESGEN et l'EHEC pourrait être le faible volume des répondants dans ces dernière deux écoles, c'est-à-dire la non représentativité de la population étudié, ce qui peut nous empêcher d'extrapoler les résultats obtenus sur échantillon à la population toute entière.

Conclusion générale

Conclusion générale

Ce mémoire porte sur les déterminants du choix de spécialité des étudiants des grandes écoles économiques et commerciales en Algérie. Un intérêt particulier est accordé à l'analyse de l'impact des déterminants potentiels sur le choix de spécialité à l'ESC, l'ESGEN et l'EHEC.

Les théories qui expliquent le choix de spécialité sont nombreuses. Parmi ces théories, le modèle de Chapman (1981), la théorie de l'action raisonnée (TAR), la théorie du comportement planifié (TCP), la théorie de Holland (1966), la théorie sociale cognitive de la carrière (TSCC) sont exposées succinctement dans la première section du chapitre deux. En ce qui concerne la littérature empirique, les études montrent que le choix d'une spécialité universitaire est déterminé par un ensemble de facteurs interagissant ensemble comme la rémunération future attendue, les risques d'emploi et de scolarité, les résultats scolaires antérieurs, l'origine et le milieu socio-économique, l'intérêt personnel, l'environnement familial, les influences de l'entourage, la réputation du département (Berger, 1988; Montmarquette et al., 2002 ; Halfaoui, 2020 ; Bartolj & Polanec, 2012 ; Chapman, 1981 ; Porter et Umbach, 2006 ; Beggs, Bantham & Taylor, 2008)

Les résultats de l'AFE produit une résolution factorielle à cinq (5) facteurs (construits) expliquant 44.78 % de la variabilité totale des raisons de choix de la spécialité. Quant à la fiabilité, les valeurs du coefficient alpha de Cronbach de cinq construits varient de 0,904 à 0,666. Globalement, le questionnaire proposé est estimé suffisamment valide et fiable. L'estimation du modèle logit multinomiale pour l'ESC montre, ceteris paribus, que les résultats scolaires antérieurs favorables et le niveau universitaire des parents accroissent significativement les chances d'opter pour Finance d'entreprise plutôt que Finance et Comptabilité. Cependant, les étudiants qui donnent plus d'importance aux *conditions du marché de travail et employabilité* (F2) préfèrent significativement Finance d'entreprise et Finance et Comptabilité aux autres spécialités. En outre, le lieu de scolarité en classe préparatoire au Pôle de Koléa et le facteur (F2) augmentent la probabilité de choisir Finance et Comptabilité plutôt qu'une autre spécialité. Toutefois, les étudiants qui accordent plus d'importance aux recommandations et avis de leur entourage (F3) ont plus de chances d'opter pour Finance et Comptabilité plutôt que Finance d'entreprise. Les étudiants qui donnent plus d'importance à l'adéquation spécialité-attentes personnelles (F1) et (F3) préfèrent significativement les autres spécialités plutôt que finance d'entreprise. Alors que les résultats scolaires antérieurs favorable accroissent significativement la chance de ne pas opter pour la spécialité Finance et Comptabilité. Pour l'ESGEN, les résultats du modèle logit binaire confirment l'importance du facteur (F1) dans le choix de la spécialité Audit et Contrôle de gestion plutôt qu'une autre spécialité. Enfin, pour

l'EHEC, les étudiants issus des classes préparatoires hors pôle de Koléa qui sont inscrits en Master à l'EHEC ont plus de chance d'opter pour Distribution plutôt qu'une autre spécialité.

