



HAL
open science

Mobilité sociale et mobilité internationale d'étudiants étrangers : Trajectoires de jeunes professionnels chiliens et colombiens à Paris, New York et Boston.

Carolina Pinto

► **To cite this version:**

Carolina Pinto. Mobilité sociale et mobilité internationale d'étudiants étrangers : Trajectoires de jeunes professionnels chiliens et colombiens à Paris, New York et Boston.. Sociologie. Université Paris-Est, 2013. Français. NNT: . tel-00843412

HAL Id: tel-00843412

<https://theses.hal.science/tel-00843412>

Submitted on 11 Jul 2013

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

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



École Doctorale « Ville, Transports et Territoires »

Thèse de doctorat de l'Université Paris-Est

Sociologie

Carolina PINTO

Mobilité sociale et mobilité internationale d'étudiants étrangers :
Trajectoires de jeunes professionnels chiliens et colombiens à Paris, New York et
Boston.

Thèse sous la direction de Frédéric de Coninck

Co-encadrant : Serge Weber

9 avril 2013

Jury :

Frédéric de Coninck, Professeur de l'Ecole des Ponts ParisTech.

Emmanuelle Barozet, Professeure en Sociologie à l'Universidad de Chile.

Jean-Baptiste Meyer, Directeur de recherche IRD.

Serge Weber, Maître de conférences en Géographie à l'Université Marne-la-Vallée.

Catherine Wihtol de Wenden, Directrice de recherche CNRS, CERI, Paris.

Remerciements

J'adresse tout d'abord mes remerciements à Frédéric de Coninck et à Serge Weber qui, par leur soutien et leurs conseils, ont permis à ce travail d'arriver à son terme. Je tiens à remercier Frédéric de Coninck d'avoir tenu sa porte toujours ouverte et d'avoir su m'orienter à chaque moment de la thèse. À Serge Weber, je voudrais exprimer toute ma reconnaissance pour m'avoir donné le goût de la recherche et des études migratoires, et pour m'avoir appris une méthode rigoureuse de travail et une manière plus humaine et critique d'aborder ce que nous appelons « la réalité sociale ».

Je remercie également les membres du jury qui ont accepté d'évaluer mon travail. À Catherine Wihtol de Wenden qui m'a donné des pistes fécondes pour l'élaboration de ce projet de recherche au début de mon parcours. À Emmanuelle Barozet pour être venue du Chili malgré ses multiples responsabilités académiques. Je remercie aussi vivement à Jean-Baptiste Meyer pour l'honneur qu'il me fait de participer à ce jury.

Ma gratitude va ensuite aux membres du LVMT et de l'UFR SHS de l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée. À leurs côtés, l'expérience de la thèse et mes premiers pas dans l'enseignement n'ont pas été une aventure solitaire. À Emre Korsu, Jean-Michel Denis, Sandrine Wenglenski et Matthieu Grunfeld pour m'avoir permis d'enseigner dans leurs cours. À Caroline Gallez et Marie-Hélène Massot pour leurs encouragements permanents. Merci à toutes les personnes du laboratoire avec qui j'ai partagé des moments quotidiens simples et agréables. Enfin, je suis particulièrement redevable à certains qui m'ont accordé leur temps pour la relecture de certains passages de ce mémoire : Benoît, Gwendal, Julie, Samuel, Marianne, Julien et Éloïse.

Je voudrais rappeler que cette thèse a été facilitée sur le plan matériel par une bourse d'études du gouvernement chilien. Ce financement, parfois modeste mais pourtant crucial, a accompagné mes premières années d'étude en France. Je suis donc largement reconnaissante au soutien du programme *Beca Presidente de la República* dont j'étais bénéficiaire.

Cette thèse n'existerait pas sans toutes ces rencontres faites lors des terrains d'enquête en France et aux États-Unis. Je remercie l'ensemble des personnes interviewées qui, grâce au temps et à la sincérité qu'ils m'ont accordés, ont rendu possible la réalisation de cette recherche.

Je tiens à remercier aussi mes amis. D'abord, les parisiens qui pourront se reconnaître, pour m'avoir accompagné durant ces années. Merci pour partager les joies et soigner les blessures. Je remercie tout particulièrement mon amie Alicia pour sa générosité immense. Au Chili, mes pensées vont à mes grandes amies Marta, Victoria, Catalina, Karem et Macarena.

Je réserve mes ultimes remerciements à ma famille. Merci pour son amour inconditionnel et sa compréhension. Et enfin, merci à celui qui a dû vivre au jour le jour toutes mes hésitations et mes difficultés en étant aussi doctorant. Je le remercie pour sa patience, ses relectures très attentives et ses excellentes idées. À celui dont l'amour et l'attention sont mes plus précieux trésors. À Clément.

Sommaire

| | |
|--|------------|
| Remerciements | 3 |
| Sommaire | 5 |
| Introduction générale | 7 |
| | |
| Partie I | |
| Vers une problématisation des migrations étudiantes Sud-Nord | 15 |
| <i>Chapitre 1</i> | |
| De l'étudiant étranger à l'étudiant international : regards sur la société de la connaissance | 16 |
| <i>Chapitre 2</i> | |
| Construction d'une approche théorique pour étudier la mobilité sociale dans la migration | 56 |
| <i>Chapitre 3</i> | |
| La démarche de recherche : l'enquête et sa méthode | 99 |
| | |
| Partie II | |
| Migrer comme étudiant : les règles du jeu | 131 |
| <i>Chapitre 4</i> | |
| Le cadre juridique et administratif des migrations étudiantes internationales | 132 |
| <i>Chapitre 5</i> | |
| Conditions matérielles et institutionnelles des prises de décisions | 181 |
| | |
| Partie III | |
| Cheminelements et trajectoires : déterminismes, événements et construction de soi | 237 |
| <i>Chapitre 6</i> | |
| Les trajectoires de mobilité sociale comme clé de la mobilité internationale | 239 |
| <i>Chapitre 7</i> | |
| Décisions et bifurcations à l'étranger : l'équilibre entre déterminisme, structures et changement intérieur. | 298 |
| <i>Chapitre 8</i> | |
| Conjugalité, vie privée et altérité : se sentir périphérique | 345 |
| | |
| Conclusion Générale | 384 |
| | |
| Bibliographie | 392 |
| | |
| Annexe 1 Tableau de citations des étudiants chiliens et colombiens (N=63) | 410 |
| Annexe 2 Descriptif des entretiens exploratoires | 414 |
| Annexe 3 Estimation de la population d'étude, année 2009. | 416 |
| Liste de tableaux, graphiques et cartes | 424 |
| Table de Matières | 419 |
| Résumé et mots-clés | 425 |

Introduction générale

Dans un entretien récent, l'actuelle sous-secrétaire d'État au Ministère du Développement Social du Chili relatait l'expérience de son doctorat à Boston. Tout en rappelant qu'elle n'est pas féministe, elle racontait comment elle avait réussi à concilier ses études aux États-Unis et deux naissances d'enfants, dressant un tableau touchant du « resserrement des liens » de sa famille nucléaire pendant ce séjour, qui se mariait agréablement à une relative « austérité matérielle » sur le campus du *Massachusetts Institute of Technology* (Revista Ya, El Mercurio 19/06/2007). Son cas est loin d'être isolé. Une simple visite sur les sites officiels des ministères et agences gouvernementales chiliens ou colombiens révèle que tous les hauts fonctionnaires ou presque ont un diplôme de spécialisation universitaire obtenu dans des institutions américaines. Le versant non questionné de l'affaire n'est-il pas, en effet, l'émergence d'un regard héroïque face à un parcours largement privilégié depuis le tout début (école d'élite, famille d'origine aisée, etc.) ? Or les difficultés de l'itinéraire présenté ne sont pas les mêmes pour tous les étudiants à l'étranger. En outre, nous pouvons nous demander pourquoi une telle externalisation de la formation des élites dans ces deux pays, alors qu'on ne l'observe pas dans des pays du Nord comme la France ou les États-Unis ? Plus généralement on peut se demander pourquoi la professionnalisation des emplois stratégiques du tertiaire décisionnel semble nécessairement passer, dans des pays émergents comme le Chili et la Colombie, par une internationalisation de la formation.

Cette thèse interroge une modalité particulière d'internationalisation des trajectoires professionnelles : la poursuite d'études post-graduées à l'étranger. Dans le cadre de l'accroissement des échanges économiques à l'échelle mondiale, les populations qualifiées sont appelées à acquérir des compétences dites internationales (Sassen, 2001 ; Wagner, 2005) pour les mettre à disposition des entreprises et des structures ancrées simultanément dans plusieurs pays. La recomposition des marchés du travail, en lien avec la globalisation de l'activité économique et l'apparition de villes mondiales, est présentée par certains théoriciens comme une tendance empirique et inévitable qui sollicite auprès des travailleurs qualifiés un profil flexible et adapté pour participer aux échanges entre différents pays et régions du monde (Castells, 2000 ; Sassen,

2001 ; Beck, 2001). La maîtrise des langues étrangères, de certains contenus standardisés à l'échelle mondiale et l'ouverture internationale du profil sont ainsi devenues des atouts pour le recrutement, lesquels peuvent être obtenus parmi d'autres à travers un séjour d'études à l'étranger.

Le débat sur la notion de mondialisation – soit que l'on l'accepte comme un fait et l'on s'attache à dégager son fonctionnement (Giddens, 1994 ; Beck 2003 ; Bauman, 2009) ; ou au contraire, que l'on reproche à ce terme une lecture politico-économique biaisée des phénomènes sociaux (Bourdieu 2001 ; Harvey, 2010) – tend à converger quand il révèle l'existence d'un processus qui transforme les sociétés et leur rapport avec le reste du monde. Les structures sociales apparaissent en recomposition devant l'accès inégal des individus et des groupes sociaux à ce que l'on peut appeler l'échelle internationale (Wagner, 2007). Dans ce contexte, notre intérêt pour les jeunes diplômés étrangers en France et aux États-Unis permet d'interroger la manière dont les individus s'approprient et utilisent cette échelle internationale pour construire un itinéraire professionnel.

Nous faisons l'hypothèse que poursuivre une spécialisation ou un doctorat à l'étranger est une pratique qui repose sur une stratégie de mobilité sociale. Les jeunes ayant déjà obtenu un diplôme universitaire dans leur pays (*graduate students*) décident de reprendre ou de continuer leurs études ailleurs dans le but d'obtenir un diplôme international – diplôme classique obtenu à l'étranger ou diplôme spécifiquement axé sur des contenus internationaux standardisés – supposé faciliter leur réussite professionnelle et sociale à moyen terme. Deux éléments semblent ainsi être au cœur d'une telle stratégie. D'une part, l'objectif d'apprendre ou plutôt de s'approprier un savoir hautement spécifique permet d'envisager une promotion ou une reconversion dans le domaine du travail. D'autre part, la poursuite d'études à l'étranger, en tant que stratégie, mise sur le prestige particulier et l'aura qu'on attribue à l'échelle internationale.

Notre objectif est d'explorer le vécu des jeunes adultes au cours de leur expérience loin du pays d'origine pour rendre compte de ce qu'ils ont pu conserver des projets professionnels de départ, de la façon dont ils les ont développés, abandonnés ou reconstruits à la fin des études. Nous faisons ainsi une deuxième hypothèse qui porte sur la transformation interne de l'individu migrant, dans ses choix et ses positionnements personnels, accentuée par la distance physique et sociale vis-à-vis de la société d'origine. Lorsqu'ils sont sur le point de finir leur séjour, les étudiants ne sont plus les mêmes que quand ils sont partis. Nous pensons à la réflexion d'Alfred Schütz sur l'homme qui rentre au pays : « *Il n'est plus le même, ni pour lui, ni pour ceux qui ont attendu*

son retour» (Schütz 2010 [1944], p. 64). Ainsi, d'une certaine manière l'idée du retour au pays est présente dans l'imaginaire de tous les étudiants. Mais avec le temps, cette idée s'estompe chez certains, se renforce chez d'autres ou est remplacée par d'autres projets : prolonger le séjour, tenter un nouveau départ vers un autre pays, s'installer.

La vérification de notre construction théorique s'appuie sur un support empirique spécifique. Nous avons choisi de mener des entretiens compréhensifs et biographiques cherchant à laisser une grande place à la parole des personnes interrogées pour saisir des trajectoires longues qui commencent dans le pays d'origine et qui continuent à se construire durant le séjour d'études à l'étranger. Nous avons ainsi interviewé 63 diplômés d'université (BAC+5) d'origine chilienne ou colombienne poursuivant des études de troisième cycle (niveau master ou doctorat) à Paris, New York ou Boston. Le travail de terrain s'est entre 2008 et 2011. Nous les avons interviewés prioritairement durant la période de la fin des études.

La remise en question des projets professionnels et personnels s'effectue pour quelques-uns à une nouvelle échelle, l'échelle internationale, qui apparaît dans leurs discours comme une ouverture de possibles et d'horizons jusqu'alors inimaginables et inimaginés. Il s'agit pour ces jeunes adultes d'un processus graduel qui peut déboucher dans une immigration plus durable, ou bien dans une sorte d'« installation dans la mobilité » (Wihtol de Wenden, 1999) laquelle a des caractéristiques spécifiques à l'égard des populations hautement qualifiées. Pour d'autres au contraire, il est question de savoir convertir les ressources gagnées à l'étranger pour les utiliser comme un accélérateur de carrière au retour dans le pays d'origine. Cependant les positions sociales de départ conditionnent étroitement la réussite d'une telle stratégie puisque les possibilités de conversion des ressources internationales sont inégalement réparties entre les catégories sociales (Wagner 2007, p. 96). En ce sens, s'engager dans un séjour d'études à l'étranger semble une pratique qui n'est pas exempte de prises de risque, en particulier pour les jeunes issus des classes moyennes, ce qui les distingue clairement des classes dominantes, pour qui la réussite est d'emblée assurée par d'autres voies. Sachant que les jeunes issus des classes moyennes ont plus de difficultés pour mettre en œuvre un tel projet, leur recherche d'emploi à l'issue de cette expérience peut se voir bloquée par la faiblesse du réseau professionnel dont ils disposent, la persistance de principes non méritocratiques dans le recrutement et l'effet de politiques migratoires sélectives.

Migration ou mobilité ? Quand deux approches se croisent

Cette thèse se situe au croisement de deux champs théoriques qui relèvent à la fois de la

sociologie et de la géographie : la mobilité et la migration. Même si la notion de mobilité est fondée sur l'idée du déplacement physique, la distance n'est pas un critère suffisant pour la définir. C'est d'ailleurs dans une combinaison entre distance géographique et temporalité qu'elle peut émerger comme catégorie d'analyse. Nous appréhendons notre objet d'étude comme une mobilité quand on met l'accent sur la réversibilité de la pratique dans le sens avancé par Vincent Kaufmann. « *Ces formes de déplacements n'impliquent pas un déracinement puis un ancrage dans un autre contexte. En fait, cela préserve l'acteur de tout un travail de repositionnement identitaire et de reconstruction qu'impose une migration ou un déménagement* » (Kaufmann 2005, p. 123-124). Le fait d'évoquer la notion de « mobilité étudiante internationale » nous permet de saisir les conditions institutionnelles et politiques, ainsi que les efforts individuels, contribuant à nuancer la rupture avec le milieu d'origine durant le séjour d'études à l'étranger. L'approche migratoire en revanche nous permet d'appréhender la migration comme un fait social total selon les paroles de Marcel Mauss. En effet, dans la plupart des recherches, l'approche par la mobilité a tendance à décomposer les différentes dimensions de l'objet étudié tandis que l'approche migratoire, tentant de restituer une expérience de traversée des échelles, des contextes et des barrières, propose un regard sur le tout plutôt que sur les parties. Les prises de décision individuelles peuvent à un moment donné cesser d'être soumises au projet initial. Dans le fait migratoire « *Il y a un espace du devenir qui, après avoir été imposé, devient progressivement un espace inventé et autonome. Un espace de vie émancipé, en quelque sorte* » (Weber 2004, p. 9-10). Dans une démarche compréhensive de cette expérience de vie très particulière, poursuivre des études approfondies à l'étranger provoque en parallèle deux changements : un changement dans l'espace de vie et dans la construction de soi-même.

Trajectoires, décisions et changements : des vies pas toujours imprévisibles

Si nous avons affirmé que le fait d'obtenir un diplôme international agit en faveur de la mobilité sociale des individus, c'est en partie du fait d'avoir ciblé notre intérêt sur l'échange d'étudiants dans la direction Sud-Nord¹ qui contribue à intensifier la relation entre déplacement et mobilité sociale ascendante dans l'accès à l'échelle internationale. Les rapports de pouvoir entre pays structurent largement les processus migratoires et parmi eux les déplacements d'étudiants. Les sociétés de départ comme de destination n'accordent pas la même valeur à toutes les régions

1

Au cours de notre travail, nous utilisons les concepts Nord et Sud dans un sens à la fois politique et géographique.

du monde. De ce fait, partir d'un pays « périphérique » (occupant une position non privilégiée par rapport aux centres mondiaux du pouvoir) vers un pays du Nord est un pari qui, même s'il est risqué, peut rapporter comparativement beaucoup plus que pour ceux qui partent d'un pays du « centre ». Par exemple, la mobilité des étudiants Erasmus en Europe relève moins d'une stratégie d'ascension sociale que d'une recherche de nouvelles expériences de consommation, de loisir, en d'autres termes d'exotisme (Terrier, 2009). C'est cette spécificité des départs étudiants des pays du Sud qui invite à faire sa place à la mobilité sociale.

L'intérêt d'une entrée par la mobilité sociale permet de porter une attention particulière aux classes sociales et au rapport de classes. En effet, le fait de se spécialiser à l'étranger témoigne d'attentes et de significations différentes selon les classes sociales. Certaines n'ont qu'un accès restreint à la mobilité et à la connaissance des pays étrangers, tandis que d'autres y sont au contraire familiarisées (Wagner 2007, p. 4-7). La dimension internationale apparaît comme un référent symbolique qui perpétue la tradition cosmopolite des classes supérieures. De la sorte, faire des études à l'étranger permet aux étudiants issus des couches favorisées de confirmer la maîtrise des codes sociaux demandés par la reproduction des élites et d'obtenir à l'avenir plus assurément une place dominante. En revanche pour les classes moyennes, la mise à distance de la hiérarchie sociale d'origine ayant lieu pendant le séjour d'étude constitue une double opportunité d'ascension sociale. D'une part, le fait de devenir un étranger c'est-à-dire « l'homme sans passé » d'après Simmel, permet de jouer avec les signes de distinction et de s'insérer autrement dans la société d'accueil. D'autre part, l'étudiant issu d'une classe moyenne peut prétendre au retour à des situations professionnelles qu'il considère plus élevées.

Les types de parcours peuvent dépendre du niveau de développement du pays de départ. À la différence de pays très pauvres, d'où ne partent que des enfants d'ambassadeurs ou des enfants de ménages pauvres attendant leurs envois d'argent (c'est le cas pour de nombreux étudiants salariés), les pays où s'est constituée une classe moyenne plus nombreuse offrent des profils étudiants migrants beaucoup plus variés. D'un seul coup d'œil, le panorama des étudiants mobiles est multiple. Certains ont les moyens de partir, en termes de capital social, de compétences, de revenus mais ne sont pas forcément dans une quête de prestige ni d'ascension professionnelle. D'autres visent à intégrer ce qu'ils se représentent comme une « classe globale » de consultants internationaux. D'autres encore, déjà fonctionnaires ou exerçant une profession intermédiaire, cherchent à monter en grade par une spécialisation à l'étranger, à se reconverter ou tout simplement à échapper à la précarisation. Les anciens élèves d'un lycée international, quant à eux,

semblent naturellement appelés à partir par leur éducation et leur socialisation. Sans oublier les enfants d'ambassadeurs et plus généralement de l'élite, pour qui on part comme on apprend le bridge, tout en étant imprégnés de la hauteur de leur mission de diriger leur patrie avec excellence, ni ceux qui sont dans une vraie quête de mobilité sociale et sont prêts à émigrer durablement pour réussir. En tout état de cause, un regard typologique semble pertinent.

Le fait de se rapprocher géographiquement des centres décisionnels procure un tel prestige que, pour certains, le simple fait de partir dans cette direction est considéré implicitement comme une réussite. La lecture des rapports entre pays, du point de vue de l'extension du modèle capitaliste à l'échelle mondiale, permet de comprendre pourquoi les pays émergents se constituent comme les grands pourvoyeurs d'étudiants à l'étranger, et aussi comment le discours sur la valorisation de « compétences internationales » est d'ailleurs moins présent dans les pays les plus riches. A titre d'exemple, nous pouvons évoquer le fait que les États-Unis possèdent le taux de départ d'étudiants le plus bas du monde (OCDE, UNESCO) ; ou bien, le faible degré d'internationalisation des institutions qui forment les élites dirigeantes en France (Hartmann 2011). Sachant que la concurrence internationale ne se produit pas d'une seule manière dans tous les domaines, les disciplines choisies méritent aussi une attention. On ne part pas étudier la sociologie pour les mêmes raisons que pour faire un master de management des politiques publiques.

Bien entendu, seule une partie restreinte de la population qualifiée des régions « périphériques » poursuit un perfectionnement. Moins nombreux encore sont ceux qui le font à l'étranger. Considérant ainsi que l'espace international demeure hautement sélectif, il nous importe d'élucider quelles sont les ressources nécessaires pour mettre en œuvre un tel projet et comment leur distribution inégale façonne et sélectionne les candidats depuis le départ. Le besoin de reconstruire les backgrounds des personnes interrogées, nous a conduit encore à adopter la notion de trajectoire afin d'explorer les biographies des jeunes en mobilité. Toutefois, nous avons déjà évoqué que la notion de trajectoire vise aussi à restituer la capacité de l'individu à devenir sujet. Le devenir personnel est loin de se réduire aux héritages et à l'histoire personnelle. La trajectoire – métaphore empruntée à la balistique (Passeron, 1990) – dépend ainsi autant de l'impulsion de départ (combinant le poids du déterminisme de classe et de cycle de vie, et le déclencheur conjoncturel), qui donne la direction et l'orientation, que du changement intérieur personnel et subjectif (prise de distance, émergence d'un regard critique sur la société de départ, distension et renouvellement des liens, découverte d'une vocation pour un métier, etc.) qui amène

au fur et à mesure à prendre autrement les décisions. Pour cette raison cette thèse prête une attention particulière à l'émergence de bifurcations et de changements de sens inattendus (Grossetti, 2006) qui se présentent pendant le déroulement de l'expérience à l'étranger et cherche à porter un regard compréhensif sur ce qui se passe quand on termine ses études et qu'on est sur le point de basculer dans cette période de la vie où l'activité professionnelle compte aujourd'hui tellement. Tout en cherchant à différencier les logiques individuelles et structurelles, une telle perspective permet de mieux comprendre les récits d'étudiants qui échappent aux tendances. Il est question alors de distinguer une logique de processus et de changement individuel qui déclenche, à chaque moment d'une trajectoire, d'autres événements supposés d'être fortuits.

Plan de la thèse

Cette thèse est organisée en trois parties regroupant huit chapitres.

La première partie s'attache à replacer la pratique d'effectuer des études post-graduées à l'étranger dans le cadre de la mondialisation et de la compréhension du lien entre études, mobilité sociale et migration. Cette entrée invite à envisager la pratique de spécialisation ou de poursuite d'un doctorat à l'étranger en référence au contexte structurel des échanges inégaux entre pays et au processus de massification des études supérieures. Nous proposons alors d'affiner l'objet d'étude en insistant sur la nuance significative qui distingue la notion d'étudiant étranger de celle d'étudiant international. Le chapitre 2 explore les apports théoriques de la sociologie de la mobilité sociale et de la sociologie de la migration pour éclairer les pratiques des étudiants en mobilité. Cette partie s'achève avec le chapitre 3 qui contient la présentation détaillée de notre méthodologie, c'est-à-dire la construction de notre démarche d'enquête et la façon dont nous avons choisi de restituer les résultats. Une présentation de l'échantillon d'étudiants interrogés a lieu à la fin du chapitre qui correspond à la définition suivante de population d'étude : étudiants d'origine chilienne ou colombienne inscrits en troisième cycle (soit en master 2 ou en doctorat) n'ayant pas la nationalité du pays de résidence. Ils habitent et poursuivent leurs études dans les villes de Paris, New York ou Boston. Nous avons veillé à les interroger prioritairement à la fin du programme d'études (entre un an avant et un an après la remise de diplôme).

La deuxième partie du travail s'attache à aborder le contexte des trajectoires des étudiants mobiles et ses différentes dimensions. Il est d'abord présenté en référence aux cadres politiques et administratifs adoptés par la France et par les États-Unis, qui contraignent les étudiants à se

faufiler dans les détours d'un contexte juridique de l'accueil des étudiants étrangers sélectif et ambivalent. Le cinquième chapitre interroge ensuite la configuration des modes de vie des étudiants étrangers dans les trois villes d'étude : Paris, New York et Boston tels qu'il a pu être appréhendé sur la base du travail d'enquête. Ce chapitre met en lumière, entre d'autres, la manière dont les modalités de sociabilité et de consommation des étudiants sont en partie tributaires des sources de financement des études, ainsi que de l'offre éducative et de logement. L'exploration de ces contextes nous permet de conclure sur l'idée d'une mobilité étudiante « encapsulée », c'est-à-dire qu'elle favorise l'entre soi entre étudiants étrangers. Cette tendance à l'encapsulation, d'ailleurs plus forte aux États-Unis qu'en France, conduit à une expérience limitée de l'altérité et minimise les possibilités de changement ou d'irruption de l'imprévu dans les trajectoires des étudiants.

La troisième partie porte sur l'examen des trajectoires individuelles des jeunes adultes, dans le pays d'origine et au cours du séjour à l'étranger. Notre questionnement s'attache à départager les déterminismes et les imprévus au sein du matériel biographique récolté. Le sixième chapitre interroge ainsi le poids du passé, c'est-à-dire les déterminants familiaux, éducationnels et culturels dans les itinéraires biographiques ayant eu lieu avant le départ à l'étranger. Ce chapitre se termine avec la présentation d'une typologie des profils socioprofessionnels des jeunes adultes désirant se perfectionner à l'étranger. Le septième chapitre mobilise cette typologie pour explorer l'évolution des projets professionnels entre le début et la fin des études à l'étranger : il est question de trancher entre ce qui change et ce qui ne change pas, entre ce qui est conservé du projet initial et ce qui s'en écarte. Le dernier chapitre tente de montrer une attention à la sphère intime de ces trajectoires dites « internationalisées » afin de contribuer à éclairer leurs choix et décisions. En ne se limitant pas à la sphère socioprofessionnelle, notre travail s'attache à construire une lecture de la vie amoureuse, de la formation des couples, de la maternité, qui jouent leur rôle dans le devenir des trajectoires. Une incursion dans le domaine de l'intériorisation de l'expérience des stéréotypes racistes et sexistes permet également de mieux comprendre l'évolution des projets professionnels et personnels.

PARTIE I

**VERS UNE PROBLEMATISATION DES MIGRATIONS ETUDIANTES SUD-
NORD**

La figure de l'étudiant étranger a évolué. D'abord humaniste, puis aristocrate cosmopolite, il a représenté pour les puissances coloniales et post-coloniales un instrument d'influence indirecte à travers la formation d'élites alliées. Aujourd'hui, ce portrait s'est diversifié : d'un côté la formation des élites étrangères continue d'être un volet du *soft power* à distance, mais de l'autre, un bataillon toujours plus nombreux de jeunes diplômés forme ce qu'on pourrait appeler une clientèle universitaire, un marché international intéressant pour les universités dans une logique de rentabilité économique et de compétition. S'en tenir à ce regard surplombant serait passer à côté des logiques migratoires à l'œuvre dans cette mobilité internationale. En effet, il ne s'agit pas que de cerveaux, ni seulement d'un segment recherché de la main-d'œuvre, mais nous avons affaire à des individus, qui cherchent leur place dans le monde du travail et mettent en œuvre un désir de réussir leur vie. S'ils sont sollicités par un éventail d'opportunités croissantes pour les mobilités étudiantes internationales, ils se heurtent aussi à des obstacles et peuvent exprimer des réticences. Ainsi, malgré la disposition de plusieurs ressources (sociales, éducatives, économiques), la prise de décision de migrer n'est pas un moment moins difficile pour eux que pour d'autres migrants. Si certains parlent d'étudiants internationaux au lieu d'étudiants étrangers, en tant qu'ils sont des agents du marché du travail globalisé, leur vécu migratoire et leur expérience de l'étrangeté et de la position d'étranger invite à nuancer ce glissement sémantique.

CHAPITRE 1

De l'étudiant étranger à l'étudiant international : regards sur la société de la connaissance

Les migrations internationales étudiantes prennent place dans un débat qui reste essentiellement institutionnel et politique, porté par les institutions internationales (comme l'UNESCO ou l'OCDE) et par les États. L'enjeu géopolitique de la mobilisation des personnes hautement qualifiées est d'abord apparu sous le terme de fuite des cerveaux ou *brain drain*, qui révélait les intérêts contradictoires des pays du Nord et des pays du Sud, les uns précocement favorables à une politique maîtrisée d'immigration sélective, les autres essuyant des pertes pour leur développement économique. Ces discours critiques, majoritairement portés par des institutions internationales, se sont nuancés. S'ils prétendaient dans un premier temps être soucieux des politiques de développement des pays du Tiers-monde, ils se sont progressivement ralliés à la promotion de la société de la connaissance comme horizon global, arguant du fait que tous les pays pouvaient entrer dans la compétition pour le savoir.

Si la fuite des cerveaux se poursuit, elle révèle l'amélioration de l'offre de l'enseignement supérieur et plus généralement éducative dans les pays du Sud qui, combinée à la croissance démographique et à l'émergence d'une classe moyenne, multiplie les candidats potentiels à l'émigration. Parallèlement, la compétition accrue entre les pays n'est pas sans effets sur l'offre de formation supérieure et l'intérêt que représente l'internationalisation du système universitaire. En effet, pour les universités, qui sont toutes affectées par la dynamique du classement international, afficher une attractivité au sein d'un marché qui serait mondial de publics étudiants, est devenu une nécessité.

Il semble donc que deux processus se rencontrent, ce qui nous invite à nous pencher sur cette catégorie d'étudiants qui, à partir du troisième cycle, seront labellisés comme « très » qualifiés.

L'objectif de ce chapitre est d'explorer les tendances des migrations étudiantes du Sud vers le Nord en se focalisant sur le niveau d'études post-gradué, c'est-à-dire, les programmes de

spécialisation M2 et doctorat selon le processus de Bologne. Cela suppose en premier lieu de poser notre problématique à travers l'analyse du remplacement progressif de la notion d'étudiant étranger par le terme d'étudiant international.

Le contexte historique, économique, institutionnel et idéologique dans lequel les déplacements internationaux d'étudiants se déroulent continue à se caractériser par les inégalités des échanges entre les pays dits du Sud et du Nord. Nous cherchons à déceler le rapport existant entre ces migrations et certains phénomènes propres aux pays en développement. La croissance des classes moyennes et l'expansion des systèmes d'éducation supérieure entre autres y seront analysés. Notre démarche invite à placer au centre de la discussion la notion d'étudiant étranger qui progressivement semble remplacée par celle d'étudiant international ce qui coïncide avec la multiplication et diversification de ces migrations.

1.1 QUELQUES NOTIONS SUR LA MIGRATION ÉTUDIANTE INTERNATIONALE

1.1.1 Étudiant étranger ou étudiant international ?

La notion « étudiant étranger » va de soi pour identifier notre objet d'étude si l'on utilise la distinction de l'INSEE concernant les définitions d'étranger et d'immigré. « *La population étrangère est composée des individus ayant déclaré une autre nationalité que française (...) la population immigrée est composée des personnes nées étrangères dans un pays étranger* »². Cependant, de nos jours l'usage de cette expression a été substitué dans plusieurs sources par la notion d'étudiant international. L'analyse de ces deux termes permet d'effectuer une synthèse sur des phases historiques différentes du phénomène migratoire des étudiants.

Le terme *étudiant étranger* – *foreign student* en anglais – renvoie à une dynamique relationnelle inégale et spécifique entre pays qui relève du passage d'une période coloniale à une post-coloniale. Le cadre interprétatif du colonialisme nous permet d'évoquer la manière dont un centre métropolitain perçoit et constitue ses rapports avec d'autres territoires auxquels il accorde une

² Citation obtenue sur le site d'Internet de l'INSEE dans la rubrique, « Thèmes », ensuite « Définition de concepts ». Consultation 07/09/2012.

position périphérique. Edward Saïd distingue ainsi le rapport colonial de celui de l'impérialisme où le premier indique la pratique et le deuxième l'idéologie politique d'un tel rapport (Saïd, 1999, p. 8). Dans ce contexte, nous observons que les échanges d'étudiants s'inscrivent dans la prolongation d'une logique à la fois solidaire et de domination culturelle des pays dominants vers des anciennes colonies. Un exemple pertinent est la figure de l'étudiant africain venu en France pendant la période 1950-1965 décrite par Fabienne Guimont. Ces étudiants furent un moyen pour la France d'établir de nouvelles relations diplomatiques avec les anciennes colonies et de prolonger en Afrique son action par la politique de coopération. La préface de l'ouvrage de Guimont – rédigé par Odile Goerg – reprend la conclusion de l'auteure. « *Prônant l'assimilation culturelle, par le biais des multiples écoles primaires villageoises, la colonisation française se singularisa en revanche par un retard dans les structures d'enseignement secondaire et supérieur (...) Préparer l'indépendance supposait pourtant la formation de cadres techniques et administratifs en quantité et qualité supérieures à ce qu'exigeaient les seules structures coloniales. Le contrôle des études des colonisés en voie d'émancipation passait pour une garantie future de loyauté envers l'ancienne puissance coloniale. En faisant venir des étudiants en France, des réseaux technologiques se constituaient et un savoir se perpétuait : la continuité politique serait assurée et les élites gouvernementales conciliées* » (Goerg, 1998, p.7). Cet exemple nous permet d'avancer l'idée suivante : d'un point de vue géopolitique, la migration internationale d'étudiants est un volet stratégique. L'expression étudiant étranger fait ainsi référence à la formation de cadres dirigeants et techniques qui perpétuent un certain rapport de domination entre pays.

En revanche, le terme *étudiant international* semble d'ailleurs avoir une origine plus récente. Teresa Brawner et Christopher Lucas, auteurs du livre *International students in American colleges and universities : A history*, argumentent qu'à la fin du vingtième siècle le terme *foreign* semble fortement critiqué par certaines personnalités du monde universitaire. Ce terme risquait de signaler la condition étrangère des étudiants d'une manière politiquement incorrecte (Brawner et Lucas, 2007, p.11). Ainsi, le terme *international student* a commencé à gagner de plus en plus une place importante dans le milieu universitaire américain, malgré le fait que plusieurs spécialistes ont conclu que le descripteur original était bien plus précis.

La notion d'étudiant international renvoie aux dynamiques géopolitiques issues de la mondialisation et tout particulièrement à l'émergence d'une « société de la connaissance ». Thématique incontournable des discours sur l'évolution de la société contemporaine (Banque Mondiale, 2003, UNESCO 2005), la théorie de la société de la connaissance accorde la plus haute importance à la production du savoir pour le développement des nations. Cette théorie s'est vue

transformée plutôt dans une idéologie politique, de la sorte, selon le sociologue Jean-Baptiste Meyer, la société du savoir renvoie à encourager tous les pays – du Sud et du Nord – à s’organiser pour capter les compétences sous un principe d’équité implicite fondé sur le mérite individuel et la libre concurrence (Meyer, 2008). Dans ce cadre, l’étudiant international est celui qui se déplace surtout sous un raisonnement économique, c’est-à-dire, envisageant les coûts et les bénéfices du séjour à l’étranger d’une manière isolée et en fonction nettement des retours futurs individuels. L’étudiant international est donc porteur d’une logique économique où il tient un rapport de client vis-à-vis du pays d’accueil.

L’antagonisme croissant entre ces deux termes est au cœur de l’ouvrage *La fin de l’étudiant étranger* publié par Serge Slama en 1998. Sa démonstration dénonce une tendance à la disparition progressive de l’étudiant étranger au profit de l’étudiant international en France qui reflète le passage d’une immigration étudiante de « masse » à une migration « d’élites canalisées » depuis les années quatre-vingt. Le chercheur argue que la population étudiante de nationalité étrangère dans l’hexagone compte une part importante de jeunes étrangers issus des anciennes colonies françaises. « Une fois cette composante déduite, les étrangers qui viennent spécifiquement suivre des études en France représentent moins de 5% de l’ensemble des étudiants [en lieu de 8%] » (Slama, 1998, p. 13). Ensuite, la thèse porte sur le nouveau visage de l’étudiant étranger où l’auteur constate entre 1991 et 1995 « une ‘européanisation’ et ‘occidentalisation’ croissante des admissions des étudiants étrangers en France qui coïncide avec une ‘désafricanisation’ » (Slama, 1998, p. 78). L’autre côté de ce nouveau visage souligné par Serge Slama est la modification des trajectoires de formation des étudiants étrangers où il constate une augmentation du niveau d’études : « En 1995/1996, les étudiants étrangers représentent 22,9% des effectifs de troisième cycle alors qu’ils ne représentent plus que 5,9% des effectifs de premier cycle et 8,5% de ceux de deuxième cycle » (Slama, 1998, p. 82). Il argue que la part des étrangers inscrits en troisième cycle a augmenté de façon constante depuis 1973. Finalement, la fin de l’étudiant étranger est le reflet d’une politique migratoire de plus en plus sélective où le rôle d’ascenseur social de l’université disparaît face à une migration d’élites.

L’intéressante thèse de Serge Slama a été établie sur les tendances observables jusqu’à 1998 où la proportion des étudiants africains baissait tandis que la partie des étudiants européens ne cessait d’augmenter. A posteriori, la situation a changé : en 2001 l’origine des étudiants est retournée à une distribution similaire à celle de 1989. En définitive, aujourd’hui loin d’une homogénéisation des profils des étudiants étrangers en France, les migrations étudiantes continuent à se diversifier et à s’accroître. Nous retenons cette théorie dans la mesure où elle

réussit à relier le terme d'étudiant étranger avec les vestiges des rapports colonialistes, et celui d'étudiant international avec les logiques de marché et d'internationalisation sélective de l'enseignement supérieur.

Lorsque l'usage du terme étudiant étranger ou celui d'étudiant international évoque un certain ordre géopolitique, un rappel historique peut donner des pistes pour comprendre le rapport entre phénomènes macrosociaux et migration étudiante.

1.1.2 Bref rappel historique sur les étudiants étrangers

Les apports historiques autour des migrations étudiantes montrent bien comment la figure de l'étudiant étranger suit les dynamiques politiques et économiques de chaque époque : essor durant les périodes de croissance économique et affaiblissement au fil des guerres et des conflits internationaux. Cette révision, limitée et arbitraire, se révèle une excellente introduction à l'ancienne concurrence entre les États-Unis et l'Europe Occidentale pour la hégémonie politique mondiale. Dans ce contexte, les migrations étudiantes internationales sont un outil, comme de nos jours, pour renforcer leur leadership.

Les étudiants d'origine étrangère sont si anciens que leurs homologues locaux et ils participent à la formation des premiers centres éducatifs de chaque civilisation. Par exemple, dans la Grèce ancienne les académies en philosophie et en rhétorique héritières de l'enseignement de Platon se sont constituées comme des centres d'apprentissage renommés attirant de nombreux étudiants venus de toute la Méditerranée (Walden, 1909, p. 18). C'est toutefois pendant la naissance de l'université au Moyen Age que les étudiants venus de loin gagnent de l'importance dans la mesure que leur affluence confirmait le prestige des établissements d'éducation (Brawner et Lucas, 2007, p.21). L'historien Jacques Verger explique que l'université comme telle, c'est-à-dire comme institution autonome d'enseignement, est apparue en Europe en opposition aux écoles liées aux autorités ecclésiastiques ou laïques de la ville où elles étaient implantées. L'afflux d'écoliers étrangers dans les centres européens importants comme Paris ou Bologne coïncide avec le début du XIIe siècle sous un contexte géopolitique et économique plus favorable marqué par la croissance urbaine et l'amélioration de la sécurité des routes et des échanges. Pour les écoles européennes, l'élargissement géographique de leur recrutement n'était qu'un volet de sa croissance en plein développement.

Entre 1200 et 1215 la naissance de l'université prend corps définitivement en tant que communautés autonomes de maîtres et d'étudiants. Pendant ces années, l'université de Paris comptait entre 10 et 12% d'écoliers dits étrangers en provenance la plupart de l'Europe occidentale catholique. Le recrutement a été particulièrement vigoureux durant le XIII^e siècle, cependant après les années 1330-1340, les malheurs des temps (pestes et guerres) et le renforcement des états monarchiques font ralentir le mouvement (Verger 2003, p. 80-81).

Jusqu'à la fin du XIV^e siècle, le réseau universitaire européen comptait moins de vingt établissements, ainsi ceux qui souhaitaient faire des études n'avaient pas d'autres choix que l'émigration. Considérant les difficultés de l'époque, un séjour d'études loin du pays signifiait une dose supplémentaire de risque et de ressources économiques, ainsi la part d'étudiants fortunés, nobles ou simplement décidés et ambitieux, était plus élevée. Dans ce contexte, les motivations des aventureux restaient liées à un retour prometteur des étudiants à leur pays d'origine. « *La volonté d'aller là où enseignaient les meilleurs professeurs pour acquérir une formation et des diplômes d'une valeur incontestable, donnant à qui les possédait, de retour au pays, une aura incomparable* » (Verger, 2003, p. 84).

Malgré les supports institutionnels et associatifs liés à l'accueil des étrangers, ainsi que l'atmosphère cléricale des universités au Moyen-Age, les rivalités n'étaient pas absentes parmi maîtres et étudiants d'origines géographiques différentes (Brawner et Lucas, 2007, p. 22). L'ignorance de la langue vernaculaire était aussi souvent source d'incompréhensions dans la vie quotidienne des écoliers étrangers, même si dans tout ce qui concernait la vie étudiante officielle, les échanges profitaient de l'universalité du latin.

Au cours de l'époque moderne, l'université de Paris, comme la plupart des autres universités européennes ont perdu peu à peu leur essor et attractivité. Le confessionnalisme, opposant les Protestants et les Catholiques, a transformé profondément dans les centres éducatifs européens. Ainsi les nombreux conflits, comme la Réforme des Huguenotes en France ou la Guerre des Trente Ans en Allemagne, se sont traduits par une période de somnolence des universités et d'une réceptivité limitée d'étrangers jusqu'à la fin des années 1600. « *Apart from the obvious hazard for anyone trying to make his way across Europe's wartorn landscape, relentless conflict had transformed most universities from sanctuaries of independent thought into instrument for buttressing to doctrinal orthodoxy of particular sects or denominations* » (Brawner et Lucas, 2007, p.26).

Au début du XVI^e siècle, un nouveau regard sur l'éducation et l'intérêt pour les voyages stimulés par la Renaissance, a inspiré un nouveau type d'éducation transfrontalière. Le Grand Tour à travers l'Europe était une expérience mixte entre éducation appliquée et tourisme destinée aux

jeunes anglais issus des classes supérieures et moyennes. Bien documentée par plusieurs sources, cette pratique nous a intéressé puisqu'elle anticipe le rapport entre éducation à l'étranger et accès au travail pour les couches moyennes. Pour ceux qui n'avaient pas un nom ni de la richesse, le Grand Tour leur assurait par la suite une carrière dans la hiérarchie d'Etat. A cet égard, les difficultés propres du voyage étaient perçues comme autant de preuves de caractère pour les jeunes candidats et même la reine Elisabeth (1533-1603) le soulignait considérant que ce tour était le point culminant idéal d'un parcours éducatif libéral (Simon, 1966). Enfin, cette pratique fait émerger également d'autres sujets que nous allons réviser comme les aspects associés au cycle de vie – au début de la vie adulte, les jeunes s'en servaient pour échapper à la tutelle parentale – et aux préoccupations géopolitiques et économiques – certains hommes politiques n'étaient pas favorables au Grand Tour en raison des dépenses exagérées qui affaiblissaient l'économie locale au profit de pays étrangers. Les auteurs Brawner et Lucas concluent : « *the practice, in fact, became almost a prerequisite for inclusion into English society* » (Brawner et Lucas, 2007, p. 29).

En ce qui concerne les universités européennes, elles renaissent au XIX^e siècle et c'est désormais l'Allemagne qui fournit le modèle dominant. Jacques Verger souligne : « *Mais la France où, grandes écoles mises à part, l'enseignement supérieur, spécialement en lettres et en sciences, reste tout au long du XIX^e siècle d'une désespérante médiocrité, n'attire guère* ». Après la loi Liard de 1886, le rétablissement des universités françaises reprend le chemin. Les effectifs étrangers bénéficiaient du rayonnement de l'idéal républicain dans une Europe encore majoritairement monarchiste et autoritaire. Ainsi, autour de 1900, les étudiants viennent majoritairement de l'Europe Orientale, comme c'est le cas de Maria Sklodowska – Marie Curie – qui quitta Varsovie pour rejoindre à la faculté de sciences de Paris en 1891 à l'âge de vingt-quatre ans (Verger, 2003, p. 93). Les statistiques de 1904 reportent 2 450 étudiants étrangers en France (Bettahar et Birck, 2009, p. 9) dont environ la moitié résidant à Paris. La proportion d'étudiants étrangers à la capitale oscille entre 9 et 11 % entre 1890 et 1904 ; ils se distribuent dans les six facultés parisiennes : droit, médecine, pharmacie, lettres, sciences et théologie. Plus nombreux dans la préparation des diplômes les plus élevés en lettres et sciences, les étudiants étrangers contribuent sans doute à la croissance des effectifs dans l'enseignement supérieur français de la période (Moulinier, 2002).

En Outre-Atlantique durant cette période, l'Amérique du Nord coloniale regarde l'Europe pour acquérir une éducation supérieure de qualité, ainsi les départs pour études étaient fréquents vers l'Angleterre ou l'Allemagne. Cependant, ces séjours n'étaient que d'initiatives individuelles du fait que la coopération avec l'Europe n'était pas très populaire à l'époque : « *Sending students to*

Europe for higher education was an unwelcome acknowledgment that American Institutions did not yet hold the same prestige; and for many Americans, any reinforcement of ties to Europe was unfavorable » (Brawner et Lucas, 2007, p. 31). Les pères de l'Amérique – en particulier Benjamin Franklin en tant qu'ancien élève à Göttingen – se sont inspirés des universités de l'Allemagne pour améliorer leurs propres institutions pendant la Nouvelle République. Avant 1900, les premiers effectifs étrangers ont été accueillis dans le système américain d'éducation supérieure considérant quelques personnes d'origine latino-américaine – représentants des élites politiques et intellectuelles – et d'autres étudiants d'origine chinoise liés au processus de modernisation et d'ouverture internationale de ce pays. Enfin près de 1900, 2 673 étudiants étrangers sont inscrits aux États-Unis (Reginald, King et Davison, 1925, p. 9).

Dans les deux pays d'accueil étudiés, les échanges vont s'accroître à la veille de la Première Guerre Mondiale modelés par l'influence des conflits politiques de l'époque. En France, par exemple, on peut citer le cas des élèves roumains venus se former dans les écoles militaires ce qui n'était pas sans rapport avec l'influence française dans les Balkans (Karvar, 2009, p. 32). Aux États-Unis, plusieurs dispositifs institutionnels vont se développer afin d'assurer la venue des étudiants étrangers malgré les politiques d'immigration devenues de plus en plus restrictives³. La création d'une première *International House* à New-York et *The International Institute of Teachers College, Columbia University* financés par John D. Rockefeller Jr., ainsi que l'expansion de *The Institut of International Education* prise en charge par la Fondation Ford rappellent l'importance des apports privés pour le système universitaire américain.

Après la Première Guerre Mondiale, d'autres nouveaux arrivants suivent la route des troupes, les premiers étudiants d'Outre-atlantique se font voir dans les universités françaises. D'une part, ils étaient des étudiants modestes, « indigènes » venus des colonies d'Afrique du Nord ; et d'autre part, ceux qui feront ensuite la première génération de chefs d'État et cadres de ces pays. A partir de l'Entre-deux-guerres, et de plus en plus, les enfants d'Outre-mer, d'abord citoyens français, sont, après la Décolonisation, ressortissants d'un état étranger ; ils n'en continuent pas moins, pour la plupart, à faire de la France le lieu de formation et de reconnaissance qui va de soi (Ory, 1994, p. 361).

3 Entre 1911 et 1920 presque six millions de personnes ont immigré aux États-Unis. Cette augmentation sans précédent a préoccupé l'opinion publique en déclenchant plusieurs changements législatifs destinés à contrôler l'immigration. Par exemple, en 1917 le Congrès a approuvé l'obligation d'alphabetisation pour tous les candidats à l'immigration, ainsi que *the Immigration Act of 1917* régulant l'immigration d'origine asiatique. Pour l'année 1921, *the Emergency Quota Act* limitait l'immigration de chaque pays à 3% du nombre de personnes de ce pays habitant aux États-Unis en 1910 (Brawner et Lucas, 2007, p. 98).

C'est à cette époque, en 1925, où la Cité Universitaire de Paris est créée pour accueillir dans les meilleures conditions aux étudiants européennes et d'Outre-Mer aux ressources souvent limitées (Verger, 2003, p. 94). La concentration de figures illustres d'immigrés d'origines diverses autour de 1920 consolide l'image internationale de la capitale française dans les domaines des lettres et les arts libéraux. C'est le cas de Pablo Picasso installé à Paris depuis 1904 et aussi de Samuel Beckett et Emil Cioran, arrivés à Paris avant la guerre mais qui ne se feront connaître qu'après (Ory, 1994, p. 359-360).

La période entre la Deuxième Guerre Mondiale jusqu'aux années cinquante montre, cependant, un renforcement du rôle des États-Unis en détriment de l'Europe à l'égard des migrations étudiantes. D'une part, ce pays a reçu un large flux d'académiques européens en fuite des gouvernements fascistes des années trente qui ont contribué à l'internationalisation des institutions d'éducation américaines. De l'autre, sa position économique avantageuse après la restauration de la paix en 1945 lui a permis de financer une politique efficace de promotion des échanges internationaux pendant la période de la reconstruction. Par exemple, le programme *Fulbright* y a été créé en 1946 à l'initiative du sénateur Fulbright pour favoriser une collaboration bilatérale entre pays au niveau technique, éducatif et culturel (Brawner et Lucas, 2007, p. 105). Selon le premier recensement de *The Institut of International Education* de 1948, les États-Unis comptaient avec plus de 26 000 étudiants étrangers qui privilégiaient les études d'ingénierie et de médecine, ainsi qu'un groupe limité d'universités de prestige (Columbia, California, Michigan, New York, Harvard et MIT). Provenant de 151 pays, les *Top five countries of origin* incluaient, comme aujourd'hui, le Canada, la Chine, l'Inde, le Mexique et le Cuba.

Dès la Libération, on observe en France une multiplicité d'institutions destinées en principe à relancer les relations diplomatiques et économiques. Par exemple, en ce qui concerne à l'Amérique Latine, un nombre important des instituts français s'y sont établis à l'époque pour prolonger l'effort francophile mené pendant le conflit. Dans la même ligne, de nouveaux lieux d'échanges culturels et d'études sont apparus à la capitale comme la *Maison de l'Amérique latine* en 1945 et l'*Institut des hautes études de l'Amérique latine* en 1954 (Rolland et Touzalin, 1994, p. 266).

Cette partie nous permet d'établir que la migration étudiante internationale est un volet régulier et constant du développement de l'éducation supérieure. La venue d'étudiants étrangers est cependant conditionnée par le contexte historique et géopolitique des pays mis en relation. Certains des traits évoqués des migrations du vingtième siècle sont encore en vigueur de nos jours, comme par exemple, l'accueil de nombreux étudiants étrangers venus des anciennes

colonies en France, ou bien le rôle prépondérant des institutions privées dans le recrutement d'étudiants non américains aux États-Unis.

1.1.3 Migration ou mobilité étudiante ?

Les catégories utilisées pour décrire un objet d'étude ne sont pas anodines car elles désignent les courants et les modèles théoriques qu'on souhaite rejoindre. Dans cette partie nous allons nous attarder sur les termes que nous avons choisis pour décrire la pratique de poursuivre des études à l'étranger.