Ce travail confirme que le facteur *perceptions des conditions du marché de travail et employabilité* (F2) est déterminant dans le choix de la spécialité universitaire pour les trois grandes écoles économiques et commerciales étudiées.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	I
Liste des tableaux	IV
Liste des figures.....	V
Liste des abréviations	VI
Résumé	VIII
Introduction générale.....	A
Chapitre 1 : Le système universitaire algérien.....	2
Section 1 : Le système universitaire algérien	3
1 Historique de l'université algérienne :	3
1.1 La phase de sa fondation même :.....	4
1.2 La phase de l'université de l'Algérie indépendante :.....	4
1.3 La phase de l'université de l'Algérie en développement.....	5
1.4 La phase de l'université de l'Algérie de l'ouverture libérale	6
2 Description du système éducatif en Algérie.....	6
2.1 L'enseignement primaire, moyen et secondaire	6
2.2 L'enseignement supérieur.....	6
2.3 L'enseignement professionnel	7
3 L'université algérienne :.....	7
3.1 Généralités sur l'université algérienne :	7
3.2 La mondialisation du système de formation universitaire	8
3.3 Conditions d'accès à l'enseignement supérieur :.....	9
Section 2 : Le système des grandes écoles algériennes	12
1 Le système des grandes écoles algériennes.....	12

1.1	Premier cycle : Les classes préparatoires.....	12
1.2	Deuxième cycle : Formation niveau Master	12
1.3	Troisième cycle : formation doctorale	13
2	Présentation des écoles des sciences économiques, commerciales et sciences de gestion	13
2.1	L'école Supérieure de Commerce (ESC).....	13
2.2	L'École Supérieure de Comptabilité et de Finances à Constantine (ESCF).....	14
2.3	L'École Supérieure d'Économie d'Oran (ESE).....	15
2.4	L'École Supérieure des Sciences de Gestion d'Annaba (ESSG).....	16
2.5	L'École Supérieure de Management de Tlemcen (ESM).....	16
2.6	L'École supérieure de gestion et d'économie numérique (ESGEN).....	17
2.7	L'École des Hautes Études Commerciales (EHEC)	18
2.8	L'École Nationale Supérieure de Statistique et d'Économie Appliquée (ENSSEA)	18
3	Les critères d'orientation vers les parcours de spécialisation	19
Chapitre II : Le choix de scolarité universitaire : Cadre théorique et revue de la littérature..		24
Section 1 : Déterminants de choix de spécialité universitaire par les étudiants : Cadre théorique		26
1	Le modèle de Chapman (1981)	26
2	Théorie de l'action raisonnée (TAR)	27
3	La théorie du comportement planifié (TCP)	27
4	La théorie de Holland	29
5	La théorie sociale cognitive de la carrière (TSCC)	30
6	La théorie de Gottfredson sur la circonscription et le compromis	31
7	Théorie de l'engagement cognitif renforcé.....	32
8	La théorie de l'adaptation au travail	33

Section 2 : Déterminants de choix de spécialité universitaire par les étudiants	34
Revue de la littérature empirique.....	34
Section 3 : Outils méthodologiques.....	46
1 L'analyse factorielle exploratoire.....	46
1.1 Choix d'une méthode d'extraction.....	47
1.2 Nombre de facteurs retenus	47
1.3 Rotation.....	48
1.4 Taille de l'échantillon.....	48
2 Alpha de Cronbach.....	48
3 Les modèles de régression logistique.....	49
3.1 La régression logistique multinomiale :.....	50
3.2 La régression logistique binaire :.....	50
Chapitre III : Les déterminants du choix de spécialité des étudiants des grandes écoles économiques et commerciales en Algérie : Une étude empirique.....	56
Section 1 : Présentation du questionnaire et analyse descriptive des données.....	57
1 Présentation du questionnaire.....	57
2 Analyse descriptive des données.....	57
Section 2 : Analyse de la validité et de la fiabilité du questionnaire.....	61
1 Analyse factorielle exploratoire : Détermination des construits latents.....	61
2 Etude de la fiabilité des facteurs révélés	64
Section 3 : Estimation du modèle de choix de la spécialité et interprétation des résultats.	65
1 Estimation du modèle de choix de spécialité : modèle logit multinomial	65
2 Estimation du modèle de choix de spécialité : modèle logit binaire.....	71
2.1 ESGEN.....	71

2.2	EHEC	72
	Conclusion générale	E

Références bibliographiques

Articles et revues

1. Ahmed, A. (2014). Factors Influencing Choice of Career of Business Students. Available at SSRN 2575518.
2. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
3. Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). A Bayesian analysis of attribution processes. *Psychological bulletin*, 82(2), 261.
4. Aladwani, A. M. (2001). Change management strategies for successful ERP implementation. *Business Process management journal*, 7(3), 266-275.
5. Al-Lawati, E. H., & Subramaniam, R. (2017). An empirical study on factors influencing business students' choice of specialization with reference to Nizwa college of technology, Oman. *International Business Research*, 10(9), 177-187.
6. Al-Rfou, A. N. (2013). Factors that influence the choice of business major evidence from Jordan. *Journal of Business and Management*, 8(2), 104-8.
7. Alsharari, N. M. (2018). Internationalization of the higher education system: an interpretive analysis. *International Journal of Educational Management*, 32(3), 359-381.
8. Alzoubi, H. M., & Yanamandra, R. (2020). Investigating the mediating role of information sharing strategy on agile supply chain. *Uncertain Supply Chain Management*, 273-284
9. Alzoubi, H. M., Vij, M., Vij, A., & Hanaysha, J. R. (2021). What leads guests to satisfaction and loyalty in UAE five-star hotels? AHP analysis to service quality dimensions. *ENLIGHTENING TOURISM. A PATHMAKING JOURNAL*, 11(1), 102-135.
10. Alzoubi, H., Ahmed, G., Al-Gasaymeh, A., & Kurdi, B. (2020). Empirical study on sustainable supply chain strategies and its impact on competitive priorities: The mediating role of supply chain collaboration. *Management Science Letters*, 10(3), 703-708.
11. Ana-Andreea, M., Liviu, N. M., & Alina, M. C. (2013). Factors of influence in the choice of a higher education specialization in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1041-1044.
12. Anctil, E. J. (2008). Selling higher education. *ASHE Higher Education Report*, 34(2). and *Management*, 29(1), 57-72.

13. Awadallah, E., & Elgharbawy, A. (2021). Utilizing the theory of reasoned action in understanding students' choice in selecting accounting as major. *Accounting Education*, 30(1), 86-106.
14. Bartolj, T., & Polanec, S. (2012). College major choice and ability: Why is general ability not enough?. *Economics of Education Review*, 31(6), 996-1016.
15. Beggs, J., Bantham, J.H., & Taylor, S. (2008). Distinguishing the Factors Influencing College Students' Choices of Major. *College Student Journal*, 42(2), 381-394.
16. Belhocine, H. H. (2022). Aperçu de l'enseignement supérieur en Algérie de l'indépendance à aujourd'hui. *Paradigmes*, 5(3), 17-33.
17. Benharkat, I. (2008). Le système éducatif Algérien. *Les cahiers du LAPSI*, 5.
18. Bennell, P. (2004). Teacher motivation and incentives in sub-Saharan Africa and Asia. *Knowledge and Skills for development*, Brighton, 1(1), 1-52.
19. Berger, M. C. (1988). Predicted future earnings and choice of college major. *ILR Review*, 41(3), 418-429.
20. Berríos-Allison, A. C. (2005). Family influences on college students' occupational identity. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 233-247.
21. Booth-Butterfield, M., & Sidelinger, R. (1998). The influence of family communication on the college-aged child: Openness, attitudes and actions about sex and alcohol. *Communication Quarterly*, 46(3), 295-308.
22. Boudarbat, B., & Montmarquette, C. (2009). Choice of fields of study of university Canadian graduates: the role of gender and their parents' education. *Education Economics*, 17(2), 185-213.
23. Bourque, J., Poulin, N., & Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344.
24. Briggs, S., & Wilson, A. (2007). Which university? A study of the influence of cost and information factors on Scottish undergraduate choice. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 57-72.
25. Bumpus, M.F., Crouter, A.C., & McHale, S.M. (2001). Parental Autonomy Granting During Adolescence: Exploring Gender Differences in Context. *Developmental Psychology*, 37(2), 163-173.
26. Cabrera, A. F., & La Nasa, S. M. (2000). Understanding the college-choice process. *New Directions for Institutional Research*, 107, 5-22.