Pendant plusieurs années, les catégories d'analyse dédiées à l'appréhension des déplacements humains dans l'espace ont reposé sur une définition de type résidentiel. La migration ainsi conçue était associée à l'idée d'un déplacement lointain conduisant à un changement durable du lieu de résidence. Ensuite, nombreux auteurs ont soutenu que cette conception était trop restrictive et qu'elle ne permettait pas d'identifier la variabilité des pratiques migratoires de nos jours. Hervé Domenach et Michel Picouet remarquent déjà à la fin des années quatre-vingt que la difficulté de dissocier ce qui est réellement temporaire de ce qui est définitif pose le problème de la définition de résidence (Domenach et Picouet, 1987, p. 9). Donc, si l'on accepte que l'homme évolue dans un espace dont les limites sont définies par l'accessibilité et par l'idée qu'il s'en fait, la notion d'*espace de vie* – ce qui délimite la portion de l'espace dans laquelle un individu réalise toutes ses activités – peut avoir un sens large si toutes les connexions de l'individu sont prises en compte. A partir de cette expression, une première classification des déplacements peut être avancée : ceux qui s'effectuent à l'intérieur de l'espace de vie sans le modifier – les déplacements quotidiens par exemple – ; et ceux qui modifient l'espace de vie, soit par ajout ou réduction du nombre des lieux utilisés, soit par un changement radical total des espaces de vie (Domenach et Picouet, 1987, p.10). Néanmoins, la situation de migration n'est plus nécessairement perçue comme un événement à portée définitive, supposant une rupture avec le lieu de départ et une insertion dans un autre lieu (Cortes et Faret, 2009, p. 11).

Nous définissons les déplacements des personnes effectuant un séjour d'études à l'étranger, tout d'abord, comme des pratiques migratoires. En habitant dans un autre pays et dans une autre culture pendant au moins une année universitaire, ces personnes ajoutent de nouveaux

répertoires à leurs espaces de vie d'une manière plus ou moins définitive. Les migrations étudiantes présentent-elles certaines spécificités qui lui donnent un statut particulier vis-à-vis d'autres pratiques migratoires ? Les migrations étudiantes sont souvent séparées d'autres du fait de leur liberté de choix au moment de départ (à différence des exilés politiques par exemple) et de leur durée plus réduite. Toutefois, nous sommes de l'avis que le quotidien des populations étrangères se structure selon des lignes semblables. Catherine Agulhon et Angela Xavier de Brito, engagées dans une optique du micro social, affirment que les étudiants étrangers partagent avec d'autres populations en mobilité ce qu'elles appellent l'habitus de migrant (Agulhon et Xavier de Brito, 2009, p. 19). Leur enquête qualitative sur les étudiants étrangers à Paris montre bien combien ils font preuve de sentiments de domination et d'infériorité dans la société d'accueil, ainsi que de situations économiques difficiles donnant lieu à un repli identitaire distinctif de l'expérience migratoire.

Le caractère migratoire de notre objet d'étude découle également de son rapport avec la migration de personnes hautement qualifiées. Selon l'OCDE, les trois quarts des immigrés qualifiés résidents dans cet ensemble de pays ont commencé leur séjour en tant qu'étudiants. C'en est une preuve, même si les statistiques sont difficiles à saisir qu'une partie des étudiants étrangers s'installe dans le pays d'accueil au-delà de la période d'étude.

Dans cette thèse nous faisons référence à la notion de migration poursuivant la contribution théorique de Sayad⁴. Dans l'étude des pratiques migratoires, il est question de comprendre tant les évolutions et les contradictions des individus dans la société d'installation que les processus ayant contribué à leur projet migratoire dans le pays d'origine. On parlera également d'immigration pour décrire le passage d'un statut d'étudiant vers un autre reliant le séjour juridiquement au travail ou à la famille. Andrea Rea et Maryse Tripier (2003) remarquent les différences entre les États-Unis et l'Europe dans l'usage des expressions associées au sujet de l'immigration. Pour les premiers, le terme *immigrant* profite d'un usage fréquent qui évoque le mythe de la constitution de leur nation. Pour l'Europe, le mot *immigré* est préféré d'avantage en désignant, soit une référence juridique sur le statut d'étranger de l'immigré, soit une référence au statut socialement inférieur de la personne qui immigre.

Enfin, en ce qui concerne l'usage des notions de mobilité et de migration, nous préférons cette dernière dans la mesure où elle permet une définition plus précise de la pratique étudiée. La littérature scientifique portant sur les déplacements spatiaux insiste sur le début d'une nouvelle

4 Nous abordons plus en détail la contribution d'Abdelmalek Sayad dans le chapitre 2, section 2.1.

étape de nos sociétés qui répond à la l'hypermobilité des personnes et des informations (Bauman, 2000 ; Aubert, 2004). Les évolutions techniques auraient autorisé l'apparition des nouveaux rapports à l'espace questionnant les catégories d'analyse classiques des mobilités géographiques. Ainsi, la compréhension de la mobilité au sens général est devenue au cœur d'un nouveau paradigme à partir des années 1990 (Tarrus, 1992). Dans cette approche théorique, le terme mobilité est compris comme une notion large et englobante qui intègre la migration comme un type de mobilité. Toute migration est ainsi une mobilité. Par conséquent, le fait d'utiliser la notion de migration est une manière d'être plus précis en mettant en avant deux caractéristiques du déplacement : l'affranchissement d'une frontière entre pays – nous nous intéressons d'emblée à la migration internationale – et la durée qui permet d'écarter des pratiques moins durables telles que le tourisme.

Avant de continuer, il nous a paru nécessaire d'évoquer un corpus scientifique qui s'intéresse, comme nous, aux populations hautement qualifiées en mobilité. La discussion sur la théorie de la fuite des cerveaux réunit des nombreux travaux portant, entre autres, sur les étudiants étrangers. Cela dit, ces contributions renvoient souvent à des cadres disciplinaires et interprétatifs différents des nôtres. Faire un détour par cette thématique nous permettra d'exposer ces différences et de mieux définir le champ d'étude où nous souhaitons placer cette recherche.

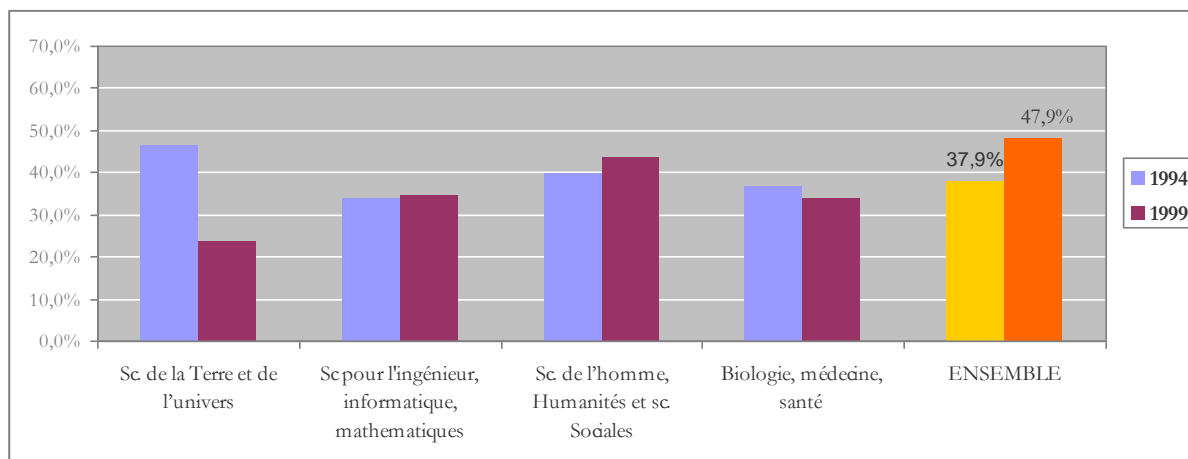
1.1.4 Pour quoi nous nous éloignons de la théorie de la fuite des cerveaux

L'étude de la migration de personnes ayant un haut niveau de qualification a suscité de nombreux travaux de recherche, particulièrement à partir des années 1960, qui adoptent la théorie du *brain drain* ou de la « fuite » des cerveaux. Cette théorie d'inspiration économique décrit le flux unidirectionnel de chercheurs et de professionnels hautement qualifiés vers les pays développés en soulignant la perte de dynamisme économique que cela signifie pour les pays du Tiers Monde. C'est grâce à cette théorie que le lien entre études à l'étranger et migration gagne de la visibilité et devient problématique. De ce fait, le terme conserve de nos jours une connotation dépréciative parce qu'il rappelle la concurrence internationale entre les pays développés pour retenir les détenteurs de la connaissance, ce qui s'avère crucial tant pour le dynamisme économique que pour l'hégémonie politique.

La théorie de la fuite des cerveaux s'appuie sur deux *a priori* pour expliquer les pratiques migratoires des personnes hautement qualifiées : l'attractivité des meilleures conditions éducatives, économiques et politiques supposées d'exister dans les pays développés, et la conceptualisation des migrants de haute qualification comme des unités homogènes et interchangeables dans un marché international de compétences intellectuelles.

Une bonne partie de ce corpus scientifique s'est dédiée à quantifier le phénomène migratoire dénoncé. Tâche difficile considérant qu'aux difficultés d'isoler le passage entre études et vie active s'ajoutent les difficultés de mesurer les flux et les stocks des scientifiques en mobilité. Une estimation consiste à demander aux doctorants étrangers en fin de thèse quel sont leurs projets professionnels et migratoires une fois obtenu leur diplôme. Ce type d'étude a montré en France que moins d'un tiers des doctorants étrangers envisage de retourner au pays d'origine à l'issue de la thèse. Les plans de retour ont augmenté de dix points pendant la décennie des années quatre-vingt-dix et ils sont plus faibles parmi les doctorants en sciences exactes et de la santé (Graphique 1.1).

Graphique 1. 1 Proportion de doctorants étrangers en France qui envisagent retourner à leur pays à la fin de la thèse, 1994-1999.



Source : Rapport sur les études doctorales 1995 et 2001. Bureau des formations doctorales, des écoles normales supérieures, et des écoles françaises à l'étranger, Mission Scientifique Universitaire, Direction de la Recherche. N.B. : Nombre total de docteurs étrangers en 1994, N=2903 et en 1999, N=2157.

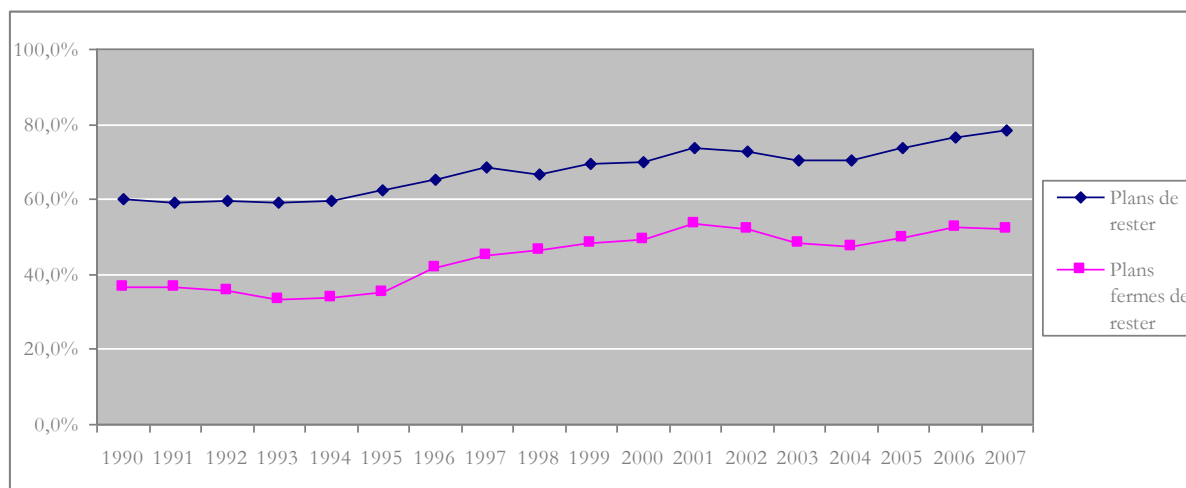
Des études similaires réalisées aux États-Unis ont obtenu des résultats semblables. L'enquête de la National Science Foundation⁵ indique que 78,4% des docteurs non américains récemment

5 Les statistiques de cette enquête qui considère presque la totalité des diplômés étrangers des États-Unis, se trouvent disponibles dans le site d'Internet de la fondation.

diplômés envisagent de rester après la thèse dans ce pays (Graphique 1.2). L'évolution de ces paramètres à partir de 1990 suggère une intensification des plans d'immigration des jeunes chercheurs où les différences selon la discipline parlent également de l'intérêt pour rester aux États-Unis des chercheurs en sciences dures et médicales. En outre, cette même enquête indique que les jeunes chercheurs en provenance du Cône Sud de l'Amérique latine (dont le Chili et la Colombie) expriment une moindre intention d'immigrer aux États-Unis que ceux venus des régions de l'Asie du Sud, l'Europe de l'Est ou l'Amérique du Nord.

La littérature portant sur la fuite des cerveaux a commencé sous la forme du cas d'étude, où une population qualifiée d'une nationalité précise a été suivie durant leurs déplacements internationaux. Ainsi, les premières études ont visé les ingénieurs britanniques, les informaticiens indiens ou les chercheurs d'origine africaine habitant aux États-Unis. Pendant les années 1970, la multiplication de ces études ont consolidé le concept de *brain drain* comme « *descripteur des flux unilatéraux de la 'Périphérie' vers le 'Centre'* » ; ainsi, les efforts se sont concentré dans mesurer les disciplines et les origines les plus touchées, et les pertes pour les pays de départ (Meyer, 2008, p. 36).

Graphique 1.2 Proportion des doctorants récemment diplômés non-américains aux États-Unis qui ont l'intention de rester dans ce pays après la thèse, 1990-2007.



Source : Statistiques disponibles sur le site d'Internet de la National Science Foundation sur *Survey of Earned doctorates*. N.B. : Les doctorants qui ont exprimé des « plans de rester » sont les enquêtés qui ont déclaré avoir l'intention de rester et pouvoir trouver un emploi aux États-Unis. Ceux ayant des « plans fermes de rester » ont déjà une proposition de recherche postdoctorale ou de travail dans une industrie ou une entreprise aux États-Unis.

A la fin des années 1980, le point de vue économique et l'opposition Sud Nord se sont

affaiblis en s'ouvrant à un questionnement plus global de la question migratoire. Le terme *brain circulation* est introduit pour expliquer la co-existence d'autres pratiques migratoires où les anciens étudiants étrangers installés pour travailler à l'étranger, peuvent ensuite retourner à leurs pays pour profiter de meilleures opportunités de travail (Moguéro, 2006). Les recherches des années 1990, inspirées par l'expérience de certains pays asiatiques, ont développé ensuite le terme *brain gain* pour mettre en avant les effets positifs du retour des cerveaux. Cette vision incite des pays en développement à améliorer les conditions de retour de leurs migrants qualifiés. De ce fait, les pays émergents du Sud-est asiatique sont devenus des modèles du *brain gain*. Ce n'est qu'à partir des années 1990 pour Taïwan, que l'on a pu observer d'importants taux de retour des expatriés hautement qualifiés, spécialement dans les domaines de la science et la technologie. Les dispositifs d'incitation au retour prévoyaient un ensemble de mesures qui avantageait les candidats au retour et leur famille. Toutefois, les études de Chang (1992) soutiennent que l'effectivité de ces mesures n'a pas concerné le nombre de rapatriés, mais l'augmentation générale du niveau des conditions de la pratique scientifique et technique à Taïwan. En effet, leur expérience indique que pour attirer les expatriés il ne fallait pas créer un favoritisme outrancier, mais plutôt chercher à améliorer les conditions de l'enseignement et de la recherche, ce qui impliquait l'amélioration des infrastructures, la remise en cause des modes de fonctionnement administratifs, etc. Cela ne pouvait se faire sans moyens financiers ni sans volonté politique. Gaillard et Gaillard soulignent par rapport à cette réussite que la Corée du Sud et Taïwan « ont bénéficié pendant plusieurs dizaines d'années d'une croissance constante qui leur a permis d'atteindre un niveau de développement économique, industriel et scientifique autorisant un retour en masse de leurs scientifiques expatriés » (Gaillard et Gaillard, 1999, p. 13).

Ultérieurement, plusieurs résultats ont approfondi et diversifié les études sur le *brain drain*. À titre d'exemple et d'une manière non exhaustive, nous pensons aux recherches qui montrent que ce phénomène concerne également les populations qualifiées d'origine européenne⁶, ainsi que les scientifiques formés dans les pays en développement⁷. Également, nous pouvons évoquer les contributions qui ont démontré l'existence d'un risque variable de déqualification pour les étrangers hautement diplômés résidant dans les pays développés, ce qu'elles ont désigné comme *the brain waste* (Borjas, 1994 ; Mattoo and all, 2008). Enfin d'autres travaux ont abordé la pénurie de professionnels de la santé dans les pays les plus pauvres. Parmi eux, quelques-uns insistent sur

6 Voir par exemple la recherche d'Ioanna Kohler sur les chercheurs français intitulée « Gone for good? Partis pour le bon ? Les expatriés de l'enseignement supérieur français aux États-Unis » (2010).

7 Environ d'un tiers des scientifiques et des ingénieurs formés dans les pays en développement quittent leur pays pour travailler dans un pays développé (Meyer et Brown, 1999).

les conséquences pour les services de santé de ces pays défavorisés (Martineau, Decker et Bundred, 2004), tandis que d'autres dénoncent l'indifférence des politiques migratoires des pays récepteurs qui aggravent les départs des médecins (Séchet et Vasilcu, 2012).

Il ne faut pas pourtant croire que les contributions mentionnées ne remettent pas en question la théorie de la fuite des cerveaux. En effet, elles se servent souvent de sa critique pour apporter des nouvelles hypothèses autour des migrations qualifiées. Par exemple, le chercheur Jean-Baptiste Meyer affirme que l'approche de la fuite de cerveaux constitue un paradigme insuffisant d'analyse du fait que le marché ou quelque autre macrostructure ne peut pas rendre compte de la circulation de compétences. Ce mouvement se réalise à travers des relations, humaines et cognitives. En outre, cet auteur insiste sur la configuration particulière du domaine de la recherche en sciences et technologies, caractérisée par une composition en petits cercles sociaux, ce qui n'est pas pris en compte non plus pour la théorie de la fuite des cerveaux (Meyer, 2008, p. 39). Ces avancements conduisent l'auteur à la conceptualisation de ces migrations sous la notion de diaspora scientifique.

Nous considérons l'approche de la fuite de cerveaux comme fructueuse car elle a réussi à consolider l'intérêt par la mobilité des populations hautement qualifiées et à installer cette thématique comme un sujet de débat politique. Toutefois son essor a également contribué à renforcer l'utilisation d'une perspective économique pour étudier ces migrations. Nous ne mobilisons que très rarement la théorie du *brain gain* dans notre travail interprétatif. Elle nous semble peu adaptée pour avancer dans une tentative compréhensive de l'étude des migrations hautement qualifiées. Un tel cadre d'analyse permet d'identifier pourquoi cette population est plus mobile que d'autres, cependant il ne permet pas d'élucider pourquoi certains individus (et pas d'autres) migrent à un moment donné. En outre, notre objet d'étude est relativement différent de celui qui est abordé par la plupart des études sur le *brain drain*. Par exemple, nous n'avons pas trouvé de travaux dans cette littérature portant sur les travailleurs hautement diplômés en sciences sociales. Enfin, les principes de la théorie de la fuite des cerveaux s'éloignent d'une analyse longitudinale des phénomènes migratoires. Même si plusieurs recherches utilisant cette approche insistent sur l'importance du nombre d'années passées dans le pays d'accueil, nous observons un intérêt limité pour l'étude des effets progressifs ou cumulatifs dans l'expérience et les décisions des individus mobiles.

Cette première partie du chapitre nous a permis d'explicitier certaines notions théoriques et

conceptuelles à partir desquelles notre problématique commence à se construire. La poursuite d'études à l'étranger en direction Sud-Nord, nous la considérons comme une pratique migratoire qui prend forme au sein des rapports géopolitiques entre les pays d'origine et d'accueil. Ces rapports façonnent les populations d'étudiants lesquelles s'organisent différemment selon le contexte analysé. À présent, nous proposons un bilan empirique pour mieux définir et connaître les particularités des migrations étudiantes latino-américaines en direction de la France et les États-Unis.

1.2 LA MOBILITÉ INTERNATIONALE DES ÉTUDIANTS : UN PHÉNOMÈNE QUI SUIT LES RAPPORTS DE FORCE ENTRE LES ÉTATS

1.2.1 Les flux internationaux d'étudiants : une croissance basée sur l'évolution démographique des pays en développement.

Le sociologue Abdelkader Latreche indique que les migrations étudiantes résultent de l'interaction de facteurs culturels, sociologiques, historiques et politiques. « *L'accroissement des dépendances entre les différentes régions au fil des décennies, l'évolution asymétrique des sciences et des techniques, le développement et les transformations des migrations internationales et la naissance de nouveaux espaces régionaux transforment la géographie et le volume du mouvement des étudiants à l'étranger* » (Latreche, 2001, p.13). Quelles sont les principales hypothèses sous-jacentes à ce mouvement ?

Pour répondre à cette question, nous présentons dans un premier temps un panorama global des migrations étudiantes internationales afin d'identifier les explications les plus importantes de ce paysage migratoire. De cette analyse, les différences entre les pays ayant différents niveaux de revenus seront mises à l'avant pour saisir cette géographie contrastée. Notre révision prend appui sur les statistiques publiées par l'UNESCO⁸. Dans un deuxième temps, les spécificités des étudiants étrangers venus en France et aux États-Unis sont abordées en nous appuyant dans des sources nationales.

8 Cette source s'agit du rapport annuel intitulé *Recueil de données mondiales sur l'éducation : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde* élaboré par l'Institut Statistique de l'UNESCO. Ce travail présente les statistiques éducatives d'un groupe d'environ de 151 pays dont les détails sur les effectifs étrangers sont exposés dans un chapitre spécial. Malgré le fait d'être une publication annuelle, les statistiques de chaque pays ne sont pas forcément actualisées à chaque version en raison des rythmes inégaux des enquêtes locales. En outre, les analyses présentées ne développent pas toujours les mêmes centres d'intérêt. Nous pouvons citer par exemple le rapport 2010 consacré au sujet de l'inégalité entre les sexes en matière d'éducation, une thématique absente jusqu'à cette année-là. Pour notre analyse nous avons utilisé les rapports de 2006, 2009 et 2010.

Avant de commencer, nous souhaitons relever une difficulté particulière de cet exercice, l'utilisation de sources différentes dont les critères de définition de l'unité d'analyse ne sont pas forcément explicites ni homologués. La définition d'étudiant étranger utilisée par l'UNESCO s'efforce de se concentrer sur les facteurs éducatifs qui peuvent amener un jeune adulte à étudier à l'étranger (Institut de statistique de l'UNESCO, 2006, p. 33). Cette institution internationale propose ainsi la notion d'*étudiant en mobilité internationale* qui concerne les personnes ayant quitté leur pays d'origine pour s'installer dans un autre avec l'objectif d'étudier. L'identification pratique des étudiants en mobilité internationale se réalise de la sorte selon trois critères : ne pas avoir la citoyenneté du pays d'études, ne pas être un résident permanent du pays d'études, et avoir obtenu le diplôme permettant l'entrée au niveau d'étude actuel dans un autre pays. Toutefois malgré l'intérêt majeur qu'il y a à distinguer les migrations étudiantes d'autres formes de migration, l'utilisation exhaustive de ces critères n'est pas parfaite pour tous les pays présents dans le rapport de l'UNESCO. Pour cette raison la comparabilité des données est limitée et le nombre d'étudiants identifiés comme mobiles par d'autres sources – comme par exemple par des institutions d'éducation d'ordre national, ou bien d'autres organismes internationaux comme l'OCDE – est souvent sous-estimés par les rapports de l'institut des Nations Unies.

1.2.1.1 Les étudiants du système d'éducation supérieure : sont-ils de plus en plus mobiles ?

Durant les dernières décennies, les étudiants du supérieur sont-ils devenus plus mobiles ? Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO, en 2007 plus de 2,8 millions d'étudiants étaient scolarisés dans des établissements du supérieur hors de leur pays d'origine. Ceci représente une augmentation de 123 400 étudiants par rapport à 2006, soit 4,6 %. Le nombre d'étudiants au niveau mondial a augmenté de 53 % depuis 1999 (témoignant d'une croissance annuelle moyenne de 5,5 %) et de 2,5 fois depuis 1975, pour une croissance annuelle moyenne de 11,7 % sur cette période (Institut de statistique de l'UNESCO, 2009, p. 36). En conclusion, malgré la croissance des effectifs, on ne peut pas affirmer que les étudiants du supérieur deviennent de plus en plus mobiles du fait que la population totale d'étudiants croît plus rapidement. Donc, au niveau mondial, la mobilité internationale étudiante conserve le même rythme que la scolarisation. Cela dit, la croissance des systèmes d'éducation supérieure au niveau mondial est loin d'être un phénomène homogène et elle reflète les changements démographiques de chaque pays. On peut ainsi s'attendre à une distribution inégale des flux d'étudiants mobiles.

1.2.1.2 L'expansion des systèmes d'éducation supérieure dans le monde.

La massification de l'enseignement supérieur est un phénomène présent dans toutes les régions du monde mais qui s'exprime d'une façon inégalitaire. Elle signifie un défi croissant pour la plupart des pays au fur et à mesure que la proportion de la main-d'œuvre qualifiée prend une place plus importante dans la population. Un rapport de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur met en avant le fait que chaque pays doit consacrer une partie chaque fois plus grande de ses ressources financières à ce niveau d'études, de sorte que l'enseignement supérieur est de plus en plus en concurrence avec d'autres degrés de l'enseignement et d'autres secteurs publics pour obtenir des crédits⁹.

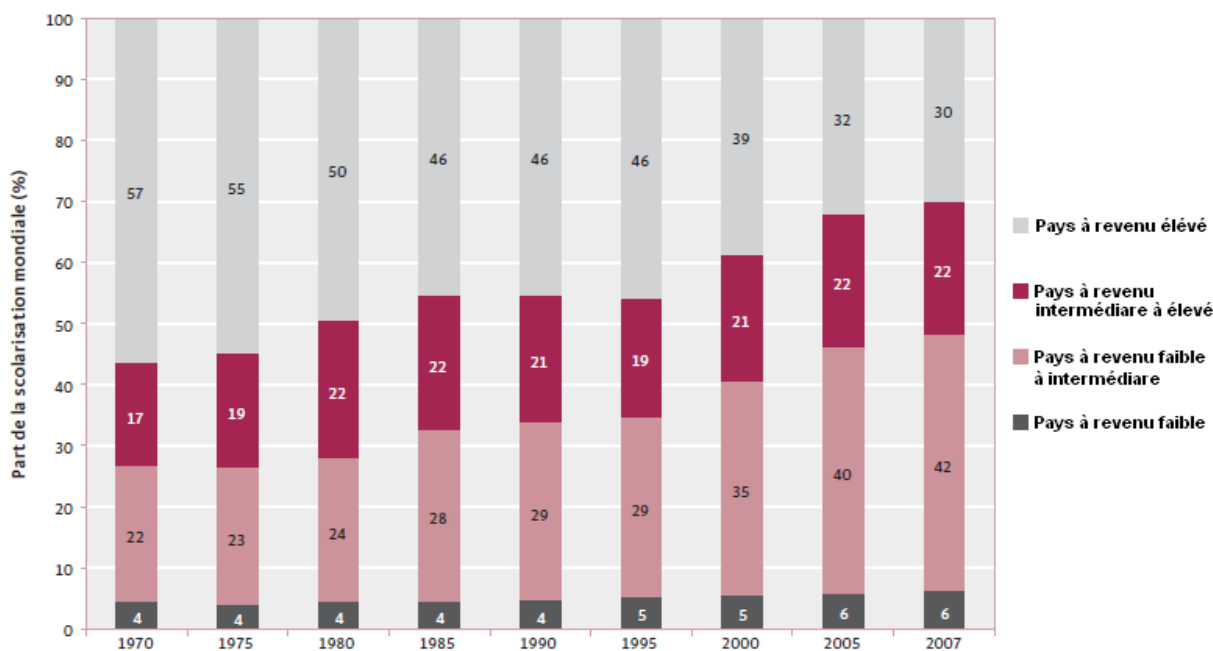
Les effectifs d'étudiants totaux inscrits dans le système d'éducation supérieure ont progressé à un rythme sans précédent. Cette augmentation est rapide, généralisée et reflète les tendances démographiques mondiales dont la transition démographique des pays les plus peuplés comme la Chine ou l'Inde. Le nombre d'étudiants était de 6,5 millions en 1950 et il arrivait à 82 millions dans l'enseignement supérieur en 1995, et à 152 millions en 2007 (Institut de statistique de l'UNESCO, 2009, p. 10). Cette croissance s'explique par plusieurs facteurs comme la démocratisation de l'accès aux études supérieures, l'allongement de la durée des études, le développement des systèmes éducatifs dans les pays en développement et les difficultés liées à l'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi (OCDE, 2003).

La transition démographique dans les pays industrialisés et les dépenses croissantes des pays en développement dans leurs systèmes d'éducation supérieure¹⁰, ont permis une distribution renouvelée des effectifs vers les pays en développement. Depuis 2005, les régions de l'Asie de l'Est et du Pacifique comptent plus de la moitié des inscriptions dans l'enseignement supérieur au niveau mondial. Cette évolution devient plus claire dans un classement des pays par niveaux de revenu national (Graphique 1.3). En 1970, 57% des effectifs de l'enseignement supérieur vivaient dans l'un des pays les plus riches du monde, tandis qu'aujourd'hui, au contraire, la grande majorité des étudiants du niveau d'études supérieur vit dans des pays à revenu intermédiaire ou faible.

9 UNESCO, Perspectives statistiques mondiales de l'enseignement supérieur : 1980-1995, Document de travail. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. Paris, 5-9 octobre 1998, p. 7.

10 Les pays à revenu intermédiaire dépensent 13% plus que les pays de l'OCDE dans leurs systèmes d'éducation supérieure (Education Counts, Benchmarking Progress in 19 WEI Countries - World Education Indicators – 2007. p. 63, <http://www.uis.unesco.org/template/pdf/weic/2007/WEI2007report.pdf>).

Graphique 1.3. Scolarisation dans l'enseignement supérieur par niveaux de revenu national en pourcentage de la scolarisation mondiale, 1970-2007.



Source : UNESCO (2009), p. 12. N.B. : La classification du revenu national se fonde sur les groupes de revenu de la Banque mondiale (classification d'avril 2009). Dans cette classification, le Chili et la Colombie sont classés dans les pays à revenu intermédiaire ou bien à revenu élevé.

Cette croissance des systèmes d'éducation supérieure a été soutenue dans la plupart des pays par une privatisation accélérée de l'enseignement supérieur. Les exceptions sont certains pays de l'Europe occidentale et de l'Afrique où les états financent presque la totalité des prestations. Dans ce contexte, la globalisation de l'économie et la diminution de l'État Providence ont une incidence décisive sur les universités (Torres et Schugurensky, 2002). Elles se caractérisent par le passage d'une université *autonome* représentative des années 60-70 à une université *hétéronome*, c'est-à-dire, une institution éducative qui voit diminuer progressivement sa marge d'autonomie en profit du renforcement des capacités du marché et de l'État pour imposer leurs propres logiques et intérêts à l'enseignement supérieur (Schugurensky, 1999).

1.2.1.3 La plupart des échanges internationaux d'étudiants s'effectuent d'un pays en voie de développement à un pays développé

Les migrations étudiantes internationales constituent un échange inégal entre les pays développés du Nord et les pays en développement du Sud. Dans l'ensemble, 62% des étudiants étrangers dans le monde sont originaires des pays du Sud et poursuivent leurs études dans les

pays du Nord (échanges Sud Nord) ; 30% de ces étudiants viennent d'un pays du Nord et se déplacent dans un autre pays du Nord (échanges Nord Nord) et 8% des étudiants étrangers du Sud étudient dans un autre pays du Sud (échanges Sud Sud) (Coulon et Paivaindi, 2003, p. 10). Nous allons nous intéresser aux échanges Sud-Nord.

La distribution des étudiants en mobilité selon leur région d'origine compte 44,9% d'étudiants asiatiques, 28,5% d'étudiants européens, 11,8% d'étudiants africains, 10,0% d'étudiants américains, et 4,7% d'étudiants provenant du Proche et Moyen Orient¹¹.

Une autre analyse est possible lorsque la proportion d'étudiants mobiles de chaque région est comparée. De ce point de vue, les étudiants africains et de l'Asie centrale sont les plus mobiles du monde avec 5,8% et 5,4% respectivement de leurs effectifs scolarisés à l'étranger. Cette proportion est presque trois fois plus élevée que la moyenne de l'ensemble des 156 pays analysés par l'UNESCO¹². La région de l'Amérique du Nord et latino-américaine avec les Caraïbes sont les régions les moins mobiles avec 0,5% et 1% de leurs étudiants inscrits à l'étranger.

En fin de compte, en moyenne mondiale, les étudiants ne sont pas plus mobiles mais seulement plus nombreux ; à l'échelle des pays, il y a des populations étudiantes plus mobiles qu'avant et qu'ailleurs.

1.2.1.4 Une légère réorganisation des destinations préférées : faire des études à l'étranger dans sa région

Quelles sont les évolutions les plus récentes des migrations étudiantes dans le monde ? La distribution par région d'origine reste stable à partir de 1999. En revanche, une légère diversification des destinations est le changement le plus important des dernières années.

Dans une première période (1970-1990), plus de deux tiers des étudiants étrangers du monde étaient accueillis par les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Allemagne ou la France. Cette concentration répondait initialement à des raisons culturelles et politiques, dont l'aide aux anciennes colonies et aux pays en développement en général. Ultérieurement, à partir des années quatre-vingt-dix, les pays développés ont été davantage motivés par l'idée d'accroître les recettes provenant de l'exportation de services éducatifs, même si les politiques à l'égard des étudiants étrangers servent en général de multiples objectifs. Ainsi, les motivations financières ont complété les facteurs culturels dans la campagne en faveur de la mobilité des étudiants dans les

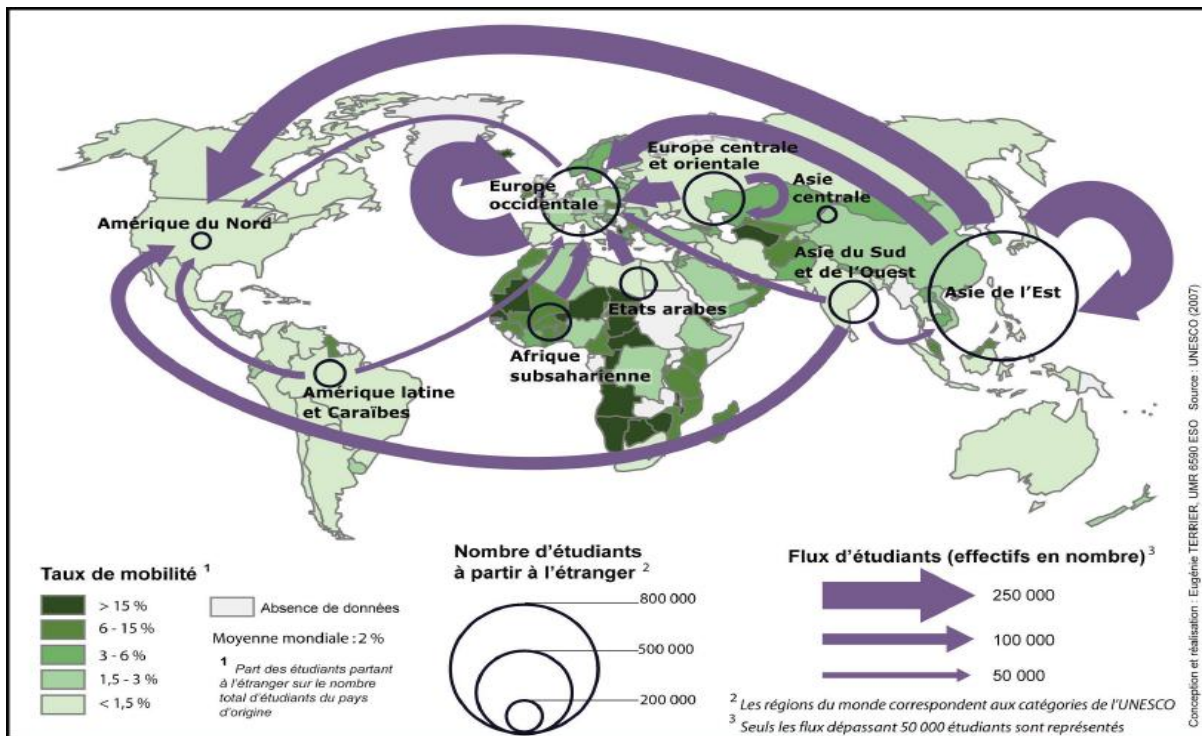
11 Institut de statistique de l'UNESCO, 2006, p. 37.

12 Institut de statistique de l'UNESCO, 2009, p. 37.

pays de l'OCDE (OCDE, 2002, p. 103).

A partir de 1999, on assiste à une évolution des destinations traditionnelles des étudiants où la position relative des États-Unis a diminué au profit d'autres pays riches, en particulier vers l'Australie, le Japon et la Nouvelle Zélande (Campusfrance, 2011a, p. 4). Ce nouveau groupe de pays d'accueil reçoit une grande partie des nombreux effectifs provenant de la Chine, de l'Inde et de la Corée du Sud, qui à leur tour, ont commencé à diversifier les destinations dans le monde en s'ouvrant aux échanges dans leur région. De ce fait, l'UNESCO affirme dans son rapport 2009 que la diversification des pays de destination s'accompagne d'une tendance plus forte à effectuer des études à l'étranger dans la même région¹³. Ce fait est observable dans la carte 1.1, où les flux d'étudiants mobiles d'origine européenne et d'origine asiatique qui restent dans leur région apparaissent parmi les plus nombreux du monde.

Carte 1.1. Les migrations étudiantes dans le monde, 2007.



Source : UNESCO (2007). Auteur : Eugénie Terrier (2009).

13 Institut de statistique de l'UNESCO, 2009, p. 39.

1.2.2 La France et les États-Unis : deux paysages semblables d'étudiants étrangers

Comme nous l'avons évoqué, les pays de destination préférés par les étudiants mobiles sont un groupe restreint. Ils sont tous des pays à haut revenu pour lesquels l'accueil d'effectifs étrangers signifie un enjeu économique et politique. L'article élaboré par Claudio Bolzman et Ibrahima Guissé – intitulé *Réalités et obstacles à la mobilité internationale dans les rapports Nord-Sud* – insiste sur cette idée. Ils mettent au cœur de l'analyse le changement des modes de subventionnement des établissements d'éducation supérieure dans ce pays. Les auteurs indiquent que l'encouragement de la mobilité étudiante internationale est accentué par la concurrence entre les institutions éducatives pour le nombre d'inscrits. Plus précisément, l'importance prise par les classements internationaux des universités, dans lesquels le degré d'internationalisation des enseignants et des étudiants constitue une dimension qui compte, conduit les établissements d'éducation supérieure des pays du Nord, pour des raisons de notoriété, à valoriser la présence des étudiants venus d'ailleurs (Bolzman et Guissé, 2010, p. 141-143).

Nous souhaitons nous attarder un moment sur l'un des classements internationaux d'universités le plus reconnu et leur rôle dans le recrutement d'étudiants étrangers. The *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), connu aussi comme le classement de Shanghai, est élaboré par l'Université *Jiao-Tong* de Shanghai en Chine. Il a été créé en 2003 pour mesurer la performance des universités chinoises à l'international. Après quelques années, il est devenu le plus influent classement international d'universités. L'évaluation prend en compte six critères dont la qualité de l'enseignement, la qualité de l'institution, les publications et la taille de l'institution. Certains de leurs indicateurs considèrent, par exemple, le nombre de prix Nobel attribués aux élèves et aux équipes pédagogiques, le nombre de publications dans les revues scientifiques *Science* et *Nature*, ou le nombre d'articles indexés dans *Science Citation Index*, et *Arts and Humanities Citation Index*. Plusieurs débats autour des limites de cet outil – aussi critiqué par ses propres auteurs (Liu et Cheng, 2005) – insistent particulièrement sur un biais en faveur des pays anglophones et des grandes institutions, ainsi comme sur les difficultés à définir des indicateurs plus adaptés pour l'appréciation des sciences sociales. Malgré les nombreuses critiques, le classement de Shanghai a vu son importance augmenter pour les migrations étudiantes. En effet, il n'est pas seulement pris en compte par les établissements éducatifs et chez les décideurs politiques des pays du Nord. Ce classement reste aussi l'un des critères privilégiés des institutions – publiques et privées – des pays

d'origine pour investir en la formation de personnes hautement qualifiées¹⁴.

Même si l'accueil d'étudiants étrangers est une priorité politique pour les pays de destination, ces derniers n'ont ni les mêmes stratégies ni les mêmes cadres juridiques, politiques ou éducationnels pour favoriser leur venue. Du même, ces pays ne sont pas choisis pour les mêmes raisons. À ce sujet, nous proposons un bref examen de la population d'étudiants étrangers en France et aux États-Unis. L'objectif est double. D'une part, établir certaines similitudes et différences entre ces deux pays. D'autre part, préciser la définition de notre objet d'étude.

1.2.2.1 La France : la destination principale des anciennes colonies qui s'ouvre progressivement à des étudiants d'autres origines.

Le système éducatif supérieur français accueille de plus en plus effectifs étrangers à partir de l'année 1998. Leur participation relative a également augmenté en passant de 7% en 1998 à 12% en 2009 (INSEE, 2010, p. 191). Le nombre d'étudiants étrangers s'accroît chaque année à un rythme plus élevé que celui des étudiants français. Leur distribution dans le territoire parle de l'attractivité des grandes villes de l'hexagone. Paris, Créteil et Versailles attirent à elles seules plus de 30% des étudiants étrangers, c'est-à-dire environ 300 000 inscriptions. Du même, les académies de Lyon, Montpellier, Lille et Toulouse accueillent chaque une plus de 10 mille étudiants étrangers (Campusfrance, 2009, p. 2).

Le Ministère de l'éducation supérieure et la recherche est l'organisme qui produit les données sur la population d'étudiants étrangers en France. Les statistiques sont publiées annuellement par l'INSEE dans son rapport sur l'éducation et elles sont aussi transmises aux organismes internationaux comme l'UNESCO (rapport annuel sur l'éducation dans le monde) ou l'OCDE. Une deuxième source concerne au Ministère des Affaires Étrangères qui publie (de façon irrégulière) certaines statistiques concernant les titres de séjour mention étudiant. Depuis quelques années, l'exploitation de l'information sur les étudiants étrangers en France est publiée sur la forme de plusieurs rapports et notes de recherche thématiques par Campusfrance qui est l'institution chargée de la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger.

Selon l'UNESCO, la France comptait 246 612 étudiants de nationalité étrangère inscrits dans

14 Par exemple, le système de bourses d'études du gouvernement chilien BECAS CHILE, ainsi que le programme de prêts et bourses colombien COLFUTURO accordent davantage des financements pour poursuivre des études postgraduées dans les universités les meilleures classées par Shanghai. Nous allons approfondir cette analyse dans le chapitre 5.

l'ensemble du système d'éducation supérieure en 2008, un chiffre légèrement inférieur à celui rapporté par l'INSEE qui indiquait 265 386 inscriptions, 11,9% du total des inscriptions¹⁵.

Le cas français est différent du reste des autres destinations traditionnelles des étudiants étrangers. Tandis que les étudiants d'origine asiatique constituent 45% des effectifs d'étudiants en mobilité internationale dans le monde, ce sont les étudiants africains qui comptent 46% des effectifs étrangers reçus sur le territoire français. La concentration des étudiants africains en France reflète les multiples liens historiques, économiques et sociaux entre la France et cette région. Ces liens favorisent d'autres éléments d'ordre éducatif qui renforcent la présence africaine dans le système d'éducation supérieure, comme par exemple l'offre du pays d'accueil, la visibilité de cette offre, la compatibilité de systèmes et des diplômes, et la coopération régionale¹⁶. Toutefois, les changements démographiques globaux décrits antérieurement expliquent certaines évolutions, comme par exemple, l'augmentation spectaculaire du nombre d'étudiants chinois qui a été multiplié par 5 entre 1998 et 2002. De ce fait, les places relatives des régions d'origine se sont modifiées. Pour l'année 2009 on compte 26% d'étudiants provenant du Maghreb, 24% d'étudiants asiatiques, 20% d'étudiants africains hors Maghreb, 18% d'étudiants européens UE, 8% d'étudiants américains et 4% d'étudiants européens hors UE. Enfin, d'un modèle dominé fortement par les échanges ex-coloniaux et régionaux, on assiste à une ouverture progressive vers l'accueil d'étudiants non francophones qui échappent aux logiques migratoires des années 1970-90 reflétant les liens historiques de ce pays avec le reste du monde.

La distribution des étudiants étrangers dans les différents établissements d'éducation supérieure¹⁷ montre que les universités sont leurs institutions d'accueil d'excellence, ce qui n'empêche pas leur participation dans les autres types d'établissements dans une moindre mesure. Pour la rentrée 2009, 214 252 étudiants sont inscrits dans les universités ce qui représente 15,5% sur l'ensemble des étudiants. Leur participation est moins importante dans les formations d'ingénieurs (14,3%), les écoles de commerce, gestion et comptabilité (13,7%) et les écoles supérieures artistiques et culturelles (12,0%). Par ailleurs, les étudiants étrangers sont peu nombreux en IUFM (782 étudiants).

15 Nous pensons que les fréquentes différences entre les statistiques publiées par ces deux institutions sont dues à ce que l'UNESCO ne comptabilise pas les mêmes formations que l'INSEE en tant que formations d'éducation supérieure. De ce fait, toutes les statistiques internationales relatives à ce système éducatif apparaissent surestimées par rapport aux chiffres nationaux.

16 Coulon A. et Paivandi S. (2003). Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs. Rapport préparé pour l'Observatoire de la Vie Étudiante, Université Paris 8.

17 Le système d'éducation supérieure en France concerne les établissements suivants : universités et assimilés, IUFM, STS et assimilés, CPGE, écoles d'ingénieurs, écoles de commerce, gestion et comptabilité, écoles supérieures artistiques et culturelles, écoles paramédicales.

En ce qui concerne le domaine d'étude, les effectifs étrangers totaux se dirigent prioritairement vers les études littéraires et les humanités (29,9%), ensuite vers les sciences (24,6%) et l'économie (21,5%). Cependant, on remarque des différences importantes selon l'origine. La moitié des étudiants africains se rend en France pour suivre des études en science ou en économie. Autrement, les étudiants européens et asiatiques privilégient davantage les lettres et les sciences humaines (44,4% et 30,8% respectivement). Cette distribution suggère qu'une partie des étudiants d'origine africaine est à la recherche d'une formation professionnalisant ou prometteuse d'une insertion professionnelle facilitée, en France ou ailleurs. Les étudiants étrangers européens et asiatiques en revanche peuvent être moins engagés dans cette optique pragmatique en choisissant des filières moins utilitaires.

De manière générale, la proportion d'étudiants étrangers par rapport à la population globale d'étudiants d'un pays s'accroît avec le niveau d'étude observé, spécialement dans le cas des études doctorales. Cette affirmation de l'OCDE (2004) se confirme en France. Pour la rentrée 2009, l'ensemble d'étudiants étrangers inscrits dans les universités françaises s'est élevé à 15,5%. Cette proportion a compté 10,9% au niveau de la licence ; 20,2% au niveau du master ; et 41,0% pour les études doctorales (INSEE, 2010, p. 191). Cependant, il faut prendre en compte que le nombre total des inscriptions diminue au fur et à mesure que le niveau d'étude s'élève. En conséquence, les étudiants étrangers sont plus nombreux dans le premier cycle universitaire, mais leur participation est beaucoup plus importante dans le troisième cycle. Dans ce dernier niveau d'études, nous repérons une réduction du nombre des étudiants européens dans les programmes doctoraux ; et un renforcement de la participation des étudiants africains (Deniau *and all*, 1998, p. 23).

Il existe une autre donnée destinée à distinguer les étudiants étrangers hors de la nationalité. Il s'agit de quantifier le nombre d'étudiants qui n'ont pas obtenu le baccalauréat dans le pays d'études. Ces étudiants se sont inscrits dans les universités ayant un titre étranger en équivalence. Dans ce cas de la France, cet indicateur aide à distinguer les personnes de nationalité étrangère venues dans ce pays pour d'autres motifs autre que l'éducatif, comme par exemple, les migrations familiales. Pour la rentrée 2009, le 79,3% des effectifs étrangers inscrits dans les universités françaises n'étaient pas bacheliers. En d'autres termes, ces étudiants n'ont pas fait le lycée en France, donc on peut difficilement les classer comme des populations issues d'une immigration familiale. Cette proportion a progressé de 3,6% en moyenne depuis la rentrée 2000/2001 et elle reste inférieure pour les étudiants d'origine africaine et européenne qui, à leur tour, ont diminué

leur participation dans la même période. Autrement dit, la France commence à recevoir progressivement de plus en plus des étudiants étrangers qui ne sont ni francophones ni héritiers d'une coopération auprès des pays anciennes colonies.

1.2.2.2 Les États-Unis : une attractivité élargie géographiquement

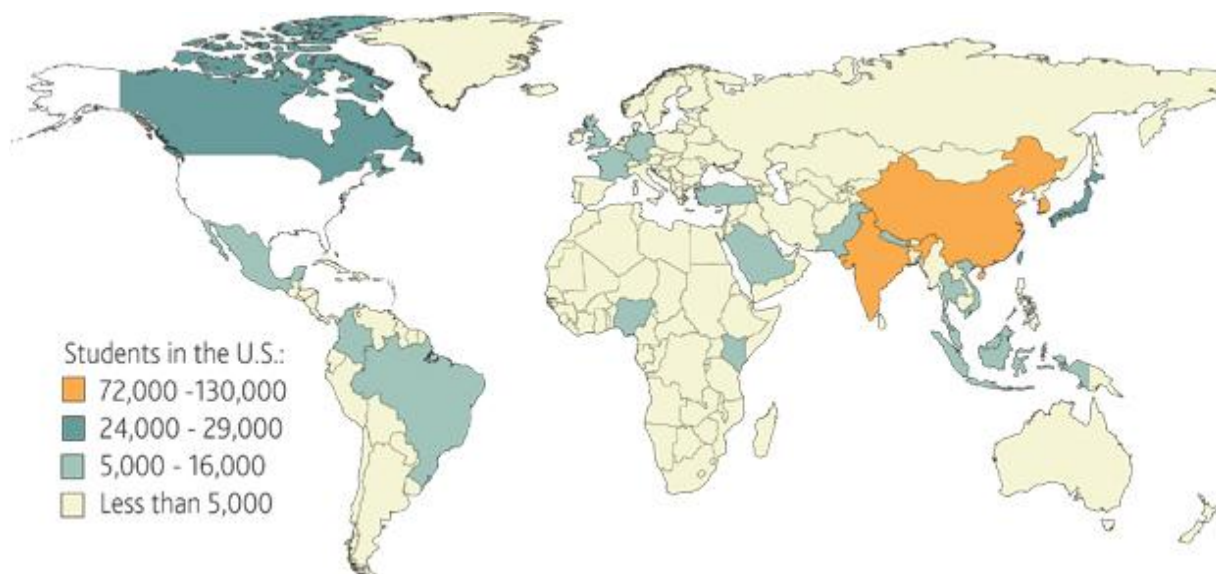
The Institute of International Education conduit un recensement annuel des étudiants non américains inscrits dans les établissements d'éducation supérieure des États-Unis depuis 1919. Connu comme *The Open Doors Report* à partir de 1954, ce projet constitue la source d'information la plus complète sur les étudiants étrangers dans ce pays.

Leur rapport 2009¹⁸ remarque que l'évolution des effectifs étrangers n'a pas cessé d'augmenter depuis la rentrée 2003, l'année de la reprise des effectifs après la chute associée aux attentats du 11 septembre 2001. Cependant, cette croissance est plus lente que l'augmentation globale des étudiants mobiles dans le monde et, de ce fait, la participation relative des États-Unis est descendue en faveur d'autres destinations anglophones comme le Royaume Uni et l'Australie. Avec plus de 671 000 inscriptions d'étudiants qui ne possèdent pas la nationalité américaine en 2009 et une progression de +7,7% par rapport à l'année précédente, la participation des étudiants étrangers dans l'ensemble du système d'éducation supérieure n'est pas aussi élevée qu'en France : les effectifs étrangers représentent 3,7% du total du système d'éducation supérieur. Toutefois, quand on observe leur participation dans le niveau doctoral, on arrive à une situation plus similaire : 27,8% des doctorants aux États-Unis sont des effectifs étrangers.

Dans ce pays de l'Amérique du Nord, les origines des étudiants internationaux concernent tout d'abord la région de l'Asie et ensuite les échanges régionaux auprès du Canada et du Mexique. Une fois cette partie déduite, le reste des étudiants étrangers ont les nationalités les plus diverses ce qui confirme l'attractivité élargie géographiquement de l'enseignement supérieur américain (Carte 1.2).

18 IIE (2009). Open doors 2009 - fast facts, p. 1

Carte 1.2 Origine des étudiants internationaux inscrits au États-Unis, 2009.



Source : Open doors report, 2010.