27. Ceja, M. (2006). Understanding the role of parents and siblings as information sources in the college choice process of Chicana students. *Journal of College Student Development*, 47(1), 87-104.
28. Chapman, D. W. (1981). A model of student college choice. *The Journal of Higher Education*, 52(5), 490-505.
29. Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 10(1), 7.
30. Crampton, W. J., Walstrom, K. A., & Schambach, T. P. (2006). Factors influencing major selection by college of business students. *Issues in Information Systems*, 7(1), 226-230.
31. Desjardins, J. (2005). L'analyse de régression logistique. *Tutorial in quantitative methods for psychology*, 1(1), 35-41.
32. Dietz, J. (2010). The Myth That College and Major Choice Decides Johnny's Future. *Student Journal College*, 44(2), 234-249.
33. DiPerna, J.C. (2004). Structural and Concurrent Validity Evidence for the Academic Competence Evaluation Scales-College Edition. *Journal of College Counseling*, 7, 64-72.
34. DiPerna, J.C. (2006). Academic Enablers and Student Achievement: Implications for Assessment and Intervention Services in the Schools. *Psychology in the Schools*, 43(1), 7-17.
35. Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2009). Beyond the self: External influences in the career development process. *The career development quarterly*, 58(1), 29-43.
36. Duyme, F., Claustrioux, J. J., & Daudin, J. J. (2005). Qualité de validation des modèles de régression logistique binaire. *Revue de statistique appliquée*, 53(3), 91-102.
37. Edmonds, J. (2012). Factors influencing choice of college major: what really makes a difference?.
38. El Sanharawi, M., & Naudet, F. (2013). Comprendre la régression logistique. *Journal français d'ophtalmologie*, 36(8), 710-715.
39. Eli, T., & Hamou, L. A. S. (2022). Investigating the Factors That Influence Students Choice of English Studies As a Major: the Case of University of Nouakchott Al Aasriya, Mauritania. *International Journal of Technology, Innovation and Management (IJTIM)*, 2(1).
40. Falk, C.F., Dunn, E.W., & Norenzayan, A. (2010). Cultural Variation in the Expected Enjoyment for Decision Making. *Social Cognition*, 28(5), 609-629.

41. Farouk, M. (2021). The Universal Artificial Intelligence Efforts to Face Coronavirus COVID-19. *International Journal of Computations, Information and Manufacturing (IJCIM)*, 1(1).
42. Fass, M.E., & Tubman, J.G. (2002). The Influence of Parental and Peer Attachment on College Students' Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, 39(5), 561- 573.
43. Fogg, N. P., & Harrington, P. E. (2010). Soft Factors Influence College Enrollment. *New England Journal of Higher Education*.
44. Gallacher, D. J., Skuba, A., & Al-Bahri, R. (2010). Awareness and perceptions of available Major programs by first year Zayed University students. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 7(1), 2-11.
45. Gallagher, K. S., & Hossler, D. (1987). Graduation rates in higher education programs: What enrollment trends show. *The Review of Higher Education*, 10(4), 369-372.
46. Geiger, M. A., & Ogilby, S. M. (2000). The first course in accounting: students' perceptions and their effect on the decision to major in accounting. *Journal of Accounting Education*, 18(2), 63-78.
47. Ghazal, T. M., Said, R. A., & Taleb, N. (2021). Internet of vehicles and autonomous systems with AI for medical things. *Soft Computing*, 1-13.
48. Gillet, A., Brostaux, Y., & Palm, R. (2011). Principaux modèles utilisés en régression logistique. *Biotechnologie, Agronomie, Société et Environnement*, 15(3).
49. Gorsline, D., Holl, A., Pearson, J.C., & Child, J.T (2006). It's More Than Drinking, Drugs, and Sex: College Student Perceptions of Family Problems, *College Student Journal*, 40(4), 802-807.
50. Guerid D. (Ed.). (1998). *L'Université aujourd'hui : actes de séminaire*. Edition CRASC.
51. Hadi, N. U., Abdullah, N., & Sentosa, I. (2016). An easy approach to exploratory factor analysis: Marketing perspective. *Journal of Educational and Social Research*, 6(1), 215.
52. Halfaoui, B. (2015). Quelles sont les raisons de choix de scolarité universitaire ? Cas des écoles économiques et commerciales en Algérie. *Revue des Réformes Economiques et Intégration dans l'Economie Mondiale*, 10(20), 36-69.
53. Halfaoui, B. (2020). Déterminants de choix d'une grande école économique et commerciale en Algérie : influence des perceptions des risques de scolarité et d'emploi. *Revue des Réformes Economiques et Intégration dans l'Economie Mondiale*.
54. Hassanbeigi, A., & Askari, J. (2010). A study of the most important risk factors of motivational deficiencies in university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1972-1976.

55. Holland, J. L. (1966). A psychological classification scheme for vocations and major fields. *Journal of counseling psychology*, 13(3), 278.
56. Hossler, D. (1990). *The Strategic Management of College Enrollments*. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
57. Issa, A. O., & KIN, N. (2008). Factors Affecting the Career of Undergraduates in Nigerian Library and Information Science Schools.
58. Kärnä, S., Julin, P., & Nenonen, S. (2013). User satisfaction on a university campus by students and staff. *Intelligent Buildings International*, 5(2), 69-82.
59. Kaur, M., & Leen, E. Y. (2007). Factors Influencing Undergraduates' Choice of BusinessMajor. INTI International University College.
60. Kim, D., Markham, F. S., & Cangelosi, J. D. (2002). Why students pursue the business degree: A comparison of business majors across universities. *Journal of Education for Business*, 78(1), 28-32.
61. Kim, J.K., & Gasman, M. (2011). In search of a "good college": Decisions and determinations behind Asian American students' college choice. *Journal of CollegeStudent Development*, 52(6), 706– 728
62. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of counseling psychology*, 47(1), 36.
63. Lewis, M. (2000). Where children learn: Facilities conditions and student test performance in Milwaukee public schools. ISSUETRAK, Scottsdale, AZ: Council of Educational Facility Planners International.
64. Long, B. T. (2004). How have college decisions changed over time? An application of the conditional logistic choice model. *Journal of econometrics*, 121(1-2), 271-296.
65. Ma, Y. (2009). Family Socioeconomic Status, Parental Involvement, and College Major Choices-Gender, Race/Ethnic, and Nativity Patterns. *Sociological Perspectives*, 52(2), 211-234.
66. Mahani, S., & Molki, A. (2011). Factors influencing female Emirati students' decision to study engineering. *Global Journal of Engineering Education*. 13(1), 26-31.
67. Malgwi, C. A., Howe, M. A., & Burnaby, P. A. (2005). Influences on students' choice of college major. *Journal of education for business*, 80(5), 275-282.
68. Maringe, F. (2006). University and course choice: Implications for positioning, recruitment and marketing. *International journal of educational management*, 20(6), 466-479.