Pour la rentrée 2009, la moitié des effectifs étrangers sont des étudiants en provenance de l'Inde, de la Chine, de la Corée du Sud, du Japon ou du Taiwan. Ceux qui viennent des pays voisins constituent le 8% des effectifs non américains (environ 30 000 étudiants canadiens et 15 000 étudiants mexicains). Enfin, en ce qui concerne les étudiants d'origine latino-américaine, ils ont été plus de 53 000 à partir étudier aux États-Unis pour la même année (Campusfrance, 2010, p.2). 2 055 étudiants chiliens et 6 920 étudiants colombiens se sont inscrits dans un programme d'éducation supérieure aux États-Unis en 2009. Ces deux pays reportent une augmentation par rapport à la rentrée 2004/2005 de +32,5% et +1,2% respectivement.

L'enseignement supérieur américain offre trois type de formations : *graduate programs*, *undergraduate programs* et *non degree programs*. 40% des étudiants internationaux se sont inscrits dans un *undergraduate program* qui attire une population plus jeune que les *graduate programs* (niveau équivalent au troisième cycle en Europe) qui, à leur tour, représentent le 42,3% des inscriptions totales. Le reste, soit 17,7%, concerne d'autres formations regroupées sous la catégorie *non-degree programs* qui comptent, par exemple, les cours de langues. Les *undergraduate programs* attirent surtout à des étudiants proches géographiquement (les mexicains et les canadiens), ainsi qu'à des étudiants africains. En revanche, les étudiants asiatiques (46,3%) et les étudiants de l'Amérique du Nord (42,1%) préfèrent des formations du niveau *graduate*. Il est intéressant de consigner que le Chili et la Colombie ont tout les deux une proportion très élevée d'étudiants poursuivant des

graduate programs (56,5% et 45% respectivement) aux États-Unis.

La distribution des étudiants internationaux sur le territoire américain montre une concentration de 35% des effectifs sur quatre états : Californie, New York, Texas et Massachusetts. Les deux premiers accueillent 84 000 et 69 000 d'étudiants internationaux respectivement. Ces états hébergent aussi une autre concentration : celle du nombre restreint d'universités classées parmi les 100 les plus performantes selon le classement de Shanghai. Nous pouvons soupçonner qu'au moins une partie des étudiants y se rendent afin de rejoindre ces établissements de prestige.

Business and Management est la discipline la plus populaire pour les étudiants internationaux qui vont aux États-Unis représentant le 21,1% des inscriptions. Ensuite, *Engineering* qui compte 18,4% des préférences et l'ensemble *Math and Computer Science* plus *Physical and Life Sciences* qui suit avec 17,7%. *Education, Social Sciences and humanities* représentent 13,9% des inscriptions des étudiants internationaux. L'analyse de cette distribution selon le pays d'origine révèle que les étudiants asiatiques sont d'abord plus intéressés par les sciences exactes et l'économie que par les sciences sociales ou les lettres. Le choix de ces étudiants s'oppose à celui des étudiants canadiens, mexicains et de l'Amérique latine en générale préférant davantage les programmes en *Education, Social Sciences and humanities*.

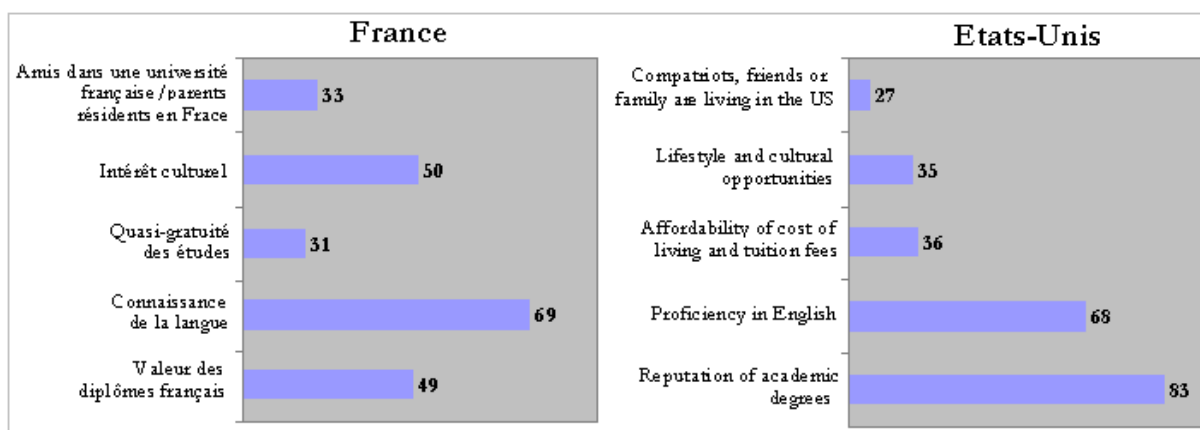
1.2.2.3 Les motivations du choix du pays d'études

Quelles raisons amènent à quelqu'un à choisir un pays pour suivre des études ? L'analyse de deux recherches, l'une effectuée en France et l'autre aux États-Unis peut apporter des éléments de discussion. La première s'agit de l'enquête de l'Observatoire National de la vie étudiante qui a été effectuée en 2005 et publiée sous la forme d'un ouvrage par Ridha Ennafaa et Saeed Paivandi en 2008. La seconde est une enquête aussi quantitative organisée par l'Institut of International Education (IIE). Elle s'intitule *Perceptions of European Higher Education in Third Countries*. Ayant été effectuée en 2005, une synthèse de résultats ainsi que les tables principales d'analyse sont disponibles sur le site d'Internet de l'institution.

Face à la question sur les motivations des étudiants pour choisir la France ou les États-Unis, les motifs académiques et professionnels sont mentionnés davantage. Cependant, ce ne sont jamais les seules raisons à être prises en considération par les étudiants. Le graphique 1.4 permet

d'illustrer¹⁹ le fait que hors de la valeur du diplôme, la proximité culturelle – représentée par la connaissance de la langue – se joint à l'influence des réseaux familiaux et sociaux, à des critères pratiques (comme le coût des études), ou encore à d'autres raisons à fins récréatives (comme pour exemple, l'intérêt culturel du pays d'accueil).

Graphique 1.4 Les motivations du séjour d'études en France et aux États-Unis (réponses multiples en pourcentage, comparaison d'enquêtes effectuées en 2005).



Lecture du premier graphique : « 49% des étudiants interviewés indiquent avoir choisi la France motivé par la valeur des diplômes français ». Lecture du deuxième graphique : « 83% des étudiants interviewés ont classé numéro 1 ou 2 l'importance de la réponse *reputation of academic degree* sur une échelle de 1 à 5 pour choisir des États-Unis ». Sources : EnnaFaa et Paivandi 2008, p.56 (France), International Institut of Education 2005, p. 14 (États-Unis). N.B. : les échantillons ne sont pas représentatifs de la population totale d'étudiants étrangers (N = 1 715 en France et N= 417 aux États-Unis).

La configuration de telles motivations selon les régions d'origine des répondants permet de revenir sur les notions d'étudiant étranger et d'étudiant international. Ridha Ennafaa et Saeed Paivandi insistent sur un contraste assez net entre les étudiants venus des pays du Nord et des pays du Sud. « *Si les premiers viennent en France par intérêt culturel ou dans le cadre d'échanges interuniversitaires, les seconds recherchent plutôt une formation universitaire, de préférence scientifique, juridique ou économique, couronnée par un diplôme très valorisé sur le marché local. Ils sont aussi plus enclins à évoquer des relations avec les réseaux d'amis et de parents résident en France, héritage des migrations historiques propres aux anciennes colonies* » (Ennafaa et Paivandi, 2008, p. 57). De la sorte, les choix des étudiants du Sud rejoignent les tendances migratoires que Catherine Wihtol de Wenden désigne comme des perpétuations d'anciens couples migratoires des migrations postcoloniales. Ces déplacements

19 La comparaison de ces deux enquêtes est un exercice indicatif. Aucune conclusion statistique ne peut être tirée car il s'agit de deux études différentes et non représentatives de l'ensemble de la population d'étudiantes étrangères de chaque pays.

concernent, pour exemple, les Algériens en France ou les Indo-Pakistanaïes au Royaume Uni (Wihtol de Weden, 2010, p. 22). Dans ce cadre, le terme d'étudiant étranger peut y être utile pour mettre en avant, à la fois, le rapport de domination postcolonial entre pays, ainsi qu'une enquête de mobilité sociale au niveau individuel.

Cela dit, cette figure de l'étudiant étranger ainsi décrite ne résume pas les multiples facettes des migrations étudiantes en provenance du Sud. Les mêmes auteurs Ridha Ennafaa et Saeed Paivandi distinguent parmi les flux d'étudiants du Sud des visages renouvelés vis-à-vis la « clientèle » traditionnelle de l'enseignement supérieur français (Maghreb et Afrique Subsaharienne). Ces nouveaux arrivants sont des ressortissants des pays émergents comme la Chine, les pays de l'Europe de l'Est et d'autres pays d'Amérique latine. Ces étudiants choisissent leur destination considérant au même titre que les arguments académiques, l'intérêt culturel du pays de destination ou les aspects financiers du séjour. Dans le cadre de cette diversification de profils, nous retrouvons la notion d'étudiant international. Ce terme permet d'évoquer les déplacements d'étudiants dans un ordre international déstabilisé par la croissance des classes moyennes des pays périphériques ou émergents. Pour comprendre les stratégies de ces populations, une analyse sur les changements des sociétés latino-américaines et plus particulièrement, sur l'émigration, s'impose.

1.3 MIGRATION ET MOBILITÉ SOCIALE EN L'AMÉRIQUE LATINE

Poser la question de la mobilité sociale dans l'étude des migrations étudiantes renvoie à l'examen des particularités des sociétés d'origine des individus mobiles. Notre recherche s'intéresse à une population qualifiée qui a déjà obtenu un diplôme universitaire avant de partir. Il s'agit en pratique d'une fraction réduite de la population des pays dits en développement, d'ailleurs favorisée, en termes culturels et éducatifs, et peu nombreuse. Ces personnes, pouvons-nous les catégoriser parmi les élites économiques de leurs pays, ou bien, nous devons les considérer comme des membres des classes moyennes ? Pour répondre à un tel questionnement, dans un premier temps, nous cherchons à dresser un tableau simplifié de la structure sociale des sociétés latino-américaines pour ensuite aborder le sujet de la mobilité sociale dans la région. Dans un deuxième moment, les phénomènes migratoires sont mis en relation avec ces

changements structurels de la région.

1. 3.1 Structure et mobilité sociales en Amérique latine

L'intérêt pour la notion de mobilité sociale en Amérique latine découle de l'extension du paradigme de la modernité en sciences sociales qui affirme la transition des sociétés traditionnelles vers les sociétés modernes. Dépasser les positions sociales héritées semble être l'un des objectifs immanquables pour toutes les sociétés à la fin du XXe siècle. Dans ce cadre, certains corpus théoriques des pays européens et américains ont été adoptés par les équipes techniques de la région afin de mesurer ce passage. Ces transferts ne prennent pas souvent en compte que les structures sociales et les mécanismes d'assignation du prestige sont largement différents entre pays et continents divers. A ce sujet, le chercheur Carlos Filgueira insiste sur ce décalage autour de la définition des classes sociales dans la région. Ces dernières peuvent être définies comme des unités relativement homogènes dans les sociétés avancées, tandis que dans la périphérie, elles se trouvent segmentées par leur incorporation imparfaite à l'économie formelle (Filgueira, 2007, p. 77). L'Amérique latine se différencie ainsi des sociétés développées parce qu'une partie importante de sa population n'est pas incorporée aux relations de travail légales ni monétaires. Pendant les années 1990, le secteur informel a généré 61% des nouveaux emplois de la région (Klein et Tokman, 2000, p. 17). Or, sans surprise la plupart des études portant sur la structure sociale et la mobilité sociale des pays latino-américains ont laissé plus ou moins de côté l'analyse des classes moyennes et supérieures.

La Commission Économique pour l'Amérique Latine et les Caraïbes des Nations Unies, connue aussi par le sigle CEPAL, avance un panorama générale de la structure sociale de la région utilisant le modèle de classes d'Erikson et Goldthorpe (1993). Selon cette analyse²⁰, les classes dites supérieures sont estimées autour de 10% de la population totale. Elles représentent les propriétaires de grandes entreprises (environ 2%), les dirigeants (environ 2%) et les professionnels diplômés d'université (environ 4-5%). Les classes supérieures dans son ensemble représentent 9,4% de la population active et leurs salaires représentent 14 fois le salaire correspondant au seuil de la pauvreté. Les classes intermédiaires rassemblent les petits entrepreneurs et les travailleurs du secteur formel (techniciens, professionnels non universitaires

20 Nous nous sommes basées sur le rapport de la CEPAL de l'année 2000 qui analyse 8 pays latino-américains – le Brésil, le Mexique, le Chili, le Venezuela, la Costa Rica, El Salvador, le Panama et la Colombie – entre les années 1996-1999.

et employés administratifs). Elles représentent environ un décile de la population totale et 13,9% de la population active en recevant un salaire moyen équivalent à 5 fois celui du seuil de la pauvreté. Enfin, le prolétariat qui concerne les ouvriers non qualifiés travaillant dans les secteurs formels et informels, compte 75% de la population totale. Cette classe perçoit un salaire inférieur au seuil de la pauvreté, ainsi en Amérique Latine, être ouvrier signifie aussi être pauvre.

En ce qui concerne la mobilité sociale intergénérationnelle, les résultats des études sur la prédictibilité du statut social du père, suggèrent que la mobilité dans la région est plus faible que dans les pays développés (Azevedo et Buillon, 2009, p. 11). A la fin des années 1990, les organismes internationaux indiquent que ni l'expansion de l'éducation ni les périodes de croissance économique n'ont eu d'effets convaincants sur l'augmentation de la méritocratie et le développement de l'égalité de chances (CEPAL, 2000).

Quelques travaux récents sur la stratification sociale latino-américaine s'interrogent sur le rapport entre croissance économique et extension des classes moyennes. Cette discussion se situe face aux inégalités qui persistent dans la distribution de revenus des pays de la région. Bien que certains pays aient un taux de croissance supérieur à 5%, les inégalités sont l'un des traits les plus persistants des économies latino-américaines. Ceci est le cas de la Colombie et du Chili, tous les deux membres du groupe sélectif des 12 nations les plus inégalitaires du monde²¹ (PNUD, Nations Unies, 2011).

Dans ce contexte, les strates moyennes des pays en développement sont soupçonnés de fortes hétérogénéités internes et d'une précarité inattendue. Par exemple, dans le cas du Chili, les différentes manières de mesurer les classes moyennes, en particulier les méthodes qui mobilisent une classification d'occupations, finissent par rassembler des groupes largement divers en termes de revenus, prestige et niveau d'instruction (Espinoza et Bazoret, 2009, p. 28). L'augmentation quantitative des classes moyennes latino-américaines est remise en question par leur réalité économique effective et par leurs conditions de travail. Rolando Franco et Arturo Leon insistent sur le nombre restreint de ses membres disposant d'opportunités élargies d'élection et de consommation. En parallèle à une classe moyenne cultivée et même sophistiquée, il existe une classe moyenne inférieure, récemment incorporée, qui accède à des biens et services avant impensables, mais d'une manière plus standardisée (Franco et Leon, 2010, p. 70). En outre, les

21 Cette classification est basée dans le coefficient de Gini. Cet indicateur adopte la valeur 100 si seulement une personne accumule tous les revenus d'une population dans un pays déterminé. Au contraire, il adopte la valeur 0 si tous les habitants du territoire perçoivent un même salaire, c'est-à-dire, si la distribution de revenus est parfaitement égalitaire. Les valeurs du coefficient de Gini s'élèvent à 55 pour le Chili et à 57 pour la Colombie (PNUD, Nations Unies, 2011).

difficultés économiques de ces populations découlent des caractéristiques des emplois pourvus par les marchés latino-américains à l'ère de la globalisation. Pour certains auteurs, les postes de travail de plus en plus flexibles, non qualifiés et dans le secteur informel ou des services, expliquent la croissance des couches moyennes (Klein et Tokman, 2000).

Ces transformations de la structure sociale latino-américaine peuvent être analysées à la lumière de la mondialisation des migrations internationales. Tandis que les régions d'accueil font face aux effets du vieillissement démographique, les régions de départs, comme l'Amérique latine, ont une population jeune, de plus en plus urbaine et scolarisée, qui se laisse tenter par la mobilité pour fuir à la précarisation (Wihtol de Wenden, 2010, p. 43).

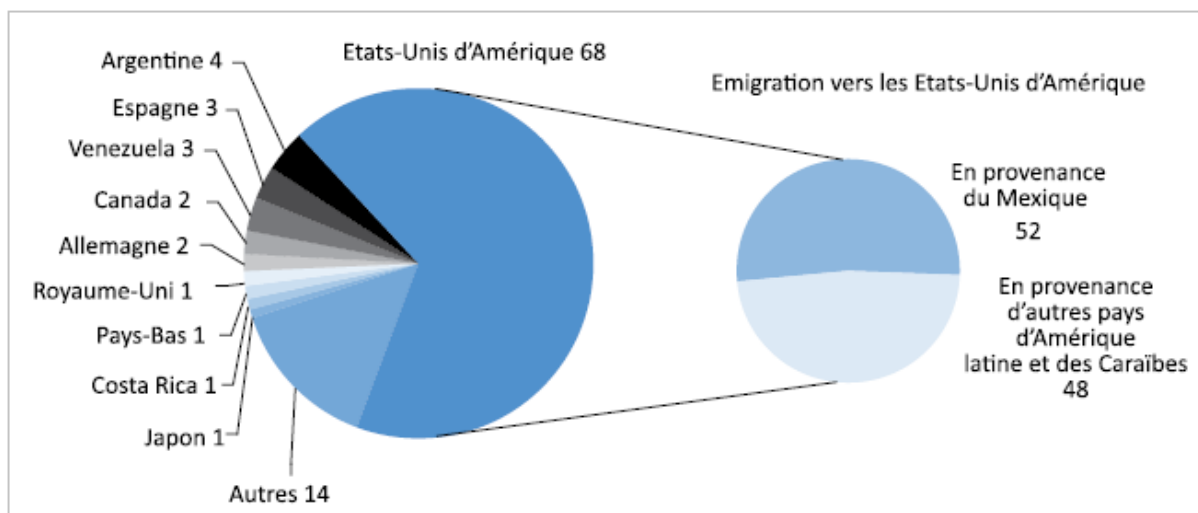
1.3.2 L'émigration en Amérique Latine : une stratégie des classes moyennes

Selon les données censitaires autour de l'année 2000, 26,6 millions de personnes nées en Amérique latine et aux Caraïbes habitent à l'extérieur de leur pays. Les départs de la région représentaient environ le 15 % des migrations internationales dans le monde. En nombre de personnes, les principaux pays d'émigration comptent le Mexique, la Colombie, Porto Rico et Cuba. Le Mexique est le premier pays d'émigration au monde, 10% de sa population habite à l'étranger. Il est suivi de près par la Colombie où les estimations internationales comptent environ 3 millions de colombiens distribués dans le monde ce qui correspond à 8% de sa population (OIM, 2010).

Les migrants originaires d'Amérique latine partent davantage vers les États-Unis. Ce pays accueille 68% de ces migrants dont plus de la moitié sont d'origine mexicaine (Graphique 1.5). D'autres destinations largement moins représentatives sont l'Argentine et le Venezuela dans la région, ou bien l'Espagne et le Canada parmi les pays du Nord.

Même si la plupart de l'immigration latino-américaine aux États-Unis est d'origine mexicaine (ces ressortissants représentent 50% de la population étrangère résidente), d'autres origines ne sont pas négligeables dans le paysage américain. Les émigrants de l'Amérique du Sud comptent 1,5 millions personnes, ceux venus des pays de l'Amérique centrale s'élèvent à 1,8 millions de personnes, tandis les migrants de la Caraïbe hispanophone représentent 2,8 millions d'habitants (U.S Bureau of Census, 2002).

Graphique 1.5 Pays de destination des migrants latino-américains et des Caraïbes (en %), 2000.



Source : OIM (2010), p. 156.

Selon le chercheur chilien Claudio Bolzman, l'exode latino-américain récent peut être esquissé à travers de deux idéal-types. Le premier correspond à des exilés dont la plupart se sont installés dans un autre pays de la région ou de l'Europe (Bolzman, 2006, p. 23-26). Ces migrations ont concerné environ 5 millions de personnes entre les années 1970 et 1980. La consolidation des communautés *latinas* à l'étranger doit beaucoup à ces migrations, en donnant lieu à de processus d'intégration variés au sein des différents pays d'accueil. Une partie de la littérature portant sur ces migrations forcées insiste sur le rôle prépondérant de l'appartenance sociale et politique des exilés pour la construction de leur itinéraire migratoire²². Cependant, distinguer les réfugiés politiques de ceux qui sont partis par des raisons économiques n'est pas une tâche facile. En effet, le départ d'exilés politiques a été suivi dans plusieurs cas par d'autres migrations d'ordre familial, professionnel et/ou amical qui ont été également accueillies par les pays hôtes jusqu'aux années 1980.

Le deuxième idéal-type de l'émigration latino-américaine est appelé *los delocalizados*, c'est-à-dire, les délocalisés (Bolzman, 2006, p. 27-31). Ce modèle renvoie à la précarisation des conditions de travail des classes moyennes dans la région. Pour les professionnels, les employés et certains ouvriers qualifiés qui ont perdu leurs postes, l'émigration apparaît comme une alternative à devenir entrepreneur. L'option émigration n'est pas pourtant facile à concrétiser. Il faut

²² Par exemple, nous pensons au travail de Gonzalo Rojas sur les exilés d'origine chilienne au Mexique. Il met en avant l'accueil parfois fastueux de ces migrants en raison de leurs affiliations politiques (Rojas, 2006, p. 120).

contourner les restrictions des pays récepteurs et disposer des économies suffisantes pour payer les frais du voyage et d'installation. De ce fait, l'alternative migratoire n'est pas viable pour le prolétariat informel, si bien qu'elle concerne principalement les classes moyennes.

L'article de l'économiste David Khoudour parvient à raffiner cette hypothèse par rapport à l'émigration colombienne. À partir des données du dernier recensement de la population, il établit certaines caractéristiques en commun de la population résidente à l'étranger. « *Bien évidemment, pas tous ne peuvent migrer. L'analyse des régressions montre que la population la plus encline à migrer appartient à la classe moyenne et que celle-ci est plus qualifiée que le reste des colombiens. (...) Il s'agit d'une population urbaine touchée par des phénomènes divers de violence quotidienne et moins par le conflit armé. L'état de l'économie, qui se reflète dans les variations du PIB et du taux de chômage, a également une incidence sur la décision d'émigrer. Autrement dit, les personnes les moins pauvres et les plus qualifiées qui habitent dans les régions avec le plus de difficultés économiques sont celles qui ont la plus grande propension à émigrer* » (Khoudour, 2007, p. 268-269²³). Dans ce cadre, le processus d'émigration s'est vu accéléré pendant la décennie de 1990 par les différentes crises politiques et économiques de la région, en attirant de plus en plus les membres des classes moyennes (Portes et Hoffman, 2007, p. 589). Ces départs ont été renforcés par la formation de réseaux migratoires internationaux et par le processus d'institutionnalisation de la migration (Massey, 1990 ; Guilmondo et Sandron, 2000, p. 116).

Selon la sociologue Olga Gonzalez, contrairement aux migrants politiques d'origine latino-américaine, les immigrants économiques ne sont pas en mesure de donner sens aux questions politiques et du pouvoir. Ils ne peuvent pas exercer leur droit à la parole en faisant preuve d'un accès limité aux droits civils et sociaux. « *Arrivés par leurs propres moyens, ils n'ont très souvent pas de permis de travail et encore moins de résidence fixe. Ils habitent dans une société qui ne les voit pas, ils sont invisibles* » (Gonzalez, 2007, p.17).

Ce regard typologique doit être cependant nuancé dans le contexte de la diversification permanente des profils migratoires. « *La même personne peut être tour à tour sans-papiers, étudiant, touriste, travailleurs salarié, expert, demandeur d'asile, candidat au regroupement familial. Beaucoup utilisent diverses filières pour entrer dans la légalité, même si le statut est parfois déconnecté du véritable profil socio-économique de l'intéressé, qui accepte parfois une forte déqualification pour vivre ailleurs et réaliser son projet migratoire* ». (Wihtol de Wenden, 2010, p. 28). Notre analyse des migrations étudiantes poursuit cette idée. Nous abordons un flux hétérogène de personnes, même si nous considérons seulement celles qui possèdent un diplôme universitaire. Sous une même catégorie se rejoignent

23 Traduction propre au français.

ainsi professionnels reconnus et d'autres récemment diplômés, des experts publics et des travailleurs du monde des entreprises, des enseignants du niveau secondaire, ainsi que d'autres exerçant dans les universités. Des artistes, des musiciens. Des personnes déçues de leur métier. Des sujets qui partent pour tenter un changement de vie et d'autres pour qui le départ est exigé pour la réussite professionnelle. Autant de motivations différentes que d'alternatives migratoires. De la sorte, le travail sur les migrations étudiantes doit s'effectuer dans la compréhension des limites d'une telle définition face à d'autres catégories de migrants et non migrants. Comme Catherine Wihtol de Wenden indique, et notre thèse tentera de montrer, à tout moment un étudiant en mobilité peut devenir un immigrant sans papiers, un cadre professionnel international ainsi qu'un chômeur qui retourne vivre chez ses parents.

1.3.3 Les étudiants latino-américains en mobilité internationale.

Selon le rapport statistique de l'UNESCO en 2010, sur les 2,9 millions d'étudiants en mobilité du monde, 6% proviennent de la région de l'Amérique latine (177 995 personnes), soit une part encore très modeste, mais dont le nombre en volume a progressé de 64,1% entre la rentrée universitaire de 2004 et celle de 2009.

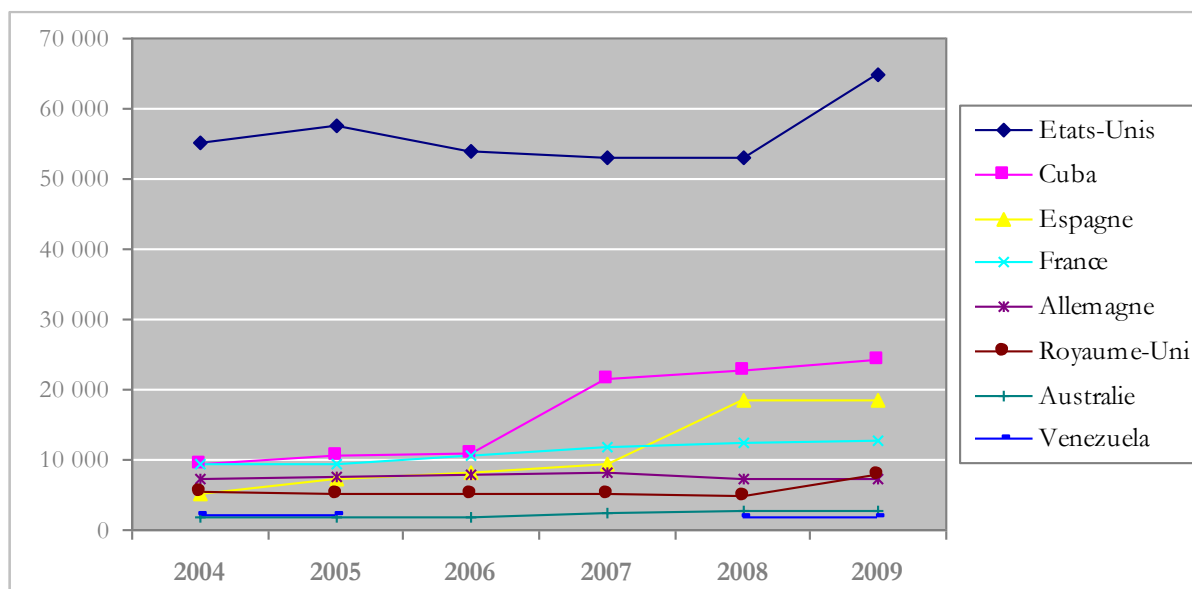
Campusfrance est l'institution publique dédiée à la promotion de la mobilité étudiante vers la France. Elle indique dans son rapport dédié à la mobilité étudiante de la région latino-américaine : *« La stabilité économique générale du continent latino-américain, portée par la 8ème économie mondiale brésilienne, la relative stabilité politique des pays de cette zone, l'émergence d'une classe moyenne aspirant à une meilleure éducation pour ses enfants et l'internationalisation des structures universitaires locales devraient accroître cette tendance et renforcer la place du continent latino-américain dans la mobilité étudiante internationale d'ici 2020 »* (Campusfrance, 2010).

Ainsi, nous observons que, même si le nombre d'étudiants en mobilité n'est pas si important que celui d'autres régions du monde, c'est plutôt l'évolution future de ces mobilités ce qui intéresse aux pays récepteurs d'étudiants étrangers.

36,4% des étudiants latino-américains en mobilité internationale sont partis aux États-Unis en 2009. En suivant la tendance mondiale, les destinations des étudiants latino-américains se sont diversifiées pendant les dernières années, de telle façon que, par rapport à l'année 2004, la

participation des États-Unis est descendue à 28,4% au profit d'autres pays comme Cuba, l'Espagne, l'Australie et la France (Graphique 1.6).

Graphique 1.6 Évolution des 8 premiers pays de destination des étudiants latino-américains, 2004-2009.



Source : Période 2004-2008, fiche CampusFrance 2010. Année 2009, Recueil de données mondiales sur l'éducation 2010, UNESCO.

Cela dit, les États-Unis constituent toujours la première destination des ressortissants de la région latino-américaine comptant 64 768 inscriptions en 2009. Les autres destinations privilégiées comptent Cuba (environ 24 000 étudiants), l'Espagne (plus de 18 000), la France (vers 12 000) et l'Allemagne (plus de 7 000).

En ce qui concerne la France, 12 488 étudiants d'origine latino-américaine ont été accueillis dans les établissements d'éducation supérieure français pour la rentrée universitaire 2008. Ces effectifs sont en augmentation depuis 2004 (plus de +35% dans 5 ans). En reflétant la démographie de ces pays et les résultats d'une active coopération éducative, les pays les plus représentés sont le Brésil (4 168 étudiants), la Colombie (2 916 étudiants) et le Mexique (2 272).

Les échanges d'étudiants au niveau régional ne sont pas négligeables, ils représentent autour de 20% des inscriptions des étudiants mobiles à l'étranger et ils ont par destination privilégiée le Cuba et la Venezuela. Ces mobilités relèvent d'une vision politique partagée entre certains pays qui mettent à disposition un système éducatif de qualité subventionné pour les effectifs de la

région. Un autre volet de la mobilité étudiante au sein de l'Amérique latine concerne le développement des programmes de troisième cycle qui signifie une alternative moins chère de perfectionnement qu'un départ aux États-Unis ou vers l'Europe. Au fur et à mesure que l'offre locale éducative s'améliore et que les échanges économiques entre les pays latino-américains s'intensifient, l'idée de se perfectionner dans la région gagne des adhérents²⁴.

En principe, notre population d'étude, c'est-à-dire, le nombre d'étudiants chiliens et colombiens en mobilité internationale, peut être estimée autour de 30 000 personnes. Selon les données de l'UNESCO, 8 034 personnes d'origine chilienne et 21 014 personnes d'origine colombienne font des études dans un pays étranger (UNESCO, Institut de statistiques, 2011, p. 202). Cependant il faut prendre en compte les données de l'année 2009 pour considérer la période pendant laquelle nous avons effectué la partie empirique de notre recherche (*cf.* chapitre 3 sur la méthode). Parmi les étudiants mobiles chiliens et colombiens, ceux qui poursuivent des études aux États-Unis sont plus nombreux que ceux qui se dirigent vers la France. Enfin, si nous considérons seulement parmi ces étudiants ceux qui sont inscrits dans une formation de troisième cycle, en France et aux États-Unis, notre population d'étude s'élève à environ 4 000 personnes entre chiliens et colombiens (détail dans l'annexe 3).

CONCLUSION

Le passage de l'utilisation courante de la notion d'*étudiant étranger* à celle d'*étudiant international* nous permet d'évoquer que la mobilité étudiante internationale s'insère de nos jours dans la logique de la mondialisation universitaire. Elle désigne, à la fois, l'intensification des échanges entre les universités des différents pays, l'augmentation des mobilités internationales et le rattachement de ces changements à l'extension d'un modèle économique libéral d'ouverture des marchés et de la privatisation.

Malgré l'extension d'un discours neutre et dépolitisé, l'essor d'étudiants internationaux est un phénomène qui suit les rapports de force entre les états. Nous avons vu, par exemple, comment le choix de la destination d'études se rejoint aux liens historiques, culturels et économiques entre

24 Par exemple, le rapport de l'UNESCO montre que les effectifs d'origine latino-américaine qui ont choisi le Chili comme pays de destination d'études ont augmenté 45% entre 2004 et 2008. Ce pays accueille dans l'actualité plus de 12 000 étudiants étrangers dont 36% sont d'origine latino-américaine (UNESCO, 2011, p. 192).

le pays d'origine et celui d'accueil des étudiants. Enfin, dans ce marché international, les populations diplômées venues du Sud sont la cible la plus attractive pour les systèmes d'enseignement supérieur en recherche de rayonnement et de financement.

Dans le contexte de l'Amérique latine, nous constatons que plusieurs dynamiques macro-sociales surplombent le phénomène d'émigration dans la région. Il ne s'agit pourtant que d'une partie réduite des jeunes adultes qui, en étant diplômés d'université, décident de partir se spécialiser à l'étranger, donc l'élargissement des classes moyennes n'est pas un facteur explicatif suffisant. La mise en évidence de la haute valorisation du volet international permet de mieux comprendre en quoi partir étudier dans un pays développé peut être envisagé comme une stratégie de mobilité sociale.

CHAPITRE 2

Construction d'une approche théorique pour étudier la mobilité sociale dans la migration

Étudier, c'est espérer une mobilité sociale. Cependant, l'accès effectif à celle-ci dépend fortement du projet de société porté à l'échelle nationale par le système éducatif. Selon les cas, l'accès au marché du travail très qualifié peut être relativement ouvert aux élèves méritants quelque soit leur origine sociale. Il peut ailleurs être réservé aux anciens élèves des écoles les plus sélectives. Ainsi approfondir la relation entre mobilité sociale et migration étudiante invite à s'interroger sur deux thèmes qui a priori sont difficiles à relier. D'une part, le lien entre position scolaire et position sociale, qui révèle un fonctionnement plus ou moins méritocratique des sociétés. D'autre part le fait de parvenir à occuper une position d'étranger.

Migrer, c'est mettre en suspens sa propre position sociale par rapport à son entourage. C'est mettre entre parenthèse sa référence personnelle à des milieux sociaux et à une certaine hiérarchie sociale. C'est aussi l'acquisition d'une nouvelle position dans une hiérarchie différente, avec des codes, des valeurs, des signes de distinction qui nécessitent d'adapter ses propres connaissances et son système de hiérarchisation. C'est à ce moment que le migrant regarde les choses autrement et en vient à s'interroger sur ce qui allait jusqu'alors de soi. Prendre conscience d'un autre rapport de classes et se voir classifié malgré soi dans une catégorie pas forcément souhaitée, c'est ce qui réveille étonnamment l'appartenance sociale. Certains, comme les membres de l'élite, vont trouver des moyens pour contourner cette nouvelle classification, d'autres vont s'y conformer, ou même pourront y trouver un bénéfice. Le cas des migrants étudiants est révélateur de ce désajustement /réajustement, qui invite à considérer conjointement leur expérience scolaire et leur expérience d'étranger.

L'objectif de ce deuxième chapitre est de construire une approche théorique permettant de faire le lien entre mobilité sociale, migration et trajectoire. Cette articulation permet d'offrir un cadre théorique aux analyses menées dans la partie empirique de ce mémoire. Pour faire émerger les dimensions théoriques qui nous importent, la première partie du chapitre porte sur la sociologie de la stratification et de la mobilité sociale. La deuxième inscrit ces avancements dans

l'étude spécifique de la mobilité sociale en situation de migration.

2.1 LA SOCIOLOGIE DE LA MOBILITÉ SOCIALE

La mobilité sociale fait référence à la circulation des individus entre les catégories sociales. Ce déplacement peut être individuel ou collectif, inter ou intra-générationnel et il se produit dans une structure sociale qui est aussi en changement. Cette notion renvoie à l'idéal d'une société qui garantit l'égalité des chances, c'est-à-dire où les inégalités sociales n'ont pas d'effet sur les parcours socioprofessionnels permettant une société fluide basée sur la méritocratie individuelle.

Dans cette première partie, nous présentons une révision non exhaustive des travaux sociologiques portant sur la mobilité sociale. Elle permet de faire une première délimitation de notre objet d'étude : la poursuite d'un perfectionnement à l'étranger. En se fondant sur la construction d'un fil conducteur entre des notions telles que la mobilité sociale, l'échelle internationale et l'éducation, cette révision s'achève avec l'élaboration de la première hypothèse de notre démonstration.

2.1.1 Interroger les classes sociales dans une perspective de mobilité sociale

2.1.1.1 Les définitions fondatrices de Marx et Weber : classe et statut social.

Revenir aux auteurs classiques en sociologie permet de dégager quelques différences entre les notions théoriques utilisées par la littérature sur la mobilité sociale. Bien que plusieurs d'entre elles soient appliquées parfois comme des synonymes, ce détour nous a paru nécessaire pour élaborer une prise de position.

La discussion sur la mobilité sociale peut être comprise comme une analyse « dynamique » de la stratification sociale car elle renvoie à la manière dont le chercheur définit et mesure les catégories sociales. Les *strates sociales* dans un système de stratification sont communément appelées *classes sociales*, mais la signification de ce concept dépend largement du cadre théorique où l'on s'inscrit. Nous empruntons pour l'instant l'avis de Gurvitch (1954) pour esquisser une

première délimitation. Tandis que les *strates* (ce qu'on appelle « couches » ou « classes » dans le contexte d'une stratification) sont des catégories descriptives, les *classes sociales* constituent des catégories analytiques. Elles permettent de passer de la description à l'explication dans l'étude des sociétés, d'ailleurs c'est pour cette raison que la notion de classe prend toute sa valeur dans le cadre d'une théorie de classes, notamment chez Marx.

Karl Marx a démontré que le capitalisme n'est pas un phénomène économique ponctuel mais un mode de production, c'est-à-dire un ensemble de rapports sociaux où s'opposent des classes sociales antagonistes, la bourgeoisie possédant les moyens de production et s'appropriant la plus value, et les travailleurs contraints de vendre leur force de travail. Dans l'approche marxiste, la classe sociale est également une catégorie historique. Cela veut dire que les classes sont liées à l'évolution et au développement de la société considérant les particularités de chaque période. Les classes ont un contenu sociologique spécifique, cela ressort du fait que Marx, dans ses analyses, parle du « prolétariat », de la « petite bourgeoisie », etc., utilisant des termes qui ont une valeur et un contenu concrets. Ceci diffère des théories de la stratification sociale qui mobilisent surtout une terminologie en termes relatifs : classes supérieures, moyennes et inférieures.

Une telle notion de classe sociale s'avoue forcément dynamique, où une première vision de la mobilité sociale constitue le mouvement historique conduisant à la prolétarianisation inexorable des anciennes classes moyennes et, par cette voie-là, à la polarisation de la structure de classes. Les classes sociales se forment donc et se modifient au fur et à mesure que se transforme la société. Elles sont dans une dialectique continue avec la structure sociale, de la sorte les classes sociales, notamment le prolétariat, peuvent devenir acteur de transformation par la voie d'une prise de conscience de classe et d'une rupture définitive du mode de production capitaliste.

Finalement, il n'existe pas de classes sociales prises isolément, mais seulement des systèmes de classes. Les classes n'existent que les unes par rapport aux autres. Or ces relations constituent des relations d'opposition qui résultent des positions différentielles qu'elles occupent dans la structure sociale, et des intérêts objectifs de classe qui découlent de ces positions. Ainsi, par rapport au pouvoir politique, les classes opposées peuvent être considérées comme des *classes dominantes* ou des *classes dominées*.

Tout en prenant appui sur la théorie de Marx, les travaux de Max Weber proposent une manière différente de concevoir la société. Dans son ouvrage *Économie et société* (1971), Weber distingue plusieurs sphères dont l'interaction est le produit de la stratification sociale. Les trois principales sont formées par les classes économiques, l'échelle de prestige social et la hiérarchie

du pouvoir juridico-politique. Cette approche privilégie l'autonomie relative de l'action des représentations sociales au détriment de la composante matérielle soulignée davantage par l'école marxiste. Weber considère en effet que les différentes sphères sont en interférence, mais qu'elles doivent être analysées de façon distincte étant donné leur corrélation imparfaite. La notion de classe pour cet auteur est donc dépourvue de toute signification en dehors de l'aspect économique. Il propose toutefois le concept de *statut social* qui se fonde sur la distribution du *prestige* et qui peut ne pas coïncider avec la classe. Selon Weber la hiérarchie proprement sociale est une hiérarchie de prestige ou d'honneur qui se traduit par des styles de vie spécifiques.

Dans cette thèse l'utilisation de la notion de classe renvoie autant à des aspects économiques d'un groupe d'individus, comme à leurs manières d'apercevoir, d'agir et d'interagir dans le monde social. Du fait que notre travail porte sur le déplacement d'individus entre différentes sociétés, nous utilisons la notion de classe pour désigner leur position dans l'une d'entre elles sans pourtant affirmer qu'une telle place soit une fatalité. Implicitement, nous supposons que les sociétés que nous étudions sont moins polarisées et plus fluides que celles qui ont été décrites par Marx ou Weber.

Dans ce contexte, nous retenons la perspective de George Simmel pour aborder la notion de classe. Son approche permet d'évoquer une hiérarchie sociale qui admet la mobilité sociale grâce à l'existence de plusieurs degrés de transition entre ses extrêmes. « *La classe moyenne est la seule à avoir une limite vers le haut et une autre vers le bas, et de telle nature que sans cesse elle accueille des individus tant de la classe supérieure que de la classe inférieure et leur en abandonne d'autres. Elle est donc marquée du signe de la fluctuation, et la finalité de son comportement sera donc pour l'essentiel composée d'adaptations, de variations, de concessions* » (Simmel, 1999, p. 566). Simmel fait référence à une société où la classe moyenne prédomine sans pourtant se composer d'individus uniformes ni se transformer dans une troisième catégorie excluante. Ce type de société – dans le vocabulaire de Simmel, ce type de forme de vie sociale – est celui de la continuité où les itinéraires sociaux peuvent évoluer au sein de la classe moyenne. « *Lorsque les individus passent par des positions supérieures et inférieures, c'est le seul moyen de transformer la distance entre classes en une véritable continuité (...). La continuité entre les positions du point de vue de la considération, de la possession, de l'activité, de la culture, etc., ne tient pas uniquement à la faible dimension des différences qu'elles révèlent une fois classées sur une échelle objective, mais aussi à la fréquence des changements qui conduisent à une seule et même personne à traverser plusieurs de ces positions* » (Simmel, 1999, p. 590).

Le point de vue de Simmel est adéquat pour notre recherche. Nous affirmons que les

étudiants étrangers circulent parmi les classes sociales de deux sociétés distantes, celle d'accueil et celle d'origine. Nous distinguons ainsi un double mouvement. Le premier tient à l'incorporation de l'individu dans une classe de la société hôte. Le second concerne la variation de la position sociale initiale à la fin des études (l'étudiant migrant, parvient-il à expérimenter une mobilité sociale du fait de devenir hautement diplômé, de retourner vivre dans son pays, ou bien de devenir un immigrant dans le pays d'accueil ?). Nous acceptons en effet l'idée de Simmel selon laquelle les individus que nous étudions sont une population relativement homogène. Cette homogénéité cependant tient à cacher le fait que certains d'entre eux ont pu appartenir à des classes sociales diverses avant de partir. Poursuivant avec l'hypothèse d'une société caractérisée par la continuité, on peut supposer que dans l'avenir ces étudiants étrangers vont rejoindre à nouveau des positions également distantes selon l'efficacité individuelle de la pratique d'étudier à l'étranger.

2.1.1.2 Les classes sociales hors de l'espace national : des rapports différenciés

Alors que le processus d'internationalisation est au centre de la réflexion contemporaine des sciences sociales, les questions relevant de la stratification sociale, de la configuration des groupes sociaux et des rapports entre ces groupes ne peuvent plus s'affirmer exclusivement par rapport aux frontières nationales. C'est justement l'un des arguments de John Urry au cours de son ouvrage *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière de la sociologie ?*, publié en Angleterre en 2000. Les phénomènes sociaux sont en effet bouleversés par la « mondialisation non humaine » (p. 26) d'où la nécessité de repenser la sociologie qui souffre d'être définie de façon variable et parfois contradictoire par les différents courants de pensée (ethnométhodologie, féminisme, fonctionnalisme ou encore marxisme). La sociologie doit se transformer dans une discipline capable de penser la complexité des phénomènes sociaux dans un contexte mondialisé.

Anne-Catherine Wagner a travaillé largement sur les effets de la mondialisation dans les rapports sociaux, sujet développé notamment dans son ouvrage « *Les classes sociales dans la mondialisation* » (2007). Elle attire l'attention sur la manière paradoxale dont l'espace économique est ouvert sur un champ internationalisé d'échanges, tandis que l'analyse sociale continue d'être envisagée dans un cadre national. Nous empruntons tout d'abord la distinction réalisée par cet ouvrage en ce qui concerne les mots utilisés pour désigner l'espace international : « *Le terme cosmopolitisme apparaît au XVI^e siècle et devient usuel au XVIII^e siècle ; il exprime l'idéal des encyclopédistes et distingue une élite cultivée. Le mot internationalisme se diffuse au milieu du XIX^e siècle pour*

désigner la solidarité des peuples ou des travailleurs par-delà les frontières, en opposition au cosmopolitisme de l'élite. Très différente est la genèse du terme anglo-saxon *globalization*, directement issu du monde de l'économie et de la finance et qui tend à occulter les dimensions politiques, sociales ou culturelles des échanges. Mondialisation est une expression qui se diffuse au début des années 1990 en concurrence avec celle de *globalisation* directement transposée de l'anglais. À partir de 1990, l'OCDE va parler abondamment de *globalisation/mondialisation* dans ses rapports sur la situation économique mondiale. Enfin, d'autres vocables, comme celui d'immigration, sont réservés implicitement au monde ouvrier. » (Wagner, 2007, p 6).

Wagner affirme que la mondialisation génère des inégalités nouvelles entre les catégories sociales qui ont un accès restreint à la mobilité et à la connaissance des pays étrangers. « Ces principes de hiérarchisation sociale produisent des effets sur les rapport entre des groupes qui cherchent, avec des succès inégaux, à se mobiliser à l'échelle internationale » (Wagner, 2007, p. 4). D'une part, on trouve des rapports privilégiés avec l'international au sein des classes supérieures. « Les grandes familles de l'aristocratie et de la haute bourgeoisie se distinguent par une inscription ancienne dans le cosmopolitisme » (Wagner, 2007, p. 6). Les classes populaires à l'inverse sont fragilisées par l'éloignement des lieux de pouvoir et de décision. Même si la précarisation et la concurrence accrue entre les ouvriers sont mises en avant comme une difficulté pour l'internationalisation du mouvement ouvrier, un regard moins pessimiste reconnaît l'existence de ressources populaires internationales dans la mondialisation par le bas. Cette perspective développée par Alejandro Portes, affirme que le capitalisme transnational, qui tire profit des différentiels d'information et de prix entre pays, nourrit la croissance des communautés transfrontalières de longue distance qui s'ancrent dans les réseaux de capital international. « Le processus de mondialisation capitaliste a une base si large et un tel essor qu'il génère continûment de nouveaux mouvements d'évasion et d'opposition (...) Les élites multinationales et les gouvernements nationaux peuvent croire que le processus transnational est encore trop faible pour remettre en question de quelque manière que ce soit le statu quo. En vérité, le tigre s'est peut-être déjà échappé de sa cage » (Portes, 1999, p. 24). À terme, Portes croit que les communautés transnationales qui constituent cette mondialisation par le bas sont capables de freiner la croissance de l'inégalité internationale de richesse et de pouvoir.

Nous nous intéressons tout particulièrement à l'effort que ces auteurs proposent pour démontrer que la mondialisation ne se réduit pas à un rapport de domination unilatéral entre deux groupes : elle ouvre de nouvelles possibilités pour les classes émergentes. « Des professions apparaissent ; des possibilités d'expatriation dans l'humanitaire, la coopération internationale ou les changes culturels sont saisis par des membres des classes moyennes relativement dotés en capital culturel, des professions

intermédiaires, des employés qualifiés, une partie des cadres supérieures » (Wagner, 2007, p. 7). L'analyse de ces formes d'internationalisation conduit à deux conclusions percutantes pour notre démonstration. La première porte sur les risques d'une stratégie de mobilité qui dépend largement de la position de départ de l'individu puisque les possibilités de conversion des ressources acquises à l'étranger sont inégalement réparties. « *L'expression 'retour en arrière' [est] souvent employée pour désigner le retour d'expatriation (...) Ce qui permet de comprendre l'importance du thème du risque dans les discours sur les carrières à l'étranger, réputées plus incertaines que les carrières nationales* » (Wagner, 2007, p. 96). La deuxième conclusion se dégage de la première. Ce risque peut bien conduire à une ascension sociale grâce à la distance avec la société d'origine et à l'anonymat intrinsèque de la position de l'étranger. « *L'international permet de faire illusion, de jouer avec les signes de son rang social. Dans un pays, il y a tout un ensemble de critères et de codes qui situent socialement une personne : son adresse, ses vêtements, ses manières corporelles, sa façon de parler, le lieu de ses études, etc. à l'étranger, on peut jouer sur la méconnaissance de ces signes et sur le flou qui résulte de la diversité nationale des indicateurs sociaux (...) Ces possibilités de « bluff » sont un des attraits de l'international pour les classes moyennes* » (Wagner, 2007, p. 97-98).

La mise en contexte de la notion de classe sociale dans la mondialisation nous a permis d'introduire le rapport ambigu que les déplacements à l'international entretiennent avec les trajectoires socioprofessionnelles.

Dans cette première sous-partie, nous avons établi que l'utilisation de la notion de classe dans ce mémoire renvoie à un concept relatif : il n'existe pas de classes sociales prises isolément, elles n'existent que les unes par rapport aux autres. En outre, nous avons vu que la mondialisation produit des effets différenciés sur les classes sociales. Les bénéfices de la mondialisation semblent être plus importants pour les classes supérieures que pour le reste de la société. Dans ce contexte, la distribution inégale du contact avec l'étranger et de la mobilité internationale crée des opportunités et des risques pour les individus des classes moyennes. L'échelle internationale permet une certaine souplesse vis-à-vis la hiérarchie sociale. On peut par exemple bénéficier d'une promotion professionnelle en travaillant dans un autre pays, ou tout au contraire, « revenir en arrière » au moment du retour du fait de ne pas pouvoir convertir les ressources acquises à l'étranger. Nous retenons pour l'instant que la distance géographique autorise – sous certaines circonstances – une liberté sociale plus importante pour les individus, c'est-à-dire que l'échelle internationale peut fonctionner en faveur d'une relativisation des appartenances sociales. Ce constat nous amène à solliciter les travaux en sociologie des migrations pour comprendre le

rapport entre migration et mobilité sociale dans la partie 2 de ce chapitre.

Pour l'instant nous souhaitons mettre en avant le lien entre mobilité sociale et éducation. Nous avons déjà avancé que certaines formes d'internationalisation entraînent un risque plus important pour les classes moyennes engagées dans une ascension sociale. Nous allons voir que ce risque est encore plus fort pour ceux qui font un perfectionnement du fait du relâchement progressif du lien entre niveau d'instruction et position sociale. Pour ce faire, un détour sur la sociologie de la mobilité sociale s'impose à notre travail.

2.1.2 Mobilité sociale et éducation : un rapport qui se relâche

2.1.2.1 Le fonctionnalisme et le commencement de la sociologie de la mobilité sociale

La littérature sociologique s'est saisie du questionnement sur la mobilité sociale privilégiant tout d'abord un point de vue holiste. Elle démarre ancrée dans la recherche anglo-saxonne à partir de l'ouvrage *Social Mobility* du sociologue Pitirim Sorokin en 1927. Ce livre porte sur le mouvement vertical des individus dans l'espace social, autrement dit, sur leur mouvement d'une classe sociale à d'autre. Ses résultats empiriques montrent que tandis que la transmission du statut professionnel du père au fils est à la baisse, la transmission du statut économique tend à augmenter (Joslyn, 1927, p. 139). L'optimisme de cette contribution apparaît cependant nuancé par la suite en raison de la crise de 1929, ce qui explique son caractère déviant à l'égard d'autres travaux sociologiques postérieurs (Cuin, 1995, p. 41). Néanmoins le travail pionnier de Sorokin jette des bases conceptuelles fécondes pour la problématique de la mobilité sociale. Il propose, par exemple, une distinction claire entre stratification économique, stratification occupationnelle et stratification politique, ainsi qu'un examen approfondi du mécanisme de sélection sociale et de la distribution résultante des individus entre les différentes couches sociales (Josly, 1927, p. 131-134).

John Goldthorpe, sociologue contemporain d'origine anglais spécialiste de la mobilité sociale, argumente dans son article « *Progress in sociology: the case of social mobility research* » que postérieurement à l'ouvrage de Sorokin, les tentatives d'apporter des résultats empiriques sous l'égide d'une position théorique n'ont lieu qu'à partir des années soixante (Goldthorpe, 2003, p. 19). À partir de cette décennie, la mobilité sociale apparaît comme l'un des principaux sujets du

fonctionnalisme et de la macrosociologie²⁵. D'une manière générale, ces courants insistent sur l'exigence des systèmes sociaux modernes à exploiter plus efficacement les potentialités humaines et les ressources disponibles à l'intérieur de la structure sociale. Cette exigence conduit d'une part à l'expansion progressive des établissements d'enseignement dans l'intérêt d'une plus grande égalité des chances et, d'autre part, à l'importance croissante des diplômes comme base pour la sélection en matière d'emploi.

Examinons à titre d'exemple l'une des conclusions du travail de Peter M. Blau et Otis Dudley Duncan s'inscrivant dans ce courant de pensée. Ils s'intéressent à la structure occupationnelle américaine en 1967. « *The achieved status of a man, what he has accomplished in terms of some objective criteria, becomes more important than his ascribed status, who he is in the sense of what family he comes from. This does not mean that family background no longer influences careers. What it does imply is that superior status cannot any more be directly inherited but must be legitimated by actual achievements that are socially acknowledged. Education assumes increasing significance for social status in general* » (Blau et Duncan, 1967, p. 430). Leur vision de la mobilité sociale est basée sur l'hypothèse que les systèmes sociaux modernes distribuent les individus dans la hiérarchie sociale remplaçant les principes d'héritage et de particularisme, par les principes de réussite individuelle et d'universalisme. L'approche fonctionnaliste considère donc que les inégalités sont principalement basées sur les compétences et les qualités personnelles. De la sorte, dans une société d'individus supposés d'être libres et rationnels, le fonctionnalisme indique que l'association entre origine sociale et position sociale finale devient de plus en plus faible.

Une conséquence théorique relevant de l'influence du fonctionnalisme sur l'étude de la mobilité sociale, porte sur le choix de la profession des individus comme critère unique de leur position sociale. Une bonne partie des auteurs américains du vingtième siècle assimile en effet plus ou moins explicitement mobilité professionnelle et mobilité sociale. Le travail de Nathalie Rogoff publié en 1950 dans la revue *Population* expose les deux types d'argumentation proposés pour défendre cette décision. « *Le premier se trouve dans les écrits de bon nombre d'auteurs traitant théoriquement de la stratification sociale. Ils signalent que la société moderne se caractérise par une division rationnelle du travail subordonnée à la technique, et que les individus sont essentiellement qualifiés par la position qu'ils occupent dans l'échelle des activités. Cette hiérarchie est impersonnelle, elle repose sur l'exercice de fonctions spécialisées, et sur la responsabilité et le pouvoir qui s'en dégagent, plutôt que sur les caractéristiques de la personne qui les exerce. Le système fait apparaître une grande mobilité sociale, puisque l'accès aux diverses situations dans*

25 La mobilité sociale est abordée indirectement par les précurseurs du fonctionnalisme, notamment chez Parsons dans son ouvrage *Structure and Process in Modern Societies* publié en 1960.

la structure professionnelle est conditionné davantage par des exigences techniques qu'il est possible de satisfaire, que par des déterminations héréditaires » (Rogoff, 1950, p. 685-686). Cette prise de position relève directement du fonctionnalisme de Talcott Parsons qui affirme la prédominance du sous-système économique dans les sociétés industrielles avancées. La profession concrétise l'aspect « économique » de l'individu (la condition de classe dans les mots de Marx) et il détermine donc le statut social de manière décisive. « *Le second type d'argumentation pour justifier le choix d'un unique critère professionnel, se place sur le terrain de l'empirisme : de nombreuses études ont montré que la profession présente une forte corrélation avec d'autres indices de rang social, tels que le revenu, l'instruction ou le prestige personnel. Enfin, la profession est, dans la plupart des cas, la donnée sur laquelle il est de beaucoup le plus facile d'obtenir des renseignements exacts. Elle est donc une mesure unique et satisfaisante du complexe de facteurs que représente l'expression 'rang social'* » L'argumentation empirique conduit enfin à l'étude de la mobilité individuelle dans une échelle de prestige professionnel. Il ne serait pas juste d'ignorer les nombreuses critiques d'un tel choix. Charles-Henry Cuin argue que celles-ci portent particulièrement sur l'idée que les changements dans l'échelle de prestige des professions ne s'accompagnent pas nécessairement de changements ni du niveau de revenu, ni des capacités individuelles.

Les conditionnements théoriques et méthodologiques pesant sur l'approche du fonctionnalisme dans l'étude de la mobilité sociale expliquent leur progressif affaissement. Goldthorpe affirme qu'à partir des années soixante-dix, le fonctionnalisme perd sa popularité comme résultat d'un changement idéologique et des sujets d'actualité dans le monde intellectuel. Sa contribution cependant la plus importante est d'avoir procuré une base théorique pour la compréhension des résultats empiriques de la recherche sur la mobilité sociale, ainsi que le fait d'avoir élaboré des hypothèses fortes qui ont été reprises plusieurs fois postérieurement par les sociologues (Goldthorpe, 2003, p. 20).

Le fonctionnalisme en tant que base théorique explicative ainsi que sa composante idéologique sont le point de départ de deux discours théoriques opposés dans la sociologie américaine de la mobilité sociale. Le premier qualifié d'hyper-structuralisme par Charles-Henry Cuin (1993, p. 109), accorde peu de valeur aux aspirations individuelles face aux besoins du bon fonctionnement du système social. La mobilité sociale est ainsi l'instrument nécessaire de l'ajustement d'une offre individuelle à une demande sociale. Ce discours se dégage par exemple de la contribution Sorokin dans l'ouvrage *Social Mobility* de 1927. Le deuxième courant théorique met l'accent sur le recul des logiques d'*adscriptio* dans les sociétés modernes. L'universalisme promet le renouvellement des

positions sociales basé notamment sur les ambitions individuelles. Cette approche qualifiée d'hyper-individualisme par Cuin est porteuse d'un optimisme avoué de tenter la légitimation de l'ordre libéral-démocratique américain. Le développement de ces deux courants théoriques outre-atlantique conduit surtout à une prolifération d'études empiriques rarement accompagnés d'avancements théoriques percutants. Enfin, l'introduction d'une base micro-sociale à l'étude de la mobilité sociale, ainsi comme l'émergence de ce questionnement dans la sociologie française se poursuit au devenir de ce champs d'étude.

2.1.2.2 *La mobilité sociale dans la sociologie française*

La composante idéologique de la sociologie de la mobilité sociale d'inspiration fonctionnaliste explique en partie son émergence tardive en France. Aux États-Unis, l'idéologie de l'égalité des chances affirme pouvoir garantir la possibilité à chaque individu de réussir selon ses mérites sans handicap de départ. Elle se constitue donc en une synthèse des idéaux américains de liberté et d'égalité. En France en revanche l'idéal démocratique est basé d'abord sur l'acquisition de la citoyenneté qui libère des anciennes prescriptions statutaires et assure l'égalité devant la Loi. Ensuite ce qui permet de concilier les idéaux égalitaires et universalistes proclamés par l'idéologie républicaine est le système scolaire. L'équivalence fonctionnelle entre ces deux idéologies est l'une des hypothèses centrales de Charles-Henry Cuin qui explique la place privilégiée de la scolarisation dans la question de l'égalité des chances en France (Cuin, 1995, p. 44). Nous reviendrons après sur les contributions de Bourdieu et Boudon pour exemplifier le rapport étroit entre mobilité sociale et éducation dans la sociologie française.

Hors des enquêtes empiriques²⁶, l'une des premières contributions de la sociologie française à l'étude de la mobilité sociale est l'article de Daniel Bertaux publié en 1969 par la *Revue française de sociologie* sous le titre « *Sur l'analyse des tables de mobilité sociale* ». Nous mettons en lumière ce travail dans la mesure qu'il s'efforce d'avancer dans le champ théorique basé dans sa critique – justifiée – sur l'excessif empirisme et l'absence d'une théorie globale de la mobilité sociale dans la littérature de l'époque. En s'appuyant sur la révision de Vittorio Capecchi (1967), Bertaux distingue dans la mobilité totale observée deux types de mobilité : l'un, ayant été produit par la fécondité différentielle et l'évolution de la structure socioprofessionnelle, est appelé « mobilité

26 La recherche de Charles-Henry Michel fait référence aux travaux de l'INED dans la revue *Population* entre 1948 et 1950, et aux enquêtes de l'INSEE sur l'emploi (1953) et sur la formation et la qualification professionnelle en 1964 et en 1970 (Cuin, 1993, p. 186-197)

structurelle » ; l'autre, résultant d'échanges de positions entre catégories sociales, recevant le nom de « mobilité nette ». Après avoir montré qu'une partie importante de la mobilité sociale en France reste liée à des changements structurels, l'auteur insiste sur le fait que l'étude de la mobilité sociale témoigne en réalité du processus de distribution des individus dans le système polarisé des classes sociales (Bertaux, 1967, p. 488). Revenir sur la contribution de Bertaux nous permet d'illustrer la veine structuralo-marxiste de l'approche française. Cette orientation contribue également à considérer la mobilité sociale comme phénomène théoriquement peu pertinent (Cuin, 1993, p. 211-217).

La sociologie de la deuxième moitié du vingtième siècle s'attache à l'interprétation d'un phénomène social inattendu. La démocratisation progressive de l'enseignement reste sans effet sur la mobilité sociale qui demeure figée. Cette contradiction apparente est appelée souvent la paradoxe d'Anderson en raison de la contribution percutante de Charles A. Anderson publiée dans son ouvrage *Education, economy and society: a reader in the sociology of education* (1963). Sa démonstration empirique lui permet d'avancer que l'acquisition d'un diplôme supérieur à celui du père par un étudiant ne lui garantit pas une position sociale plus élevée. Cet étudiant a en effet à peu près autant de chances de conserver ou d'améliorer son statut d'origine qu'un individu dont le niveau d'instruction est inférieur ou égal à celui de son père. Anderson argue que le diplôme connaît une certaine forme d'inflation qui explique la baisse de sa valeur. Autrement dit, lorsque le diplôme devient moins rare, le lien entre diplôme et statut social se relâche. Il apparaît donc un décalage entre l'évolution de la distribution de la population en fonction du niveau scolaire atteint, et celle de la distribution de la population en fonction des strates socioprofessionnelles. À ce paradoxe la sociologie française offre, d'une part, l'explication macro-sociale de la reproduction culturelle par le biais de l'institution scolaire, et d'une autre, l'explication micro-sociale qui introduit l'étude du choix individuel de l'acteur et des effets agrégés. Ce constat finit définitivement avec l'optimisme des premières études sur la mobilité sociale et s'ouvre au questionnement scientifique (et aussi politique) du devenir des nouvelles générations héritières de la démocratisation de l'éducation à partir des années soixante.

2.1.2.3 Bourdieu : une méritocratie qui s'éclipse dans la légitimité des classes dominantes

Une partie importante des premiers travaux de Pierre Bourdieu porte sur la mobilité sociale ou plus exactement sur l'explication des immobilités sociales. Dans *Les héritiers* (1964) et *La reproduction* (1970), ouvrages écrits avec Jean-Claude Passeron, les auteurs portent leurs analyses

sur le champ scolaire pour comprendre pourquoi la massification de l'éducation ne conduit pas à une ascension sociale de tous les individus. L'enjeu de ces travaux fut avant tout de dévoiler l'idéologie qui fait croire que les élèves qui réussissent sont doués. La réussite scolaire n'est pas le produit des qualités innées mais au contraire des propriétés acquises dans le milieu social d'origine. Ainsi, les enfants des classes aisées acquièrent une familiarité avec les exigences culturelles fixées par une école qui récompense, en réalité, la culture légitime des dominants. Loin d'assurer une égalité de chances basée sur une idéologie méritocratique, l'école distribue les positions dans l'espace social en reproduisant sa hiérarchie. Les auteurs précisent cette thèse dans *La reproduction* où ils affirment que l'action pédagogique se constitue comme une violence symbolique, c'est-à-dire, une violence qui parvient à imposer des significations comme légitimes en dissimulant les rapports de forces sous-jacents. L'école devient alors une instance de légitimation de la hiérarchie sociale qui apparaît d'autant moins injuste qu'elle semble constituée par des critères objectifs de hiérarchisation. Cette théorie est critiquée par Raymond Boudon²⁷ qui propose une explication alternative aux inégalités sociales produites par le système scolaire. Nous reviendrons après en détail sur sa contribution.

Les travaux postérieurs de Pierre Bourdieu visent encore à explorer les effets de la position sociale, cette fois-ci dans le champ culturel (*La Distinction*, 1979). Pour dépasser l'opposition entre structure et action individuelle, Pierre Bourdieu propose la notion d'habitus qui constitue un système de références produisant, à travers d'une certaine vision du monde, des goûts et des pratiques spécifiques. Désigné comme ce qu'on nomme en langage courant la « personnalité » des agents sociaux, l'habitus est différente selon la catégorie sociale d'appartenance et il génère de manière inconsciente un style de vie semblable entre agents ayant une position sociale identique.

Malgré les critiques²⁸, la notion d'habitus contribue à la sociologie de la mobilité sociale dans la mesure où elle fournit un outil théorique capable de classer socialement les individus à partir de l'observation des styles de vie. L'existence d'un habitus de classe ne signifie pas pour autant que les individus issus d'une même catégorie sociale soient interchangeables. Il existe en effet des

27 Raymond Boudon explique en première personne ses appréhensions « J'ai eu immédiatement des sentiments très mitigés à l'égard de la théorie de la reproduction de Bourdieu, pour une raison de caractère scientifique. Elle expliquait uniquement qu'il y ait une inégalité des chances, mais ne fournissait aucune piste pour expliquer les phénomènes différentiels que les données statistiques mettent en évidence ; variations dans le temps et l'espace, variations selon les cohortes, etc. (...) D'autre part, j'avais quelque peine à accepter l'idée que les inégalités devant l'enseignement soient l'effet d'un complot de la classe dominante. » (Gaulejac, 2007, p. 37)

28 La notion d'habitus ainsi décrite reste peut-être simpliste. Elle semble faire écho à la théorie du reflet de Marx selon laquelle les représentations du monde social reflètent les conditions matérielles d'existence. La contribution de Bourdieu a été ainsi l'objet de nombreuses critiques dont par exemple celle du sociologue de la culture Alexander Jeffrey (2000). Cet auteur refuse le réductionnisme de cette théorie en ce qui concerne la compréhension du monde symbolique. Jeffrey argue que l'habitus est incapable de faire le lien entre micro et macro puisqu'il n'est finalement rien d'autre que la forme empirique d'une position de classe.

habitus individuels qui constituent autant de diversités singulières à l'intérieur de l'homogénéité produite par l'habitus de classe²⁹. L'outil statistique a permis à Bourdieu d'attaquer l'idée qui fait croire aux individus que leurs goûts sont purement individuels et sans finalité. Pour cet auteur, non seulement les goûts sont socialement conditionnés mais ils deviennent désormais une compétence distinctive, une manière de signifier sa différence, de se distinguer socialement.

Revenir sur la théorie de l'habitus nous permet d'approfondir la contribution de Bourdieu à la sociologie de la mobilité sociale, si l'on rapproche cette conception à une théorie de la socialisation³⁰. L'habitus permet d'expliquer les aspects inconscients de ce processus et l'inertie des dispositions acquises tout particulièrement durant l'enfance. La socialisation familiale dans la théorie de l'habitus, engendre des produits particulièrement stables et résistants aux transformations. Elle produit donc des dispositions irréversibles dont certaines sont plus en harmonie que d'autres avec les principes de l'école. La façon dont sont élevés les enfants des classes moyennes et supérieures cultivées leur procure un habitus favorable à leur éducation, c'est-à-dire, des compétences et des appétences qui sont celles qui sont réclamées d'eux par les institutions scolaires.

Même si Bourdieu met l'accent fondamentalement sur l'action du système scolaire et de la famille sur la socialisation, d'autres auteurs utilisant sa théorie de l'habitus s'interrogent sur les manières dont ces dispositions ont une incidence effective dans la formation de l'individu. Bernard Lahire par exemple étudie la mise en tension de dispositions contradictoires dans le cas de cadres de socialisation partiellement ou totalement incompatibles (Lahire, 2001, p. 31). Considérant tout d'abord que la famille et l'école ne constituent pas les uniques instances de socialisation, chaque individu est porteur d'une pluralité de dispositions. Selon les contextes, mises en veille ou en action, ces dispositions sont inhibées ou activées. Dans cette perspective, les dispositions sont « situées » par rapport à leur contexte d'intériorisation, c'est-à-dire à la fois par le domaine pratique concerné et par l'instance auprès de laquelle elles ont été acquises (Lahire, 1999, p. 136-137). Les travaux de Bernard Lahire apportent à la théorie de l'habitus une analyse en termes de processus qui conduit à l'identification empirique des conditions sociales et des

29 « Il est certain que tout membre de la même classe a des chances plus grandes que n'importe quel membre d'une autre classe de s'être trouvé confronté aux situations les plus fréquentes pour les membres de cette classe » (Bourdieu, 1980, p. 101)

30 Nous utilisons cette notion dans le sens de Berger et Luckmann exprimé dans l'ouvrage « *La construction sociale de la réalité* » en 1966. La socialisation comprend les processus particuliers par lesquels l'individu intériorise des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement. La force formatrice et durable de tels apprentissages découle du fait que l'individu depuis son enfance n'acquiert pas « *le monde de ses autres significatifs comme un monde possible parmi beaucoup d'autres. Il l'intériorise comme le monde, le seul monde existant et concevable, le monde tout court* » (Berger et Luckmann, 1992, p. 231).

situations individuelles ayant une influence socialisatrice. Du point de vue de la mobilité sociale, Lahire complète l'explication de Bourdieu situant sa contribution au niveau microsociologique de l'individu pour comprendre le déplacement inégal des individus dans la hiérarchie sociale.

2.1.2.4 Boudon et les effets pervers de l'action agrégée des individus

Considérant l'individu comme centre de l'analyse sociologique, le sociologue français Raymond Boudon s'intéresse au phénomène de l'inégalité de chances devant l'enseignement comme plusieurs de ses collègues à l'époque. Au tournant des années soixante-dix, la priorité des sociologues était cependant moins l'étude d'une mobilité dont on estimait qu'elle était fort réduite que celle des facteurs d'une inégalité des chances dont on déplorait la reproduction. Le travail de Boudon présenté dans l'ouvrage « *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles* » publié en 1973 soutient une thèse différente à celle de la reproduction constituant pour la sociologie de la mobilité sociale une innovation théorique et méthodologique de grande capacité explicative.

La démonstration démarre avec l'adoption d'une approche systémique inspirée des théories de fonctionnalistes de Sorokin. Suivant les résultats d'Anderson, Boudon argue que la relation entre instruction et position sociale ne peut être analysée que par référence à un système considérant un nombre plus large de variables (variables collectives et individuelles). Il décrit donc la mobilité sociale dans les sociétés industrielles-libérales comme la non-congruence entre l'attribution des positions scolaires – qui résulte de l'agrégation de conduites individuelles – et l'attribution des positions sociales – qui est en revanche largement déterminée par des paramètres macro-sociaux comme l'économie et la technologie.

Pour expliquer l'allocation d'une position dans la structure scolaire, Boudon évite toute explication d'ordre macro-sociologique. Les inégalités sociales apparaissent dans les parcours scolaires à cause des anticipations des différents individus à chaque fois qu'un choix d'orientation, d'arrêt ou de poursuite d'études est à faire. Boudon y voit les effets pervers d'agrégation issus de stratégies individuelles. Les coûts étant surestimés par les enfants des catégories populaires alors que les probabilités de gains sont sous-estimées. Il s'ensuit que l'inégalité des chances scolaires est largement déterminée par le fait qu'aux différentes positions sociales d'origine des individus s'attachent des choix rationnels nécessairement inégaux. Ce résultat est d'ailleurs d'autant plus accentué que c'est à chacun des points de bifurcation du cursus scolaire que ce phénomène se reproduit, créant ainsi un effet multiplicateur de nature exponentielle.

Le second moment du processus de mobilité sociale concerne l'allocation aux individus de leur position dans la structure sociale. À ce stade, les variables qui définissent cette distribution sont l'origine sociale et le niveau d'instruction des individus ; cependant le poids de ces deux facteurs dépend des caractéristiques mêmes du système social considéré où les facteurs individuels ont en fait très peu d'incidence. Si le système social est méritocratique, le niveau d'instruction détermine fortement la position sociale, toutefois cela ne se traduit pas forcément dans une congruence entre structure scolaire et structure sociale puisque leurs évolutions sont indépendantes.

La vérification empirique de Boudon conclut sur le fait que la réduction lente mais incontestable de l'inégalité des chances devant l'enseignement, ne tient pas à une réduction des inégalités socio-économiques. La réduction des inégalités scolaires répond enfin à l'augmentation généralisée du niveau d'instruction. « *Lorsque la demande d'une catégorie sociale augmente, les autres doivent augmenter la leur sous peine de voir leurs propres espérances sociales réduites* » (Boudon, 1973, p. 215). La démocratisation de l'éducation est donc expliquée d'un point de vue systémique tout en considérant les effets de la rationalité individuelle et de la disposition imparfaite d'information par les individus. En outre et à l'égard de notre problématique, un constat inquiétant s'impose autour du développement d'études supérieures. « *L'allongement de la scolarité qui résulte de ces mécanismes impose aux individus un coût croissant pour un bénéfice en termes de mobilité qui demeure à la fois incertain et inchangé* » (Boudon, 1973, p. 209). Enfin, les travaux de Boudon mettent en avant le fait que la croissance des taux de scolarisation entraîne une diminution des chances d'effectuer une mobilité sociale ascendante tout particulièrement pour les niveaux scolaires moyens. Ce sont finalement les classes moyennes qui font des investissements croissants en éducation. Elles ont pourtant un risque fort d'immobilité ou encore de déclassement social. A notre avis, le point de vue systémique de Boudon complète la démonstration de Bourdieu. Ce n'est pas seulement parce que l'école récompense la culture dominante que l'expansion de l'éducation ne se traduit pas dans une plus grande mobilité sociale. La fluidité sociale persiste, mais inachevée en raison du fonctionnement du système social, c'est-à-dire, de la combinaison d'un effet agrégé autour du système éducatif et de l'inégale distribution du pouvoir dans les sociétés capitalistes.

La mobilité sociale du point de vue de l'éducation relève d'un questionnement fondateur en sociologie. Soit par la voie interprétative de la reproduction, soit par l'étude des effets agrégés des décisions individuelles, la recherche française s'applique à comprendre pourquoi la poursuite d'études n'assure plus la réussite sociale. Nous retenons également que le relâchement du lien entre mobilité sociale et éducation tient tout particulièrement à un changement historique : la

massification des études dans tous les niveaux à partir des années soixante. Ainsi, la mobilité sociale de type structurel – selon la distinction de Bertaux – semble être la responsable des nombreuses immobilités dénoncées.

Cette première partie du chapitre permet d'élaborer une première hypothèse reliant poursuite d'études à l'étranger et mobilité sociale. La réalisation d'un séjour de perfectionnement dans un pays développé a une signification différente pour les classes supérieures et les classes moyennes. Pour les premières, il s'agit d'une pratique en cohérence avec leur tradition cosmopolite qui leur permet de confirmer la disposition d'une place socioprofessionnelle élevée dans l'avenir. En revanche pour les classes moyennes, la mise à distance de la hiérarchie sociale qui relève du départ à l'étranger se constitue comme une opportunité d'ascension sociale. Soit par le fait d'acquérir un diplôme international, soit pour le bénéfice symbolique de participer aux pratiques internationalisées des classes favorisées, l'individu de classe moyenne trouve dans le perfectionnement à l'étranger l'opportunité de relativiser l'espace social et de prétendre aux places professionnelles considérées comme plus élevées.

Cela dit, notre recherche indique que les chances de réussir un tel projet de mobilité sociale sont inégalement distribuées. D'une part, l'échelle internationale intensifie les inégalités entre classes sociales existantes puisqu'au moment du retour, la reconversion des ressources gagnées à l'étranger dépend largement de la position de départ de l'individu. De l'autre, la relative rareté des diplômes obtenus, ainsi que le poids de la méritocratie ont une influence décisive dans l'allocation des places socioprofessionnelles, ce qui dépasse largement l'influence des actions individuelles.

À présent, notre réflexion théorique s'attache à explorer un deuxième jalon central pour cette thèse. La contribution d'Anne-Catherine Wagner nous a permis d'identifier deux moments d'analyse pour comprendre la mobilité sociale à l'échelle internationale. Le premier tient à l'arrivée de l'individu dans la société hôte, et le deuxième, à son retour dans la société d'origine. Ces deux moments sont toutefois intimement reliés, c'est d'ailleurs pourquoi nous utilisons la notion de trajectoire pour explorer les rapports entre départ, arrivée et retour des jeunes en mobilité. Pour étudier ce qui arrive entre ces deux moments, nous sollicitons les notions issues de la sociologie des migrations pour compléter notre lecture sur la mobilité sociale.

2.2 MIGRATION ET MOBILITÉ SOCIALE : UN RAPPORT AMBIGU

L'objectif de cette deuxième partie est de produire un support théorique spécifique permettant d'étudier la mobilité sociale dans une situation migratoire particulière : la poursuite d'études à l'étranger. Pour ce faire, la première question que l'on se pose ici est de celles des mécanismes qui amènent quelqu'un à se percevoir, et à être perçu, comme un étranger. Il nous importe tout particulièrement d'établir la manière dont cette figure se situe par rapport aux membres du groupe auquel il s'adresse et n'appartient qu'en partie. Comment sont « transmises » les caractéristiques individuelles d'une société à l'autre ? Comment l'étranger est-il « perçu » par la société d'accueil ? A travers la discussion des contributions de cinq auteurs classiques portant sur l'étranger, nous cherchons à approfondir cette notion et à comprendre comment l'étranger parvient à construire (ou comment lui est attribuée) une position sociale dans la société d'arrivée. Dans une deuxième partie, nous explorons deux recherches particulières ayant abordé spécifiquement l'étude de la mobilité sociale dans les itinéraires de migration. Cette deuxième partie s'achève avec une récapitulation d'éléments théoriques et méthodologiques de l'approche migratoire à prendre en considération pour la partie empirique de notre démonstration.

2.2.1 La construction de la position sociale de l'étranger

Le questionnement sociologique sur la figure de l'étranger prend une connotation particulière durant le vingtième siècle lorsque l'Europe et les États-Unis se consolident comme terre d'immigration. Une partie importante des sociologues se consacre à répondre la demande des gouvernements qui cherchent à comprendre l'immigration du point de vue de la déviance, c'est-à-dire, des problèmes sociaux auxquels elle est censée d'être liée. Voyons par exemple l'avis de l'auteur Howard Becker sur son début professionnel au milieu du vingtième siècle : « *J'ai commencé ma carrière académique à un moment où (...) il était relativement facile de trouver un emploi dans la recherche. J'ai donc entrepris une recherche après l'autre, les sujets étaient dictés en partie par mes propres intérêts éclectiques, et en partie par des considérations financières. J'ai étudié l'usage de la marijuana (...) parce que ça m'intéressait et parce que le gouvernement commençait à s'inquiéter du 'problème de la drogue' et était ainsi prêt à financer des recherches sur le sujet.* » (Becker, 2009, p. 10). Il nous semble donc pertinent de replacer les théories

et travaux sur la figure de l'étranger dans leur contexte historique spécifique. Il s'agit de rappeler la croissance des villes industrielles, l'arrivée massive de populations étrangères cherchant à travailler et le racisme explicite ou implicite des institutions vis-à-vis du pouvoir prétendument déstabilisant de groupes minoritaires constitués ethniquement. La discipline sociologique produit de la sorte, parmi d'autres, les travaux de l'école de Chicago où la figure de l'étranger est souvent liée à la sociologie de la déviance. D'autres regards à contre-courant voient toutefois le jour progressivement.

Pour réfléchir à la manière de problématiser la figure de l'étranger, nous proposons une lecture des travaux de cinq auteurs classiques dont la lecture nous a particulièrement aidée à ouvrir des pistes. Ils abordent de manière multidimensionnelle la question de l'étranger élaborant des perspectives complémentaires. Il s'agit d'Alfred Schütz, Georges Simmel, Norbert Elias, Abdelmalek Sayad et Douglas Massey. Le tableau suivant (2.1) introduit notre analyse en indiquant l'approche utilisée par chaque sociologue et sa définition de la notion d'étranger.

Tableau 2.1 Contributions théoriques de quatre auteurs sur la définition de l'étranger

| Auteur | Approche | Définition de l'étranger |
|------------------|---|--|
| Albert Schütz | Psychosociale | Celui qui ne partage pas le même système culturel que le groupe auquel il s'adresse. |
| George Simmel | De l'action réciproque (interactionnisme) | Celui qui partage autrement en étant à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du groupe |
| Norbert Elias | Des rapports de domination | Celui qui occupe une position inférieure et qui est stigmatisé par un groupe dominant. |
| Abdelmalek Sayad | Politique-juridique | Celui qui émigre de son état vers un autre pour y travailler et qui vit dans une double absence. |
| Douglas Massey | Par réseau | Celui qui appartient à une communauté transnationale |

Auteur : Carolina Pinto, 22/08/2012.

Loin de prétendre à restituer intégralement les travaux de chacun de ces théoriciens, notre objectif est de saisir la manière dont ces auteurs ont abordé la figure de l'étranger, de rapprocher leurs perspectives à notre objet d'étude et d'y distinguer des pistes pour saisir les dynamiques de mobilité sociale.

2.2.1.1 Schütz et la définition de l'étranger comme celui qui ne partage pas le sens commun

La contribution spécifique d'Alfred Schütz sur l'étranger est issue de l'article « *The Stranger. An essay in social psychology* » publié pour première fois en 1944 dans l'*American journal of Sociology*. Pour lui, un nouveau venu se perçoit, et il est perçu par d'autres, comme un étranger dans la mesure où il ne partage pas la même grille d'analyse du monde ou du sens commun que les membres d'un même groupe.

Schütz s'inscrit largement dans le courant phénoménologique du vingtième siècle. Cette perspective affirme que le monde social se constitue d'acquis dont l'intégration est implicite et inconsciente dans toutes les actions et les intentionnalités pratiques des membres qui y participent. Le monde social comprend ainsi l'ensemble des manières de penser, de sentir, et d'agir apprises à travers des processus successifs de socialisation et qui sont partagées par les membres d'un même groupe à un moment donné. Schütz indique que ce système de savoir acquis se présente à l'homme qui agit et pense en son sein comme un ensemble de savoirs et savoir-faire qui ont le caractère d'allant de soi (*taken for granted*). Ces connaissances sont cependant graduées, inconsistantes et parfois contradictoires. Malgré ces caractéristiques, le système « *possède pour les membres du groupe, l'apparence d'une cohérence, d'une consistance et d'une clarté suffisantes pour donner à n'importe lequel d'entre eux une chance raisonnable de comprendre et d'être compris. Chaque membre né ou élevé au sein du groupe, accepte le schéma préfabriqué et standardisé du modèle culturel, que ses ancêtres, ses professeurs et les autorités lui ont transmis* » (Schütz, 2010, p. 16).

La définition d'étranger qui découle d'une telle perspective s'adresse aux individus qui ne partagent pas ces présupposés. L'étranger « *devient essentiellement l'homme qui doit remettre en question à peu près tout ce qui semble aller de soi aux membres du groupe qu'il aborde. À ses yeux, le modèle culturel de ce groupe ne possède pas l'autorité d'un système de recettes éprouvées, précisément parce que lui ne partage pas ce modèle qui a été formé à l'intérieur d'une tradition historique vivace (...) cette histoire lui est même accessible. Néanmoins elle ne parvient jamais à former une partie intégrante de sa biographie, comme a pu le faire l'histoire de son groupe d'origine.* » (Schütz, 2010, p. 19-20).

En ce sens, la maîtrise du nouveau monde culturel par l'étranger ne s'achève jamais complètement, mais elle évolue en complexité, profondeur et efficacité. Tout au début, l'étranger interprète le nouvel environnement selon les termes de sa manière de penser habituelle (importée de son groupe natal) qui va très vite s'avérer inadéquate. Pour s'approprier ce système inconnu de connaissances implicites, le nouvel arrivé doit abandonner la sécurité de ses propres certitudes interprétatives. La traduction de termes externes dans les termes de son propre modèle culturel

permet d'établir certaines « équivalences » interprétatives, cependant il faut prendre garde constamment aux discordances fondamentales qui existent entre sa vision des choses et les situations à maîtriser. « *Cela revient à dire que, pour l'étranger, le modèle culturel du nouveau groupe n'est pas un refuge mais un pays aventureux, non quelque chose d'entendu mais un sujet d'investigation à questionner* » (Schütz, 2010, p. 35). Ce n'est qu'après avoir acquis une certaine connaissance des subtilités interprétatives du nouveau modèle culturel que l'étranger peut commencer à l'adapter comme schéma de son expression personnelle. Schütz accorde donc une place privilégiée à la *nécessité* de l'étranger de participer à la vie du groupe. Ce besoin impérieux lui permet de s'investir dans l'affranchissement des difficultés d'interprétation et d'interaction qui caractérisent son quotidien. L'auteur assimile ce processus à celui de l'apprentissage d'une langue, où à un certain moment on passe d'une compréhension passive à une maîtrise active de la langue. Si ce processus d'enquête réussit, alors ce modèle culturel devient pour le nouveau venu un simple état de fait, une manière de vivre allant de soi. « *Mais alors l'étranger ne sera plus vraiment un étranger et ses problèmes spécifiques auront été résolus* » (Schütz, 2010, p. 39).

La perspective de Schütz situe l'intérêt de la réflexion sociologique sur la capacité des individus à partager un même ensemble culturel, de sorte que l'étranger se constitue comme un élément externe qui s'efforce à participer de ce système. Si l'on utilise ce point de vue pour comprendre la figure de l'étudiant étranger, il semble que cette population se consacre d'abord à comprendre le monde académique où elle est censée agir, mais son intérêt à participer au reste de la vie sociale varie largement d'un individu à l'autre (selon par exemple, la source de financement de ses études, la diversité des relations sociales établies, etc.). Finalement, parce qu'elle néglige implicitement toute référence aux différences sociales, économiques ou politiques, la notion d'étranger de Schütz nous semble dans cette perspective, réductrice. Il faut cependant noter qu'il s'agit d'une approche féconde pour plusieurs études empiriques portant sur les étudiants étrangers qui s'en servent pour problématiser leur contribution³¹. La dimension psychosociale nous semble surtout intéressante pour son influence sur l'accès à la mobilité (par exemple, comment la maîtrise d'une langue étrangère peut être comprise comme un savoir acquis³² pour la mobilité étudiante) et à sa

31 Cela concerne par exemple les rapports de l'Observatoire de la vie étudiante qui accordent une place importante à l'apprentissage de la langue et à l'adaptation des étudiants aux méthodes propres du système universitaire français. Les incompréhensions des étudiants étrangers deviennent enfin implicitement le trait qui définit cette population vis-à-vis du reste des étudiants universitaires. La perspective psychosociale est aussi récurrente parmi les contributions publiées sous la direction de Catherine Agulhon et Angela Xavier de Brito en 2009. On y découvre une évidence abondante sur la manière spécifique dont les étudiants de différentes origines appréhendent et construisent leur milieu social à Paris. Probablement cet intérêt transversal a mérité le sous-titre du livre : « *entre affiliation et repli* ».

32 Nous empruntons la notion « savoir acquis » à Vincent Kaufmann en allusion aux compétences et au savoir-faire

valeur dans une échelle de prestige (suivant le même exemple, on peut voir comment le fait de bien maîtriser une langue étrangère se constitue en signe de distinction).

2.2.1.2 Simmel et l'étranger comme élément extérieur et intérieur du groupe.

George Simmel est considéré comme l'un des fondateurs de la sociologie, son œuvre a eu une influence profonde pour l'école de Chicago et pour une bonne partie des sociologues du vingtième siècle. Selon lui, la société se constitue d'actions réciproques entre individus, il ne parle pas encore d'interaction sociale, mais son concept d'action réciproque en est l'équivalent. C'est dans leurs rencontres que les individus se déterminent réciproquement, s'ajustent les uns aux autres. La sociologie de Simmel est donc une micro-sociologie, selon laquelle la vie ne se saisit que par le quotidien.

L'intérêt de Simmel pour l'étranger doit se placer dans son contexte historique caractérisé par l'industrialisation et l'émergence de la ville comme scénario de la vie sociale à la fin du dix-neuvième. Au lieu de privilégier une dimension socio-cognitive comme Schütz, Simmel affirme que l'étranger se définit selon un type particulier de relation sociale établie entre des gens ayant un rapport socio-spatial différent. Dans un texte datant de 1908, *Digressions sur l'étranger*, et repris ensuite par l'ouvrage *L'École de Chicago* (1979), l'auteur décrit la relation paradoxale qui s'établit entre un groupe spatialement déterminé et l'exception à ce groupe. Il définit ce dernier comme étranger, et le groupe, comme autochtones. Lorsqu'ils entrent en contact, le premier apparaît comme une figure de la mobilité, qui se distingue de la figure sédentaire incarnée par l'autochtone. L'étranger est alors vu comme un voyageur potentiel. C'est quelqu'un qui est installé dans un endroit qu'il pourrait quitter à n'importe quel moment, autrement dit : il est avec les autres mais d'une manière particulière : provisoirement. La relation avec l'étranger prend la forme historique du commerçant qui agit comme un intermédiaire entre le groupe et l'extérieur³³.

La notion d'étranger constitue une forme sociologique pour Simmel puisqu'elle synthétise la distance et la proximité présentes dans toute relation humaine. « *Bien que ses attaches avec le groupe ne soient pas de nature organique, l'étranger est cependant membre du groupe, et la cohésion du groupe est déterminée par le rapport particulier qu'il entretient avec cet élément. Seulement, nous ne savons pas comment désigner l'unité*

des acteurs. Ces capacités définissent, avec d'autres facteurs, le potentiel de mobilité de chaque individu (Kaufmann, 2007, p. 181-182).

33 La figure du commerçant de Simmel prend place dans une société plutôt autarcique et sédentaire. L'étranger est ainsi celui qui voyage pour les affaires. Il apporte des produits que l'on ne peut obtenir autrement qu'en se déplaçant d'une ville à d'autre. De ce point de vue, la notion simmelienne définit les relations de l'étranger avec les autres en étant limitées principalement à la sphère contingente de l'échange.

particulière de cette situation, sinon en disant qu'elle comporte une dimension de distance et une dimension de proximité, et, bien que ces dimensions caractérisent dans une certaine mesure toutes les relations, ce n'est qu'une combinaison particulière et une tension mutuelle qui produit cette relation, spécifique et formelle, à l'étranger » (Simmel, 1979, p. 58-59). L'étranger possède ainsi une définition relationnelle car il participe du groupe mais d'une manière singulière. Il est à l'intérieur et en même temps à l'extérieur du groupe sous une forme spéciale d'action réciproque. L'étranger fait partie du groupe au même titre que d'autres membres qui le déstabilisent dans la mesure où ils symbolisent l'altérité. Finalement, étant physiquement proche et mentalement éloigné, l'étranger introduit l'ambivalence entre l'identité et l'altérité, c'est-à-dire, entre la minorité et la majorité. Il s'agit ainsi d'un élément dont l'articulation implique à la fois une extériorité et un face-à-face.

Parce que l'étranger n'a par définition ni racines ni attaches organiques avec les autochtones, son attitude est déterminée par cette distance. L'étranger se caractérise donc par l'objectivité de son regard sur les autres. Cette objectivité pour Simmel provient de sa position sociale qui n'est pas enracinée dans les particularités du groupe, il est donc en marge de celui-ci. Mais cela ne signifie pas un désintérêt à l'égard des autochtones, mais plutôt un mélange d'attention et de détachement.

L'objectivité de l'étranger lui donne parfois une position avantageuse. Il peut prendre le rôle de médiateur entre sociétés ou entre membres d'un même groupe car on le suppose moins lié aux intérêts particuliers. Toutefois la distance au groupe suppose aussi quelques dangers. L'étranger est en effet la victime idéale à laquelle on peut attribuer tous les maux, justement en raison de son extériorité. De ce point de vue, l'étranger est en position de faiblesse, il est minoritaire, il est trop faible pour se défendre, il est donc plus facile de s'attaquer à lui.

La mobilité de nos jours est loin d'être comparable à celle de l'époque de Simmel. La métaphore sur le « vagabond potentiel » ne peut pas être appliquée directement à l'étudiant étranger du fait de son activité principale. La poursuite d'études exige d'une part l'attachement durable de l'étudiant à un lieu spécifique durant une période prédéfinie. D'autre part, la variabilité et la profondeur des relations entretenues par les étudiants étrangers sont variables et dans certains cas, elles peuvent difficilement être qualifiées de relations non-organiques (éducation, travail, consommation, etc.). La notion de vagabond potentiel désigne pour nous quelqu'un qui est économiquement indépendant des sociétés visitées. Alors peut-être la part la plus aisée des étudiants étrangers peut se voir représentée dans cette métaphore, parce que leurs interactions avec la société d'accueil sont presque inexistantes.

En outre, la contribution de Simmel illustre l'ambivalence profonde existant dans la notion d'étranger (Rea et Tripier, 2008, p. 61). L'expérience migratoire est souvent vécue comme un état provisoire mais qu'on parvient à prolonger indéfiniment ou, au contraire, comme un état plus durable mais qu'on se plaît à vivre avec un sentiment de provisoire. C'est en effet la situation de l'étudiant étranger qui est tout à fait dans le pays d'études, sans y être totalement. Étranger et proche à la fois, il se caractérise par cette dualité qui partage avec d'autres migrants.

2.2.1.3 Norbert Elias et les logiques de l'exclusion chez les étrangers

La perspective sociologique développée par Norbert Elias permet de questionner les paramètres de la définition de l'étranger. Pour lui, cette dénomination recouvre une construction sociale produite dans le cadre des relations intergroupes et qui a pour fonction principale de donner une cohésion et de valoriser le groupe de ceux qui se définissent comme non étrangers. La théorie de l'exclusion d'Elias met en scène des groupes *established* et des groupes *outsiders* procurant un cadre d'interprétation générique.

L'ouvrage d'Elias et Scotson (1965) porte sur la lutte des groupes d'un petit village anglais. Il s'agit d'un ensemble résidentiel composé de trois quartiers dont deux correspondent à des quartiers ouvriers habités surtout par des salariés blancs et protestants qui travaillent dans les mêmes entreprises en y occupant des postes semblables. C'est entre ces deux quartiers que l'on observe les luttes de classement les plus intenses. Le premier est composé d'ouvriers installés de longue date et l'autre d'ouvriers récemment arrivés. Bien que les variables objectives ne signalent aucune différence significative entre les habitants des deux quartiers, celui des derniers venus est considéré comme mal famé par les habitants du quartier des établis. Les auteurs signalent la construction d'une hiérarchie qui fonctionne comme une mise à distance vis-à-vis les nouveaux arrivants. « *Les membres des groupes qui, en termes de pouvoir sont plus forts que d'autres groupes interdépendants, s'imaginent, humainement, meilleurs que les autres* » (Elias et Scotson, 1965, p. 30). Les auteurs Andrea Rea et Maryse Tripier affirment que cette forme d'exclusion se constitue comme « un racisme sans race » permettant de mieux comprendre ce phénomène. C'est le racisme qui produit les « races » et non l'inverse (Rea et Tripier, 2008, p. 62).

Il faut ajouter que l'image produite par les ouvriers établis finit par être partagée et intériorisée par les outsiders, qui reconnaissent ainsi la supériorité morale des établis sur eux. Autrement dit, la stigmatisation du groupe d'outsiders a des effets sur les consciences individuelles des membres

de cette catégorie. Le manque de cohésion interne des nouveaux venus rend plus difficile leur défense face aux attaques des établis.

Cette recherche montre que l'on peut construire des autres radicalement différents même s'ils sont semblables, et inférieurs même s'ils sont égaux. Face à la situation des juifs dans l'Allemagne nazie, Elias explique que le ressentiment des membres d'un groupe majoritaire surgit quand un groupe socialement inférieur, méprisé et stigmatisé est sur le point d'exiger non seulement l'égalité juridique sinon l'égalité sociale. Lorsque certains des membres *outsiders* commencent à entrer en concurrence directe avec les membres de la majorité, ces derniers ne se sent plus en sécurité et ils recourent à des discours d'infériorisation pour renforcer la distance entre l'un et l'autre. Selon Elias, l'étranger est alors un *outsider* et il est construit comme tel afin d'être maintenu socialement à distance, dans une position d'infériorité où il ne peut pas menacer la position dominante des établis.

Le travail d'Elias et Scotson nous permet de placer la réflexion sur l'étranger dans les catégorisations de l'altérité. Les étudiants étrangers, sont-ils objet de discours d'infériorisation à titre d'*outsiders* au sein du pays d'accueil ? Certaines contributions empiriques abordent ce questionnement³⁴, cependant les résultats concernant la stigmatisation des étudiants apparaissent toutefois indissociables à d'autres rapports spécifiques de domination préexistants comme le colonialisme ou le racisme par exemple. En outre, si la concurrence est à la base de la logique d'exclusion, les étudiants étrangers peuvent se voir confrontés à ces processus du moment qu'ils sont soupçonnés de viser le marché d'emploi local. Nous avons vu toutefois quelques éléments qui peuvent relativiser l'allocation d'une position sociale inférieure aux étudiants étrangers. Nous pensons par exemple à la valorisation de la mobilité étudiante internationale par les institutions et les états des pays hôtes, et aussi au prestige social de devenir un diplômé hautement qualifié. Il est en définitive incertain d'affirmer que les étudiants étrangers profitent d'un statut social égal à celui de leurs homologues, les étudiants nationaux. Considérant que cette population commence tout juste à construire une histoire dans la société d'accueil, cette thèse tente de saisir comment les jeunes étrangers acquièrent une position sociale articulant ces deux aspects qui ont théoriquement des effets divergents dans une hiérarchisation sociale : la condition d'étranger et un haut niveau de qualification.

34 Nous souhaitons citer dans la littérature francophone les travaux d'Emmanuel Amougou (1997) et l'article de Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fénart (1997) portant sur les étudiants d'origine africaine en France. Du côté de la recherche anglophone, nous pensons aussi à l'article de Jenny Lee (2007) sur la perception de discrimination des étudiants internationaux de différentes origines ; et à celui de Leo Wilton et Madonna Constantine (2003) qui concerne particulièrement les étudiants d'origine latino-américaine et asiatique.

2.2.1.4 Sayad : l'étranger comme figure politique

Abdelmalek Sayad commence sa carrière scientifique en Algérie aux côtés de Pierre Bourdieu. Selon Andrea Rea et Maryse Tripier, « *Ses travaux sur les Algériens en France ont une portée générale dans l'analyse de l'immigration moderne (...) [II] développe une problématique propre aux rapports de pouvoir et de domination qui ne se confond pas avec les logiques d'exploitation capitaliste* » (2008, p. 24-25). En comparant la mobilité à l'intérieur des États et celle qui concerne différents pays, Sayad observe que la première bénéficie d'une légitimité impensable pour la dernière : si l'on quitte son État, il faut une justification. Dans les sociétés actuelles dominées par la logique économique, la justification du migrant tient au travail, l'étranger est ainsi pour Sayad un travailleur. Cependant l'étranger n'est pas un employé comme n'importe qui d'autre, il est un exploité contraint à se prolétarianiser et à vendre sa force de travail dans une société industrialisée. La figure par excellence d'étranger³⁵ chez Sayad est ainsi le travailleur immigré et isolé de sa famille d'origine rurale qui n'est pas reconnu dans d'autres dimensions que celle du travail.

La priorité accordée aux travailleurs nationaux sur le marché du travail rend problématique la justification de la part de l'étranger. À partir du moment où l'immigré se retrouve en situation de vacance, chômage ou maladie, autrement dit, lorsqu'il cesse d'avoir un rôle économique, la légitimité de sa présence dans la société hôte est remise en question. D'où la découverte, par l'immigré, d'un usage social de la maladie et des institutions médicales : en certifiant, avec toute l'autorité de la science, l'incapacité de l'immigré au travail, la cohorte des experts sollicités légitimement une inactivité que la condition d'émigré ne permet pas d'obtenir (Sayad, 1999, p. 303). Par conséquent, l'origine du problème pour Sayad se situe au niveau juridique dans la production d'une violence symbolique par les deux États participants. Les deux sont objectivement complices pour dissimuler l'appartenance de l'immigrant (dans la société de départ, l'enjeu est d'éviter que l'immigration soit perçue comme le produit d'une exclusion ou d'une coupure définitive avec la terre natale, alors que dans la société d'arrivée le qualificatif d'immigré a pour effet de faire ressortir l'altérité et de masquer les processus « d'intégration » en cours). Finalement la présence des ressortissants d'un autre État-nation est définie forcément comme illégitime, comme une erreur, quoi qu'ils fassent.

Une partie importante des travaux d'Abdelmalek Sayad tient à dénoncer l'ethnocentrisme des

35 L'auteur prend ce modèle d'analyse dans la mesure où toutes les immigrations de caractère économique ont commencé par cette figure du travailleur isolé. Cela ne nie pas le fait que elles finissent, tôt ou tard, par se convertir en immigration familiale, et au bout du compte, en immigration de peuplement (Sayad, 1999, p. 418). L'étude minutieuse de différentes phases de l'immigration algérienne en France par Abdelmalek Sayad expose la valeur exemplaire de ce cas pour la compréhension des formes de colonisation.

sciences sociales vis-à-vis de la compréhension des phénomènes migratoires qui considèrent l'immigré en ignorant l'émigré. Pour lui la migration est « un fait social total » dans le sens de Marcel Mauss, c'est-à-dire qu'il n'est pas question de séparer l'émigration de l'immigration car seul la recomposition de ces deux facettes fait apparaître le sens. Il parlera donc de l'émigré-immigré.

Sayad insiste sur l'importance des illusions fondatrices, collectives et solidaires qui ont un portée indispensable sur la décision individuelle d'émigrer (l'illusion d'une présence provisoire et de la neutralité politique du phénomène de l'immigration), et des effets en chaîne qui conduisent l'immigration à se perpétuer (on occulte le statut « d'étranger » qu'on occupera presque toute sa vie dans la société d'accueil, on entretient l'illusion d'un retour qu'on sait pourtant impossible et d'une naturalisation incertaine) (Sayad, 1997, p. 18-19). Il développe la notion de double absence de l'émigré-immigré pour dire qu'il est oublié dans son pays d'origine et dans son pays d'accueil où il est contraint au mutisme. La double absence renvoie à l'incapacité, en France et en Algérie, à faire coïncider les statuts juridique et les statuts symboliques. L'émigré-immigré se construit à la fois d'une absence matérielle et affective pour ses proches lointains, et d'une absence politique et sociale dans le pays de résidence. Il vit donc de façon permanente avec la nostalgie d'un univers, où il était plus qu'un travailleur, dans lequel il avait un rôle multidimensionnel. Pour cette raison, Sayad affirme que la nostalgie est une pensée d'État. C'est l'État qui l'impose, dans la mesure où l'immigré, en tant qu'étranger, n'est jamais complètement reconnu en tant qu'acteur de plein droit dans la société d'accueil. L'étranger rêve du retour, un retour mythique et constamment renvoyé à plus tard, puisque les conditions structurelles, voire économiques et juridiques, du retour sont difficiles.

En somme, revenir sur la contribution de ce dernier auteur nous permet de restituer la dimension politique et juridique de la figure de l'étranger. À l'heure de la montée des contrôles sécuritaires nationalistes et du tri des candidats les plus solvables à l'immigration, l'accueil des étudiants étrangers apparaît comme un questionnement d'actualité dans les pays développés. Nous empruntons à Sayad la thèse qui dénonce une logique économique et criminalisant dans la gestion étatique des ressortissants étrangers dont les étudiants en bénéficient au même titre. Situer la discussion sur les inégalités de droits entre étudiants étrangers et nationaux³⁶ permet de comprendre la manière dont la fragilité juridique imposée à tous les étrangers produit de conséquences objectives sur leurs conditions matérielles et sociales de vie. En outre, les travaux

36 Pour l'instant, nous évoquons les inégalités les plus importantes : l'interdiction d'échouer ou de changer de parcours académique dans le plan académique, la réduction du droit au travail, et l'impossibilité de recevoir des indemnités de chômage. Nous abordons cette thématique dans le chapitre 5.

de Sayad insistent sur le besoin d'étudier simultanément l'émigrant et l'immigrant. Le monde que l'émigrant quitte ne s'efface pas durant l'immigration, il continue à être la référence pour l'individu. Enfin, la prise en compte des conditions de domination existantes entre les pays concernés par l'émigration et l'immigration, ainsi que les manières dont les états soutiennent et profitent des illusions de la migration, constituent aussi un passage obligé de la compréhension de n'importe quel phénomène migratoire.