69. Matloob, F., Ghazal, T. M., Taleb, N., Aftab, S., Ahmad, M., Khan, M. A., ... & Soomro, T. R. (2021). Software defect prediction using ensemble learning: A systematic literature review. *IEEE Access*, 9, 98754-98771.
70. MERIC-Net. (2019). *Système éducatif algérien, rapport national*.
71. Milsom, A., & Coughlin, J. (2015). Satisfaction with college major: A grounded theory study. *The Journal of the National Academic Advising Association*, 35(2), 5-14.
72. Mishra, N., Ismail, A. A., & Al Hadabi, S. J. (2017). A major choice: Exploring the factors influencing undergraduate choices of communication major. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 14(2), 54-72.
73. Misran, N., Sahuri, S. N. S., Arsad, N., Hussain, H., Zaki, W. M. D. W., & Abd Aziz, N. (2012). Malaysian Matriculation Student's Factors in Choosing University and Undergraduate Program. *Asian Social Science*, 8(16), 222.
74. Mohamed, K. H. E. M. L. I. C. H. E. *Université et environnement socio-économique*.
75. Mondol, E. P. (2021). The Impact of Block Chain and Smart Inventory System on Supply Chain Performance at Retail Industry. *International Journal of Computations, Information and Manufacturing (IJCIM)*, 1(1).
76. Montmarquette, C., Cannings, K., & Mahseredjian, S. (2002). How do young people choose college majors?. *Economics of Education Review*, 21(6), 543-556.
77. Morgan, S. L., Gelbgiser, D., & Weeden, K. A. (2013). Feeding the pipeline: Gender, occupational plans, and college major selection. *Social science research*, 42(4), 989-1005.
78. Mortimer, K. (1997). Recruiting overseas undergraduate students: are their information requirements being satisfied?. *Higher Education Quarterly*, 51(3), 225-238.
79. Nahar, N., Rahman, S., & Khatun, M. A. (2019). Business Students' Choice of Specialization: A Quantitative Case on a Private University of Bangladesh. *AIUB Journal of Business and Economics*, 16(1), 103-118.
80. Nandi, M. L., & Kumar, A. (2016). Centralization and the success of ERP implementation. *Journal of Enterprise Information Management*.
81. Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of career assessment*, 15(4), 446-462.
82. Nayak, U. *Theories of Career Development: An analysis*.
83. Nguyen, N., & LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *International journal of educational management*, 15(6), 303-311.

84. Odia, J. O., & Ogiedu, K. O. (2013). Factors affecting the study of accounting in Nigerian Universities. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3), 89.
85. Pampaloni, A.M. (2010). The influence of organizational image on college selection: What students seek in institutions of higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 19-48.
86. Paulsen, M. B. (1990). *College Choice: Understanding student enrollment behaviour*. Report No. EDO-HE-90-60, Washington, D.C.: ERIC clearinghouse on higher education.
87. Pearson, C., & Dellman-Jenkins, M. (1997). Parental influence on a student's selection of a college major. *College Student Journal*, 31(3), 301-313.
88. Porter, S. R., & Umbach, P. D. (2006). College major choice: An analysis of person–environment fit. *Research in higher education*, 47, 429-449.
89. Price, I. F., Matzdorf, F., Smith, L., & Agahi, H. (2003). The impact of facilities on student choice of university. *Facilities*, 21(10), 212-222.
90. Pringle, C. D., DuBose, P. B., & Yankey, M. D. (2010). Personality characteristics and choice of academic major: Are traditional stereotypes obsolete?. *College Student Journal*, 44(1), 131-143.
91. Rababah, A., Chowdhury, T., ArwaHmed, A. M., & Faisal, A. M. FACTORS INFLUENCING THE STUDENT'S CHOOSING OF BUSINESS ADMINISTRATION AS A MAJOR: THE CASE OF ARAB OPEN UNIVERSITY-OMAN BRANCH.
92. Robst, J. (2007). Education and job match: The relatedness of college major and work. *Economics of Education Review*, 26(4), 397-407.
93. Roksa, J., & Levey, T. (2010). What can you do with that degree? College major and occupational status of college graduates over time. *Social forces*, 89(2), 389-415.
94. Sabir, R. I., Ahmad, W., Ashraf, R. U., & Ahmad, N. (2013). Factors affecting university and course choice: A comparison of undergraduate engineering and business students in Central Punjab, Pakistan. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(10), 298-305.
95. SADEG, M. (2014). Évolution du système éducatif de l'Algérie de 1830 à 2012: origines historiques des disparités régionales. *Revue des sciences commerciales et de gestion*, 10(1), 15-59.
96. Sarwar, A., & Masood, R. (2015). FACTORS AFFECTING SELECTION OF SPECIALIZATION BY BUSINESS GRADUATES. *Science International*, 27(1).