2.2.1.5 Massey et l'approche par réseaux des migrations

Le sociologue américain Douglas Massey est un spécialiste reconnu pour ses travaux sur les migrations entre le Mexique et les États-Unis. Ayant l'ambition de constituer un corpus théorique général, sa contribution accorde une place privilégiée à la configuration des réseaux sociaux dans la compréhension de la migration. Selon cette approche, le réseau social d'un individu est aussi un réseau migratoire. Il est défini par l'auteur comme l'ensemble de liens interpersonnels qui relient les migrants, les migrants potentiels, et les non-migrants dans les sociétés mises en relation par la circulation de personnes. Ils concernent ainsi les liens personnels, c'est-à-dire, ceux de parenté et d'amitié, ainsi que des liens sociaux et culturels construisant une origine partagée (Massey 1990, p. 5). Enfin, la fonction des réseaux migratoires est un élément clé en termes d'offre d'opportunités et comme instances d'adaptation et de sélection des individus migrants, et leur utilisation change la manière de voir l'étranger.

Dans son article fondateur de 1990, Douglas Massey avance une théorie explicative de la migration qui incorpore plusieurs niveaux d'analyse et une perspective longitudinale. Dans un premier moment, le comportement individuel du migrant est mis en relation avec les stratégies des familles dans le pays d'origine. Face à une économie sans protection sociale, les familles des pays en développement cherchent à diversifier leurs investissements en tentant l'émigration de certains de ses membres. L'organisation du parcours migratoire de ces individus est ensuite structurée par les ressources sociales et communautaires de leurs familles. Ils s'installent là où le réseau migratoire et transnational leur offre le plus de chances de trouver rapidement un emploi et de commencer les envois d'argent. À un moment donné, le fonctionnement du réseau migratoire devient indépendant de la demande de travailleurs qui existe dans le pays hôte. Des nouveaux membres continuent à être recrutés permettant l'étalement du réseau de ville en ville dans les deux pays. Enfin, la dépendance économique s'accroît au fil du temps et elle ressemble à un nombre également grandissant de familles et de personnes. Massey considère que cette

dynamique est inhérente au processus migratoire et qu'elle se constitue comme une cause cumulative de la migration. En outre, il insiste sur la manière dont ce fonctionnement est renforcé et façonné par des rapports macro-sociaux et les politiques économiques.

L'adoption de l'approche par réseau dans les études migratoires en France a permis de raffiner certaines notions théoriques. Nous pensons par exemple au travail de Michelle Guillon et ses collègues (1994) qui – travaillant sur l'immigration chinoise à Paris – distinguent l'action de réseaux différents dans la migration. D'abord, le rôle des réseaux primaires est confirmé dans l'adaptation et la sélection des migrants en début du processus migratoire. Ensuite, la construction de réseaux volontaires et stratégiques est mise en avant pour décrire la socialisation ethnique du groupe migrant au-delà du temps d'adaptation dans la société hôte.

L'entrée par les réseaux migratoires permet de réfléchir sur le terme transnational. Le concept d'immigrant transnational peut être saisi à partir de l'article collectif de Nina Glick Schiller. « *“Transnationalism” identified the social connections between receiving and sending countries; “transmigrants” denoted the people who forged and kept those ties alive* » (Glick Schiller et al, 1992). Dans la littérature, l'idée de transnationalisme est évoquée pour étudier l'activité politique des populations migrantes (par exemple, le droit de vote des étrangers), ainsi que leur activité économique comme l'envoi de *remesas*, l'entrepreneuriat ethnique (Ma Mung, 1994), ou encore « l'ethnomarketing » faisant de la différence culturelle une opportunité de marché (De Tapia, 2006, p. 102).

La notion de transnationalisme nous semble intéressante car elle parvient à nuancer la dichotomie étranger-national pour se focaliser dans la manière dont ces extrêmes se rejoignent. D'une certaine manière, le terme transnational dépasse l'infériorisation implicite de l'immigré dans les sociétés d'accueil d'une part et la culpabilisation implicite pour les sociétés de départ. Cependant les pratiques transnationales laissent à l'ombre les motivations des individus : mobilisent-ils ces réseaux comme une réponse à l'expérience d'une condition d'infériorisation dans la société d'accueil (discrimination, fabrication de l'étrangeté, stigmatisation) ?

Cette sous-partie du chapitre a permis d'élaborer une réflexion théorique spécifique sur la notion d'étranger selon quelques sociologues du vingtième siècle. Nous avons identifié ainsi trois points de vue qui accordent une position peu avantageuse dans la société hôte à la figure de l'étranger. Tout d'abord, d'un point de vue psychosocial, l'étranger est celui qui ne possède pas la même grille d'interprétation du monde que le groupe avec lequel il construit son quotidien. Il est donc en position de faiblesse devant les autres. Ensuite, du point de vue des rapports de domination, l'étranger peut devenir cible d'exclusion et même de stigmatisation si celui parvient à

menacer la position privilégiée d'un groupe dominant. Enfin, du point de vue politique et juridique, l'étranger est le ressortissant d'un autre état qui doit justifier sa présence en permanence par son utilité économique. Au final, les théories analysées suggèrent que la position relative de l'étranger dans la société d'arrivée se construit d'une manière plus ou moins conflictuelle selon son degré de participation. En fin de compte, le conflit émerge comme une condition « structurelle » de la notion d'étranger, et il apparaît tout particulièrement dans la notion d'immigrant laquelle, nous le rappelons, semble désormais réservée implicitement au monde ouvrier (Wagner, 2007, p. 6).

Réduire la notion d'étranger et d'immigré à une vision négative, voir stéréotypée, est le risque de toute recherche visant de saisir les particularités de la migration. Insister sur le prisme des difficultés que les immigrants sont supposés rencontrer dans les sociétés d'accueil (discrimination, violence, échec scolaire, ségrégation spatiale, etc.) revient à minimiser les histoires humaines. Il ne s'agit pas pourtant de négliger les difficultés bien réelles rencontrées par un grand nombre de personnes migrantes, sinon plutôt de ne pas confiner notre analyse à l'étude des situations inégales entre étrangers et nationaux. Pour éviter un tel risque, notre travail de recherche s'efforce, d'une part, à prendre en compte les multiples domaines qui composent la vie quotidienne des sujets migrants : la vie familiale, les pratiques culturelles, l'espace résidentiel, les relations amicales, les déplacements qui visent le pays d'origine, etc. D'autre part, ce mémoire vise à mettre en rapport les logiques individuelles et collectives des étudiants en déplacement avec les liens qu'ils entretiennent avec les deux sociétés dans lesquelles ils circulent ; dans les mots de Sayad, il s'agit de ne pas séparer de l'analyse à l'émigré de l'immigré.

Pour conclure cette partie, il nous semble aussi pertinent de tenter d'adapter les apports théoriques sur migration du vingtième siècle au contexte actuel. Ayant le soin de ne pas tomber dans une sorte de déterminisme technique, nous considérons que les phénomènes migratoires sont en transformation à l'heure de la massification progressive de l'accès aux transports rapides et, surtout, aux nouvelles technologies d'information et de communication. L'utilisation ordinaire du mail, la participation intense dans les réseaux sociaux comme facebook, la communication gratuite et visuelle procurée par skype, et l'accès instantané à toutes les sortes d'informations locales par la voie de journaux, blogs, et même de chaînes de télévision en ligne, transforment le rapport social à la distance. La double absence de l'étranger évoquée par Sayad, peut-elle devenir à nos jours une double présence? Les travaux de Dana Diminescu, à partir du « migrant connecté » confirment l'importance de la culture du lien et de la présence dans l'absence dans les

trajectoires migratoires (Diminescu, 2007). L'ampleur de ces changements sociétaux ne seront pas abordés ici, cependant notre approche se veut sensible à l'influence de ces moyens dans le quotidien de l'individu migrant, et à la manière dont ils contribuent à nuancer la distance avec le milieu d'origine.

A présent nous présentons l'analyse de deux travaux empiriques portant tout particulièrement sur l'étude de la mobilité sociale dans la migration. Même si ces recherches se sont appuyées dans l'observation de situations migratoires différentes de la nôtre, elles ont largement inspiré notre démarche. Selon notre point de vue, ces deux contributions ont le mérite de relier la position sociale dans la société d'origine et celle de la société d'immigration et d'utiliser le terme de trajectoire pour les relier.

2.2.2 Réflexions théoriques sur l'étude de la mobilité sociale dans la migration.

Nous avons sélectionné deux recherches pour les explorer en profondeur afin d'organiser une série de réflexions théoriques sur le rapport entre migration et mobilité sociale. Ces contributions ont en commun le fait d'apprendre l'expérience migratoire du point de vue du migrant sous une approche biographique. L'intérêt est de reconstituer le sens de la migration à l'égard de l'ensemble de la trajectoire individuelle, considérant le vécu dans pays d'origine et les logiques collectives et familiales qui ne s'épuisent pas dans l'affranchissement des frontières.

2.2.2.1 Les itinéraires de mobilité sociale ascendante de jeunes d'origine algérienne

Le travail élaboré par la sociologue Emmanuelle Santelli s'inscrit dans la prolongation de la question des « jeunes issus de l'immigration » ayant émergée dans la scène publique française dans les années 1980. L'auteure cherche à comprendre comment s'élaborent les trajectoires socioprofessionnelles d'individus d'origine algérienne devenus cadres ou entrepreneurs alors que leur père sont, ou ont été, très majoritairement ouvriers dans la société d'arrivée. Pour ce faire, Santelli combine deux méthodes complémentaires : l'exploitation d'une centaine de questionnaires quantitatifs et l'analyse d'une quarantaine d'entretiens biographiques réalisées auprès d'une partie des mêmes répondants. L'ouvrage que nous traitons ici s'intitule « *La mobilité*

sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne » et a été publié en 2001.

Cherchant à comprendre ces itinéraires de réussite sociale, Santelli propose d'explorer les histoires et les trajectoires familiales afin d'éviter le regard des acteurs sociaux en référence à un contexte unique. Pour rendre compte de la mobilité sociale intergénérationnelle, elle ne cherche pas à identifier le facteur qui explique à lui seul la réussite professionnelle. « *[il s'agit] de comprendre les multiples aspects qui, au sein de la famille et dans la confrontation avec l'univers extérieur, y contribuent (...) il importe de saisir l'ensemble des éléments matériels et symboliques qui intervient car la mobilité sociale, loin de se limiter à un processus mécanique, résulte aussi de l'histoire familiale* » (Santelli, 2001, p. 23).

Notre lecture de cet ouvrage se résume dans le tableau suivant qui montre une sélection de données empiriques concernant la migration, puis leurs effets pour la mobilité sociale et la contribution théorique que nous y pouvons déduire. Deux réflexions théoriques sont retenues.

Tableau 2.2. Réflexions théoriques sur le rapport migration-mobilité sociale à partir de l'ouvrage d'Emmanuelle Santelli (2001).

| Données empiriques sur la migration étudiée | Effet sur la mobilité sociale (+) positif ; (-) négatif | Réflexion théorique sur le rapport migration-mobilité sociale |
|---|---|--|
| Diversité de situations socioprofessionnelles, éducatives et sociales des ascendants en Algérie, et absence de rupture entre le milieu d'origine et les enfants d'immigrés. | (+) Pluralité de références symboliques au cours de la socialisation des enfants en France. (+) Transmission du projet familial de mobilité sociale et de ressources symboliques favorables à l'ascension sociale. | L'influence des héritages familiaux persiste durant la situation de migration. L'histoire familiale entière y comprise celle relevant du pays d'origine, contribue à l'ascension sociale. |
| Déclassement professionnel des parents immigrés en France (d'employé à ouvrier pour la plupart), puis lente mobilité professionnelle ascendante. | (-) Lé déclassement social subi au travail coexiste avec l'amélioration des revenus. (+) L'emploi d'ouvrier peu valorisant se révèle une source de stabilité économique. | Les difficultés de la reconversion des ressources professionnelles dans l'immigration n'empêche pas nécessairement une progression positive à long terme. |

Source : Santelli 2001. Auteur : Carolina Pinto 23/08/2012.

La première réflexion tient à la transmission du projet de mobilité sociale entre générations non-migrantes et migrantes d'une même famille. L'examen détaillé de la situation des ascendants en Algérie (des aspects relatifs, parmi d'autres, au statut socioprofessionnel, à la disposition et l'héritage de propriétés, au statut de notabilité des ascendants et à l'incidence de la position de

l'individu dans une même fratrie), s'avère fondamental pour comprendre la pluralité de références familiales au sein desquelles les enfants ont grandi postérieurement en France. Même si l'émigration est un événement déstabilisant, elle n'empêche pas la poursuite, dans un contexte nouveau, de la mise en œuvre du projet familial. Il apparaît ainsi que les enfants d'immigrés ne se sont pas pour autant mis en rupture avec leur milieu d'origine. Bien au contraire, l'exploration approfondie des biographies familiales montre toute l'importance des ressources matérielles et symboliques transmises d'abord par les ascendants et réappropriés ensuite par la nouvelle génération.

La deuxième réflexion théorique reliant mobilité sociale et migration porte sur le déclassement socioprofessionnel des migrants dans la société d'immigration. Santelli observe que les individus adultes ayant immigré en France, n'occupent pas des emplois équivalents à ceux qu'ils sont laissés en Algérie. Le passage douloureux d'un statut d'employé à celui d'ouvrier se traduit dans un sentiment fort de déclassement social pour leurs familles. Ce déclassement coexiste pourtant avec l'amélioration relative de la situation financière. En outre, la recherche rend compte d'une mobilité professionnelle ascendante au fil du temps à travers la comparaison du premier et du dernier emploi du père. La stabilité économique que ces emplois signifient pour les itinéraires familiaux est appréhendée comme un effet de génération relevant d'un contexte historique particulier (le fait que les pères ont été assez peu touchés par le chômage est relié à la période historique de plein emploi et de croissance économique de la France).

Ces dernières analyses nous permettent d'approfondir un élément que nous avons déjà mentionné : la difficulté de la conversion des ressources professionnelles entre différents pays. Même si le déclassement professionnel des populations immigrantes est un fait statistique persistant³⁷, plusieurs recherches montrent la grande variabilité de ce phénomène. En s'adressant surtout aux spécificités de chaque cas d'étude, peu de contributions abordent de manière théorique l'explication des difficultés d'adéquation entre travailleur immigrant et marché d'emploi³⁸.

37 À titre indicatif, nous évoquons la comparaison internationale du rapport « Perspectives des migrations internationales » (2007) de l'OCDE. Ce travail mesure, dit en termes simples, la correspondance normative entre niveau d'étude et niveau de qualification d'un emploi. Il montre ainsi que les populations nées à l'étranger sont davantage déclassées que les natives dans l'ensemble des pays analysés. À l'égard de notre problématique, nous relevons que les immigrés qualifiés subissent un déclassement professionnel plus fréquent, l'OCDE estimant leur taux de déqualification 1,4 fois plus élevé que celui des non-immigrés.

38 Nous avons pourtant trouvé un article qui accord une explication théorique à un phénomène opposé : la découverte de nouvelles compétences professionnelles dans la situation migratoire. Alain Berset, Serge-Alexandre Weygold, Olivier Crevoisier et François Hainard suggèrent que la migration produit un effet simultané sur la manière de se percevoir du migrant et sur la manière de produire du marché. « *La migration opère parfois une*

En revenant sur la contribution de Santelli, nous pouvons conclure que l'étude de la mobilité sociale dans les processus migratoires nécessite de prendre en compte les héritages symboliques et matériels, ainsi que les projets familiaux où s'inscrivent les stratégies des migrants. En outre, le déclassement professionnel qui peut se produire dans l'immigration, peut être relativisé à long terme. Le rôle des conditions structurelles y semble pourtant déterminant.

2.2.2.2 Les trajectoires de mobilité sociale des bonnes espagnoles de Paris.

La recherche de Laura Oso Casas porte sur les biographies de femmes d'origine espagnole arrivées à Paris autour des années 1960 pour travailler comme employées domestiques ou concierges. Ce travail a été publié en extenso dans un livre écrit en espagnol en 2004, puis dans un article en français apparu dans la *Revue Européenne des Migrations Internationales* (2005). Cette contribution soutient, comme d'autres recherches, que la mobilité sociale des individus est subordonnée à des déterminants structurels, cependant elle défend la thèse selon laquelle la mobilité sociale dépend aussi des stratégies d'autres acteurs sociaux avec lesquels leurs propres stratégies peuvent entrer en contradiction. En s'appuyant sur des entretiens biographiques auprès d'une cinquantaine d'enquêtées, la recherche prend le soin de considérer à tout moment l'appartenance simultanée des femmes immigrantes à deux types d'espaces sociaux : celui d'origine et celui d'accueil. D'un point de vue théorique, cette contribution réussit à élucider le rapport entre représentation, stratégie et position sociale dans chacun de ces espaces sociaux au fil de la trajectoire migratoire.

redistribution entre les domaines culturels et professionnel, conférant sous certaines conditions une utilité économique à des compétences culturelles (...) Ces dernières sont susceptibles de devenir rares dans leur contexte d'arrivée pour y être valorisées en tant que compétences professionnelles » (Berset et al., 1999, p. 93). Cette contribution nous fait penser au cas des enseignants qui partent se perfectionner à l'étranger et peuvent devenir enseignants de leur langue maternelle. Nous analysons l'un de ces cas dans la partie empirique de la thèse (cf. chapitre 7, point 5, interlocuteur Carlos).

La migration de femmes espagnoles s'inscrit dans le contexte historique de la dictature franquiste. Selon L. Oso Casas, ce contexte est fondamental pour comprendre les causes structurelles de l'émigration des femmes, ainsi que pour tenter leur imbrication particulière au niveau individuel. « *L'émigration vers les pays du Nord de l'Europe permettra d'éliminer un important excédent de main-d'œuvre sur le marché du travail espagnol. Pour assurer l'envoi de mandats, le gouvernement a développé une politique d'ouverture de comptes bancaires et a promu une approche transitoire et fonctionnelle de l'émigration que les émigrées ont intériorisée, jusqu'à devenir une forme d'ethos. Dans une perspective paternaliste, l'émigration fut considérée par le régime franquiste comme 'une fatalité bienfaitrice'* » (Oso Casas, 2005, p. 6). Les femmes interrogées se sont ainsi insérées comme bonnes à tout faire, notamment dans des quartiers « bourgeois » de la capitale française comme le XVI^e arrondissement. « *La migration était conçue un 'sacrifice' temporaire visant à obtenir une récompense : la mobilité sociale en Espagne. L'ascension sociale fut projetée dans l'espace social d'origine (en Espagne) et non d'accueil (en France) ; les migrants différant ainsi leur consommation jusqu'au retour* » (Oso Casas, 2005, p. 6). Les projets migratoires étaient donc censés être provisoires, cependant ils sont devenus une réalité permanente pour nombre de femmes. Enfin, le paradoxe souligné par l'auteure tient à montrer que, malgré la programmation d'une mobilité sociale en Espagne par les migrantes, des déterminants structurels d'ordre micro (la position dans le cycle de vie) et macro (le développement économique de l'Espagne), ont conditionné leurs expériences de vie. Les projets migratoires se sont traduits, dans certains cas, par des trajectoires de mobilité sociale bloquées à long terme, où l'ascension sociale n'est considérée achevée ni dans la société d'accueil ni dans l'espace social d'origine (ni pour elles, ni pour leurs enfants). Nous retenons de cette recherche trois réflexions principales sur le rapport incertain entre mobilité sociale et migration. Elles sont résumées dans le tableau 2.3.

Tableau 2.3. Réflexions théoriques sur le rapport entre migration et mobilité sociale à partir de la recherche de Laura Oso Casas (2005).

| Données empiriques sur la migration étudiée | Effet sur la mobilité sociale (+) positif ; (-) négatif | Réflexion théorique sur le rapport migration-mobilité sociale |
|---|--|---|
| Au début du cycle migratoire, le projet d'épargne conduit à un mode de vie austère à Paris, tandis que durant les vacances en Espagne, toutes les dépenses étaient justifiées. La réussite sociale se mesure au succès économique atteint dans le pays d'origine. | (+). La distance géographique et les difficultés de communication contribuent à ne pas confronter les positions sociales. (+) certains espaces confèrent un prestige plus important que d'autres. | Les espaces sociaux reliés par la migration sont organisés par des structures et des hiérarchies sociales distinctes, la position des migrants pouvant varier dans chacun d'entre eux. |
| Une partie des migrantes retarde systématiquement le projet de retour. La fondation d'une famille, la scolarisation des enfants, la crainte de ne pas trouver un emploi en Espagne et l'attente de la retraite sont de bonnes raisons au fil du cycle migratoire pour ne pas retourner. | (-) La contradiction avec les stratégies familiales, le cycle de vie et les facteurs structurels s'imposent aux stratégies de mobilité sociale individuelles. | Les projets migratoires se réorientent en fonction du cycle de vie. La stratégie individuelle de mobilité sociale se transforme dans une stratégie collective de famille. |
| L'évaluation de la migration et de la réussite sociale des femmes immigrées est négative. Les années de sacrifice n'ont plus de sens devant ceux qui ne sont pas émigrés qui ont à présent une situation égale ou meilleure que celle des migrants. | (-) Malgré les efforts individuels des migrantes, la mobilité sociale d'ordre structurel en Espagne fut plus forte pour ceux qui sont restés. | Le jugement subjectif de la mobilité sociale se réalise par rapport à l'espace social d'origine. Dans ce contexte, le développement des sociétés (crises, croissance économique) peuvent jouer en faveur ou contre les projets de mobilité sociale individuels. |

Source : Oso Casas, 2005. Auteur : Carolina Pinto 23/08/2012.

La première réflexion porte sur le lien entre la position sociale que l'individu acquiert dans l'espace d'accueil et celle de l'espace d'origine. La contribution d'Anne-Catherine Wagner indique que ces positions sociales sont fortement reliées, cependant l'étude de Laura Oso Casas introduit un degré de subjectivité à ce questionnement. Le projet d'épargne monétaire qui inspire aux femmes immigrantes espagnoles leur impose un mode de vie austère à Paris. Cette stratégie coexiste pourtant avec celle de l'ostentation dans l'espace d'origine durant les périodes de vacances. Il en résulte que la réussite sociale est mesurée par les femmes immigrantes selon le succès économique atteint dans le pays d'origine, d'ailleurs où elles y sont considérées comme des nouvelles riches. La position sociale des migrantes en France est cependant inconnue ou floue pour leurs proches en raison de la distance, d'une imaginaire géographique favorable et en raison aussi des stratégies explicites des migrantes. Finalement, nous retenons que la mobilité sociale n'est pas un processus automatique dans la migration. L'espace social d'origine et l'espace

d'accueil sont fonction de structures et de hiérarchies sociales distinctes, la position des migrants pouvant varier dans chacun d'entre eux. Le fait d'occulter les vraies conditions de vie dans le pays d'accueil à ses proches, peut ainsi être compris comme une stratégie de mobilité sociale programmée vers l'espace d'origine. Elle contribue en outre à prolonger les illusions de la migration (*cf.* Sayad), et à continuer des flux migratoires (Massey 1990 ; Gilmoto et Sandron, 2000).

La deuxième réflexion s'intéresse à la décision de retour/ non retour des migrantes. Même si l'émigration était conçue comme une période courte, une part des femmes espagnoles immigrantes retarde systématiquement le projet de retour. La fondation d'une famille, la scolarisation des enfants et la crainte de ne pas trouver un autre emploi en Espagne, ont conduit à ces femmes à ne pas franchir le pas et à prolonger leur projet migratoire. Plus tard, l'espoir d'attendre la retraite ou simplement l'idée de juger le retour comme trop difficile à un âge avancé décourage le projet éventuel d'un retour tardif. En fin de compte, même si les projets initiaux se sont réorientés plusieurs fois, ce sont les stratégies familiales, le cycle de vie et les facteurs structurels lesquels finissent pour s'imposer aux stratégies de mobilité sociale individuelles.

Une dernière réflexion mérite d'être évoquée. Le fait d'analyser l'auto-évaluation négative de la réussite sociale effectuée par les femmes interrogées, permet de réfléchir sur l'articulation entre mobilité sociale individuelle et structurelle dans la migration. Les années de sacrifice n'ont plus de sens dans la comparaison faite par les migrantes avec leurs référents : ceux qui ne sont pas émigrés. Voyons cet extrait d'un récit d'une femme immigrante analysé par Laura Oso Casas : *« Les gens qui ont émigré ont amélioré leur niveau de vie économique. Au début de l'émigration, il y avait beaucoup d'amélioration, mais plus aujourd'hui. Celui qui est resté en Espagne a vécu beaucoup mieux que celui qui a émigré, mes sœurs vivent comme des princesses. Tout le monde a un ordinateur, une télévision, tous les enfants ont des bicyclettes... On remarque beaucoup de changements. L'Espagne a surgi de partout à partir de la fin des années soixante. Avant on remarquait la différence de ceux qui émigraient, parce que ceux qui venaient de l'extérieur s'étaient offert les premières voitures, ils savaient aussi comment s'habiller. Tu voyais les filles avec trois robes... À cette époque, cela se voyait, au début. Maintenant, cela ne se voit plus. Avant pour trouver quelque chose, il fallait sortir du pays, mais maintenant celui qui est resté au village, il a les mêmes choses et il vit mieux. »* (Oso Casas, 2005, p. 12). Malgré les efforts individuels des migrantes, la mobilité sociale d'ordre structurel en Espagne a procuré de bénéfices plus importants pour ceux qui y sont restés. On peut se demander dans quelle mesure le jugement subjectif de la mobilité sociale se réalise par rapport à l'espace social d'origine, ou par rapport à celui d'arrivée. Et, dans ce contexte, le

développement des sociétés (crises, croissance économique) joue en faveur ou contre les projets de mobilité sociale individuels.

Avant de finir, nous souhaitons nous attarder sur l'utilisation de la notion de projet. Dans un séminaire récent, la géographe Armelle Choplin indique que le terme « projet migratoire » met l'accent sur l'intentionnalité des individus en détriment de la place du hasard dans le devenir des migrants. Elle préfère ainsi travailler avec la notion de trajectoire (Choplin, 2012). Nous utilisons aussi le terme trajectoire pour rappeler l'imprédictibilité des phénomènes migratoires (voir la partie suivante 2.3). Cela dit, l'existence d'un projet migratoire, d'une carte de route à suivre dans la tête des individus, nous semble tout à fait naturel. Le projet migratoire oriente les actions individuelles et accord l'impression de contrôler son destin, même si sa configuration évolue en permanence selon les changements du contexte. Cette idée est aussi présente dans la recherche sur les bonnes espagnoles à Paris. Elles ont toujours eu un projet, le projet de retourner qui a organisé leurs vies, mais d'une façon peut-être imperceptible, ce projet a changé. Nous pensons qu'une situation similaire se produit chez les étudiants étrangers. Les personnes que nous avons rencontré ont toutes des projets migratoires, mais aujourd'hui nous ne savons pas si ces projets se sont concrétisés ou pas. Étudier ces projets nous a permis cependant de comprendre comment elles perçoivent leur entourage et leurs possibilités d'immigrer ou retourner à leur pays.

L'analyse de la recherche de Laura Oso Casas nous a permis d'avancer que les espaces sociaux reliés par la migration ont des structures et des hiérarchies sociales distinctes, où les positions des migrants restent liées mais pas d'une façon mécanique. La prise en compte du point de vue du migrant oblige à comprendre quel est l'espace de référence selon lequel l'individu mesure sa réussite sociale. Ce jugement peut évoluer au cours du processus migratoire et selon la sphère de vie analysée. En ce sens, la subjectivité dans la mobilité sociale conduit à introduire d'autres dimensions hors de l'emploi et le niveau de revenus comme la vie familiale, la qualité de vie ou l'acquisition d'une propriété (Attias-Donfut et Wolf, 2001, p. 954). Ces éléments ont une relation étroite avec le processus migratoire et ils peuvent être reconsidérés au cours de cette expérience.

À présent, nous souhaitons aborder une dernière réflexion théorique que nous avons exploré à partir de ces deux recherches : l'utilisation de la notion de trajectoire pour étudier la mobilité sociale dans la migration.

2.2.2.3 La notion de trajectoire de mobilité sociale : un outil adapté pour l'étude de la migration ?

Il convient ici de nous attarder sur la notion de trajectoire et son application dans l'étude de la mobilité sociale en situation de migration. Les deux contributions que nous avons analysées, ont utilisé cette notion pour rendre compte des changements de position sociale des individus, mais aussi, pour évoquer le bouleversement de « scénarios » qui se produit dans le processus migratoire. Laura Oso Casas, par exemple, explique que cette mobilité est considérée simultanément dans deux espaces sociaux. « *La notion de trajectoire permet d'étudier la relation entre mobilité géographique et mobilité sociale (...) Par trajectoire de mobilité sociale, nous faisons référence aux itinéraires personnels ou collectifs des individus en fonction d'un ou de plusieurs espaces sociaux donnés* » (Oso Casas, 2005, p. 5). Emmanuelle Santelli fait une démarche similaire sachant qu'elle parle cependant d'itinéraires de réussite sociale, concept utilisé désormais comme un synonyme.

L'étude des trajectoires du point de vue biographique s'éloigne d'autres types de recherches qui utilisent également la même notion³⁹. Pour notre démonstration, l'utilisation de la notion de trajectoire de mobilité sociale tente d'établir un équilibre entre deux visions théoriques distantes. La première s'agit de la prise en compte de ce qu'on appelle en sociologie les déterminismes, c'est-à-dire, les effets de l'histoire familiale, des parcours scolaires des ascendants et des multiples dispositions culturelles et sociales acquises dans la société d'origine, sur les trajectoires de mobilité sociale. Cette perspective est commune à la contribution d'Emmanuelle Santelli où la place du hasard reste liée à la capacité de réappropriation (voir de réinterprétation) des héritages par les jeunes d'origine immigrée, et à l'identification de changements structurels touchant toute une génération (dans une moindre mesure selon notre interprétation).

La deuxième vision théorique déplace le regard vers l'identification des discontinuités, elle cherche à comprendre la place des ruptures et des événements inattendus dans les trajectoires individuelles. Dans ce cadre, notre démarche tente la compréhension des biographies selon le modèle bifurcatif décrit par Frédéric De Coninck et Francis Godard. Dans ce modèle « *chaque existence se divise en tronçons calmes, où les choses suivent leurs cours, et en moments décisifs où tout est remis en jeu, où les destinées bifurquent les unes des autres* » (De Coninck et Godard 1990, p. 36). Face à un

39 Nous pensons notamment aux travaux qui utilisent la notion de trajectoire dans la perspective du *Life-Course-Paradigm* développé, parmi d'autres, par Glen Elder (1994). Selon cette auteure, les principes essentiels de cette approche peuvent être résumés dans quatre éléments. D'abord, l'étude des vies individuelles s'effectue dans un temps et un espace précis, c'est-à-dire, c'est la perspective historique qui prime à l'heure de l'analyse. Ensuite, les sujets abordés se focalisent sur *the human agency*, autrement dit, les opportunités et les obligations imposées par le contexte historique aux individus. Après, cette approche accorde la plus grande importance au moment de la vie où les personnes se trouvent, c'est-à-dire, au cycle de vie (*timing of lives*). Enfin, *the Life Course Paradigm* se distingue par analyser l'influence d'autres personnes dans les parcours individuels (*linked lives*). Cette approche a produit des études fondamentalement quantitatives, longitudinales et par génération pour comprendre comment les trajectoires historiques sont touchées par certains moments précis (dépressions, guerres, etc.).

événement biographique qui s'éloigne des déterminismes, l'effort interprétatif a pour but d'éclaircir les causes accidentelles des causes archéologiques. Pour ces auteurs, même si une bifurcation peut être considérée comme une boîte noire, l'intérêt est de définir, comme dans la prédiction des catastrophes, sous quelles conditions les bifurcations risquent de se produire.

Sous un angle similaire, Valentine Hélardot avance une typologie des bifurcations biographiques qui accord une grille d'analyse pour saisir l'articulation entre logiques structurelles et logiques actanciennes. En s'appuyant sur de récits qui mettent en jeu la sphère du travail et de la santé, sa contribution théorique propose de synthétiser les récits biographiques autour de deux axes structurants. Le premier permet de caractériser la situation initiale, c'est-à-dire celle qui précède la séquence bifurcative, selon l'opposition continuité/changement. Il s'agit donc de qualifier ce qui se présente aux individus de façon exogène : le contexte, le cadre, les circonstances, les ressources et les contraintes relevant de déterminismes extérieures à leur volonté. « *Ces logiques structurelles des récits des jeunes avant de partir à l'étranger sont porteuses de stabilité, de continuité ou d'inertie (...) ou bien être porteuses de changement, d'instabilité, de rupture (par exemple, avoir un emploi stable et non menacé vs risquer d'être licencié à court terme)* » (Hélardot, 2010, p. 164).

Le second axe est celui de la concordance ou non de la dynamique identifiée par le premier axe avec les aspirations de l'individu. Il renvoie donc aux logiques individuelles ou actanciennes, et plus précisément à la manière dont l'individu perçoit la situation initiale (positivement ou négativement) et y répond en l'acceptant ou en essayant de la modifier. « *En résumé, le premier axe répond à la question : qu'est-ce qui se présente aux individus ?, et le second à la question : que font-ils de ce qui se présente ?* » (Hélardot, 2010, p. 165). En appliquant la procédure logique des tables de vérité, l'auteur construit le tableau 1.4 identifiant six types possibles de bifurcation (Tableau 2.4).

Tableau 2.4 Une typologie des bifurcations biographiques en fonction de la dynamique de la situation initiale et des actions des individus.

| Dynamique initiale : ce qui se présente | Concordance avec les souhaits individuels | | |
|---|---|---|--|
| | Oui | Non | |
| | Attitude de l'acteur | | |
| | Laisser faire | Résister | Subir |
| Continuité | 1 Pas de bifurcation. Choix de maintenir l'existant | 2 Bifurcation active = Initiative individuelle de changement | 3 Pas de bifurcation Résignation au maintien de l'existence |
| Changement | 4 Bifurcation = Heureux concours de circonstances | 5 Bifurcation = Risque, menace | 6 Bifurcation passive subie |

Source : Véronique Hélaridot 2010.

La contribution théorique de Valentine Hélaridot nous permet de récupérer trois notions pour l'analyse des trajectoires socio-professionnelles des étudiants mobiles à l'étranger. Tout d'abord, la *bifurcation active* (case 2) qui est faite de personnes qui décident, à un moment précis et identifiable a posteriori de rompre avec la situation stable qu'ils vivent actuellement et prennent l'initiative du changement. Une bifurcation active représente bien, par exemple, la situation de certains jeunes ayant acquis une stabilité professionnelle dans leur pays d'origine avant de partir à l'étranger. Malgré l'indépendance financière était conquise, ils décident de terminer cette période de stabilité pour reprendre les études ailleurs. Ceci est théoriquement aussi le cas des jeunes professionnels voulant changer de métier et qui décident faire des études à l'étranger pour tenter une reconversion professionnelle. Pour tous eux le choix délibéré d'arrêter la vie active et de partir faire des études à l'étranger est mis en avant comme un projet réussi d'émancipation personnelle.

Ensuite, une deuxième notion nous permet de décrire d'autre type de bifurcations des trajectoires : la bifurcation *heureux concours de circonstances*. Elle décrit la déclinaison heureuse d'un changement qui n'est pas au départ provoqué par l'individu. Ce type de bifurcation permet de comprendre, par exemple, la situation de jeunes travailleurs qui ont été fortement encouragés par leurs employeurs à partir se perfectionner à l'étranger. Le projet d'étudier en France ou aux États-Unis est décrit par certains comme une sorte d'exigence de leur carrière professionnelle ou bien de leur vie affective (départ pour suivre au partenaire) qui coïncide pleinement avec leurs attentes

individuelles. La bifurcation *heureux concours de circonstances* peut aussi décrire les cas des jeunes qui ont commencé travailler dans les universités latino-américaines. Ces institutions prennent en charge la formation de chercheurs et d'enseignants par la voie de financements institutionnels avantageux.

Enfin, la cas 5 du tableau correspond à ce que l'auteure appelle une *bifurcation en puissance*. Un changement est prévisible dans le contexte, mais sa nature est encore incertaine. S'il n'y a pas encore de bifurcation, ce n'est pas par acceptation de la continuité, mais par l'empêchement actif de l'individu qui s'oppose au changement qui est pour l'instant présent en germe. Cette configuration attire le regard sur les stratégies de résistance et d'anticipation mises en œuvre par les acteurs pour retarder ou éviter un événement qui les menace. Cette notion est adaptée par exemple pour décrire les hésitations que les personnes interrogées décrivent durant la préparation du projet d'études à l'étranger. Plusieurs d'entre elles ont dû orchestrer le rythme de leur travail, avec celui des concours de bourses et de l'inscription aux établissements d'études, ainsi que les temps personnels des membres de la famille qui les accompagnent.

Pour conclure cette partie, nous avons constaté que l'imprévisibilité a une place dans l'étude de la mobilité sociale qui s'effectue dans des situations migratoires. Les exemples analysés (l'ascension sociale « improbable » des enfants d'origine algérienne et le déclassement social ambigu des femmes espagnoles travaillant à Paris) invitent à prendre en compte la dynamique du contexte historique des trajectoires, pour ensuite reconstituer le sens accordé par les individus à la pratique migratoire. Cette reconstitution cependant n'est pas fixe, elle se déplace et se transforme au fur et à mesure avec le temps et les expériences vécues. Le regard n'est pas le même avant, durant et après la migration.

CONCLUSION

Au fur et mesure que la société se spécialise, les nouvelles générations ont besoin d'un niveau d'instruction chaque fois plus élevé pour conserver leur place ou monter dans la hiérarchie socioprofessionnelle. En outre, le lien entre études et position sociale devient de plus en plus incertain en raison de la massification des études supérieures et à la dévalorisation des diplômes. Si l'on inscrit la pratique de se perfectionner à l'étranger comme une stratégie de mobilité sociale, ces conclusions nous alertent sur leur efficacité incertaine.

La dimension migratoire d'un séjour d'études ajoute d'autres formes supplémentaires d'incertitude au projet de mobilité sociale. L'étudiant étranger est soupçonné de devenir un immigrant durable sur le territoire et de ce fait la société qui l'accueille lui accorde une position sociale peu avantageuse. Certains, les plus favorisés, s'établissent cependant à l'écart de cette dynamique grâce à la disposition de ressources multiples et à l'action des systèmes éducatifs en concurrence à la recherche de rayonnement international. Ces personnes, nous pouvons les classer comme des étudiants internationaux qui bénéficient d'une aura prestigieuse qui renvoie au cosmopolitisme des classes favorisées. L'étudiant international se rapproche dans un certain sens à la figure du vagabond potentiel de Simmel qui n'a pas de liens organiques avec la société et qui construit autrement des relations avec les individus sédentaires.

CHAPITRE 3

La démarche de recherche : l'enquête et sa méthode

Comment peut-on appréhender les conduites humaines alors que celles-ci et nos méthodes sont chargées de valeurs ? Max Weber explique que dans la mesure que les disciplines sont soumises aux questions posées par le chercheur, la science n'est jamais ni pure ni achevée. La science reflète naturellement l'influence du contexte historique et culturel où les savants s'insèrent. Au fil de l'histoire, les faits sociaux se transforment, d'autres phénomènes apparaissent et s'épuisent, suscitant constamment de nouveaux questionnements. « *Les progrès les plus considérables dans le domaine des sciences sociales sont liés positivement au fait que les problèmes pratiques de la civilisation se déplacent et qu'ils prennent la forme d'une critique de la construction des concepts* » (Weber, 1965, p. 204). En s'opposant à la vision de Durkheim, Weber tente une compréhension dynamique du savoir soulignant la contingence des outils avec lesquels on cherche à saisir le monde. « *La connaissance (...) de même que l'acuité et la subtilité de notre conscience sont d'abord des produits de la culture* » (Weber, 1965, p. 127). Cependant, le fait que les questions scientifiques sont liées à leurs temps, ne signifie pas que les modèles explicatifs qui en ressortent ne sont pas objectifs. Les résultats, bien qu'ils soient tributaires d'un questionnement subjectif, peuvent devenir objectifs tant que le chercheur n'y insère pas ses jugements de valeurs. C'est à cet effet que la poursuite d'une méthode vérifiable est nécessaire pour prétendre à la création d'une connaissance proprement scientifique.

La construction de notre démarche d'enquête, à savoir la méthode choisie et la façon dont elle a été utilisée, est une partie fondamentale de cette thèse. Nous préférons parler d'itinéraire de recherche puisque notre démarche est faite d'essais, d'allers-retours permanents entre terrain et théorie, de décisions subjectives et de réductions parfois discutables qui se sont révélés enfin une source d'apprentissage. Nous pensons ainsi qu'il est pertinent de nous efforcer de les décrire afin de faciliter la lecture du mémoire et de comprendre chacun de nos choix méthodologiques.

L'objectif de ce chapitre est la présentation du protocole méthodologique de recherche. Il s'agit de rappeler notre problématique, de justifier le choix épistémologique de la recherche et de caractériser les principales étapes du processus d'investigation du terrain. Dans une première partie, nous revenons sur les hypothèses que nous avons présentée dans l'introduction. Il importe de les spécifier tout en prenant en compte les notions théoriques et les apports empiriques que nous avons évoqués jusque-là. Dans une deuxième partie, nous explicitons les raisons qui nous ont amené à choisir une posture épistémologique compréhensive et comparative à l'égard de notre objet de recherche. Après nous explicitons l'incorporation d'une approche biographique pour la production des entretiens auprès des jeunes étudiants en mobilité, mais qui reste moins dominante dans le processus d'interprétation. Dans une quatrième partie, nous présentons les détails de la mise en œuvre de la comparaison internationale et la justification de la population d'étude. En dernier lieu, le présent chapitre se termine avec la description de l'échantillon d'étudiants interviewés.

3.1 LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Revenons sur les deux hypothèses présentées en introduction afin de faire le lien avec les choix méthodologiques de la recherche.

3.1.1 La poursuite d'études post-graduées à l'étranger est une pratique qui repose sur une stratégie de mobilité sociale.

Lorsque nous affirmons que les étudiants étrangers agissent sous une stratégie de mobilité sociale, nous insistons sur l'idée que la pratique d'étudier à l'étranger s'effectue avec l'objectif de contribuer à la réussite socioprofessionnelle. Même si d'autres raisons peuvent également participer d'une telle entreprise (avoir une expérience de vie, suivre un partenaire, ou rejoindre une partie de sa famille pour citer quelques-unes), cette dimension stratégique est distinctive de l'expérience de l'étudiant étranger. Nous inscrivons ainsi notre recherche dans la tradition sociologique de Weber : nous commençons notre interprétation considérant que les individus sont au moins en partie rationnels. En outre, notre démarche s'appuie sur le présupposé théorique de la capacité d'action de l'individu, emprunté aux sociologues de l'action. Mais elle

prend également en compte des déterminants sociaux qui limitent cette capacité.

Bien que rationnels et capables d'agir, les jeunes professionnels en mobilité élaborent leurs stratégies avec des ressources limitées et inégalement distribuées. Les appartenances sociales, les différents établissements éducatifs fréquentés, les ressources sociales gagnées, ainsi que le choix d'une discipline qui paie mieux l'étiquette « internationale » d'un diplôme, sont parmi d'autres des éléments différenciateurs des trajectoires. En outre, les actions des étudiants étrangers se déroulent dans le contexte du pays d'accueil qu'ils ne maîtrisent qu'à peine. Leurs décisions et projets peuvent se voir estompés par l'incertitude de politiques migratoires de plus en plus sélectives sur le plan financier. Également, leurs stratégies sont aussi soumises à l'action d'institutions académiques et de coopération internationale. En principe engagées dans l'essor de la mobilité étudiante internationale, ces institutions favorisent certains parcours et rendent bien plus difficiles d'autres.

3.1.2 La fin des études à l'étranger s'accompagne d'une transformation interne de l'individu migrant qui peut réélaborer ses projets migratoires, professionnels et familiaux.

Malgré l'élaboration d'un projet d'études à l'étranger plus ou moins structuré depuis le pays d'origine – destination, programme d'études, sources de financement, durée estimée du séjour, etc. – le déroulement de cette expérience est souvent l'occasion de surprises. Certes, les stratégies s'adaptent aux changements structurels et individuels qui s'imposent à une trajectoire migratoire (Oso Casas, 2005), cependant l'individu migrant n'est plus le même que celui parti du pays. La mise à distance des relations familiales et du quotidien, la constitution d'un nouveau milieu social, l'expérience de l'altérité et la relativisation des positions sociales à l'étranger ont des effets durables sur la manière de penser et de concevoir le monde des étudiants (Schütz, 2010).

Dans ce contexte, les projets migratoires et professionnels en fin d'études peuvent être remis en question. D'une certaine manière, l'idée du retour au pays est présente dans l'imaginaire de tous les étudiants. Cependant, au lieu d'accélérer le retour immédiat au pays d'origine, quelques-uns cherchent à prolonger leurs études ou à s'installer dans un autre pays. D'autres subissent un retour non désiré et programmé par des acteurs institutionnels ou des dispositifs juridiques migratoires. La compréhension de ces « nouveaux » individus et des opportunités professionnelles qu'ils envisagent – ici et là-bas – nous permet de conclure sur l'efficacité de la

pratique de poursuite d'études à l'étranger en tant que stratégie de mobilité sociale.

Après avoir explicité davantage nos hypothèses, nous présentons le détail du travail de terrain effectué.

3.2. LE POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE

3.2.1 La position de la chercheuse face à la population d'étude : un rapport entre distance et proximité

Dans la mesure où nous poursuivons un doctorat en France, le rapport entre sujet et objet d'étude mérite une attention particulière. Nous souhaitons nous attarder ici sur une série de précautions que nous avons adoptées afin de contrôler l'intervention éventuelle de jugements personnels lors de notre travail de terrain et d'analyse.

La construction d'un parcours de recherche en sciences sociales s'opère dans un rapport à la fois proche et lointain à l'objet d'étude. Selon Norbert Elias, ce rapport implique pour le chercheur une position double : un engagement d'une part, et une distanciation d'une autre. La fausse rupture entre objet et sujet est ainsi pour cet auteur un processus circulaire d'interdépendance fonctionnelle dont l'émotivité de la pensée et de l'action joue un rôle déterminant (Élias, 1993, p. 79-81). Certes, un certain degré d'engagement et de connaissance du sujet est nécessaire pour énoncer des questions pertinentes dans toute recherche. Cependant, une proximité excessive de la part du chercheur réveille le soupçon d'une subjectivité interférant les résultats de l'enquête. En tant que dépositaire d'intérêts particuliers, le chercheur peut parvenir à compromettre sa position d'observateur externe. Par exemple, il peut accorder une bienveillance excessive vers les phénomènes pour lesquels il éprouve une sympathie, ou au contraire, porter un regard critique démesuré sur les pratiques ou les représentations qu'il considère personnellement reprochables.

Notre rapport à l'objet d'étude oscille entre engagement et distanciation au cours des choix méthodologiques effectués. Le point de départ de notre itinéraire de recherche renvoie à un mémoire de master soutenu en 2008. Ce premier travail de recherche tentait de comprendre les pratiques de mobilité des étudiants étrangers à Paris (Pinto, 2008). Dans ce cadre, nous avons

décidé d'organiser le travail de terrain en évitant les entretiens auprès d'étudiants d'origine chilienne⁴⁰. Cette stratégie de mise à distance avait pour objectif dépasser notre réseau de connaissances le plus proche et à élargir notre point de vue sur l'ensemble de la population étudiante d'origine étrangère en France.

Au moment d'élaborer le projet de thèse, le bilan du travail de terrain réalisé pour le mémoire nous a encouragé à réduire cette distance vis-à-vis de la population d'étude. Deux apprentissages en particulier nous ont convaincu d'étudier les étudiants latino-américains dont ceux d'origine chilienne.

Le premier apprentissage porte sur la distance culturelle entre le chercheur et la réalité symbolique et sociale qu'il tente d'esquisser. Au cours de notre terrain en 2008, les discours des interviewés renvoyaient parfois à des constructions sociales et culturelles trop éloignées et inconnues pour la chercheuse. Certains entretiens ont ainsi demandé un traitement approfondi pour les décrypter, les restituer dans leur contexte et enfin les mettre en relation avec le reste du corpus sous une approche à la fois compréhensive et comparative. Face à des contraintes de temps et de ressources, l'idée d'étudier un terrain plus proche à notre culture nous a apparu une stratégie raisonnable pour la poursuite du travail en thèse.

En second lieu, nous avons appris à quel point le fait de partager la langue permet d'aller plus loin dans la compréhension et l'interprétation des discours des personnes interrogées. Dans le terrain effectué en 2008, nous avons remarqué une certaine difficulté pour approfondir les échanges entre enquêtrice et interviewé. En utilisant une langue étrangère pour communiquer dans les entretiens, le français, nous avons eu l'impression de multiplier les non-dits et les gestes corporelles. Également, nous avons pu même ressentir une certaine inquiétude chez les interviewés contraints à trouver le bon mot pour s'exprimer. Le fait de partager la langue et les codes de la société d'origine des interviewés peut, au contraire, rendre plus souple la situation d'entretien. La confiance s'installe plus rapidement, ce qui contribue à produire des discours plus riches et profonds, améliorant enfin la qualité du travail interprétatif. Dans la mesure où nous cherchons à analyser la portée performative, sur des trajectoires bien concrètes et sensibles d'individus, nous considérons comme un grand avantage le fait d'avoir pu conduire les entretiens en espagnol, la langue maternelle des enquêtés et de l'enquêtrice. Il ne s'agit pas pourtant d'une simple question de pragmatisme. Le fait de disposer d'une information abondante et de première

40

Pour ce mémoire d'étude, nous avons voulu nous rapprocher des régions d'origine les plus représentatives de l'ensemble d'étudiants étrangers accueillis en France. Nous avons ainsi interrogé des étudiants en provenance des régions de l'Afrique du Nord et Centrale, de l'Europe de l'Est, de l'Asie, de l'Amérique du Nord et de l'Amérique du Sud. Au total, une quinzaine d'entretiens ont été effectués durant le printemps du 2008.

main sur les structures sociales de la région latino-américaine, ainsi que sur le fonctionnement du marché d'emploi et sur les rapports ambigus entre classes moyennes et classes favorisées, ont contribué largement à simplifier la compréhension et l'analyse des données qualitatives.

Ces deux raisons nous sont amenées à privilégier pour cette thèse l'étude d'une population d'étudiants d'origine latino-américaine. Nous avons choisi de travailler sur des jeunes étudiants en mobilité d'origine chilienne, les plus proches et les plus connus pour la chercheuse. Cette décision a exposé notre travail à la « pression d'émotions fortes » pour reprendre les mots de Norbert Elias. Ces sentiments découlent du rapport ambigu entre sujet et objet. Je suis à la fois chercheuse et membre du groupe étudié, et comme d'autres membres, je suis impliquée dans ses conflits, je reste idéologiquement engagée et je partage leur mode de vie. Afin de maîtriser le risque d'une certaine complicité, la décision d'étudier une deuxième nationalité d'origine s'est installée immédiatement pour compléter le dispositif d'enquête à la manière d'un groupe de contrôle.

Pour compléter notre positionnement scientifique, nous expliquons le choix d'une approche compréhensive et ensuite nous abordons l'intérêt d'effectuer une comparaison internationale. Ces deux éléments se constituent comme des instances de réflexion et de contrôle pour la construction de notre rapport à l'objet d'étude.

3.2.2 L'approche compréhensive : à la recherche de la continuité entre savoir commun et savoir scientifique

La construction de notre itinéraire de recherche exprime une prise de position concernant notre manière particulière d'appréhender le rapport entre sujet et objet. Nous cherchons à nous éloigner d'une rupture épistémologique radicale pour aspirer à une production scientifique capable d'intégrer de manière équilibrée notre expérience personnelle dans l'étude des migrations étudiantes. Nous ne partageons pas l'idée de détruire certaines connaissances antérieures pour que se révèle la « vraie science ». Notre ambition est au contraire de mettre au service ces savoirs dits *profanes* pour la création d'hypothèses et leur vérification empirique. Dans ce cadre, nous empruntons la méthode de Jean-Claude Kaufmann pour qui « *le savoir commun n'est pas un non savoir, il recèle au contraire des trésors* » (J.C. Kaufmann, 2011, p. 22). Dans son livre intitulé *L'entretien compréhensif*, cet auteur présente la méthode de travail qui lui a permis d'étudier les corps des

femmes, l'action ménagère, le couple à travers son linge ou le premier matin en amoureux parmi d'autres sujets. Pour étudier ces quotidiens au moyen d'entretiens face à face, il mobilise l'approche compréhensive dans laquelle « *savoir commun et savoir scientifique s'enchaîneraient dans une parfaite continuité* » (J.C. Kaufmann, 2011, p. 22).

Cette méthode nous a apparue la plus adaptée pour saisir les pratiques et les représentations des étudiants mobiles, leur univers socioculturel, leurs stratégies, souvent invisibles au niveau du seul traitement statistique. Dans l'approche compréhensive, la production des hypothèses s'effectue en partant du bas, dans une formulation qui est notamment apte pour saisir les processus sociaux. Elle implique à la fois un positionnement épistémologique et une méthode de travail, de la sorte les produits d'une telle approche sont tributaires d'un statut scientifique particulier. « *L'objet se construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour à jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain. Il en résulte une théorie d'un type particulier, frottée au concret, qui n'émerge que lentement des données. Ce qu'Anselm Strauss (1992) appelle la Grounded Theory, la théorie venant d'en bas, fondée sur les faits* » (J.C. Kaufmann, 2011, p. 23). Pour mieux comprendre la portée de cette démarche scientifique en sociologie, voyons également la définition de *grounded theory* avancée par Didier Demazière et Claude Dubar. « [Elle] *inclut trois idées, toutes aussi importantes, mais parfois considérées comme contradictoires entre elles. Le but de la recherche en sociologie est la théorie, c'est-à-dire un ensemble de 'catégories' (nous les appellerons 'concepts' dans la suite, conformément à l'usage dominant), mais aussi de 'propriétés' et de 'relations' (aussi appelées hypothèses), destinées à comprendre et expliquer les conduites (behavior). Cette théorie ne préexiste pas à la recherche mais est produite par elle : la recherche est une théorisation (generation theory), c'est-à-dire une élaboration progressive et continue de concepts, propriétés et relations jusqu'à l'écriture de résultats jugés convaincants. Cette théorie est 'enracinée' sur les données recueillies (...) qui fournissent les matériaux à partir desquelles le sociologue élabore 'sa' théorie, celle qui 'rend compte' de ses données* » (Demazière et Dubar, 2004, p. 49). Ayant adopté cette méthode, notre thèse ne vise donc pas à être représentative d'une manière quantitative ni à généraliser nos conclusions à d'autres objets ou contextes (validité externe). Elle cherche en revanche à montrer une série de logiques de pensée des acteurs qui exposent la construction symbolique de la réalité étudiée.

En s'appuyant sur la vision dialectique de la construction de la réalité, l'approche compréhensive développée par Jean-Claude Kaufmann suit également la ligne de Norbert Elias. Pour ces deux auteurs l'individu peut être considéré comme un concentré du monde social ce qui justifie la valeur heuristique de cette méthode. « *Nous sommes infiniment contradictoires parce que nous avons en nous, au moins potentiellement, toutes les contradictions de la société. (...) A chaque instant [l'individu] travaille à la totalité significative qui le regroupe sur lui-même, à l'unification de ses fragments épars. La représentation n'est donc pas un simple reflet, elle est un moment crucial dans le processus dialectique de*

construction de la réalité. Celui où la perception du social transite par les consciences individuelles, où ce social est trié, malaxé, pour déterminer des comportements parmi des milliers possibles, c'est-à-dire pour choisir ce qui va être concrétisé et s'inscrire à son tour dans le social. Le subjectif ne s'oppose pas à l'objectif, au réel, il est un moment dans la construction de la réalité, le seul où l'individu ait une marge d'invention, moment marqué par la nécessité de la sélection et l'obsession de l'unité » (J.C. Kaufmann, 2011, p. 60). Le fait de considérer l'individu comme un tout en termes de signification affirme la primauté de sa construction du sens. Ainsi, nous nous rapprochons de l'interactionnisme symbolique : les individus ne subissent pas passivement les facteurs macrosociologiques. A partir de leurs interprétations, ils agissent et construisent leur monde social.

Même si le cœur du travail de thèse porte sur la subjectivité des étudiants étrangers, notre démarche n'évite pas l'exploration de l'action des structures sociales. La deuxième partie de cette thèse (chapitres 4 et 5) aborde spécifiquement la question du contexte juridique et institutionnel encadrant la mobilité étudiante internationale. Dans cette partie, notre démarche auprès des entretiens s'inspire de la notion de récit de vie (*cf.* voir 4.2) cherchant à saisir les pratiques et les faits plutôt que les représentations. L'approche compréhensive y reste également présente dans la mesure que le fil conducteur de ces chapitres porte sur les conséquences de l'organisation des contextes d'accueil, l'un français et l'autre américain, sur l'expérience des étudiants.

3.3 LA COMPARAISON INTERNATIONALE

3.3.1 Justification

Le choix d'effectuer une comparaison internationale contribue à relativiser notre expérience personnelle à la fois d'étudiante étrangère en France et de chercheuse travaillant sur cette même population. Les auteurs Michel Lallement et Jan Spurk – directeurs de l'ouvrage collectif *Stratégies de la comparaison internationale* – évoquent ce raisonnement. L'approche comparative internationale « *c'est une vraie stratégie de la distanciation qui oblige à questionner en permanence les instruments les plus élémentaires qui concourent tant à la mise en forme de notre pratique de chercheurs qu'à la construction de nos manières plus générales de penser, de sentir ou d'agir.* » (Lallement et Spurk, 2003, p. 15). Le fait de nous engager dans un exercice comparatif et d'observer deux nationalités d'étudiants et deux pays d'accueil est une opportunité pour renforcer notre positionnement épistémologique. Cela dit,

d'autres arguments ont également contribué à prendre cette décision. Ils concernent d'une part le rôle majeur de la comparaison dans la discipline sociologique, et d'une part, la spécificité des stratégies comparatives proprement internationales.

Tenter d'esquisser la portée de l'analyse comparatiste dans la sociologie est une tâche qui dépasse largement l'objectif de ce chapitre. Nous souhaitons tout simplement rappeler que nous adoptons l'analyse comparative dans la mesure qu'elle s'agit d'une stratégie de recherche féconde, répandue et efficace dans la production sociologique. À titre d'exemple, il suffit de rappeler la portée de l'analyse typologique de Max Weber qui consiste à comparer les résultats des enquêtes à une idée abstraite construite par le chercheur « [L'idéal-type] *n'a d'autre signification que d'un concept limite purement idéal, auquel on mesure la réalité (...) et avec lequel on la compare* » (Weber, 1965 p. 185). Dans la méthode de l'idéaltype, l'effort comparatif utilise deux niveaux différents d'analyse : celui de la réalité étudiée et celui de la construction théorique. Nous pouvons ensuite penser que la réalisation d'une comparaison internationale s'effectue dans un seul niveau. Elle inscrit les objets de recherche étudiés dans un même plan pour y identifier leurs similitudes et ressemblances. Notre itinéraire de recherche s'inspire de la méthode de l'idéal type. Le terrain effectué en France nous a permis d'aboutir dans une construction théorique que nous allons confronter dans le terrain effectué aux États-Unis.

D'utilisation récurrente dans les sciences sociales et expérimentales, Dominique Schnapper affirme que l'établissement d'une typologie est consubstantiel à la démarche sociologique. « [La typologie] *élabore des concepts, stylise la réalité pour la rendre intelligible, procède à des comparaisons systématiques. Elle ne se constituerait donc pas une pratique ou une méthode particulière. Elle se confondrait avec la démarche sociologique elle-même.* » (Schnapper, 1999, p. 2). L'action de comparer permet de remplacer l'incohérence du réel par l'intelligibilité. La démarche comparative effectue un classement de la réalité étudiée, et par cette voie là, cette stratégie est productrice de nouvelles connaissances.

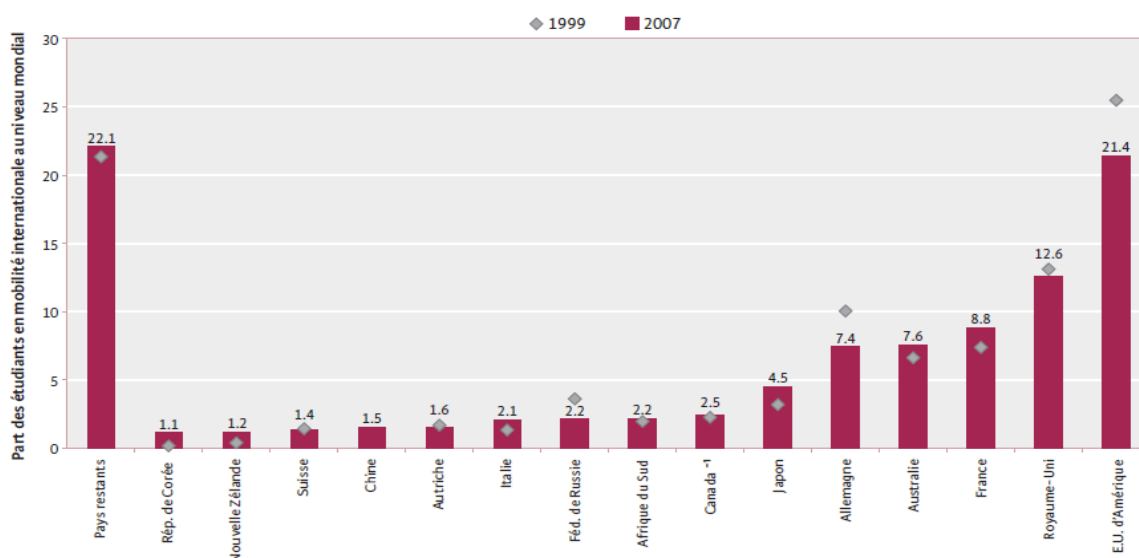
Dans cette recherche, nous confrontons d'une part deux pays d'origine, le Chili et la Colombie, et d'une autre part, deux pays d'accueil, la France et les États-Unis. Certains auteurs insistent sur la redécouverte des stratégies comparatives dans le champ international dans le contexte de la mondialisation économique. Michel Lallement et Jan Spurk insistent sur ce point à titre d'enjeu. Pour eux, la comparaison internationale a permis d'accéder à « *un champs entier de connaissances nouvelles* » (Lallement et Spurk 2003, p. 9), lesquelles pourtant risquent de se résumer « *à une batterie d'indicateurs dont l'usage politique le dispute à la faible pertinence scientifique* » (Lallement et Spurk, 2003, p. 9).

Notre choix de réaliser une comparaison internationale ne répond pas au besoin de s'insérer dans des thématiques d'actualité, à savoir, la mondialisation, ou bien, l'extension présumée de la mobilité internationale⁴¹. Cette décision ne découle pas non plus de l'intérêt de l'institution gouvernementale qui a financé en partie notre recherche⁴². Elle doit être comprise en revanche comme l'un des efforts accomplis pour aborder de manière scientifique et pertinente les migrations étudiantes internationales. Dans ce cadre, le choix des pays que nous avons étudié renvoie directement à des arguments empiriques et théoriques récoltés en début de thèse.

3.3.2 Le choix des pays d'accueil

Mobilisant un argument d'ordre empirique, nous considérons que la simple dispersion des étudiants mobiles dans le monde justifie la prétention d'étudier plus d'un pays récepteur ou d'accueil. En 2007, la moitié des étudiants mobiles se dirige vers l'un des cinq pays suivants : les États-Unis, le Royaume Uni, la France, l'Australie et l'Allemagne (Graphique 3.1).

Graphique 3.1 Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale par pays de destination, 1999-2007.



Source : Institut de statistique de l'UNESCO, 2009, p. 43.

41 Notre travail s'efforce au contraire de démontrer que la migration étudiante internationale est loin d'être un phénomène nouveau (*cf.* Chapitre 1) et que dû à des nombreuses contraintes, elle se constitue dans une pratique hautement sélective.

42 Comme nous l'avons consigné dans les remerciements de cette thèse, nous avons bénéficié d'une bourse d'études doctorales du Gouvernement Chilien entre les années 2008-2011. Le choix du sujet ainsi que les toutes décisions concernant notre itinéraire de recherche sont pourtant de complète responsabilité de la chercheuse. Nous n'avons jamais reçu de la part de cet organisme financeur aucune sollicitude ni suggestion de changement ou modification des contenus ou des lignes d'interprétation adoptées.

En même temps, la volonté de comparer des étudiants est le produit de notre hypothèse selon laquelle les trajectoires des étudiants sont façonnées selon le contexte particulier de chaque pays d'accueil. D'emblée, c'est donc en termes de différences (discontinuités) et non pas de ressemblances (continuités) que le problème nous semblait devoir être posé. Au début de notre parcours, nous imputons plus les causes des différences aux structures, plus précisément, aux cadres juridiques et institutionnels de la mobilité étudiante en vigueur. Comparer en particulier la France et les États-Unis révèle de l'intérêt par étudier deux systèmes éducatifs opposés du point de vue du financement. La France qui comme l'Allemagne conserve un système d'éducation supérieur largement subventionné par l'Etat, face aux États-Unis où le système d'enseignement supérieur est privatisé et décentralisé selon l'état. Un deuxième argument nous a paru pertinent. Ces deux pays ont une position privilégiée parmi les destinations préférées des étudiants d'origine latino-américaine. La France et les États-Unis sont les deux premières destinations non hispanophones des jeunes étudiants de cette région (Tableau 3.1).

Tableau 3.1 Les 10 premiers pays d'accueil des étudiants latino-américains, 2004 – 2008.

| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | Evolution |
|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| Etats-Unis | 55 125 | 57 442 | 53 852 | 53 167 | 53 007 | -3,8% |
| Cuba | 9 382 | 10 724 | 10 811 | 21 376 | 22 769 | 142,7% |
| Espagne | 5 145 | 7 387 | 8 166 | 9 412 | 18 392 | 257,5% |
| France | 9 249 | 9 389 | 10 513 | 11 697 | 12 488 | 35,0% |
| Allemagne | 7 348 | 7 661 | 7 915 | 8 240 | 7 296 | -0,7% |
| Royaume-Uni | 5 422 | 5 182 | 5 099 | 5 299 | 4 747 | -12,4% |
| Australie | 1 837 | 1 849 | 1 887 | 2 322 | 2 646 | 44,0% |
| Venezuela | 2 025 | ND | ND | ND | 1 751 | -13,5% |
| Suisse | 1 408 | 1 509 | 1 709 | 1 743 | 1 680 | 19,3% |
| Japon | 1 142 | 1 177 | 1 235 | 1 273 | 1 297 | 13,6% |
| Total | 108 494 | 115 931 | 115 218 | 130 545 | 131 067 | 20,8% |

Source : Campusfrance, 2010.

Ce dernier tableau pose la question de la pertinence de choisir l'Espagne comme pays de destination d'études. Nous avons décidé d'éviter ce choix pour esquiver la question de l'influence du rapport historique sur les migrations entre ce pays et la région latino-américaine.

3.3.3 Le choix des pays d'origine

Nous avons déjà évoqué notre décision en début de thèse d'étudier le Chili en tant que pays

d'origine d'étudiants, ainsi que notre intérêt à étudier également un deuxième pays de la région latino-américaine pour compléter le dispositif d'enquête. Le choix en particulier de la Colombie s'appuie sur la construction théorique de notre objet d'étude. Les pratiques de mobilité internationale concernent de plus en plus les classes moyennes (*cf.* chapitre 1 et 2). Nous cherchons donc, dans un premier temps, à sélectionner un deuxième pays latino-américain disposant d'une hiérarchie sociale relativement peu polarisée. À partir d'un article récent préparé par Rolando Franco, Martín Hopenhayn et Arturo León (Tableau 2), nous retenons comme alternatives possibles l'Argentine, le Mexique et la Colombie.

Tableau 3.2 Pourcentage de foyers disposant de revenus moyens, 2003-2007.

| Pays | Pourcentage |
|--------------------------------|-------------|
| Argentine | 54 |
| Chili | 54 |
| Brésil (pays non hispanophone) | 26 |
| Mexique | 26 |
| Colombie | 23 |
| Pérou | 14 |

Source : Franco, Hopenhayn, et León, 2011, p. 19. N.B. : Les auteurs identifient ces foyers comme ceux qui disposent d'un revenu principal 4 fois supérieur au montant qui désigne la ligne de pauvreté urbaine.

Le choix définitif de la Colombie parmi ces pays s'effectue cependant sous un angle différent. En nous inspirant des travaux sur la fuite des cerveaux, nous cherchons à explorer l'hypothèse d'une intervention de facteurs structurels dans la migration étudiante. La stabilité sociale, institutionnelle et économique du premier pays d'origine retenu, le Chili, nous la considérons comme un potentiel facteur *pull* susceptible d'encourager le retour des jeunes professionnels qui ont obtenu un diplôme à l'étranger. Cherchant à saisir à l'inverse l'influence des facteurs *push*, nous décidons d'analyser les étudiants d'origine colombienne. La persistance d'épisodes de violence interne dans ce pays⁴³ peut théoriquement être à l'origine d'une propension plus forte chez les étudiants mobiles à s'installer durablement à l'étranger. La formation d'un vaste réseau de

43 Le spécialiste en sociologie politique de la Colombie Daniel Pécaut soutient qu'en dépit de l'existence de formes démocratiques relativement stables depuis des décennies, à l'heure actuelle la Colombie continue à être marquée par des phénomènes de violence. Selon lui, l'adaptation des individus à ce phénomène est un trait enraciné de la société colombienne. « *L'usage constant du terme "Violence" par les Colombiens laisse entendre qu'il s'agit dans leur esprit d'une force anonyme et incontrôlable qui s'affranchit des déterminations sociales pour être prise en charge en quelque sorte aléatoirement par les entités sociales et les individus les plus divers* » (Pécaut, 1994, p. 155).

colombiens à l'étranger peut également fournir une explication macro-sociale à la persistance de l'émigration malgré la stabilisation du contexte sociale, économique et politique de ce pays⁴⁴.

Sachant que nous avons d'abord conduit la plupart des entretiens en France en 2009 et que nous avons ensuite effectué un terrain de recherche aux États-Unis en 2010, le fait d'avoir comparé deux pays d'accueil nous a permis de porter un nouveau regard sur les étudiants étrangers en France. Des nouvelles questions sont émergées et les hypothèses que nous avions en tête ont évolué bien plus rapidement confrontées au contexte américain. En particulier, le fait d'avoir interviewé des étudiants étrangers résidant aux États-Unis s'est traduit par la rencontre de jeunes d'une origine sociale plus aisée et homogène que ceux qui étudient en France. Le contraste de leurs discours nous a permis de reconstituer un tout : la poursuite des luttes entre classes sociales antagoniques des sociétés latino-américaines à l'étranger.

3.4 L'INCORPORATION DE L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE

3.4.1 Justification

Durant l'élaboration du mémoire de master, notre intérêt pour découvrir l'histoire personnelle des étudiants étrangers s'est accru progressivement. Au cours des premières rencontres avec des jeunes en mobilité, peu de leur passé était dévoilé privilégiant les informations sur leur situation actuelle : comment ils construisent jour à jour leur séjour d'études en France et leurs projets migratoires à l'avenir. Cependant rapidement la nécessité d'établir une cohérence de chaque discours vis-à-vis de leur trajectoire individuelle et par rapport au contexte historique, nous a conduit à tenter une approche biographique parmi les derniers entretiens effectués pour ce mémoire. Par cette voie, nous commençons à esquisser à quel point l'expérience de la mobilité internationale peut être considérée comme une rupture pour certains jeunes diplômés, tandis que pour d'autres, plus favorisés, elle reste normalisée au fil de plusieurs continuités (en termes de voyages, d'apprentissage de langue, de confort matériel, de références culturelles et/ou de projets imaginés de vie).

44 Un rapport récent de l'OCDE sur l'Amérique latine affirme : « *En dépit d'une réelle amélioration des conditions macro-économiques, du recul progressif de la criminalité et de la violence, et le durcissement des politiques d'immigration en Amérique du Nord et en Europe, l'émigration colombienne n'a pas ralenti ces dix dernières années. On estime que près de 46 000 Colombiens ont émigré chaque année entre 1996 et 2006 vers des pays de l'OCDE* » (OCDE, 2010, p. 238).

Nous sommes séduite par l'idée d'explorer l'insertion d'un séjour d'études à l'étranger à la lumière de l'ensemble de la trajectoire des individus. Nous considérons ainsi l'approche biographique comme l'opportunité d'explorer les déterminismes sociaux soupçonnés de façonner ces trajectoires : l'appartenance sociale, le niveau d'études des parents, le parcours éducationnel, etc. Cette approche ne conçoit pas pourtant les individus comme des agents « robotisés ». Au contraire, elle les considère comme des acteurs porteurs d'une histoire individuelle ayant la capacité d'interpréter leur monde. L'approche biographique ambitionne d'accéder à la réalité qui dépasse le narrateur et le façonne, et d'appréhender les médiations entre l'individuel et le social, tout en considérant la temporalité.

Inspirées par le travail d'Emmanuelle Santelli (2001) – mais sans pourtant pouvoir réaliser des entretiens intergénérationnels – la production de récits de vie s'est révélée un moyen efficace pour explorer les histoires familiales qui transmettent et poussent des stratégies de mobilité sociale chez les jeunes adultes. Selon Daniel Bertaux, « *en sciences sociales, le récit de vie résulte d'une forme particulier d'entretien, l'entretien narratif. C'est un entretien au cours duquel un chercheur (...) demande à une personne de nous raconter tout ou partie de son expérience de vie vécue.* » (Bertaux, 2010, p. 10.). Nous adoptons une consigne adaptée pour le déroulement des entretiens – « *nous allons partir vraiment pour le tout début* » – et nous suivons dans les grandes lignes les domaines de l'existence suggérés par ce même auteur⁴⁵. Les entretiens ont considéré enfin, pour la plupart, l'organisation chronologique suivante : relations familiales, parcours éducationnel, insertion professionnelle, préparation et réalisation du séjour d'études à l'étranger et projets à l'avenir.

L'approche biographique nous a permis de recueillir des nombreuses réflexions éclairantes sur le changement interne des individus migrants. Créer une « narrative » sur l'élaboration chronologique du projet d'études, sur les premiers moments vécus à l'étranger, ainsi que le fait d'explicitier les stratégies et les attentes personnelles au moment de départ, se sont révélés souvent l'occasion de auto-critiques et de remises en question explicites durant l'entretien. Certes, les interviewés sont contraints par l'interaction face à face à tenir une certaine ligne de conduite (Goffman, 1974), cela n'a pas pourtant empêché systématiquement l'exposition d'une distance croissante entre la personne d'aujourd'hui et celui qui a préparé ce séjour et qui est resté en quelque sorte dans el pays d'origine.

45 Daniel Bertaux suggère de concentrer l'attention des récits de vie sur les relations familiales, l'expérience de l'école et de la formation des adultes, l'insertion professionnelle et l'emploi (Bertaux, 2010, p. 40-45).

3.4.2 Quelques particularités du matériel biographique

L'approche biographique en sociologie s'éloigne de l'image de l'étude exhaustive d'un récit traitant de la totalité de l'histoire d'une personne, comme on pourrait imaginer dans le cas d'un travail autobiographique. Elle s'établit à partir de la comparaison de plusieurs récits produits et sous une forme narrative.

Nous insistons sur deux éléments. D'une part, la perspective sociologique déplace l'objectif de la démarche de recherche vers la dimension sociale. Daniel Bertaux insiste sur ce point. « *Il ne s'agit pas pourtant de chercher à comprendre le fonctionnement interne d'un individu donné, mais celui d'un segment de réalité sociale-histoire : un objet social (...) [On] a recours aux récits de vie (...) pour extraire des expériences de vie sociale de celles et ceux qui vivent ou ont vécu au sein de cet objet social, des informations, des descriptions, des pistes à suivre qui aideront à en comprendre le fonctionnement et les dynamiques internes* » (Bertaux, 2010, p. 47). Adopter une approche biographique implique de récolter des données personnelles et individuelles qui sont ensuite mobilisées pour appréhender des phénomènes collectifs. D'autre part, saisir les expériences vécues par un individu à travers leur mise en récit implique pour le chercheur de reconnaître l'existence d'un grand nombre de médiations (Bertaux, 2010, p. 39). Le récit biographique d'un sujet est soumis à ses capacités de perception, de mémoire, de réflexibilité et de narration. De même, la reconstruction *a posteriori* d'une cohérence de la trajectoire biographique – ce que Pierre Bourdieu appelle « l'illusion biographique » dans son article du même nom en 1986 – éveille des soupçons autour de l'authenticité, voire, l'utilité de l'approche biographique. Revenons au texte de Bertaux : « *La mise en rapport de ces témoignages les uns avec les autres permet d'écartier ce qui relève de colorations – voire d'aberrations – rétrospectives, et d'isoler un noyau commun aux expériences, celui qui correspond à leur dimension sociale, celle que l'on cherche précisément à saisir. Ce noyau est à chercher du côté des faits, des pratiques et des actes plutôt que du côté des représentations.* » (Bertaux, 2010, p. 40.). La prise de conscience de ces médiations a renforcé notre intérêt pour effectuer un bon nombre d'entretiens auprès de la population d'étude (cf. chapitre 3, 5.2). Du même, pour faire le tri entre expérience subjective et dimension sociale au cours du processus d'analyse, nous nous sommes appuyés sur l'analyse de sources secondaires pour approfondir les informations récoltées.

L'adoption de l'approche biographique a été fondamentale pour l'élaboration de la deuxième partie de la thèse où le centre de notre réflexion se déplace vers les conditions objectives d'un séjour d'études. En revanche, la troisième partie porte notamment sur la subjectivité des interlocuteurs où l'approche compréhensive est prioritaire.

3.5 LES ENTRETIENS AUPRÈS DES ETUDIANTS

Le dispositif d'enquête a été construit tout au long des trois premières années de thèse entre 2008 et 2011. Au fil de l'évolution de la problématique et de plusieurs allers-retours entre terrain et théorie, nous avons effectué 80 entretiens auprès d'étudiants étrangers dont 63 répondent à la définition de notre population d'étude.

3.5.1 Les entretiens exploratoires effectués à Paris.

Nous avons effectué 17 entretiens auprès d'étudiants étrangers habitant à Paris⁴⁶. Ils ont été effectués durant la période où nous n'avons pas encore défini notre population d'étude. Ce corpus d'entretiens a été utilisé notamment comme des entretiens exploratoires. Nous les avons enregistrés au magnétophone et utilisé certaines données pour compléter une base de données. Nous avons écarté ce matériel parce que la nationalité des interlocuteurs n'est ni chilienne ni colombienne.

Ces entretiens exploratoires nous ont permis de mieux comprendre les différences des migrations étudiantes selon la région d'origine des individus. Par exemple, notre entretien avec une étudiante d'origine taïwanaise nous a permis d'esquisser les contraintes économiques et sociales des étudiants asiatiques en France. Même si leur venue est supposée d'être moins coûteuse qu'un départ aux États-Unis, le paiement d'un ou deux ans d'études de langue, rendent le séjour d'études également onéreux. En outre, considérant l'absence de systèmes de bourses d'études dans ces pays, poursuivre une spécialisation ou un doctorat à l'étranger est presque toujours financé par les parents. Ils dépensent les économies d'une vie entière pour assurer l'avenir professionnel de leurs enfants menacés par le déclassement social lié à la croissance démographique. La combinaison de ces déterminants « structurels » produit des séjours d'études fortement encadrés par la famille, où l'étudiant est très rarement autorisé à travailler.

Les entretiens exploratoires ont été aussi l'occasion d'expérimenter l'adoption de l'approche

46 Un tableau descriptif de ces entretiens est disponible dans l'annexe 2 de ce rapport. Il consigne pour chaque entretien la nationalité et le sexe des enquêtés, le niveau d'études et la discipline de la formation suivie à Paris, ainsi que la source principale de financement du séjour et le nombre d'années passées en France au moment de l'enquête.

biographique. Même si cela peut paraître banal, jusqu'à ce moment-là, nous n'avions pas effectué ce type d'entretien auparavant. C'est durant ces premières tentatives que nous arrivons à estimer la durée des entretiens, à mieux relancer les personnes interrogées pour la construction de leur récit, et à confirmer notre intérêt pour travailler dans la langue maternelle des enquêtés et de l'enquêtrice.

En outre, nous avons utilisé ce corpus pour effectuer certaines comparaisons entre les étudiants chiliens et colombiens vis-à-vis l'ensemble d'étudiants étrangers qui n'appartient pas à l'Union Européenne (*cf.* chapitre 5, comparaison des sources de financement des études en France). Également ces entretiens ont contribué à vérifier nos conclusions portant sur le contexte français d'accueil des étudiants étrangers (par exemple, dans le chapitre 5 où nous nous intéressons aux difficultés d'accès à un logement à Paris).

3.5.2 L'échantillon définitif

3.5.2.1 Définition de la population d'étude

Cette recherche doctorale porte sur les étudiants d'origine chilienne ou colombienne inscrits en troisième cycle, soit en master 2 ou en doctorat, n'ayant pas la nationalité du pays de résidence. Ils habitent et poursuivent leurs études dans les villes de Paris, New York ou Boston. Nous avons veillé à les interroger à la fin du programme d'études, entre un an avant et un an après la remise des diplômes⁴⁷.

Le choix d'étudier des personnes qui souhaitent devenir hautement qualifiées, c'est-à-dire, inscrites dans une formation de troisième cycle ou « post-graduée », se justifie par notre problématique. Dans le contexte des études de troisième cycle, le passage entre formation et vie active est révélateur de la mise en place de nombreuses stratégies de mobilité sociale. Cherchant à fuir la précarité, plusieurs jeunes étudiants décident de poursuivre leurs études, mais après le troisième cycle, il n'y a plus d'autre à faire : l'entrée au marché d'emploi s'impose. Nous avons voulu nous éloigner de la population d'étudiants étrangers issue de programmes d'échanges universitaires (comme par exemple, les étudiants Erasmus). Ces personnes ne sont pas forcément dans une enquête de mobilité sociale ni de recherche d'emploi.

⁴⁷ Certains entretiens, notamment quelques-uns auprès d'étudiants inscrits en doctorat, ont été effectués dans une période que l'on pourrait qualifier d'intermédiaire vis-à-vis la fin du programme d'études. Nous avons remarqué chez ces personnes un moindre intérêt pour l'après des études, ainsi qu'un processus inachevé d'installation dans le pays d'accueil. Par conséquent, ces entretiens se sont révélés moins intéressants pour les analyses des chapitres 8 et 9.

En outre, nous avons choisi de focaliser notre démarche sur des étudiants étrangers avec un lien académique avec le pays de destination. De ce fait, nous avons écarté les jeunes étudiants qui ont obtenu leur premier diplôme universitaire dans le pays d'accueil. Du fait des nombreuses années passées, ces étudiants ont souvent multiplié leurs attaches et ils construisent des stratégies tournées plus fortement vers une immigration définitive dans le pays d'étude. Cette précaution nous l'avons pris après l'un des entretiens exploratoires auprès d'une jeune femme d'origine russe. Après l'obtention de son baccalauréat français à Saint-Petersbourg, elle décide de partir étudier en France. Nous l'avons rencontré au cours de sa troisième année de doctorat. La manière dont elle exprimait son rapport à ce pays et tous les liens qu'elle y avait tissés durant sept ans, nous ont fait comprendre pourquoi elle nous a été présentée par ses collègues comme une « fausse » étudiante étrangère.

Le choix de la ville de Paris répond à un argument d'ordre empirique. Comme nous avons vu dans le chapitre 1, la capitale française attire à elle seule un tiers des étudiants étrangers en France (considérant l'Académie de Paris, celle de Créteil et celle de Versailles ensemble). Du même, New York et Boston sont respectivement la première et la troisième ville de destination des étudiants internationaux aux États-Unis. Dans un premier temps, nous avons prévu de faire seulement un terrain à New York, encouragées par son attractivité d'étudiants et l'obtention d'un *sponsorship* pour faire notre terrain dans ce pays à *Columbia University*. Cependant l'accès aux interviewés et leurs propres réseaux amicaux (ainsi que la possibilité de pouvoir faire le trajet depuis New York dans quatre heures en bus), nous ont conduit à poursuivre les entretiens à Boston.

3.5.2.2 *Les modes d'accès aux interviewés*

Alain Blanchet et Anne Gotman distinguent entre modes directs et indirects d'accès aux interviewés. Les premiers sont plus neutres que les derniers et ils évitent théoriquement de biaiser l'échantillon, bien qu'il ne soit pas toujours possible de les mettre en œuvre. Les modes directs d'accès aux personnes interrogées consistent à chercher sans intermédiaires leur contact tout en reposant sur une définition précise de l'objet d'étude. Pour ces auteurs, le fait de se rendre aux lieux fréquentés par la population ciblée et les aborder directement, ou bien l'utilisation des listes nominatives spécifiques tel que des lauréats de prix ou des annuaires professionnels font parti de ce premier groupe (Blanchet et Gotman, 2007, p. 53). Les modes d'accès indirects passent, à l'inverse des précédents, par l'entremise de tiers, institutionnels ou personnels. Ils peuvent être

d'avantage plus contraignants pour l'interviewé et moins neutres pour la recherche dans la mesure où la demande de l'enquêteur « *se double d'une demande tierce (amicale, sociale, institutionnelle) pouvant brouiller le cadre contractuel de communication* » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 54).

Dans cette perspective, l'accès aux interviewés s'est effectué d'une manière différente en France qu'aux États-Unis. Ayant beaucoup plus de temps pour effectuer notre terrain à Paris, nous avons pris le temps de construire un échantillon d'interlocuteurs exclusivement par l'intermédiaire d'une connaissance. Les auteurs cités appellent cette démarche la méthode de proche en proche (Blanchet et Gotman, 2007, p. 54). Elle s'agit de demander à une personne appartenant au groupe social que l'on souhaite étudier de nous présenter des individus qu'elle connaît. Après de ces nouvelles personnes, l'enquêteur reformule la même demande et ainsi de suite. Cette méthode, en rendant le chercheur moins étranger aux yeux des enquêtés, permet de susciter plus facilement une réponse positive pour effectuer un entretien. L'accès aux personnes interrogées aux États-Unis en revanche a mélangé cette méthode avec l'utilisation d'une liste de lauréats du programme *Fulbright*, c'est-à-dire, un accès direct aux personnes lesquelles ont été plus nombreuses à décliner notre requête. C'est enfin encore la méthode de proche en proche qui nous a permis de compléter l'échantillon aux États-Unis.

3.5.2.3 Une sélection minutieuse et diversifiée des interviewés en France

Le fait d'accéder aux interroger par l'intermédiaire d'une connaissance, nous a permis de « demander » à l'avance certaines caractéristiques. En mobilisant nos réseaux amicaux et professionnels en France, nous avons réussi à équilibrer l'échantillon d'un point de vu interne et à le diversifier en termes de sexe, du pays d'origine, de la discipline d'études⁴⁸ et du niveau d'études. Le principe de diversification – en lieu de parler de représentativité statistique – est le critère fondamental pour sélectionner un échantillon qualitatif sur plusieurs cas (Glaser et Strauss, 1967, p. 50-63). L'objectif est ainsi de donner le panorama le plus complet possible, une vision d'ensemble ou encore un portrait global d'une question de recherche. Diversifier un échantillon signifie donc inclure des cas les plus différents possibles indépendamment de leur fréquence statistique.

En utilisant la méthode de proche en proche, nous avons pu interviewer des jeunes étudiants qui exercent un emploi à mi-temps pour financer leur séjour, des jeunes récemment diplômés ayant trouvé un travail sur place après leurs études, et aussi des étudiants plus âgés ayant des

48 Nous avons cherché à interroger plus d'un(e) étudiant ou étudiante de chaque nationalité inscrit(e) en sciences dures, sciences molles ou exerçant une discipline artistique.

enfants. Une bonne partie de ces « demandes » ont été élaborées une fois notre terrain aux États-Unis fini. Durant notre séjour en Amérique, nous avons mélangé les modes d'accès directs et indirects aux enquêtés, et de la sorte, nous avons récolté un nombre et une variété plus large de profils. L'intérêt pour mener une comparaison entre les deux échantillons a guidé par la suite la recherche des derniers interviewés en France. Au final, nous avons interrogé 26 personnes correspondant à notre population d'études à Paris.

3.5.2.4 Une sélection des interviewés à stratégies multiples aux États-Unis

Financées par une bourse de mobilité de l'école doctorale Paris-Est, nous avons effectué un terrain aux États-Unis de trois mois durant le printemps de l'année 2010. Ce séjour a considéré notre participation dans le séminaire doctoral de la Professeure Regina Cortina à *Columbia University*, et la réalisation d'une quarantaine d'entretiens auprès des jeunes chiliens et colombiens étudiant dans ce pays. Pour accéder aux enquêtés, nous avons mobilisé trois stratégies consécutives.

La première stratégie a consisté à mobiliser quelques mois à l'avance tous nos contacts personnels d'origine chilienne sollicitant de nous mettre en relation avec des jeunes chiliens qui poursuivent une spécialisation ou un doctorat à New York. Tâche largement facilitée par être considérées comme « quelqu'un de l'intérieur » dû à notre appartenance à plusieurs réseaux professionnels dans ce pays (anciens étudiants de l'*Universidad Católica*, anciens étudiants du master en urbanisme à l'*Universidad de Chile* et réseaux de bousiers du Gouvernement du Chili). Nous obtenons de la sorte plusieurs réponses positives grâce auxquelles nous interviewons plus tard 4 personnes directement ayant le profil à New York. En outre, deux contacts nous proposent des entretiens et un hébergement à Boston. À travers ces personnes – rencontrées à la base par le réseau universitaire de l'*Universidad Católica* : un jeune homme chilien ayant fini son doctorat en ingénierie au *Massachusetts Institute of Technology* et une jeune femme chilienne poursuivant un master en politiques publiques à *Harvard* –, nous rencontrons les 17 interviewés dans cette ville américaine en mai 2010. La faible ouverture du réseau chilien à d'autres nationalités à Boston, ainsi que la rapidité de notre séjour expliquent le nombre restreint de personnes interrogées d'origine colombienne y obtenus (N=2).

La deuxième stratégie pour rencontrer des personnes correspondant à la population d'étude aux États-Unis a consisté en l'utilisation d'une liste de mails de lauréats chiliens du programme *Fulbright*. Ces sujets ont reçu un financement pour effectuer des études postgraduées aux États-Unis entre les années 2004 et 2009. Bien entendu, cette liste n'est pas de domaine publique, elle

nous a été envoyée par un ancien camarade de nos études de master à l'*Universidad de Chile*. Cette personne effectuait à son tour un doctorat financé par ce programme dans une autre ville américaine. La liste de *Fulbrighters* nous a permis d'écrire directement aux personnes résidant à New York sans les connaître. Malgré la bonne disposition des gens contactés, la trentaine de mails envoyée s'est concrétisé finalement dans 7 entretiens dans cette ville.

La troisième stratégie d'accès et sélection d'interviewés s'est appuyée dans les nouvelles connaissances que nous avons pu faire au cours de notre participation dans le séminaire doctoral à *Columbia University*. Par l'intermédiaire de quatre étudiantes de doctorat d'origine latino-américaine, nous avons pu interroger 1 personne d'origine chilienne et 8 personnes d'origine colombienne inscrites toutes dans cette université.

A la différence de notre terrain en France, la rencontre d'interviewés aux États-Unis s'est effectué d'une manière moins contrôlée et par la sollicitation d'une pluralité de réseaux de connaissances. A cause de la sensation de connaître moins la réalité des étudiants étrangers dans ce pays, nous réalisons un nombre plus élevé d'entretiens : 37 au total. Nous n'avons refusé aucun entretien, même si parfois le profil n'était pas exacte, collectant de la sorte un deuxième groupe d'entretiens exploratoires⁴⁹. Nous relevons tout particulièrement l'utilité d'avoir interviewé – sans le chercher – des étudiants qui avaient la double nationalité par des raisons familiales : deux chiliennes et un colombien. Ces entretiens (écartés également de l'analyse) nous ont confirmé à quel point les trajectoires individuelles d'étudiants sont soumises aux contraintes juridiques. Ces personnes, sans avoir des restrictions migratoires, ont toutes fait plusieurs allers-retours entre l'Amérique et leur pays à différents moments de leurs vies. Profitant des inscriptions moins chères dans les universités américaines et pouvant également travailler sans restrictions, le projet de poursuivre des études prend un autre visage.

3.5.2.5 *Des interviewés qui se connaissent entre eux*

Nous souhaitons nous attarder sur les liens sociaux aperçus entre les personnes interrogées. Même si nous avons choisi l'individu comme échelle d'analyse, une conception configurationnelle du phénomène migratoire étudiant, dans les mots de Norbert Elias⁵⁰, peut apporter des éclairages

49 Un descriptif de ces entretiens est disponible dans l'annexe 2 de ce rapport. Il consigne pour chaque entretien la nationalité et le sexe des enquêtés, le niveau d'études et la discipline de la formation suivie aux États-Unis, ainsi que la source principale de financement du séjour et le nombre d'années passées dans ce pays au moment de l'enquête. Nous consignons ensuite la réalisation de deux auprès des acteurs institutionnels de la mobilité étudiante à New York : un agent immobilier et une responsable du bureau d'accueil des étudiants étrangers à *Columbia University*.

50 Nous empruntons ici la notion de configuration chère à cet auteur (Elias, 1991, p. 301) dont l'intérêt est de

multiples.

Un bon exemple de cette entrée de recherche est l'article de David Behar (2006) qui s'intéresse aux étudiants mobiles d'origine turque. Sa recherche s'appuie sur un travail de représentation par graphes des réseaux construits entre la Turquie et le reste du monde. Il montre les liens entre les interlocuteurs et d'autres étudiants séjournant à l'étranger à partir de la mise en œuvre d'un protocole d'enquête détaillé sur les connaissances de chaque interviewé. Grâce à ses multiples cartes, Behar insiste sur l'identification des destinations et des diplômes qui paient mieux la formation d'une élite assez fermée sur elle-même.

Sans avoir privilégié une approche par réseau, le matériel empirique récolté pour cette thèse ne peut pas prétendre à restituer en détail la forme des liens sociaux entre les étudiants interrogés. Cela ne nous empêche pas pourtant de réfléchir sur les relations que nous avons repérées entre eux et sur comment la relative faiblesse de ces connexions appuie le principe de diversification de notre échantillon.

À Paris, 9 des 26 étudiants interviewés nous ont été présentés par l'intermédiaire d'une personne également interrogée. Nous sommes conscients des liens personnels entre les interviewés d'origine colombienne⁵¹ et entre cinq chiliens tous boursiers du programme Île-de-France. Moins évidents sont les liens entre le reste des interviewés chiliens. Ces personnes nous continuons à les croiser de temps en temps dans des activités collectives à Paris comme dans la célébration traditionnelle de la fête de Chili à l'École Polytechnique, des concerts de groupes chiliens, ou des manifestations devant l'Ambassade. Apparemment, certains d'entre eux se connaissent, mais d'après les entretiens et ce que nous avons pu observer durant ces instances sociales, nous ne dirons pas qu'il s'agit de relations amicales fortes.

L'échantillon construit à Boston semble, en revanche, réunir seulement des personnes qui se connaissent toutes entre elles. Selon les propres interviewés, tous les étudiants d'une même

dépasser une vision atomiste de la réalité sociale. Dans une configuration particulière, soit d'un groupe ou d'une société, les individus sont liés par des liens d'interdépendance qui donnent sens à leurs actions et qui définissent leur identité. L'analyse sociologique pour Elias doit ainsi s'efforcer de comprendre l'individu dans le tissu d'interrelations qui lui préexiste et qui lui façonne.

51 Les étudiants colombiens interviewés à Paris ont été contactés par l'intermédiaire de quatre connaissances différentes. La première, ayant un lien académique avec l'*Universidad Católica del Chili*, nous a permis de rencontrer par la suite 4 personnes qui se connaissent toutes entre elles. Elles ont fait toutes leurs études universitaires à Bogotá. La deuxième connaissance s'agit d'une doctorante rencontrée dans notre école doctorale, elle nous a accordé un entretien et nous a présentée une amie qui avait fini son master l'année d'avant. Ces deux interviewées sont originaires de la même ville, Médillín. Le troisième intermédiaire était une doctorante inscrite à l'ENSAM que nous avons rencontré dans une activité professionnelle à l'école des Ponts. Après l'entretien de cette doctorante, nous avons été mises en contact par elle avec un autre doctorant colombien à l'ENSAM. Eux deux viennent cependant de villes différentes, la jeune femme de Barranquilla et le jeune homme de Bogotá. Enfin, la quatrième connaissance s'agit d'une amie et enseignante de nationalité espagnole qui nous a présenté un collègue et doctorant colombien qui n'avait aucun lien avec le reste des personnes interrogées. Cet interviewé a fait ses études à Bogotá.

origine y se connaissent, au moins de loin. La petite commune de Cambridge n'est pas énorme et le rassemblement d'étudiants selon la nationalité est une réalité dans les universités américaines, les logements et la vie sociale en générale (cf. chapitre 5). C'est d'ailleurs dans cette ville où le sujet de l'anonymat des entretiens (cf. chapitre 3, point 5.2.6) a été le plus souvent abordé ce qui nous fait penser à un contrôle social plus fort. Le fait de se connaître n'est pas pourtant synonyme d'intimité ou d'attaches fortes. Nous avons pu identifier plusieurs noyaux à l'intérieur d'un même groupe d'étudiants lesquels sont façonnés souvent selon la situation familiale, la discipline et l'établissement d'études.

Enfin, les personnes interviewées à New York se connaissent selon la manière dont elles ont été mises en contact avec nous. Celles qui nous ont été présentées à *Columbia University* semblent se connaître pour la plupart. Les proximités les plus importantes entre eux semblent également venir, d'une part, du rassemblement des couples mariés, et d'autre part, des filières d'études. Les interviewés contactés par la liste *Fulbrigh* aussi se connaissent puisque ces personnes doivent faire une semaine d'insertion ensemble avant de commencer leur études aux États-Unis. Dans ce contexte, la formation de groupes par nationalité va de soi. Cependant, peu d'entre eux ont qualifié ces liens comme des amis.

Pour diversifier un échantillon qualitatif est aussi souhaitable que les personnes interrogées ne se connaissent pas. L'absence de liens entre elles nous permet de penser qu'elles appartiennent à des cercles sociaux différents donc nous allons recueillir des points de vu différents. Ceci est le cas de notre échantillon, bien plus diversité pourtant à Paris et à New York, qu'à Boston.

3.5.2.6 Enregistrement, déroulement des entretiens et anonymat des enquêtés

Nous avons enregistré tous les entretiens avec l'accord explicite des interviewés. « *C'est une consigne stricte. Il n'y a pas de bon entretien approfondi sans enregistrement* » affirment Stéphane Beaud et Florence Weber (1997, p. 208-209).

Les arguments exprimés par ces auteurs, rejoignent nos propres apprentissages au cours de certains entretiens exploratoires non enregistrés. L'utilisation d'un dictaphone permet d'être entièrement présent dans l'interaction, de donner les signes non verbaux qui facilitent l'échange et d'améliorer la qualité de l'écoute (Beaud et Weber, 1997, p. 209). En outre, le matériel obtenu contribue d'une manière plus riche que les transcriptions à la production des analyses. Pouvant revenir plusieurs fois sur les détails de l'entretien à différents stades de la démarche, la réécoute des enregistrements nous a permis de recouvrir certains passages qu'avant nous n'avions pas considéré comme importants. Enfin la lecture des notes d'entretien s'appuie forcément sur la

mémoire du chercheur qu'au cours du temps devient fragile. La relecture des transcriptions sans la mémoire « *manque ce qui fait le sel d'un entretien : le ton, les silences, les hésitations, les rires, la gêne, bref l'expression des sentiments, essentielle pour interpréter l'entretien* » (Beaud et Weber, 1997, p. 209).

Les entretiens proprement dits, ont duré en général du début à la fin de l'enregistrement entre une heure et une heure et demie chacun. Ils se sont déroulés dans des endroits calmes près du lieu d'études de l'enquêté (N=45), à son domicile (N=9), ou bien dans un café choisi par l'interrogé (N=9).

Considérant la réflexion de Dominique Schnapper selon laquelle « *toute situation d'enquête est inévitablement une situation sociale particulière (...) le sociologue fait du mieux qu'il peut pour la gérer* » (Schnapper, 1999, p. 54), nous souhaitons décrire brièvement le déroulement des entretiens en tant qu'interaction sociale et insister sur notre relation avec les enquêtés. Pour la plupart de notre échantillon, l'entretien a été l'occasion d'une première ou d'une deuxième rencontre face à face avec les interviewés (N=50). Nous avons eu l'impression que ces personnes se sont véritablement engagées dans leur rôle d'informateurs. Parfois elles nous ont offert comme explication à leur enthousiasme, le fait de partager une solidarité entre étudiants expatriés. Nous retrouvons dans ce groupe presque la totalité des entretiens effectués aux États-Unis où nous avons profité de notre statut d'observateur externe. Sans être étudiante dans ce pays, nous avons eu l'impression de pouvoir tout demander.

Le reste des entretiens (N=13) s'est déroulé auprès de personnes avec lesquelles nous avions une relation avant de penser à leur proposer de participer à notre recherche. Ces entretiens ont été l'occasion d'échanges plus profonds (d'ailleurs ce sont les enregistrements les plus longs de l'échantillon). Nous avons évoqué des sentiments en commun, des lieux connus et des histoires personnelles qui se relient à certains moments. Les échanges avec ces personnes n'ont pas vraiment changé après la recherche. En ce qui concerne les personnes qu'on ne connaissait pas avant, certaines d'entre elles sont devenues des nouvelles connaissances que nous continuons à voir.

Enfin, nous retenons un trait commun à tous les entretiens effectués. Une fois finie l'enregistrement, un inversement des rôles entre enquêteur et enquêté s'est produit sans faute. Les questions sur notre propre parcours, sur pour quoi nous sommes choisi d'étudier en France, et sur quels sont nos projets en fin d'études se sont toujours présentés chez les personnes interrogées. C'est dans ce sens-là que la phrase de Dominique Schnapper gagne tout son sens. Nous, les chercheurs, on essaye de gérer au mieux la situation sociale de l'entretien sans parfois réaliser que c'est dans ses traits imprévisibles où il se trouve une bonne partie de sa richesse. Les

discussions amicales e informelles qui se sont produites après les entretiens ont aussi bien contribué à notre recherche.

Pour conclure cette partie sur le déroulement des entretiens, nous souhaitons consacrer un mot au sujet de l'anonymat des enquêtés. Lorsque l'on a effectué la requête d'entretien, le statut d'informateur anonyme a été systématiquement indiqué aux sujets contactés. Une bonne partie d'entre eux semblent ne pas s'intéresser à ce sujet. En revanche, d'autres se montrent depuis le tout début assez prudents, spécialement aux États-Unis. D'une part, nous remarquons que les interlocuteurs insistant sur l'anonymat de l'entretien sont surtout des étudiants boursiers. L'un d'entre eux nous dit avant de commencer l'entretien : « *Je ne veux surtout pas me retrouver demain cité dans un journal sous le titre 'les boursiers ne veulent plus retourner'* ». Le détournement de certaines conditions de ces programmes, notamment le retour au pays d'origine qui doit s'effectuer immédiatement à la fin des études, les incite à rester vigilants sur leurs discours. D'une autre part, la fermeture et le conformisme de certains groupes d'étudiants joue aussi sur la liberté d'expression d'une manière subtile. Certains interviewés tiennent des discours assez critiques en ce qui concerne la fermeture de ces liens et la distribution de relations de confiance qui se traduisent ensuite dans un certain réseau professionnel. Parvenir à être identifié comme quelqu'un « dissident » par ces groupes peut se payer cher après dans la vie active.

La mise en place de certaines précautions pour la protection de l'anonymat des participants⁵² s'inspire de la pensée d'Howard Becker. Selon cet auteur, la recherche sociologique permettant d'identifier un groupe social, peut toujours être utilisée pour gêner ou mettre en danger l'organisation ou la communauté étudiée (Becker, 2009, p. 128). En insistant sur l'idée que chaque groupe entretient des fictions à propos de lui-même, le dévoilement de cette différence rend vulnérable à certains de ses membres. « *L'enquêteur a assurément l'obligation à ne pas faire de tort à ceux qui se sont prêtés à son étude ; il peut en effet les avoir promis qu'on ne leur nuira pas. En faisant cette promesse, il peut avoir voulu simplement dire qu'il n'exposera pas un individu à être ridiculisé ou châtié. La plupart des sociologues considère probablement cela comme un principe éthique incontournable* » (Becker, 2009, p. 129). Nos adhérons à cette vision en respectant le pacte accordé avec chacun des interviewés.

3.5.2.7 Transcriptions, extraits et traduction des citations

52 Ces précautions concernent trois éléments : l'utilisation de pseudonymes, la manière peu objectivant de mettre en contexte des récits des personnes interrogées dans le corps du texte, ainsi que l'organisation du tableau de citations par ordre du pseudonymes en lieu de privilégier une entrée par la ville, le programme d'études ou d'attribut susceptible d'identifier les interviewés.

Les 63 entretiens ont été transcrits⁵³ cependant ce matériel n'a pas été incorporé au rapport de thèse. Plus que par un souci d'espace, c'est notre posture sociologique face aux entretiens qui explique cette décision.