97. Sevier, R. A. (1998). Charting a course: Finding direction amidst the swell of data on student recruiting. White Paper No. 6, Cedar Rapids, IA, Stamats Communication, Inc.
98. Shamout, M., Ben-Abdallah, R., Alshurideh, M., Alzoubi, H., Kurdi, B. A., & Hamadneh, S. (2022). A conceptual model for the adoption of autonomous robots in supply chain and logistics industry. *Uncertain Supply Chain Management*, 10(2), 577-592.
99. Simões, C., & Soares, A. M. (2010). Applying to higher education: information sources and choice factors. *Studies in Higher Education*, 35(4), 371-389.
100. Smart, J. C., Feldman, K. A., & Ethington, C. A. (2006, July). Holland's theory and patterns of college student success. In Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success (p. 50). Washington, DC, USA: National Postsecondary Education Cooperative.
101. Strasser, S. E., Ozgur, C., & Schroeder, D. L. (2002). Selecting a business college major: An analysis of criteria and choice using the analytical hierarchy process. *American Journal of Business*, 17(2), 47-56.
102. Sudhana, P., Ameen, A., & Isaac, O. (2020). A multi-theoretical framework to better understand the college major choice in arts and design. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
103. Tan, L. M., & Laswad, F. (2009). Understanding students' choice of academic majors: A longitudinal analysis. *Accounting Education : an international journal*, 18(3), 233-253.
104. Tanner, C. K. (2009). Effects of school design on student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 47(3), 381-399.
105. Wairimu, J. W. (2013). Factors influencing the choice of specialization of MBA courses by students at institutions of higher learning in Kenya: A survey of Nyeri County. Masters's Thesis, Kenyatta University. 45pp.
106. Walters, T., Mourtada-Sabbah, N., Al Mutawa, M., & Fox, J. W. (2008). In their own words: Women entering the workforce in the UAE. *Journal of Social Affairs*, 25(97), 11-45.
107. Westbrook, S. B., & Scott, J. A. (2012). The influence of parents on the persistence decisions of first-generation college students. *Focus on Colleges, Universities, and Schools*, 6(1), 1-9.
108. Wiswall, M., & Zafar, B. (2015). Determinants of college major choice: Identification using an information experiment. *The Review of Economic Studies*, 82(2), 791-824.

109. Worthington, A. & Higgs, H. (2004). Factors explaining the choice of an economics major: the role of student characteristics, personality and perceptions of the profession. *International Journal of Social Economics*, 31(5/6), 593–613.
110. Xiao, Z. & Wang, D. (2009). Economic Environment and Personality: How Do They Influence Investments Decisions and Regret? *Social Behavior and Personality*, 37(10), 1297-1304.
111. Yaacob, Z., Darus, Z. M., Mokhtar, M., & Omar, S. K. (2020). Factors for selecting institution of higher learning among pre degree students in Malaysia. *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*, 13(2), 29-37.

Mémoires

- Chabani, L. & Madkour, L. (2022). Les déterminants du choix des bacheliers pour une école supérieure des sciences économiques, commerciales et de gestion en Algérie Cas : Bacheliers de 2017.

Sites internet

- [Les Ecoles Normales Supérieures \(umc.edu.dz\)](http://umc.edu.dz)
- [École Supérieure de Commerce \(esc-alger.dz\)](http://esc-alger.dz)
- [The School of Higher Commercial Studies \(EHEC Algiers\)](http://ehedc.algeria.gov.dz)
- [Ecole Supérieure de Gestion et d'Economie Numérique \(esgen.edu.dz\)](http://esgen.edu.dz)
- [ENSSEA - Site officiel](http://enssea.dz)
- [École Supérieure de Comptabilité et de Finances – Constantine \(escf-constantine.dz\)](http://escf-constantine.dz)
- [Moodle de l'École Supérieure des Sciences de Gestion - Annaba \(essg-annaba.net\)](http://essg-annaba.net)
- e-learning.ese-oran.dz
- [Higher School of Management-Tlemcen - \(esm-tlemcen.dz\)](http://esm-tlemcen.dz)
- www.education.gov.dz