Restituer le matériau brut, la parole enregistrée et transcrite, revient à concevoir l'action sociologique comme inévitablement réductrice. Le chercheur est donc présumé d'accorder un regard qui déforme et caricature, au lieu d'apporter de l'intelligibilité. Dans cette perspective, la restitution des entretiens *in extenso* invite à une position active du lecteur. Le chercheur peut ensuite parvenir à s'enfermer dans une démarche dichotomique qui oscille entre ce qui est dit et ce qui correspond à ses analyses. Nous tentons en revanche une approche plus souple pour l'exploitation des entretiens. Par exemple, les auteurs Paul Grell et Anne Wéry – dans l'ouvrage *Héros obscurs de la précarité (1993)* portant sur des personnes n'ayant pas un travail stable au Canada – restituent la richesse des récits de vie grâce à des questions posées *a posteriori* à l'ensemble des récits. Pouvant organiser le matériel autrement, la position du chercheur reste toujours privilégiée par rapport à celle du lecteur. « *C'est la connaissance de l'ensemble du corps qui nous autorise à voir des processus généraux là où, à première vue, le lecteur serait tenté de ne voir que des histoires particulières* » (Grell et Wéry, 1993, p. 32).

En revanche, notre analyse s'appuie sur des extraits d'entretiens incorporés à plusieurs reprises dans le texte. Ils sont systématiquement accompagnés d'une brève mise en contexte ou présentation de l'interviewé laquelle peut être complétée par la consultation du tableau de citation⁵⁴ situé dans l'annexe 1. Suivant l'approche compréhensive de Jean-Claude Kauffman, nous avons privilégié des extraits relativement courts. « *Il est rare en effet qu'il n'y ait pas plusieurs idées en trois ou quatre lignes d'entretien, ainsi que de subtiles variations d'un mot à l'autre. Produire un extrait trop long brise donc inévitablement le fil argumentaire, en introduisant des éléments nouveaux, et en entraînent le chercheur dans le commentaire. Il y a sans cesse concurrence entre la logique de l'histoire de vie et le discours théorique du chercheur (...) il est donc préférable de sélectionner impitoyablement, de ne pas prendre que le strict nécessaire à l'argumentation à l'endroit où elle se situe* » (J.-C. Kauffman, 2011, p. 110).

Les extraits ont été tous traduits de l'espagnol au français par la chercheuse. Carine Vassy

53 Il s'agit d'une retranscription quasi-intégrale des entretiens. Nous retranscrivions mots pour mot ce qui a été dit à la fois par l'enquêteur et l'enquêté, sans mentionner des expressions d'hésitations du type « euh ». Une dizaine d'entretiens pourtant a été transcrite moins rigoureusement. Ces sont les dernières interviews que nous avons effectué lesquels ont eu lieu après la saturation de notre modèle.

54 Nous avons adopté cette méthode à partir des ouvrages de Jean-Claude Kauffman. Le tableau de citation permet de revenir sur les 63 personnes interrogées une fois retenu leur pseudonyme (nous avons organisé le tableau par ordre alphabétique du pseudonyme). Il consigne l'âge, le sexe, le pays natal, la ville d'études, le niveau de formation suivie à l'étranger, la discipline des études suivies à l'étranger, l'établissement d'éducation, la source principale de financement des études, la situation de famille au moment de l'entretien, et le type dominant de trajectoire socioprofessionnelle poursuivie dans le pays d'origine (*cf.* chapitre 6).

insiste sur la difficulté de cette tâche dans les études comparatives. Dans le cadre de sa recherche auprès des hôpitaux européens, elle affirme que « *la difficulté principale réside dans la traduction de termes, dont on a l'impression qu'ils sont littéralement traduisibles, alors qu'ils renvoient à des pratiques différentes d'un pays à l'autre* » (Vassy, 2003, p. 219). Pour résoudre ces difficultés, nous avons choisi de conserver certains mots en espagnol et de proposer entre parenthèses, une traduction – subjective et personnelle – en français.

3.5.2.8 Descriptif de l'échantillon final

Pour finir cette partie, nous présentons une série de tableaux de fréquence à fin de décrire rapidement l'échantillon final mobilisé pour la partie empirique de cette thèse. Dès 63 étudiants interviewés, environ deux tiers sont d'origine chilienne et un tiers d'origine colombienne. L'échantillon reste équilibré entre hommes et femmes et entre étudiants de master et étudiants de doctorat.

L'âge des personnes interrogées oscille entre 24 et 40 ans, plus de deux tiers sont âgés entre 28 et 34 ans. Au moment de notre enquête, la moitié d'entre elles nous les classons comme sont célibataires car elles n'habitent pas en couple. 25 sont mariés dont 8 ont, au moins, un enfant.

Les interlocuteurs poursuivent un programme d'études dans des disciplines diverses, ils se concentrent dans les sciences sociales (N=16), les sciences économiques (N=7), les sciences de l'ingénieur (N=7), les politiques publiques (N=5), les sciences de l'éducation (N=5) et l'art (N=5). À la fin des études à l'étranger, la moitié de ces personnes compte avec une bourse d'études ou une allocation de recherche comme principale source de financement. Au contraire, une vingtaine est financée durant cette période grâce aux revenus du travail effectué sur place.

Nationalité

| | France | États-Unis | Total |
|-----------------|-----------|------------|-----------|
| Chili | 16 | 27 | 43 |
| Colombie | 10 | 10 | 20 |
| Total | 26 | 37 | 63 |

Sexe

| | France | États-Unis | Total |
|--------------|--------|------------|-----------|
| Homme | 13 | 16 | 29 |
| Femme | 13 | 21 | 34 |

| | | | |
|--------------|-----------|-----------|-----------|
| Total | 26 | 37 | 63 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|

Age

| | France | États-Unis | Total |
|------------------|---------------|-------------------|--------------|
| 24-27 ans | 4 | 6 | 10 |
| 28-34 ans | 19 | 26 | 45 |
| 35-40 ans | 3 | 5 | 8 |
| Total | 26 | 37 | 63 |

Niveau d'études

| | France | États-Unis | Total |
|-----------------|---------------|-------------------|--------------|
| Master | 12 | 21 | 33 |
| Doctorat | 14 | 16 | 30 |
| Total | 26 | 37 | 63 |

Situation familiale à la fin du séjour d'études⁵⁵

| | France | États-Unis | Total |
|--|---------------|-------------------|--------------|
| Célibataire | 16 | 15 | 31 |
| Concubinage | 4 | - | 4 |
| Marié sans enfants | 5 | 13 | 18 |
| Marié avec des enfants | 1 | 7 | 8 |
| Femme seule habitant avec un enfant | - | 2 | 2 |
| Total | 26 | 37 | 63 |

⁵⁵ La situation de famille a été considérée à partir du statut civil et de la cohabitation déclarés au moment de l'enquête. Les célibataires en particulier ont été définis à partir de l'absence d'une cohabitation en couple ou avec des enfants (sans considérer ainsi les relations de couple pouvant exister sans cohabitation).

Discipline des études

| | France | États-Unis | Total |
|--|-----------|------------|-----------|
| Sciences Sociales et Humaines (M et D) | 9 | 7 | 16 |
| Sciences de l'Économie (M et D) | 3 | 4 | 7 |
| Sciences de l'Ingénierie (M et D) | 3 | 4 | 7 |
| Master en Politiques Publiques | - | 6 | 6 |
| Sciences de l'Éducation (M et D) | - | 5 | 5 |
| Arts et histoire de l'Art (M et D) | - | 5 | 5 |
| Master en Droit | - | 3 | 3 |
| Architecture, Urbanisme et Dessin (M et D) | 3 | 1 | 4 |
| Doctorat en Sciences du Langage et littérature | 3 | - | 3 |
| Master <i>in Business Administration</i> | - | 2 | 2 |
| Master en Sciences du Sport | 2 | - | 1 |
| Master en Coopération Internationale | 1 | - | 1 |
| Master en techniques vidéo-numériques | 1 | - | 1 |
| Interprétation musicale (équivalent à M) | 1 | - | 1 |
| Total | 26 | 37 | 63 |

Source principale de revenus à la fin des études

| | France | États-Unis | Total |
|---|-----------|------------|-----------|
| Bourse d'études ou allocation de recherche | 11 | 24 | 35 |
| Revenus du travail salarié (y compris contrats d'enseignant ou de chercheur) | 15 | 7 | 22 |
| Prêt financier personnel | - | 6 | 6 |
| Total | 26 | 37 | 63 |

3.6 RESTITUTION DE RESULTATS ET ORGANISATION DE LA PART EMPIRIQUE DU RAPPORT

Pour finir ce chapitre, nous souhaitons expliquer brièvement la manière dont nous avons choisi de rendre compte des résultats du travail de terrain. Deux parties empiriques sont prévues dans ce rapport. Elles peuvent être lues de façon indépendante puisque nous véhiculons dans chacune une manière différente d'aborder l'objet d'étude.

Les chapitres 4 et 5 composent la première partie et ils portent sur le contexte qui façonne et

modèle les trajectoires des étudiants. Dans une perspective comparée entre la France et les États-Unis, cette section s'intéresse aux effets des cadres juridiques et institutionnels sur les décisions et le devenir des jeunes professionnels en mobilité. En choisissant une entrée par le système social, la subjectivité de l'individu est en quelque sorte mise en suspens.

La partie suivante du rapport – composée des chapitres chapitre 6, 7 et 8 – s'intéresse en revanche au point de vue des individus et à leurs logiques d'action. Il est question de comprendre comment les individus sont parvenus à construire leur projet de poursuite d'études à l'étranger, et comment ces projets et les individus mêmes changent au cours de l'expérience migratoire. Pour commencer, le chapitre 6 se penche sur les trajectoires biographiques mobilisant à la fin une typologie des trajectoires socioprofessionnelles suivies dans le pays d'origine. Il s'agit ici de comprendre le poids des déterminismes sociaux dans l'élaboration du projet d'études en tant que stratégie de mobilité sociale. Ensuite, le chapitre 7 tente de saisir le changement des projets initiaux des étudiants au cours du séjour à l'étranger. Il s'agit de confronter le projet professionnel élaboré tout au début avec celui de la fin des études. Le dernier chapitre réunit les aspects de la vie intime des étudiants qui s'échappent à dimension professionnelle. Il est question d'aborder comment la formation de couples, la fondation d'une famille, ainsi que l'expérience de l'étranger joue sur la construction de la trajectoire à suivre après les études.

CONCLUSION

Dans chapitre, nous avons précisé les éléments de notre itinéraire de recherche, à savoir, la construction d'une démarche qualitative et comparative, ainsi que l'élaboration du travail de terrain. D'après nos hypothèses de recherche, nous avons choisi de mener des entretiens compréhensifs et biographiques cherchant à laisser une grande place à la parole des interlocuteurs pour saisir des trajectoires longues qui commencent dans le pays d'origine et qui continuent à se construire durant le séjour d'études à l'étranger.

La définition de la population d'études s'est effectuée progressivement. Elle se compose de jeunes diplômés d'université (BAC+5) d'origine chilienne ou colombienne poursuivant des études de troisième cycle (niveau master ou doctorat) à Paris, New York ou Boston. Au total 63 entretiens individuels correspondant à cette définition ont été réalisés par la chercheuse entre 2008 et 2011. Nous les avons interviewé prioritairement durant la période de la fin des études.

L'accès aux interviewés s'est effectué principalement à partir de la méthode de proche en

proche mobilisant les contacts personnels et professionnels de la chercheuse. Âgés entre 24 et 40 ans, la plupart des personnes interrogées ont entre 28 et 34 ans. L'échantillon comporte des profils diversifiés selon sexe, situation de famille, niveau d'études suivi (master ou doctorat), discipline d'études et sources principale de financement du séjour d'études. Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits en espagnol. L'utilisation d'extraits dans ce rapport, traduits au français par la chercheuse, renvoie à un tableau de citations disponible dans l'annexe 1.

Après avoir présenté l'enquête et sa méthode, les prochains chapitres présentent les résultats de notre travail de terrain dans deux parties. La première insiste sur les déterminants structurels qui pèsent sur les trajectoires des étudiants, et la deuxième, sur leur subjectivité.

PARTIE II

MIGRER COMME ETUDIANT : LES REGLES DU JEU

La migration étudiante internationale est loin d'être un phénomène spontané qui réunit un certain nombre d'incitatives individuelles erratiques. Plusieurs acteurs institutionnels et éducatifs organisent les échanges d'étudiants sous l'influence politique des États. Le projet individuel d'études à l'étranger s'insère de la sorte dans un champ pré-structuré. Pour migrer comme étudiant, les individus doivent suivre certaines règles. Ils les découvrent au fur et à mesure, dès le début du processus. À chaque fois qu'ils sont confrontés à un choix, ils comprennent au fur et à mesure la marche à suivre. Cependant, certains connaissent à l'avance le jeu, d'autres moins ou pas du tout. Ces derniers font des essais et des erreurs. Le constat est le même : les papiers, les admissions, l'argent, le logement sont des contraintes parfois difficiles à saisir. Les deux chapitres suivants abordent ces règles du jeu : le premier porte sur le cadre juridico-administratif qui s'occupe de la migration étudiante, et le second traite des opportunités et des obstacles institutionnels et matériels dans le pays hôte. De ce point de vue macroscopique, nous comparons les conditions d'accueil des étudiants étrangers en France et aux États-Unis.

CHAPITRE 4

Le cadre juridique et administratif des migrations étudiantes internationales

Les comportements migratoires individuels sont subordonnés à un facteur structurel fondamental : le statut juridique. Les politiques migratoires des pays d'accueil montrent ainsi la performativité de catégorisations dominantes qui s'imposent aux individus dans un rapport de domination, à la fois économique et administratif. Le cadre juridique migratoire – porteur de la volonté politique des États – agit d'abord comme un dispositif de sélection et ensuite comme un dispositif de contrôle pour les étudiants. Quelles sont les conséquences d'un tel dispositif pour les trajectoires des étudiants ? Tout en analysant la démarche suivie par nos interlocuteurs pour obtenir une autorisation de séjour en tant qu'étudiant en France et aux États-Unis, ce chapitre vise à montrer que c'est le contrôle sécuritaire à intérêt économique qui décide du recrutement d'étudiants internationaux. En outre, l'étude des tracasseries administratives destinées à conserver ou changer leur statut d'étudiant témoigne également de la docilité des requérants et de l'impossibilité d'improviser une décision migratoire. Dans tous les cas, personne ne triche. Pourtant les étudiants s'en sortent grâce à des ressources diverses. Tandis que certains peuvent démontrer leur aisance financière, d'autres rusent avec les règles. Ces derniers comptent avec un capital social particulier qui leur permet de dévoiler des « règles cachées ». Personne ne contourne la législation en vigueur, mais il y a un apprentissage d'astuces dans un espace restreint.

Dans la première partie, nous nous interrogeons sur la sélection des futurs étudiants au moment de leur départ depuis le pays d'origine. Quelle est la démarche à suivre par un ressortissant d'origine latino-américaine qui désire faire des études en France ou aux États-Unis ? Nous cherchons à mettre en avant les critères de sélection des pays d'accueil, ainsi que les conditions de la conservation du statut d'étudiant au cours du séjour. Dans la deuxième partie, nous nous interrogeons sur le changement de statut juridique des étudiants au cours du séjour d'études dans les deux pays étudiés. Les conditions d'accès à un permis de travailleur, à un statut juridique lié à des motifs familiaux, ainsi qu'à la nationalité seront mises en lumière. Cette dernière

exploration portant sur les modalités juridiques du passage entre l'étudiant et l'immigrant nous permet d'inscrire notre analyse dans le lien entre capitalisme néolibéral et gestion des migrations de travail, ainsi que sur le modèle reproductif normalisé de la migration familiale.

4.1 LA SÉLECTION CROISSANTE DES PAYS D'ACCUEIL VIS-À-VIS DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS

De nombreux pays du Nord s'adonnent à une immigration sélective d'étudiants en vue d'accueillir les candidats les plus solvables. En France, cette tendance a été décrite très tôt par Serge Slama en 1998, qui constatait l'homogénéisation du profil des étudiants étrangers. La sélection des étudiants internationaux reflète ainsi une politique migratoire de plus en plus sélective, où le rôle d'ascenseur social de l'université disparaît face à une migration d'élites (Serge Slama, 1998, p. 7). Comment ces tendances se concrétisent-elles dans le cadre juridique administratif d'entrée des étudiants étrangers ? Dans cette partie du chapitre, nous allons montrer quelles ont été les conditions remplies par nos interviewés pour étudier en France et aux États-Unis et les conséquences de ces dernières pour les trajectoires des étudiants.

4.1.1 Le cas de la France : le durcissement des conditions d'accueil des étudiants non européens

Le statut d'étudiant étranger en France s'est transformé en un statut de plus en plus soumis à de multiples contrôles. Caractérisé par des procédures parfois contradictoires, il a connu quelques assouplissements, qui ont surtout profité à des élites scientifiques, culturelles, économiques ou politiques (GISTI, 2007, p. 2). La nouvelle priorité des pouvoirs publics français semble être de rendre son système d'entrées concurrentiel sur le marché de la formation des élites internationales. Parallèlement, la pression exercée par certaines associations et mouvements politiques en faveur de la défense des libertés et de l'égalité prônée par la République, concernant les orientations politiques des migrations internationales, jouent sur le maintien de l'ouverture des frontières.

Les différents récits nous ont permis de distinguer quatre étapes de la démarche juridico-administrative nécessaire pour effectuer un séjour d'études de troisième cycle en France. Les deux

premières doivent se réaliser dans le pays d'origine, avant le départ. Elles sont la préinscription dans un établissement d'études supérieures et l'obtention du visa étudiant long séjour. Une fois sur sol français, une troisième étape consiste à obtenir le titre de séjour mention « étudiant » et la quatrième, à son renouvellement annuel. Théoriquement les conditions demandées sont égales pour tous. Cependant du fait que l'arrivée en France des personnes interviewées s'est produite à différents moments, entre 2002 et 2008, elles n'ont pas toutes vécu les mêmes procédures.

4.1.1.1 L'inscription en troisième cycle : l'adaptation des candidats à un système universitaire inconnu

Être accepté dans une formation de troisième cycle est une des conditions pour déposer une demande de visa mention étudiant dans les consulats français à l'étranger. La procédure s'achève au moment où l'intéressé reçoit à son lieu de résidence une lettre de préinscription, envoyée par un établissement d'éducation français.

Pour préinscrire les candidats, chaque établissement d'études supérieures effectue à la fin de l'année universitaire précédente, une admission sur concours où les étudiants étrangers participent au même titre que les candidats nationaux. Les exigences sont diverses, cependant elles portent invariablement sur la pertinence du parcours académique du candidat, l'équivalence des diplômes acquis précédemment à l'étranger (élaborée de manière indépendante par chaque établissement) et la justification d'une bonne maîtrise de la langue française. Le dossier de candidature est préparé et envoyé par courrier depuis le pays de résidence du candidat et ses résultats sont souvent envoyés par mail.

L'analyse de cette démarche nous a permis d'identifier trois éléments d'intérêt pour notre démonstration. Le premier porte sur les critiques des personnes interrogées sur l'accueil des étudiants étrangers dans le système d'éducation supérieure français. Le deuxième s'intéresse aux critères de sélection de certains programmes d'études vis-à-vis des candidatures d'étrangers. Et enfin, le troisième traite des stratégies de certains étudiants qui, se servant d'une inscription dans un cours de langue, détournent la procédure de sélection des universités.

a) L'accueil des établissements d'éducation supérieure français : une expérience différenciée selon l'institution

Notre échantillon d'interlocuteurs en France est composé de 16 étudiants d'origine chilienne et 10 étudiants d'origine colombienne. La plupart d'entre eux, ayant poursuivi des études dans les universités françaises, ont dû présenter une attestation de préinscription avant de quitter leur pays d'origine afin d'obtenir un visa étudiant en arrivant en France. Cette préinscription n'étant ni

payante ni subordonnée à la présentation de ressources, elle se heurte à plusieurs difficultés de communication quant à son accomplissement à distance, selon une partie des interviewés. Dans la même ligne que certains rapports d'études⁵⁶, les récits laissent entrevoir les faiblesses institutionnelles de l'accueil des étudiants étrangers dans les universités françaises. Peu d'information spécialisée sur les sites Internet, longs délais de réponse des responsables administratifs, et manque d'une orientation efficace sur l'installation pratique dans le pays sont des remarques récurrentes. Sachant que ce sont les universités qui jouent le rôle de premier interlocuteur de l'étudiant étranger, les difficultés décrites marquent le début d'une relation conflictuelle vis-à-vis des démarches administratives dans le pays d'accueil.

Il faut néanmoins nuancer cette affirmation pour certains. Nous pensons aux étudiants effectuant un séjour d'études dans le cadre d'un partenariat académique, ou bien, ceux qui sont accueillis par une grande école et qui semblent être mieux accompagnés et informés. Nous avons interrogé deux étudiants d'origine colombienne remplissant en même temps ces deux conditions. Ils ont été accueillis par l'École Nationale d'Arts et Métiers pour poursuivre une thèse dans le cadre d'un partenariat de collaboration avec l'*Universidad de los Andes* à Bogotá. Pour eux, l'obtention d'un financement a été une condition à toute démarche d'inscription. Encore en Colombie, ils bénéficièrent très tôt d'une allocation de recherche de la part de leur futur établissement d'études, n'ayant pas eu de problèmes pour s'y inscrire et au contraire, ils témoignent de l'accueil rapide et efficace de leur école.

Dans un autre registre, nous considérons un deuxième facteur qui semble coïncider avec des discours moins critiques sur l'accueil des universités françaises. Il concerne les étudiants ayant fait leurs études secondaires dans un lycée français à l'étranger⁵⁷. Ces jeunes ne se sont pas particulièrement prononcés sur les difficultés à obtenir une pré-acceptation dans les universités. La raison est simple : ils connaissent le système universitaire français et les manières d'établir une communication efficace avec l'administration française. Nous ne pensons pas seulement au fait

56 Nous pensons à deux sources en particulier. L'enquête sur les conditions des étudiants étranger en France avance que seulement un étudiant sur quatre déclare « n'avoir éprouvé aucune peine à trouver toutes les informations nécessaires » et que les difficultés rencontrés au moment de leur arrivée en France se concentrent sur les démarches administratives et le logement. Le rapport conclut ainsi que « *les étudiants étrangers se plaignent des mauvaises conditions d'accueil dans les universités françaises, où rien n'est prévu pour faciliter leur adaptation* » (Ennafaï et Paivandi, 2008, p. 91). Dans un registre plus politique, le rapport d'information fait par les sénateurs Monique Cerisier-Ben Guiga et Jacques Blanc (2005) affirme que les difficultés d'accès à l'information sur les formations ou sur la procédure de candidature sont dissuasives pour les étudiants étrangers. Concentrant leurs critiques sur les universités françaises, la liste des principales faiblesses repérées compte, entre autres, sur l'absence d'orientation en ligne, les grandes difficultés à suivre la procédure de candidature, les délais de réponse et la faible réactivité des universités aux candidatures étudiantes (Cerisier-Ben Guiga et Blanc, 2005 p. 15).

57 Nous avons enquêté quatre chiliens ayant suivi leurs études primaires et secondaires dans une école française de la capitale. Deux autres étudiants enquêtées n'y ont fait qu'une partie de leur scolarité conservant un lien mis en avant durant l'entretien. Certains d'entre eux participent également d'une mobilité étudiante plus encadrée bénéficiant d'une bourse d'études du gouvernement français et habitant à la Cité Universitaire.

de maîtriser la langue, sinon aussi au fait d'être capable d'utiliser correctement les codes culturels pour entamer une démarche administrative. Les anciens élèves des écoles françaises à l'étranger semblent ainsi mieux « disposés » à préparer, par exemple, une lettre de motivation ou rédiger un mail en se servant des formules de politesse les plus adaptées. Il s'agit donc d'un capital culturel qui permet de faciliter les démarches administratives. Beatriz, ancienne élève du lycée Antoine de Saint-Exupéry à Santiago, exprime cette idée dans son récit. « *Je pensais que du simple fait d'avoir fréquenté cette école (lycée français), j'avais plus de chances d'étudier et d'avoir une bourse d'études en France (...) L'information (de financements et bourses) est parfois cachée. Nulle part, on ne trouve une synthèse des programmes auxquels on peut se présenter. Mais comme je venais de cet univers francophone, tout a été plus facile pour moi* ». La disposition d'un capital culturel spécifique permet d'assouplir les incompréhensions d'un premier contact avec les institutions. Il n'est pas ainsi surprenant que les avis critiques sur les démarches administratives des étudiants étrangers en France soient plus prononcés chez les étudiants provenant d'un milieu culturel éloigné (Ennafaa et Paivandi, 2008, p. 92).

En outre, la disposition d'un capital social spécialisé est aussi un antidote efficace pour les complications administratives. Les étudiants qui ont des amis ou de la famille sur place prennent la décision de venir en France sachant qu'ils seront soutenus par eux et que cela représente un moindre coût pour démarrer un projet d'études. Ceci est le cas particulier de deux interrogées : Cristina, une étudiante chilienne dont son oncle est maître de conférence, et Marcela, une étudiante colombienne, accueillie à Paris par une bonne amie d'enfance qui a la double nationalité et qui suit aussi des études universitaires en France. Toutes les deux ont été guidées par ces personnes pour obtenir une préinscription et s'inscrire ensuite définitivement à l'université. Nous soulignons néanmoins que pour bénéficier effectivement d'un avantage, il faut que ce capital social soit spécialisé, c'est-à-dire, que les personnes qui accueillent les étudiants soient familiarisées avec le monde universitaire français.

En conclusion, l'expérience du premier contact avec l'établissement d'éducation hôte s'avère parfois compliquée et met en lumière certaines faiblesses de l'accueil des universités françaises. Cependant, les avis des personnes interrogées sont aussi dépendants de leurs conditions individuelles. En mobilisant des ressources institutionnelles, culturelles et sociales quelques-unes sont moins exposées à des complications.

b) Les critères de sélection des programmes d'études : égalité de chances ?

Les jeunes étudiants interviewés ont été tous définitivement acceptés par les programmes

d'études de leur préférence⁵⁸. Pourtant ce processus semble être déterminé par la concurrence des programmes choisis. Ainsi, nous avons enregistré deux personnes ayant éprouvé des difficultés pour être retenues, du fait d'avoir choisi un programme d'études trop sollicité en France. Dans ces cas, comment la sélection des étudiants se produit-elle? L'une d'entre elles s'est présentée à un programme de master en relations internationales à La Sorbonne. Il s'agit de Fernando, au moment de notre enquête, jeune diplômé d'origine chilienne travaillant à Paris. Ayant été pré-accepté par ce programme de master, Fernando vient en France avec un visa étudiant. Cependant peu après son arrivée, il découvre que sa candidature n'est pas retenue. *« J'allais perdre les vingt mille euros de la bourse d'études puisque je n'avais pas vraiment été accepté. J'étais désespéré, je ne comprenais rien... peu après j'ai su que le master, auquel je m'étais présenté, était le plus concurrencé de toute l'université Paris I. Chaque année, il y a entre sept cents et mille candidatures. Alors là, peu importe ta lettre de motivation, ton projet, rien n'est pris en considération (...) Finalement, je suis entré grâce à un piston, le professeur que j'avais connu au Chili s'est battue pour mon cas. J'ai réalisé que le niveau de subjectivité dans la sélection est énorme. Ils n'ont pas les moyens d'étudier tant de dossiers, alors ce qui joue c'est l'entretien personnel, mais je n'ai pas eu l'occasion de m'y présenter puisque à l'époque j'étais au Chili. Mais si ces gens ont laissé passer mon cas, tu peux imaginer comment ils font pour sélectionner les autres »* Grâce à l'intervention du professeur ayant soutenu la candidature de Fernando, son inscription définitive est reconsidérée et il fut accepté finalement dans le master. *« Je pense que le fait d'être financé par un programme de l'Union Européenne (programme de bourses ALBAN) a beaucoup joué car c'est une légitimité différente. J'avais été sélectionné par d'autres comités scientifiques bien plus sélectifs et rigoureux que celui de l'université »*. Difficile d'identifier les critères de cette sélection, cependant aux yeux de cet étudiant, il s'agit clairement d'une procédure mal organisée où le contenu n'est plus un critère.

Les étudiants étrangers boursiers ont-ils plus de chances d'être choisis par les programmes d'études les plus sollicités ? Ce questionnement trouve des éléments de réponse opposés dans le récit de la deuxième enquête, qui a eu des difficultés pour s'inscrire dans le master où elle fut pré-acceptée. Il s'agit de Constanza – psychologue chilienne et étudiante de master à Paris – qui après un entretien personnel à l'Université Nanterre, doit se contenter de s'inscrire en master 1. *« Pendant l'entretien, je savais que c'était le moment de faire une bonne impression, alors j'ai mis en avant le fait que j'avais obtenu une bourse d'études, que j'étais déjà passée par un processus de sélection. Pour moi, cela était la garantie que j'étais bien préparée. Mais ils ne se sont pas du tout intéressés à ça, ils m'ont rien demandé sur la bourse, ni quel organisme m'avait financé ni rien du tout, ils n'étaient pas impressionnés. (...) Être boursier au Chili est un indicateur de performance académique, ça veut dire que tu es capable, c'est pour cette raison que tu es*

58 Notre démarche ne peut pas cependant rendre compte des éventuels refus d'étudiants puisque nous avons interrogé seulement des jeunes ayant été retenus par un programme d'études de troisième cycle.

financé. Mais ici (en France), j'ai réalisé qu'être boursier signifie que tu es pauvre (...) en allant au CROUS et en voyant les gens qui y étaient, je me suis progressivement rendu compte que ces bourses (du gouvernement français) sont destinées aux anciennes colonies. Ces programmes sont alors une sorte de bénévolat que fait la France. Être boursier de la sorte est relié au fait de venir d'un pays pauvre et ne représente pas forcément un signe de performance académique ».

Constanza doit remettre en question la manière dont elle comprend un processus de sélection universitaire. Le fait de ne pas connaître la stigmatisation qui pèse sur les boursiers du gouvernement français fait écho à l'analyse de la position de l'étranger d'Alfred Schütz⁵⁹. En outre cette stigmatisation la conduit à laisser dans l'implicite un discours de différenciation : nous (les étudiants chiliens ? les étudiants boursiers ?) ne sommes pas comme les étudiants des ex-colonies. Enfin, selon Constanza, elle n'a pas été sélectionnée pour le master 2 puisque ses mérites ne sont pas intelligibles, ou bien pas pris en compte de la même manière que dans son pays d'origine. Cette sélection apparaît enfin comme une imposition et réveille un sentiment d'injustice et d'impuissance ressortant à plusieurs reprises dans son récit, comme par exemple, lorsqu'elle cherchait un stage. *« C'est en rédigeant mon curriculum que j'ai senti encore cette sensation, cette difficulté supplémentaire du fait d'être étrangère. Je me souviens d'avoir écrit 'Universidad Católica de Chile' en français et j'ai pensé 'ça ne dit rien à personne en France'. Au Chili, je n'ai eu jamais de difficultés à trouver un emploi car j'avais un bon CV pour mon âge. Mais ici mon CV ne valait rien, je sentais que c'était la même chose que de rendre une feuille blanche ».* La place de l'étudiant étranger dans les processus de sélection des universités françaises est ambiguë. La baisse des inscriptions universitaires peut favoriser leur recrutement dans les filières les moins concurrencées. Cependant leurs chances d'être retenus dans les programmes les plus sollicités restent faibles et difficiles à esquisser.

c) Ceux qui ont évité l'inscription universitaire avant de partir : une stratégie de contournement ?

Deux interlocuteurs n'ont pas effectué la démarche d'obtention d'une préinscription d'un établissement d'éducation supérieure avant de partir en France. En revanche, ils ont présenté une préinscription auprès d'un institut d'apprentissage de langue française au moment d'effectuer la demande d'un visa étudiant. Examinons le cas de l'un d'entre eux. Le parcours de Tadeo – étudiant d'origine chilienne – débute un séjour linguistique à Paris, au cours duquel il a préparé son inscription en troisième cycle. Cette préinscription sollicite avoir un diplôme d'études équivalant au baccalauréat et le paiement au préalable de frais d'inscription d'environ 50€, non

⁵⁹ Sans partager les présupposés de base du modèle culturel du groupe, l'étranger devient la personne qui doit remettre en question à près tout ce qui semble aller de soi aux membres du groupe qu'il aborde (Schütz, 2010 [1944], p. 19).

remboursables. « *On savait que le minimum pour avoir le titre de séjour est de prendre un cours (de français) de trois mois comptant 20 heures de cours hebdomadaires, je me suis donc inscrit dans un centre appelé Campus Langue. En vrai, ce cours se fait seulement pour avoir un titre de séjour (...) il coûtait environ 550 euros, pas cher par rapport au reste, qui coûtait autour de 1 600 euros* ». S'inscrire dans ce cours de français est mis en avant par Tadeo comme une astuce lui permettant de s'installer en France. Il part motivé par l'idée de rejoindre sa copine chilienne qui a eu un contrat d'assistante d'espagnol à Paris. Il y compte tenter sa chance pour continuer ses études en interprétation musicale en troisième cycle mais sans avoir aucune certitude. Sans connaître la langue, l'idée de commencer directement des études semble risquée, alors l'alternative de s'engager dans un séjour linguistique semble un bon commencement. Ce sont des amis chiliens habitant en France qui lui conseillent d'éviter un cours inférieur à trois mois, afin de ne pas être muni d'un visa de court séjour qui n'autorise pas à son titulaire de travailler⁶⁰. Durant ces trois mois, Tadeo qui habite chez sa copine, suit les cours de français et travaille dans un restaurant à Porte de Clignancourt, tout en se préparant pour des auditions. Finalement, il réussit à être retenu au conservatoire de Pantin et prolonge son séjour.

Ce cas met en lumière une certaine marge d'action des étudiants. Ils peuvent repousser l'inscription universitaire à distance pour la réaliser sur place durant un séjour d'études linguistique. Le capital social y semble être déterminant, ainsi que la possibilité de travailler pour pouvoir financer un tel le séjour.

En résumé, nous retenons que la première partie de la démarche administrative pour partir étudier en France compte sur la sélection académique des candidats. Cependant nous avons vu que d'autres critères hors de la performance académique jouent dans cette sélection. L'étudiant étranger devant s'adapter au fonctionnement d'un système académique méconnu, le premier rapport de domination s'établit. Les étudiants opposent des stratégies diverses aux premières incompréhensions et frustrations qui se présentent. Leur analyse permet de deviner que les individus sélectionnés, malgré le fait d'avoir un niveau éducatif équivalent (diplômés d'université dans les pays d'origine), disposent et mobilisent des ressources différentes.

4.1.1.2 L'obtention du visa étudiant : une démarche soumise à la disposition de ressources suffisantes

Une fois préinscrit dans un établissement d'éducation supérieure, l'étudiant étranger peut solliciter un visa étudiant de long séjour (c'est-à-dire d'une durée supérieure à 3 mois), auprès du service consulaire de l'ambassade de France dans le pays où il réside. Ce visa est condition

⁶⁰ Ce type de visa étudiant est accordé pour un séjour inférieur à 90 jours et il ne peut pas être renouvelé en France ni n'accorde pas la possibilité d'exercer une activité rémunérée.

indispensable de la délivrance du titre de séjour temporaire mention « étudiant » après l'arrivée en France. Le visa est particulièrement obligatoire pour les étudiants d'origine colombienne qui, à différence des chiliens par exemple, ont besoin d'un visa pour entrer, même temporairement, dans l'espace Schengen.

A partir de 2008, au Chili et en Colombie, l'obtention d'un visa étudiant relève du passage obligatoire par le service de Campusfrance. Par conséquent, nos intervicés ont majoritairement connu la procédure antérieure qui dépendait directement des consulats français et plus indirectement des Centres pour les études en France (CEF), créés en 2003. La démarche demandait au requérant, parmi d'autres documents, la justification de ressources financières suffisantes pour poursuivre des études en France. Considérant l'article 7-7 du décret du 30 juin 1946, les moyens d'existence à justifier correspondaient à au moins 70% de l'allocation d'entretien mensuelle de base versée, au titre de l'année universitaire écoulée aux boursiers du gouvernement français. Ce montant s'élevait donc à environ 450 € par mois.

La justification de ressources des étudiants boursiers consiste à présenter leur attestation de bourse. Pour les étudiants qui financent par leurs propres moyens le séjour d'études, il est accepté de produire soit des relevés de comptes bancaires assurant la somme totale pour une année d'études (environ 4 500€), soit la prise en charge de l'étudiant par une personne solvable, dûment traduite et certifiée par le consulat français. Cette dernière alternative a été la modalité la plus utilisée par nos enquêtés qui ont autofinancé leurs études en France (N=10). Pour eux, ce sont les parents qui signèrent la documentation nécessaire pour constituer la prise en charge. Cependant les transferts financiers se réalisent surtout en début du séjour et jusqu'au moment où l'étudiant trouve un emploi et une certaine indépendance économique. « *Mes parents m'ont aidé signant la prise en charge, mais je n'ai jamais accepté de leur aide, bon, oui, les premières années et aussi très exceptionnellement, enfin, j'ai financé tout mon séjour principalement grâce à mon travail en France* », affirme Paulina, étudiante colombienne inscrite en doctorat en histoire à Paris. Du même, Mateo – au moment de l'enquête jeune diplômé d'origine chilienne travaillant à Paris – explique que la prise en charge signée par ses parents a été fondamentale pour réussir ses démarches administratives « *Dans l'ambassade, on m'a demandé la préinscription à l'université et une attestation assermentée assurant que ma mère allait m'envoyer 400 euros par mois. Avec ça, je n'ai eu aucun problème. L'année suivante, j'ai montré le même papier et ça a suffi. Ils ne m'ont même pas demandé mes fiches de paie ou mes relevés de compte* ». Même si une prise en charge semble moins solide que d'autres justificatifs plus concrets, elle est rarement remise en cause par les services consulaires ou par la préfecture.

A présent, nous allons décrire, les conditions actuelles d'obtention d'un visa de long séjour en

Colombie et au Chili⁶¹. La première démarche consiste à s'enregistrer dans l'Espace Campusfrance. Ce dispositif est héritier des anciens centres pour les études en France (CEF) qui ont été progressivement déplacés par cette nouvelle structure à partir de 2007. Ils sont présentés comme des plates-formes de services destinées à attirer les étudiants étrangers de haut niveau et à faciliter leurs démarches. Toutefois, dans un contexte de durcissement des politiques migratoires, ils apparaissent comme un nouvel instrument de sélection, qui risque de concurrencer la compétence des universités en matière d'évaluation académique⁶². Ce dispositif demande au candidat de se soumettre à un entretien personnalisé d'évaluation conduit par un expert de l'agence et qui conclut sur un avis argumenté. Le consulat exige les résultats de l'entretien pour la constitution du dossier de demande de visa. La démarche auprès de Campusfrance doit être effectuée sur Internet et n'est pas gratuite. En Afrique, remplir un dossier dématérialisé CampusFrance coûte à peu près 80 €, le tarif grimpe à 170 €, en Corée. Au Chili, le montant s'élève à 150€ et en Colombie, à 138 € pour l'année 2012. Il est spécifié que ces sommes ne sont pas remboursées au cas d'un refus du visa. Pour la construction du dossier en ligne, le candidat doit fournir, entre autres, la préinscription dans un établissement d'éducation supérieure, les diplômes d'études obtenus dans son pays et une attestation de la maîtrise de la langue française⁶³.

Ensuite, ayant eu l'avis positif du service Campusfrance, l'intéressé doit se rendre au Consulat français pour déposer son dossier de visa étudiant de long séjour. La nouvelle procédure pour l'obtention de ce visa exige la justification des ressources financières plus élevées. Au lieu de 4 500 € pour une année d'études, il faut à présent démontrer environ 6 717 € pour la même période⁶⁴. Dans la même optique, la liste des pièces à fournir pour les personnes qui signent une prise en charge est devenue plus large et précise. Il faut présenter les six derniers relevés de compte bancaires, le dernier avis d'imposition et des justificatifs de domicile. En outre, une nouvelle dimension s'ajoute à la constitution d'un dossier recevable : celle du logement de l'étudiant. Actuellement, les consulats français au Chili et en Colombie demandent de présenter

61 Pour la Colombie nous nous sommes adressés à http://www.colombie.campusfrance.org/sites/localmaster.campusfrance.org/files/requisitos_de_visa_estudiante_-_larga_estadia.pdf, et pour le Chili à http://www.ambafrance-cl.org/IMG/pdf/tudiant_universite-5.pdf. Consultation réalisée le 10/01/2012.

62 Les CEF et Campusfrance sont largement critiqués par des associations indépendantes dans la mesure où ils réduisent la marge d'action des institutions d'éducation dans la sélection des étudiants étrangers. Voir plus cette critique sur l'article du GISTI <http://www.gisti.org/spip.php?article956>

63 Ces attestations sont, d'une part, un diplôme international qui certifie la connaissance de la langue française. Il est délivré par les centres culturels français à l'étranger. Ces diplômes peuvent s'obtenir une fois par an, sont valables durant deux ans et ils coûtent entre 50 et 130€ au Chili, et entre 30 et 83 € en Colombie. Un autre type d'attestation sont les tests réalisés par ces mêmes centres pour les candidats aux bourses d'études en France. Réalisés sous un calendrier adapté à ces concours, ils sont moins chers et parfois gratuites pour les candidats pré-sélectionnés.

64 Ce changement relève du décret du 6 septembre 2011 pris pour l'application de la loi du 16 juin 2011 relative à l'immigration, l'intégration et la nationalité et relatif aux titres de séjour. Il augmente de 30% les ressources exigées pour obtenir un titre de séjour étudiant.

un bail de location, la réservation d'une place dans une résidence universitaire, ou bien, une attestation d'hébergement signée par un résident en France. Le dossier est finalement complet après le paiement du montant du visa étudiant qui semble lui avoir diminué après l'installation du service Campusfrance. Les personnes interrogées qui n'ont pas bénéficié de ce service ont déclaré avoir payé environ 100€ pour le visa étudiant. Des jours, le prix affiché par le Consulat français s'élève à 50€ néanmoins, dans nos entretiens nous avons enregistré des prix tournant autour des 100€.

La décision d'accorder ou pas un visa mention étudiant est une faculté directe des consulats français. Comment prennent-ils ces décisions ? Alexis Spire avance, après sa recherche sur les ces institutions en Afrique, que l'évaluation des candidatures est effectuée en fonction de critères vagues, comme le « projet d'études » ou le « parcours académique ». Cela permet une marge d'action plus large aux responsables du service qui prennent à leur tour cette responsabilité avec la conviction de « protéger les intérêts de la nation ». Il souligne ainsi qu'un élément décisif pour la décision est l'intérêt présumé du candidat pour l'économie française (Spire, 2008, p10). En ce qui concerne notre enquête, nous n'avons pas enregistré de refus auprès des consulats au Chili ou en Colombie, cependant la justification de ressources apparaît comme une condition difficile à remplir pour les candidats non boursiers. Cet obstacle est surmonté grâce à une prise en charge signée par les parents des jeunes. D'un point de vue bourdieusien, cette pratique permet de confirmer la primatie du capital social (le réseau familial) vis-à-vis d'autres types de capitaux pouvant se transformer, par exemple, en un capital économique si besoin (aide financière parentale).

Du fait que nous avons seulement interrogé des étudiants ayant obtenu le visa, notre démarche méthodologique ne peut pas rendre compte de potentiels refus de celui-ci. Nous souhaitons pourtant signaler que plusieurs organismes indépendants (comme le GISTI ou l'UNEF) dénoncent la montée des refus dans les consulats français et l'installation d'une politique de plus en plus sélective sur les aspects financiers au détriment des arguments académiques. L'absence de refus dans notre échantillon semble liée au fait que nous avons interrogé un certain profil d'étudiant censé être plus aisé économiquement. Il s'agit d'étudiants engagés dans des études de master ou de doctorat qui participent davantage aux cadres de coopération institutionnelle⁶⁵.

Pour conclure, le fait que la prise en charge parentale est mieux vue que le travail salarié est

65 Nous allons voir dans le chapitre 5 que parmi les 26 personnes interrogées en France, 16 ont été financées par une institution pour poursuivre leurs études. C'est-à-dire, elles ont reçu une bourse d'études ou une allocation de recherche.

révélateur de deux tendances. D'une part, la sélection des étudiants étrangers est une sélection sociale, dans l'implicite, il y a une méfiance vis-à-vis des fils de pauvres. D'une autre part, les dispositifs migratoires portent un regard plus favorable à une figure temporaire d'étudiant qui n'a pas besoin d'entrer dans le monde du travail et qui n'est pas suspectée d'avoir des points communs avec les travailleurs immigrants.

4.1.1.3 L'obtention du premier titre de séjour mention étudiant à Paris : une démarche facilitée

La première délivrance d'un titre de séjour temporaire portant la mention étudiant est accordée selon l'article L 313-7 du code de l'entrée et du séjour des étrangers « à l'étranger qui établit qu'il suit en France un enseignement ou qu'il y fait des études et qui justifie qu'il dispose de moyens d'existence suffisants ». Avant 2009, c'est-à-dire, pendant la période où nos enquêtés sont arrivés en France, l'étranger couvert d'un visa étudiant de long séjour devait s'inscrire définitivement dans l'université et ensuite s'affilier à la sécurité sociale étudiante pour après solliciter un premier titre de séjour étudiant. A partir de l'arrêté du 19 mai 2009, les étudiants étrangers munis d'un visa long séjour (VLT-TS) n'ont plus besoin de solliciter un titre de séjour durant la première année d'études. Nous constatons dans ce changement la volonté politique d'alléger les procédures administratives qui visent exclusivement les étudiants souhaitant effectuer un séjour d'études court en France.

Nous souhaitons à présent dire un mot sur l'affiliation des étudiants étrangers à la sécurité sociale. En principe, la sécurité sociale française est accordée à toute personne résidant en France, à condition de la stabilité du domicile. Cette couverture est gratuite pour les personnes ayant un revenu inférieur à environ 670 € par mois. La plupart de nos enquêtés n'ont pas accédé pourtant au régime étudiant de la sécurité sociale car il est réservée aux étudiants âgés de moins de 28 ans (seulement 6 des 26 personnes interrogées avaient moins de 28 ans à leur arrivée en France). Ils ont accédé en revanche à la couverture maladie universelle de base (CMU), payant une cotisation inférieure à 100 € par semestre pour en bénéficier en plein droit⁶⁶. Le fait de bénéficier de ce service de l'état est souligné par certains comme l'un des avantages d'étudier en France. C'est l'avis plus particulièrement d'une doctorante d'origine chilienne venue en France avec son mari et son enfant de cinq mois. « *L'expérience de vivre en France avec des enfants, tout en ayant un état fort, est très différent. Ici le système t'accueille d'une manière efficace, la santé surtout fonctionne très bien. C'est vrai qu'il faut d'abord faire huit mille démarches administratives, mais je sens qu'une fois finie cette étape assez désagréable, on a l'accès à une très bonne protection en santé. Je me sens en fait très en sécurité en tant que maman. Durant mon*

66 Pour plus de détails, voir l'article L. 381-4 et R 381-5 du code de la sécurité sociale française.

terrain (au Chili), mon fils est tombé malade et j'ai dû payer de ma poche environ trois cents euros pour ses médicaments. Je n'aurais jamais dû autant payer en France !».

La possibilité d'exercer un travail rémunéré qui accorde le titre de séjour temporaire étudiant a aussi évolué pendant le séjour des personnes interrogées en France. Autour de l'année 2000, elle n'autorisait pas automatiquement à son titulaire à exercer une activité professionnelle, l'étudiant pouvant cependant demander une autorisation provisoire de travail à mi-temps auprès de la Direction départementale du travail et de l'emploi (DDTE). Cette autorisation pouvait être refusée en raison de la situation de l'emploi sauf pour les étudiants en médecine ou en pharmacie travaillant dans les hôpitaux⁶⁷. De même, lorsque l'étudiant étranger était involontairement privé d'emploi, il ne pouvait pas recevoir d'indemnisation chômage (même s'il y a cotisé), être inscrit à l'ANPE ou bénéficier d'une formation professionnelle. La circulaire du 15 janvier 2002 a allégé la procédure d'autorisation provisoire de travail des étudiants étrangers. Dès le dépôt d'un dossier complet de demande d'autorisation à la DDTE, l'étudiant recevait une attestation lui permettant immédiatement de travailler. Enfin, depuis le 1er juillet 2007, les détenteurs d'un titre de séjour étudiant peuvent exercer, librement et à titre accessoire, une activité professionnelle à temps partiel pendant la durée des études. L'exercice de cette activité professionnelle à temps partiel est limité à 60 % de la durée légale du travail, soit 964 heures par an. Finalement, cette évolution a facilité l'accès à l'emploi des étudiants étrangers salariés, d'ailleurs très nombreux selon le rapport de l'Observatoire de la vie étudiante⁶⁸. Cependant, cet accès continue à être inégal par rapport aux étudiants français en ce qui concerne, par exemple, leur droit au chômage.

Durant l'époque où nos interlocuteurs ont dû demander leur premier titre de séjour étudiant, le dossier à préparer incluait la même documentation présentée pour l'obtention du visa dans le pays d'origine, plus un justificatif de domicile et un certificat médical visé par l'OMI⁶⁹. Cette démarche a été réalisée par tous à la Cité Internationale de Paris qui accueille chaque année, entre septembre et décembre, une cellule temporaire de la préfecture. Quelques enquêtés remarquent que cette première demande s'y passe beaucoup mieux que les renouvellements.

L'obtention du premier titre de séjour a été une démarche peu problématique pour les enquêtés car ils avaient déjà toutes les pièces demandées, les éventuelles difficultés ayant été

67 R 341-7 du Code du travail.

68 55% des étudiants étrangers participant à cette enquête ont financé leurs études grâce au revenu du travail personnel. Leur échantillon compte plus de mille personnes interrogées distribuées parmi 10 universités françaises (Ennafaa et Paivandi, 2008, p. 160)

69 Le contrôle sanitaire auquel sont soumis les étudiants étrangers sollicitant un premier titre de séjour est effectué en France par des médecins de l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations (Anaem, anciennement, l'OMI). Il donne lieu à l'acquiescement d'une taxe de 55€, sous forme d'un timbre fiscal, contre remise d'un coupon de passage de la visite. Seuls les étudiants algériens n'y sont pas soumis.

résolues avant de quitter le pays d'origine. En outre, on constate l'accomplissement d'efforts institutionnels pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers, surtout ceux qui viennent pour un an ou deux ans. Ces étudiants peuvent passer une année dans le territoire français sans demander un titre de séjour et faire par la suite une première demande à Cité Universitaire, un endroit d'ailleurs bien plus accueillant que la préfecture de police.

4.1.1.4 Le renouvellement du titre de séjour mention étudiant : difficultés, conformisme et soumission

À la fin de la période de validité du premier titre de séjour mention étudiant, l'étranger doit obtenir son renouvellement chaque année auprès de la préfecture de police jusqu'à l'achèvement des études. Au cas contraire, il tombe en situation irrégulière pouvant être expulsé du territoire français. Il est prévu que l'étudiant constitue un dossier similaire à celui présenté pour sa première demande et accompagné de la documentation attestant du progrès dans les études suivies⁷⁰.

Plusieurs personnes interrogées se sont vus confrontées à des difficultés administratives pour renouveler leur titre de séjour mention étudiant (N=14). Nous avons identifié deux types de situations conflictuelles. La première relève du manque de ressources financières et la deuxième du climat d'insécurité juridique qui pèse sur les étrangers demandeurs d'un titre de séjour.

a) La justification de ressources financières

Soit parce qu'il ne dispose pas d'un contrat de travail en cours, soit parce qu'il n'a pas un montant d'argent suffisant sur son compte bancaire, l'étudiant craint de déposer sa demande de renouvellement de peur qu'elle soit refusée.

Nous avons pu repérer plusieurs astuces destinées à réduire le risque d'un refus lié à la justification de ressources économiques. A titre d'exemple, nous pouvons citer le fait de reporter le rendez-vous pour allonger la période de recherche d'un emploi, se munir d'une attestation d'hébergement à titre gratuit fausse, montrer une prise en charge signée par un ami plus solvable, ou bien, réunir à plusieurs la somme d'argent minimum sollicitée par la préfecture. Nous nous intéressons cependant à une stratégie qui se joue sur le moyen terme et qui concerne à tous les interviewés. Il s'agit de l'épargne personnelle pour disposer d'un relevé de compte bancaire « solide » au moment du renouvellement du titre de séjour. Celle-ci est une pratique courante

70 La circulaire du 26 mars 2002 indique aux préfectures trois critères cumulatifs à prendre en compte pour contrôler la réalité des parcours éducatifs suivis par l'étranger désirant de renouveler son titre de séjour : l'assiduité dans les études et aux examens préparés, le contrôle de la progression « raisonnable » dans le cursus universitaire suivi, l'appréciation de la cohérence des changements d'orientation.

même parmi les étudiants bousiers ou ceux qui disposent d'un contrat de travail. Pour quoi ? Une interrogée lance cette phrase : « *ça fait plus joli, tu montres que tu n'es pas en galère, que tu es un étudiant qui ne pose pas de problèmes* ». Cette explication montre à quel point les jeunes comprennent et acceptent le fait que leur séjour en France est soumis à la disposition de ressources financières. La manière dont cette stratégie se déploie suggère une disposition intériorisée, un habitus, qui fait référence à la façon dont ces populations interprètent que leur venue est désirée ou pas par la société hôte.

L'épargne est mise en œuvre grâce à des efforts constants et à l'adoption d'une attitude prévoyante de la part des jeunes. Voyons par exemple le récit de Nelson, un jeune homme d'origine colombienne venu en couple poursuivre des études en thèse, sans avoir de financement au préalable. « *Pendant plusieurs années nous avons gardé une somme d'argent pour la présenter chaque fois qu'on allait en préfecture. L'origine de cet argent est improbable... durant la première année à Toulouse, ma copine a eu un accident. Elle a été renversée par une voiture. Heureusement elle s'est bien récupérée et tout, mais nous avons porté plainte conseillés par un avocat (...) à la fin de la procédure, nous avons reçu environ six mille euros. Une bonne partie de cette somme, on ne la touchait pas pour assurer la justification de ressources. Cette méthode ne nous a sauvé que trois ans puisque bien évidemment peu à peu l'argent a commencé à diminuer* ». L'obligation d'adopter une attitude prévoyante est l'une des conséquences du cadre juridique pour le mode de vie des étudiants.

b) Le climat d'insécurité juridique

La conviction d'expérimenter un durcissement progressif des conditions d'accueil des étudiants étrangers en France et, plus largement, des étrangers en général, est une idée centrale des discours analysés. Même si la grande majorité des interlocuteurs ont pu renouveler une ou plusieurs fois leur titre de séjour, les tracasseries administratives pour ce faire produisent la sensation de ne pas être les bienvenus en France. Alexis Spire argue que les difficultés de la gestion étatique imposée aux étrangers ont pour objet de garantir leur docilité. « *Lorsqu'un d'entre eux se rend au guichet (...) il n'y a aucun moyen de savoir s'il va en ressortir avec un titre de séjour, une convocation, ou une invitation à quitter le territoire. En focalisant leur attention sur la lutte contre l'immigration irrégulière, les responsables politiques sont parvenus à imposer une suspicion qui pèse sur tous les étrangers demandeurs de titres de séjour* » (Spire, 2008, p. 9). Les étudiants, comment sont-ils concernés par ce climat généralisé d'insécurité juridique touchant les étrangers en France ?

Quelques jeunes interviewés craignent de tomber dans une situation irrégulière sans le savoir, ou bien, de recevoir une évaluation négative de leur cursus d'études, malgré le fait qu'ils n'ont

aucune raison précise d'y croire. Ces appréhensions semblent liées à l'impossibilité de prévoir si l'on va obtenir ou pas le renouvellement du titre de séjour. Le jour du rendez-vous en préfecture, la moindre erreur dans le dossier ou le manque d'un document conduit à un refus. Ou bien, au contraire, parfois un dossier jugé comme faible pour l'étudiant est accepté rapidement. Cette imprévisibilité est le résultat du changement courant des pièces demandées pour un renouvellement, ainsi que l'installation d'une gestion de type « cas par cas ».

Impossible de prévoir ensuite si un refus donne lieu à une « deuxième chance » le lendemain pour apporter les papiers manquants, ou si au contraire, l'étudiant sera convoqué pour un autre rendez-vous quelques mois plus tard. Si un deuxième rendez-vous est prévu, le requérant reçoit un document provisoire de séjour appelé récépissé. Ce document permet à l'étranger demandeur d'un titre de séjour de demeurer régulièrement en France durant l'instruction du dossier par la préfecture. Il peut être renouvelé une ou plusieurs fois, cependant ce n'est pas équivalent à un titre de séjour. Le récépissé empêche certaines démarches quotidiennes, comme par exemple la signature d'un bail de location ou d'un contrat de travail sous certaines conditions.

La stratégie des étudiants rencontrés pour réussir leur passage par la préfecture compte sur l'apprentissage d'une attitude soumise à l'égard des responsables du service. Cette idée est bien exprimée par le récit de Cristina, étudiante d'origine chilienne inscrite en doctorat à Paris. Au moment de notre enquête, elle avait déjà renouvelé trois fois son titre de séjour. Cet extrait porte sur la dernière fois lorsqu'elle s'est présentée en préfecture en étant bien familiarisée avec la procédure. Cristina obtient son troisième renouvellement malgré la découverte d'un document manquant. *« Je me disais, c'est la première fois que j'ai tout (pour renouveler le titre de séjour) : un contrat de location à mon nom, les factures EDF, l'attestation de la bourse, j'avais tout, mais ce n'est pas ça le problème, parfois peu importe tes papiers, c'est le fait de tomber sur une personne ou une autre qui fait toute la différence (...) Je n'étais inscrite qu'en deuxième année de thèse et ils m'ont demandé de présenter une attestation de mon directeur de thèse précisant la date de soutenance. Je n'avais jamais entendu parler de ça et le fait d'évoquer la soutenance à cette période-là me semblait ridicule (...) Je voulais obtenir à tout prix un récépissé puisque je voulais retourner pour Noël chez ma famille. Mais ils m'ont dit qu'il fallait que je prenne un rendez-vous par téléphone et de revenir dans un mois. J'ai expliqué que je devais quitter le pays et que j'avais tout mon dossier complet. Finalement, j'ai décidé d'y retourner le lendemain. J'ai tellement insisté au policier de la porte qu'il m'a laissé entrer, mais la personne à l'intérieur s'est mise en colère. Elle me criait 'vous n'avez pas le droit d'être ici' et elle ne voulait même pas entendre ce que je pouvais dire (...) Je me suis dit si je ne me retiens pas, je ne vais jamais sortir d'ici avec ce que je veux. Alors j'ai respiré profondément et j'ai adopté une attitude zen (...) je n'avais pas l'habitude d'accepter ce traitement, je le fais seulement si je pense que cela va me bénéficier. (...) Sincèrement, quand elle me criait dessus, je pensais 'dis-moi tout ce que tu veux, merde, puisque moi, je vais sortir d'ici avec ce que je veux'. Je*

la regardais d'une manière très calme et souriante et je me disais 'je vais bientôt être avec ma famille et toi, tu vas rester dans ce travail horrible entourée d'étrangers qui ne comprennent rien'... hababa. Ce jour-là, j'ai compris que je pouvais obtenir ce que je voulais d'elle en lui faisant croire que je l'autorisais à me traiter mal ».

La manière stratégique dont Cristina se montre « *calme et souriante* » apparaît comme l'apprentissage dramatique de l'efficacité de la docilité. Cela nous fait penser à la notion d'adaptation secondaire d'Erving Goffman dans *Asiles*, son ouvrage sur les institutions totalitaires. Les adaptations secondaires désignent des « *pratiques qui, sans provoquer directement le personnel, permettent aux reclus d'obtenir des satisfactions interdites ou bien des satisfactions autorisées par des moyens défendus. Ces pratiques portent différents noms : « connaître les ficelles », « être à la coule », connaître les « trucs » (...). Le reclus y voit la preuve importante qu'il est encore son propre maître et qu'il dispose d'un certain pouvoir sur son milieu* » (Goffman, 1968, p. 98-99). Pour atteindre son but, Cristina accepte l'idée d'adopter une attitude soumise, au lieu de se plaindre des injustices qu'elle ressent. Le choix de se montrer obéissante n'empêche le fait de tenir un discours parfois méprisant envers d'autres personnes qui sont dans sa même condition ('les étrangers qui ne comprennent rien'). La mise à distance du groupe opprimé est aussi identifiée par Goffman comme l'une des stratégies de protection de soi pour sortir moralement indemne du rapport de pouvoir totalitaire (Goffman, 1968, p. 109-110).

En conclusion, nous avons vu que les étudiants étrangers sont sélectionnés tout d'abord par les institutions d'éducation supérieure françaises. Il s'agit en principe d'une sélection académique propre des programmes de troisième cycle qui cependant peut se révéler hasardeuse pour les candidats étrangers. Ensuite, les étudiants sont aussi sélectionnés sur un plan économique par les dispositifs migratoires responsables de l'attribution de visas et de titres de séjour mention étudiant. Notre analyse a pourtant montré que l'obligation de justifier des ressources suffisantes peut être détournée – jusqu'à un certain point – par les étudiants disposant d'autres ressources tel que le capital social. En outre, notre démonstration a identifié l'existence de conditions administratives assouplies pour les étudiants qui réalisent un séjour d'études court, ce qui contraste avec l'expérience des étudiants qui doivent renouveler leur titre de séjour. L'imposition d'un climat d'insécurité juridique pour eux assure leur docilité et soumission témoignant de la performativité des catégorisations dominantes et du rapport de domination.

4.1.2 Le visa étudiant aux États-Unis : une procédure sélective d'étudiants internationaux.

Les États-Unis est le pays recevant le nombre le plus élevé d'étudiants étrangers au monde. À ce titre, les procédures suivies par les candidats pour s'y rendre sont en principe sélectives. Les autorisations sont accordées sur la base de la démonstration de l'intention des jeunes à ne pas immigrer durablement et sur leur disposition de ressources économiques. Un premier filtre de sélection est mis en place par les universités américaines. Après avoir obtenu l'avis favorable d'une institution d'éducation supérieure, un deuxième filtre proprement juridique opère sur les candidatures, mené par l'action du *Department of Homeland Security* responsable de l'entrée d'étrangers sur le territoire.

4.1.2.1 La sélection des universités américaines

Pour obtenir un visa d'étudiant aux États-Unis, les candidats doivent dans un premier temps être admis par un établissement d'éducation supérieure américain. Celui-ci est le responsable de la création du premier registre de l'étudiant sur la base de données du *Department of Homeland Security* qui représente le premier pas pour la création du dossier du visa.

Les processus d'admission des universités américaines décrits par les personnes interrogées sont similaires. Rigoureux, payants⁷¹ et longs, ces processus se réalisent, comme en France, une année à l'avance. Même si tous nos enquêtés ont été retenus par au moins un établissement, la plupart d'entre eux ont été aussi refusés par l'une des institutions éducatives sollicitées. Quelques-uns ont dû se contenter d'un autre établissement, n'ayant pas été retenus par leur première option (N=2). Ce constat nous aide à montrer que les processus d'admission universitaire sont très sélectifs. Cette caractéristique était connue auparavant par les jeunes enquêtés, alors qu'ils avouent avoir investi beaucoup de temps à la préparation de chaque dossier⁷².

Les difficultés de la sélectivité des universités américaines sont surmontées de différentes manières. Par exemple, les titulaires d'une bourse d'études *Fulbright*, ont bénéficié d'une orientation spécialisée de la part des agents de ce programme. « *Ils (les agents du programme Fulbright) ne te laissent pas te présenter comme ça aux universités car ils savent que parfois tu ne vas pas être pris. Une fois*

71 Nos enquêtés ont dû payer entre 60 et 100 dollars par établissement à titre de frais d'inscription pour participer aux processus en ligne de sélection. Une fois que le dossier en ligne est définitivement accepté, l'étudiant doit envoyer toutes les pièces par courrier pour obtenir que l'université soit prête à signaler le registre de l'étudiant dans la base de données du *Department of Homeland Security* et envoyer par courrier sa lettre d'acceptation définitive.

72 Un dossier standard comprend d'abord la présentation d'une attestation de langue et d'autres tests de compétences spécifiques comme le GMAT. Les candidats doivent également produire une série de lettres de motivation et d'essais personnels pour exposer leur projet d'études. Isabel Londono et Adriana Arcila, qui ont fondé un centre d'accompagnement pour les candidats aux universités américaines à Bogotá, insistent sur l'importance de ces éléments pour la sélection. « *Même si les essais sont seulement une part du processus d'admission, un travail de haut niveau peut décider l'acceptation d'une candidature moyenne dans les autres domaines. Également, un essai faible peut vous faire basculer immédiatement dans la liste des candidats rejetés.* » (Londono et Arcila, 2010, 96 ; traduction libre de l'espagnol).

que tu as obtenu cette bourse, leur boulot est de maximiser tes chances d'être accepté pour un maximum d'universités. Ainsi ils t'obligent par exemple à envoyer au moins trois candidatures » explique Pedro, un étudiant de doctorat habitant à New York. Un deuxième exemple concerne quelques interlocuteurs d'origine colombienne qui ont décidé de payer un service spécialisé pour constituer un dossier impeccable. Ces cas sont deux étudiantes de niveau master qui ont des parents issus de familles aisées. Enfin, une autre manière pour réussir la sélection des universités américaines – la plus répandue d'ailleurs parmi les étudiants d'origine chilienne – consiste à solliciter l'aide de leurs connaissances ayant fait des études aux États-Unis. « Cette copine du travail, celle qui m'a poussée à me lancer dans tout ça (partir faire des études aux États-Unis), elle m'a aussi beaucoup aidée à préparer ma candidature. Je ne savais rien de ces histoires de statements (essais) qui comptent beaucoup pour les universités. Enfin, c'est elle qui m'a conseillé de me présenter à Harvard puisqu'elle y avait été et elle a même pris le temps de corriger mes essais et tout » se souvient Loreto, étudiante de master à Boston. Avoir reçu de l'aide implique aussi une certaine obligation d'aider les autres. Quelques étudiants indiquent avoir été sollicités au cours de leurs études pour assister à de nouveaux candidats. Même si les conseils étaient demandés par des personnes relativement inconnues pour eux, plusieurs échanges par mails ou par téléphone ont assuré la transmission des astuces pour améliorer les chances d'être retenus. Cette solidarité renvoie à l'appartenance à certains cercles sociaux dans le pays d'origine (anciens du même collège ou lycée, anciens d'une même université, etc.).

4.1.2.2 La surveillance des étrangers admis à titre d'étudiants

Les demandes de visa pour effectuer des études aux États-Unis relèvent de la catégorie *non immigrant admissions*⁷³. Selon le droit américain d'immigration, les *non-immigrants* sont citoyens d'autres pays qui, ayant reçu un type particulier de visa, entrent temporairement aux États-Unis dans un but précis. Toutefois, quand ils répondent à certains critères d'admissibilité, ces personnes peuvent demander un statut de résident permanent. Il y a 70 classes de *non-immigrant admissions* y compris les étudiants et les travailleurs hautement qualifiés. Cette catégorie d'entrée sur le territoire est connue sous le terme d'admissions temporaires.

Nous avons avancé que c'est l'université qui transmet et crée le premier registre de l'étudiant retenu pour les autorités. Cette démarche s'effectue à travers le service spécialisé du *Department of Homeland Security* qui s'appelle *Student and Exchange Visitor Program* (SEVP). Cette institution est

73 Bien qu'il n'existe aucune limite annuelle pour le nombre total d'admissions temporaires aux États-Unis, le Congrès fixe une limite numérique pour certaines catégories. Celles-ci comprennent actuellement, parmi d'autres, les travailleurs étrangers hautement qualifiés. Nous allons revenir sur cette catégorie dans la deuxième partie du chapitre.

une base de donnée numérique conçue pour appuyer l'action du gouvernement américain visant le contrôle et la surveillance des personnes admises sur le territoire des catégories de visa F et J. Autorisé par le Congrès en 1996, mais lancé en 2002, ce programme permet au gouvernement américain – notamment depuis les attentats du 11 septembre – de croiser les informations biographiques des étudiants étrangers avec d'autres bases de données criminelles et terroristes⁷⁴. Cette inscription doit être payée par les candidats (le montant s'élève à environ 200 dollars) cependant les titulaires d'un visa J-1 – réservé aux étudiants boursiers – en sont exonérés. Nous reviendrons pour expliquer les différents types de visas étudiant.

Le paiement du registre autorise la prise de rendez-vous pour se soumettre à un entretien personnel obligatoire dans le consulat américain du pays. Le jour du rendez-vous, l'étudiant doit fournir tous les documents relatifs à son dossier académique et personnel et présenter les preuves financières assurant que lui ou sa famille disposent de fonds suffisants pour couvrir les frais de scolarité et de vie durant la période d'études. La demande d'obtention du visa est aussi payante⁷⁵. Dans le but de convaincre l'agent des intentions non migratoires du séjour, l'étudiant doit aussi prévoir une documentation destinée à établir l'existence de liens forts vers le pays d'origine ou de résidence actuel, prouvant qu'il a des raisons de vouloir y retourner.

4.1.2.3 *Le visa étudiant F1 et le visa J-1 : deux différentes logiques d'accueil des étudiants internationaux.*

Les étudiants désirant de suivre un master ou un doctorat aux États-Unis peuvent le faire en accédant à deux types de visa créés à cet effet. Le premier est le *F-1 student visa*, accordé aux personnes souhaitant s'inscrire dans un collège américain accrédité ou dans une université, ainsi qu'aux personnes désirant se perfectionner dans la langue anglaise dans une université ou dans un institut de langue. La deuxième catégorie est la *J-1 exchange visitor visa*, délivrée exclusivement aux personnes participant à programme d'échange éducatif ou culturel accrédité par le gouvernement américain. De ce fait, les étudiants bénéficiant d'une bourse d'études soutenue par une institution américaine ou étrangère sont concernés par ce deuxième dispositif. Le tableau 1 montre que près

74 Certains chercheurs et acteurs de la société civile dénoncent la transformation du système migratoire américain après les attentats du 2001. Ce changement conduit à élargir la menace supposée de terrorisme à tous les étrangers résidents y compris les étudiants. Pour en connaître plus sur les mesures de contrôle et de surveillance instaurées auprès des étudiants étrangers, voir la note électronique du *Migration Policy Institute* intitulé « *Post-9/11 Policies Dramatically Alter the US Immigration Landscape* » rédigée par Muzaffar Chishti and Claire Bergeron. En outre, nous conseillons aussi la lecture de la thèse de doctorat de Ligea Toutant pour explorer une approche qualitative sur les effets du durcissement des conditions d'obtention d'un visa F-1 dans la société américaine après les attentats du 11 septembre. Son travail intitulé *International Graduate Students, the F-1 Visa Process, and the Dark side of Globalization in Post 9/11 American Society*, permet de vérifier l'hypothèse de l'incidence de la nationalité, du genre et de la discipline d'études dans l'obtention d'un visa.

75 Ces frais s'élèvent à 131 dollars pour la catégorie de visa étudiant F et il doit être multiplié par chaque membre de la famille qui accompagne l'étudiant. Les titulaires d'un visa J sont aussi exonérés de ce paiement.

de la moitié de nos enquêtés ont accédé à l'un ou à l'autre type de visa : le plus représenté parmi les étudiants d'origine chilienne est le visa J-1, c'est en revanche le F-1 chez les Colombiens. Ces différences s'expliquent par l'accès à de différents financements (*cf.* chapitre 5, section 1.3).

Tableau 1. Types de visa auxquels les étudiants d'origine chilienne et d'origine colombienne ont accédé en début de leurs études aux États-Unis.

| Type de visa accordé | Nationalité des étudiants | |
|----------------------------------|---------------------------|-------------|
| | Chilienne | Colombienne |
| <i>Student visa F-1</i> | 12 | 7 |
| <i>Exchange visitor visa J-1</i> | 15 | 3 |
| Total | 27 | 10 |

Source : récits des étudiants chiliens et colombiens aux États-Unis (2010). Auteur : Carolina Pinto 12/01/2012.

Le fait d'obtenir l'un de ces types de visa n'est pas anodin pour les trajectoires des étudiants. Ceux qui ont accédé au programme de visa J-1 sont obligés de quitter le sol américain une fois obtenu leur diplôme et rentrer contribuer au développement de leur pays d'origine⁷⁶. Cette condition ne pèse pas sur les titulaires d'un visa F-1 qui sont en principe admissibles à un changement de statut à la fin de leurs études.

L'obtention du visa étudiant américain n'a pas été particulièrement complexe pour les étudiants consultés. Parmi les 37 personnes interrogées, 35 sont parties de leurs pays d'origine en bénéficiant d'un financement institutionnel. Pour ces étudiants boursiers, la présentation de l'attestation de bourse a été suffisante pour justifier des ressources économiques. Les autres deux enquêtés restants n'avaient pas non plus de problèmes économiques. L'un, ayant demandé un prêt bancaire, a présenté cette documentation lors de son rendez-vous sans éprouver de complications supplémentaires. L'autre a été financé par sa famille, propriétaire de plusieurs établissements scolaires privés à Santiago. La présentation du montant total pour payer les frais d'inscription et les dépenses personnelles sur le compte bancaire de cet étudiant a satisfait à l'interlocuteur du consulat américain.

⁷⁶ Le site officiel d'information sur les visas exhibe à propos de cette condition : « *When you agree to participate in an Exchange Visitor Program and your program falls under the conditions explained below, you will be subject to the two-year home-country physical presence (foreign residence) requirement. This means you will be required to return to your home country for two years at the end of your exchange visitor program. This requirement under immigration law is based on Section 212(e) of the Immigration and Nationality Act, as amended, and Title 22 Part 40 and Part 41 in the Code of Federal Regulations* ». Consulté en ligne sur <http://travel.state.gov/> le 14/01/2012. Nous allons voir dans la deuxième partie de ce chapitre que cette condition pèse fortement sur les projets de certaines personnes désirant d'allonger leur séjour aux États-Unis.

A différence du système français, au consulat américain aucun interrogé n'a présenté de prise en charge des parents. Il est noté sur leur site Internet, ainsi que dans le formulaire à remplir pour le jour du rendez-vous au consulat, que les lettres émises par les banques attestant que l'étudiant a des fonds suffisants, ou celles émises par les membres de famille promettant de supporter les dépenses, ne suffisent pas. Les demandeurs sont tenus d'apporter des relevés bancaires récents reflétant le solde de leur compte.

Les visas J-1 et F-1 sont des autorisations valables pendant la durée totale du programme d'études, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas à être renouvelées une fois sur le territoire américain ou à l'issue de chaque année universitaire. Ceci ne doit pas être compris pourtant comme synonyme d'une plus grande liberté de circulation pour les étudiants. Leurs parcours académiques, ainsi que d'autres renseignements personnels, sont rigoureusement suivis par le service *Student and Exchange Visitor Program* (SEVP) à travers des actualisations périodiques, réalisées par les établissements d'éducation supérieure. Ces derniers sont les responsables de l'enregistrement de tout changement de parcours, toute réinscription, un début de stage, ainsi que les progrès académiques des jeunes étudiants étrangers. Ce service, par le biais d'un logiciel, alerte automatiquement le *Department of Homeland Security* (DHS) en cas d'anomalie. Être en infraction peut amener à un refus de tout changement de statut ou à l'interdiction de revenir sur le territoire américain.

4.1.2.4 *Les conditionnements de l'exercice d'une activité rémunérée en tant qu'étudiant*

Aucun des personnes interviewées ne déclare avoir travaillé au cours des études aux États-Unis. Quelques exceptions répondent pourtant selon la définition du travail que nous utilisons. En effet, quatre doctorants colombiens ont été financés par des contrats de recherche au sein de leur université. Du même, deux jeunes diplômés chiliens de master ont exercé un poste de gestionnaire d'art à New York couverts par un contrat de *training period* (similaire à un stage professionnel). Pour l'instant, nous allons ces activités considérer comme liées à la formation. Ainsi, si l'on mobilise comme définition du travail l'exercice d'un emploi en parallèle des études, destiné à financer le séjour, aucun des interviewés n'y est représenté.

On découvre pourtant qu'aux États-Unis, certaines activités rémunérées sont tolérées sous le statut juridique d'étudiant. En général, les titulaires d'un visa F-1 ou J-1 ne sont pas autorisés à travailler à coté des études, néanmoins la réglementation en vigueur permet trois exceptions. La première s'adresse aux étudiants exerçant un emploi dans leur campus universitaire, limité à 20h par semaine pendant le semestre académique et à 30h pendant les vacances. La deuxième

exception concerne la réalisation d'un stage payant nécessaire pour l'obtention du diplôme qui s'appelle *Curricular Practical Training* (CPT). Cette exception est l'unique possibilité pour les titulaires d'un *exchange visitor visa J-1* d'exercer un emploi. La dernière situation favorable à l'emploi des étudiants étrangers munis d'un visa F-1 concerne la période accordée pour travailler sans restriction pendant une période maximum de 12 mois à tous ceux qui ont achevé leur formation. Dispensant de la procédure de changement de statut, cette période appelée *Optional Practical Training* (OPT) est en priorité accordée aux candidats recevant un diplôme en sciences, technologie, ingénierie ou mathématiques, lesquels peuvent demander aussi une extension jusqu'à 17 mois. Ces trois situations exceptionnelles ne sont pas automatiquement autorisées, et doivent être tout d'abord examinées et ensuite accordées par le *Department of Homeland Security* après l'envoi du dossier pertinent et le paiement des frais associés⁷⁷.

Le site Internet du *U.S. Citizenship and Immigration services* (www.uscis.gov) indique qu'environ 70 000 étudiants effectuent un *optional practical training* après leurs études, soit presque 12% des effectifs d'étudiants internationaux. A l'issue de cette période, certains de ces jeunes peuvent solliciter et éventuellement être sélectionnés pour un visa de travail pour immigrants hautement qualifiés, le *H-1B*. Nous abordons le lien entre le visa étudiant et ce statut de travailleur temporaire dans la deuxième partie du présent chapitre.

Une importante différence se dégage des conditions des visas F-1 et J-1 vis-à-vis de la possibilité d'exercer une activité rémunérée. Comme nous l'avons vu, le visa J-1 n'autorise pas à son titulaire à exercer un emploi à la fin des études. En revanche, leurs époux peuvent travailler durant le séjour d'études sans restrictions, sous la présentation d'une simple demande. Cette dernière condition est considérée comme un grand avantage économique par les étudiants boursiers interrogés. Ceci est le cas par exemple de Pablo, doctorant d'origine chilienne à Boston et financé par le programme *Fulbright*. Peu après d'avoir eu un enfant au cours de la première année d'études, sa femme commence un emploi à temps plein. Considérant que parmi les étudiants mariés, ce sont les hommes le plus souvent qui font des études, Pablo affirme : « *On dit souvent que la bourse Fulbright est aussi la bourse « full-wife » parce que nos femmes ont le droit de travailler pendant que l'on est ici et cela a un impact énorme sur nos revenus* ». Au contraire, le visa F-1 n'autorise pas les membres de la famille qui accompagnent l'étudiant à exercer une activité professionnelle. Cette condition juridique rend beaucoup plus cher le séjour d'études de ceux qui n'ont pas de visa J-1 et qui sont partis avec leurs familles.

En somme, l'accès des personnes interviewées à un visa étudiant aux États-Unis semble

77 Par exemple, déposer le dossier OPT coûte 340 dollars pour l'année fiscale 2011/2012.

façonné simultanément par le processus de sélection des universités et par les politiques migratoires sélectives des autorités américaines. Sachant que le projet d'études coûte cher en raison des frais d'inscription et de l'accès restreint au travail pendant le séjour, les candidats sont triés depuis le tout début sous un critère financier. Notre échantillon compte une grande majorité d'étudiants boursiers et quelques-uns financés entièrement par leurs familles ou par un prêt bancaire. Leur accès aux visas n'a de la sorte pas été un problème. En outre, l'existence de deux catégories de visa – le *F-1 student visa* et le programme *J-1 exchange visitor* – permet de montrer la coexistence de deux logiques de sélection. La politique visant à favoriser la coopération internationale est organisée à travers du dispositif du visa J-1. Ce programme s'adresse à une partie réduite des étudiants internationaux⁷⁸: les boursiers financés par leur gouvernement ou bien par d'autres institutions privées (organismes internationaux, agences de coopération, ONG, etc.) Ces étudiants connaissent des conditions juridiques et financières assouplies et ils sont appelés à retourner dans leur pays pour ne pas favoriser le *brain drain* des pays partenaires. Pour le reste des étudiants, c'est-à-dire les non boursiers, l'intérêt économique est l'argument qui permet de faire le tri avant le départ des candidats. Les intéressés doivent surtout faire preuve de solvabilité économique, démontrant qu'ils peuvent couvrir le paiement des frais de scolarité et leur entretien ainsi que celui de leur famille.

Cette première partie du chapitre nous a permis d'établir que les conditions juridiques d'un séjour d'études en France et aux États-Unis sont hautement sélectives. Tout d'abord, nous avons constaté que le premier filtre concerne les établissements d'éducation supérieure. Ayant la mission d'accueillir aux meilleurs candidats pour assurer leur propre rayonnement, les établissements français et américains utilisent différentes procédures. En France, la sélectivité des universités publiques pour le troisième cycle semble liée aux quelques programmes les plus concurrentiels. Ayant des inscriptions subventionnées pour l'ensemble des étudiants, les institutions d'éducation françaises ne sélectionnent pas les candidats étrangers sur la base de leurs ressources économiques. En revanche, aux États-Unis, une première sélection d'ordre économique se produit immédiatement, d'autant qu'on impose des frais d'inscriptions plus chers aux candidats étrangers. Peut-être pour cette raison notre échantillon d'outre atlantique est composé presque exclusivement d'étudiants ayant obtenu une bourse d'études au préalable. A cet argument économique s'ajoute la sélectivité d'ordre académique sollicitant un grand investissement de la part des intéressés à fin d'être retenus par les universités américaines. Finalement, on constate que

78 A titre indicatif, nous observons que le nombre de visas J-1 délivrés à des étudiants inscrits dans les universités américaines en 2011 s'élève à 44 588 (<http://j1visa.state.gov/basics/facts-and-figures/>). Ce groupe est très minoritaire au regard du nombre total d'étudiants internationaux qui compte 723 277 personnes pour la même année (Open doors, 2001).

même si ce sont bien les institutions éducatives qui permettent de démarrer une demande de visa auprès d'un consulat français ou nord-américain à l'étranger, leur action est pourtant subordonnée aux politiques migratoires nationales, qui restent sélectives sur le plan financier, elles.

Que peut-on dire de l'évolution des politiques migratoires d'accueil aux étudiants étrangers durant les années 2 000 ? La mise en place progressive de dispositifs spécialisés pour éviter les fraudes et pour mieux contrôler l'entrée des étudiants sur le territoire est caractéristique des cadres juridiques des deux pays hôtes étudiés. L'agence *Campusfrance* en France et le service *Student and Exchange Visitor Program* aux États-Unis ont vu le jour après le 11 septembre 2001, et témoignent d'une part du durcissement généralisé des conditions de la migration internationale et d'autre, de la primauté d'une logique de soupçon de fraude vis-à-vis des populations étrangères. En outre, l'opacité des modalités de sélection et d'admission dans le monde universitaire est révélatrice de la persistance de « barrières invisibles » pour tous les étudiants y compris les étrangers. L'université reste un espace de reproduction sociale où ceux qui disposent d'un capital culturel faible trouvent le plus de difficultés. L'accueil d'étudiants étrangers issus des classes moyennes interroge la prétendue égalité de chances de l'enseignement supérieur.

Pour finir, nous voudrions revenir sur les conséquences du contexte juridique et administratif dans les trajectoires des étudiants étrangers. Mettre en œuvre un projet d'études à l'étranger est un long processus où l'intéressé doit solliciter plusieurs institutions différentes. Obligé de suivre leur rythme, le candidat ne peut se permettre aucune improvisation au risque de faire basculer le projet pour l'année académique suivante. Nous observons cependant que les étudiants séjournant aux États-Unis ont dû effectuer une période de préparation beaucoup plus longue que ceux qui sont partis en France. Pourquoi ? Cette différence s'explique par le besoin d'obtenir une bourse d'études pour couvrir les frais d'inscription très élevés des universités américaines. L'argument financier empêche ainsi toute improvisation et conduit les jeunes à s'engager dans des projets structurés et bien définis depuis le tout début. Sachant que les conditions financières d'un séjour d'études sont moins exigeantes en France⁷⁹, ce contexte autorise des départs d'étudiants qui se coïncident avec une bifurcation à l'échelle biographique, ce qui reste hautement improbable aux États-Unis où les étudiants doivent se préparer beaucoup plus à l'avance.

4.2 LES DIPLOMÉS SONT-ILS INVITÉS À DEVENIR PROFESSIONNELS ? APRÈS LE VISA ETUDIANT

79 Nous pensons à trois conditions particulières du contexte français : les frais d'inscription abordables des universités, la possibilité de justifier de ressources économiques mobilisant d'autres capitaux (prise en charge) et l'autorisation à travailler à mi-temps pour les étudiants étrangers.

Nous avons vu que les dispositifs juridiques français et américains débouchent dans une sélection des étudiants étrangers sur la base de leur projet d'études et de leurs ressources financières. A présent nous allons étudier les conditions du passage d'un statut d'étudiant à un autre titre donnant plus de droits, notamment, celui d'exercer dans le pays d'accueil une activité professionnelle à titre principal.

Il est en effet plus ou moins admis qu'une partie des étudiants poursuivant des études à l'étranger s'y installent par la suite, cependant comme nous l'avons déjà constaté dans le chapitre 1, les données concernant ce passage ne sont pas d'un accès facile. Selon un rapport de l'OCDE⁸⁰, l'immigration des anciens étudiants étrangers peut signifier du point de vue des pays d'accueil une insertion facilitée par leur maîtrise linguistique et leur compréhension des modes de vie locaux. Pour les candidats, le fait de connaître le pays leur permet d'économiser du temps, de l'énergie et même des ressources économiques en sachant comment s'y prendre pour préparer une démarche d'immigration. Les législations relatives à la conversion de visas étudiant dans les pays de l'OCDE sont hétérogènes (tableau 2), même pour ceux qui appartiennent à l'Union Européenne. Ainsi, on constate que les pays ouverts à l'immigration sélective comme le Canada, l'Australie et la Nouvelle Zélande, favorisent décidément l'entrée des candidats diplômés dans leurs institutions d'éducation. D'autres pays, comme l'Autriche, mettent l'accent sur la discipline en permettant des procédures spécifiques pour les titulaires d'un diplôme en technologie.

80 OCDE (2001), *Tendances des migrations internationales 2001: Système d'observation permanente des migrations*, OECD Publishing. doi: [10.1787/migr_outlook-2001-fr](https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2001-fr), p. 105.

Tableau 2. Les législations de quelques pays de l'OCDE concernant le changement de statut pour les jeunes diplômés étrangers⁸¹

| Pays | Procédures relatives au changement de statut des étudiants étrangers ayant fini leurs études dans des institutions locales d'éducation supérieure. |
|--------------------|---|
| Australie | Ces candidats sont dispensés d'avoir une expérience professionnelle s'ils postulent à un visa de travail qualifié dans les 6 mois suivant l'obtention du diplôme. S'ils sont éligibles, les étudiants peuvent également postuler à des visas permanents dans le cadre du programme de regroupement familial ou du programme de compétence par le biais du test à points. |
| Canada | Les étudiants étrangers peuvent travailler pendant l'année suivant l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur sans besoin d'une procédure additionnelle. Pour les candidats à un visa de travail, de points supplémentaires sont accordés en raison des diplômes canadiens. |
| Royaume-Uni | En règle générale, le visa de travail d'une année est accordé à des étudiants stagiaires sous la mention « formation et expérience professionnelle » (<i>Training and work experience scheme</i>). Des procédures d'installation plus souples prévalent pour les ressortissants des pays du Commonwealth, de l'EEE et de l'UE. |
| Allemagne | Les étudiants étrangers non ressortissant d'un pays de l'UE peuvent obtenir du Bureau de l'Immigration (<i>Ausländerbehörde</i>) un titre de séjour d'une durée d'un an après leurs études, période pendant laquelle ils peuvent rechercher un emploi. L'étudiant devra cependant prouver qu'il dispose des ressources financières suffisantes durant la période de recherche d'emploi. En outre, le 29 septembre 2011 a été votée au Bundestag une "Loi de reconnaissance des diplômes et des qualifications" obtenus à l'étranger. Tout étudiant extracommunautaire peut désormais faire valoir ses compétences sous un délai de 3 mois à travers une procédure simplifiée. |
| Autriche | Les étudiants étrangers ayant obtenu un diplôme en informatique peuvent changer de statut et obtenir un visa de travail. Des permis de travail saisonniers dans l'agriculture ou le tourisme peuvent être sollicités par tous les étrangers, y compris les étudiants. |

Source : Élaboration propre à partir des analyses du rapport de l'OCDE (2001, p. 12) plus de recherches dans les sites web officiels des pays cités.

Quelle est la position des deux pays d'accueil étudiés ? L'exercice précédent suggère que les pays procurent une procédure allégée pour leurs anciens étudiants étrangers quand ils remplissent davantage les critères d'une immigration considérée nécessaire pour le pays d'accueil. Qu'en est-il de la France et des États-Unis ? Nous allons analyser dans un premier temps le cas français où la législation en vigueur permet le passage à un statut de travailleur, ainsi que la prolongation du séjour pour des raisons familiales et l'accès à la naturalisation sous certaines conditions. Quelques interlocuteurs ont accédé à d'autres statuts migratoires pendant et/ou à la fin des études, ce qui nous permet d'illustrer une distance entre ce qui est autorisé et l'expérience des étudiants.

⁸¹ Nous avons choisi de montrer dans ce tableau les pays qui reçoivent le nombre le plus important d'étudiants étrangers à exception de la France et les États-Unis.

Ensuite, l'analyse des enquêtés aux États-Unis nous permettra de comprendre les spécificités du cas américain et de comparer les deux pays.

4.2.1 Le changement de statut à partir d'un titre de séjour étudiant en France

D'après le Groupe d'information et de soutien des immigrés (GISTI, 2011, p. 39), plusieurs ministres de l'intérieur ont rappelé depuis 1977 que les étudiants étrangers ont vocation à mettre leurs compétences au service de leur pays d'origine. Cependant la tendance de la législation française ne montre pas une volonté politique claire pour contribuer au retour de tous les étudiants étrangers. Au contraire, comme d'autres pays développés, l'évolution des cadres juridiques suggère la mise en place de stratégies de plus en plus spécifiques pour sélectionner et retenir les candidats présentant un intérêt économique pour la France. Par exemple, en janvier 2002, le gouvernement infléchit sa position restrictive en permettant l'accès à une carte de séjour salarié sous certaines conditions. En 2007, suivant la nouvelle orientation politique relative à une immigration choisie, un régime plus favorable a été mis en place au bénéfice des titulaires d'un diplôme équivalant au master, qui peuvent obtenir une autorisation de séjour de six mois, après l'expiration de leur titre étudiant, pour rechercher un emploi. En même temps, d'autres restrictions ont vu le jour, comme la loi du 24 juillet 2006 modifiant l'article L.314-11,10° du CESEDA qui a supprimé la possibilité d'obtenir une carte de résident permanente pour les étrangers ayant vécu en France plus de dix ans y compris les étudiants. Ces infléchissements montrent cette volonté de maîtriser les flux et de procurer une certaine flexibilité au profit des besoins du marché de l'emploi national.

Ceci dit, il reste en pratique difficile pour un étudiant étranger de changer de statut à la fin de ses études. Il existe tout d'abord une contrainte de temps, la démarche devant être impérativement réalisée plusieurs mois avant la date d'expiration du titre de séjour étudiant. De plus, la demande est prise en compte comme une demande de régularisation qui a beaucoup moins de chances d'aboutir⁸². Les procédures possibles à suivre sont deux : soit un changement de statut, soit la naturalisation.

Un tiers des étudiants interrogés venus en France ont accédé à un statut différent de celui d'étudiant pendant leur séjour (tableau 3). Même si notre démarche ne vise pas une représentativité statistique, notre échantillon permet d'évoquer certaines tendances. Par exemple,

82 L. 313-14 du Ceseda.

cette proportion double l'estimation réalisée par l'étude d'Antoine Math, Serge Slama, Alexis Spire et Mouna Viprey sur le passage du statut d'étudiant vers un autre statut durant la période 2000-2003⁸³. En outre, nos résultats nuancent leur affirmation assurant que l'accès à une carte « Vie privée et familiale » concerne environ 80% des changements de statut. Dans notre enquête, les étudiants ont accédé dans la même mesure au statut de travailleur qu'à celui de « vie privée et familiale ». Enfin, on observe une propension légèrement plus forte chez les étudiants colombiens et chiliens respectivement à quitter le statut étudiant par rapport à l'ensemble des autres nationalités enquêtées. A présent, nous allons examiner les conditions de ces changements et les situations spécifiques des personnes interrogées accédant à un statut salarié, à un statut scientifique, à un statut vie familiale et privée et enfin, à la naturalisation.

Tableau 3. Le statut juridique des étudiants enquêtés en fin d'études en France

| Statut juridique du séjour en France | Étudiants de nationalité | | | Total |
|---|--------------------------|-------------|---------------------------------|-----------|
| | Chilienne | Colombienne | Plusieurs nationalités hors UE* | |
| Titre de séjour mention étudiant | 11 | 6 | 12 | 29 |
| Titre de séjour mention salarié | 1 | 2 | 3 | 6 |
| Titre de séjour mention vie familiale et privée | 3 | 1 | 1 | 5 |
| Titre de séjour mention scientifique | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Naturalisation | - | - | 1 | 1 |
| Total | 16 | 10 | 17 | 43 |

Source : récits des étudiants chiliens et colombiens aux États-Unis (2008-2011). Auteur : Carolina Pinto 09/01/2012.

(*) Considérant les nationalités des pays suivants : Maroc, Roumanie (avant son incorporation à l'UE), Tunisie, Russie, Ukraine, Sénégal, Cameroun, Mexique, Inde, Taïwan, Vénézuéla, Turquie et Pérou. Année 2008.

83 Math, Serge Slama, Alexis Spire et Mouna Viprey « La fabrique d'une immigration choisie. De la carte d'étudiant au statut de travailleur étranger. Lille-Bobigny, 2001-2004 », *La Revue de l'IREES*, n° 50, 2006, p. 52.

4.2.1.1 Le passage au statut juridique « salarié »

Un certain nombre d'étudiants étrangers souhaitent rester en France à la fin des études pour travailler et à ce titre ils peuvent demander un changement de statut avec la mention « salarié » ou « travailleur temporaire ». Conformément à l'arrêt du Conseil d'État du 14 janvier 1981, rien dans la législation en vigueur ne s'oppose à ce qu'un étudiant étranger sollicite un tel changement de statut. Cependant, étant donné la situation de l'emploi, de telles demandes ont peu de chances d'aboutir, une offre d'emploi, une promesse d'embauche ou un contrat de travail étant obligatoires pour déposer la demande de changement de statut en préfecture.

Le travail salarié des étrangers reste un sujet délicat. En règle générale, pour éviter que la situation de l'emploi ne soit opposée par les services de la main-d'œuvre étrangère, l'employeur désirant embaucher un étranger devra apporter la preuve qu'il a largement diffusé cette offre de travail et fournir les justificatifs d'une recherche infructueuse pour recruter un candidat français ou étranger déjà autorisé à travailler en France. Cependant, il existe un régime favorable pour les étudiants dans lequel la situation de l'emploi ne peut pas être opposée. Il s'adresse aux étudiants ayant « *achevé avec succès, dans un établissement d'enseignement supérieur habilité au plan national, un cycle de formation conduisant à un diplôme au moins équivalent au master* »⁸⁴. Ainsi, depuis la loi du 24 juillet 2006, l'étudiant titulaire d'un master 2 qui dispose d'une offre d'emploi à la fin de ses études pourra engager sans délai la procédure de changement de statut, sans que l'entreprise doive diffuser l'offre d'emploi ni justifier la recherche d'autres candidats. Il existe un autre régime favorable à l'emploi des étrangers non communautaires qui concerne l'exercice d'un métier « sous tension ». Ces emplois sont répertoriés en détail par la loi française et peuvent être occupés par éventuellement par un étudiant à la fin sa formation, cependant ce sont des métiers rarement adaptés aux études supérieures⁸⁵.

La procédure administrative de changement de statut comporte trois étapes. La première concerne la présentation préalable de l'étudiant en préfecture, afin de contrôler la validité de son titre de séjour étudiant et de la promesse d'embauche. À cette occasion, on lui remet un dossier de demande de changement de statut comportant la liste des pièces et formulaires, ainsi qu'une convocation pour une date ultérieure pour y déposer le dossier. La deuxième étape consiste à préparer le dossier. Plusieurs formulaires doivent être remplis et signés par l'entreprise et le demandeur. Le requérant peut aspirer à l'obtention d'une carte mention « travailleur temporaire »

84 L. 311-11 du CESEDA

85 L'arrêté daté du 18 janvier 2008 autorise la délivrance des autorisations de travail pour 150 métiers aux ressortissants non européens. Cette liste a été réduite et limitée par région dans la version consolidée du 13 août 2011. Ainsi actuellement, les métiers professionnels où la situation de l'emploi ne peut pas être opposée compte 29 alternatives en Île-de-France.

si son contrat est inférieur à 12 mois, ou bien, une carte mention « salarié » si la période d'emploi est supérieure à un an. Deux conditions doivent être remplies par l'embauche : la rémunération doit être au moins égale à 1,5 fois le SMIC et l'emploi proposé doit être en rapport avec le diplôme et la qualification de l'étudiant. La troisième étape consiste à déposer le dossier complet en préfecture par l'étudiant. À l'occasion le paiement des frais associés par l'employeur et par l'étudiant, non remboursés en cas de refus, doit être effectué. Ces montants ne sont pas négligeables. Ils varient selon le salaire et la période du contrat de travail⁸⁶. Enfin, toutes conditions remplies, une nouvelle carte de séjour est théoriquement délivrée et peut être renouvelée dans les mêmes conditions l'année suivante.

Le ministre de l'intérieur Claude Guéant a remis en cause la loi de 2006 sur l'accès privilégié à l'emploi des étudiants étrangers à travers de la circulaire du 31 mai 2011. Cet instrument indique que « le Gouvernement s'est fixé pour objectif d'adapter l'immigration légale aux besoins comme aux capacités d'accueil et d'intégration de la société française » comptant diminuer les flux sous « une approche qualitative et sélective »⁸⁷. En pratique, la missive porte sur deux procédures. D'une part, il a été demandé aux préfets de refuser la délivrance d'une autorisation de travail à l'employeur qui ne présente pas les garanties pour embaucher un étranger. Ainsi, la circulaire rappelle la possibilité de demander plusieurs preuves supplémentaires à l'employeur et au candidat pour vérifier tout soupçon de fraude. D'autre part, la circulaire insiste sur la procédure de changement de statut laquelle doit être « l'objet d'un contrôle approfondi ». Par exemple, elle sollicite d'éviter de donner une suite favorable à un maintien dans un emploi occupé lors des années d'études en tant qu'étudiant, dès lors que cet emploi n'exige aucune qualification particulière et peut être pourvu soit par un autre demandeur d'emploi, soit par un autre étudiant. Enfin, le texte conclut que « le fait d'avoir séjourné régulièrement en France (...) ne donne droit à aucune facilité particulière dans l'examen de la procédure de délivrance d'une autorisation de travail dans le cadre d'une procédure de changement de statut ».

Une forte polémique a été suscitée par cette circulaire. Après sa publication, de nombreux diplômés étrangers, dont certains très qualifiés, qui avaient été recrutés par des entreprises françaises, n'ont pas pu obtenir un changement de statut⁸⁸. Après la mobilisation du *Collectif du 31 mai* et de la *Conférence des grandes écoles*, mais aussi de la pétition *Liberté universelle*, le Sénat (à majorité

86 Pour les titres relevant de la mention « travailleur temporaire », l'employeur doit verser 74 € pour un salaire inférieur ou égal au SMIC, 210 € pour un salaire inférieur ou égal à 1,5 fois le SMIC, ou 300 € pour salaire supérieur à 1,5 fois le SMIC. En revanche, si la mention du titre est « salarié » (c'est-à-dire concernant un contrat de travail supérieur à 12 mois), l'entreprise doit payer à l'administration le 50% du salaire mensuel brut dans la limite de 2,5 fois le SMIC et l'étudiant doit payer 349 € pour la délivrance du titre.

87 Circulaire 31 mai 2011 du ministère de l'intérieur et du ministère du travail dirigée aux préfets des régions et des départements. Disponible en ligne en : http://www.france24.com/fr/files_fr/circulaire-gueant.pdf

88 Selon le *Collectif 31 mai*, il y a sept cents dossiers recensés et au total environ deux mille personnes concernées par les refus relatifs à la circulaire de Guéant. Voir le détail en www.collectifdu31mai.com/

de gauche) a adopté une proposition de résolution dénonçant les ravages causés par la limitation de l'accès à l'emploi de jeunes diplômés étrangers pour la France. Ces actions ont conduit au lancement d'une circulaire complémentaire, entrée en application le 12 janvier 2012 et envoyée par le ministre Guéant, rétablissant les dispositions de la loi de 2006 et accordant aussi une souplesse supplémentaire aux étudiants étrangers ayant fini leurs études mais n'ayant pas encore reçu leur diplôme. Cette disposition, largement réclamée par les présidents d'université, de grande école et d'école d'ingénieurs en pointe des mobilisations, permet d'accorder une autorisation provisoire de séjour (APS) à partir de la date du jury du diplôme concerné. Si certains se disent satisfaits de l'évolution du texte, d'autres émettent des réserves quant à l'amélioration de la situation des étudiants étrangers⁸⁹. Finalement, à notre avis ce dossier a surtout réussi à mettre en lumière la situation juridique fragilisée des étudiants étrangers en fin d'études. Ce qui est sûr et certain c'est que le succès de la procédure de changement de statut n'est jamais garanti, ainsi l'étudiant requérant prend toujours le risque de se retrouver placé dans une situation très incertaine quant à la poursuite de son séjour en France. Les préfetures estiment généralement que le dépôt d'une demande d'autorisation de travail démontre que l'intéressé n'entend plus suivre d'études, et en tirent argument pour refuser la délivrance d'une nouvelle carte de séjour étudiant, en cas de rejet de la demande de changement de statut.

Nous avons interrogé 6 étudiants de différentes nationalités ayant quitté le statut d'étudiant pour devenir salariés. Également, nous avons rencontré 2 autres personnes qui ont accédé à ce statut au cours de leurs études, mais qui l'ont quitté après d'une période variable pour demander un autre titre de séjour (l'un d'entre eux, mention « vie familiale et privée » et l'autre, mention « scientifique »). Sans faute, ces 8 cas correspondent à une des trois situations typiques suivantes.

La première situation touche des étudiants de master professionnel ayant été embauchés après leur stage de fin d'études (N=5). Pour eux, le processus administratif a été relativement facile grâce au soutien de leur employeur. Toutefois, il faut savoir que cet appui n'est pas évident : « *c'est compliqué car les entreprises ne veulent pas s'engager avec des gens qui posent des problèmes, elles ne veulent faire de démarches supplémentaires pour toi* », explique Naïl, ancien étudiant en informatique d'origine turque. Bien évidemment, l'équation n'est pas complète sans prendre en compte le dynamisme du secteur de l'entreprise, ainsi que la discipline des études suivies par l'étudiant. « *Dans mon métier il y a*

89 Par exemple, le maître de conférence Serge Slama spécialiste en droit des étrangers indique : « *L'interprétation de la conférence des grandes écoles, négociée avec le collectif du 31 mai et acceptée par le ministère, avance que ce fonctionnement (deuxième circulaire) permettrait de régulariser tous les étudiants sur une APS. Je demande à voir, juridiquement ce ne sera pas absolument évident, mais ce sera testé. (...) Quand on contacte les préfetures c'est le grand flou, on ne sait pas comment on applique le texte. Sur ce texte, le gouvernement a lâché des choses, mais on ne sait pas encore ce que ça va produire.* » Entretien publié par le web-journal de l'Essonne le 12 janvier 2012. Disponible en ligne sur <http://essonneinfo.fr/91-essonne-info/18952/circulaire-gueant-entretien-avec-serge-slama/> (consulté le 26 janvier 2012).

toujours de travail (...) Souvent ils proposent un contrat aux stagiaires y compris les étrangers car l'entreprise est en expansion», affirme Mourad ingénieur en mathématiques appliquées d'origine marocaine travaillant dans une entreprise internationale d'assurances. Enfin, nous retenons quand même que le fait d'avoir accédé à cette période d'essai, le stage, a permis à ces personnes de créer un lien de confiance et montrer à leurs employeurs leurs compétences. Ces cas n'auraient pu voir le jour sous la période de vigueur de la circulaire du 31 mai.

La deuxième situation concerne aussi les étudiants de master ayant décroché un travail, une fois leur diplôme obtenu, en raison de leurs compétences spécifiques. Beaucoup a été écrit dans les textes législatifs sur le besoin des entreprises françaises d'embaucher des étrangers ayant des connaissances spécifiques, par exemple, une compétence linguistique avancée, ou tout simplement une connaissance approfondie d'une autre culture, ce qui peut favoriser les projets internationaux de ces entreprises. Nous avons enquêté une personne pour dont la maîtrise linguistique semble avoir largement favorisé son recrutement. *« Mon travail se passe dans une ambiance internationale, je ne travaille pas en français sinon en anglais, parfois l'allemand est aussi sollicité. J'étais largement motivée pour y travailler donc, je pense que ça a aussi beaucoup joué pour la sélection »*, commente Oksana jeune diplômée d'origine ukrainienne ayant fait un master en gestion à Sciences-Po. Pendant sa recherche d'emploi, elle s'est focalisée sur des annonces pour lesquelles *« j'avais des avantages du fait d'être étrangère (...) je pense que c'est beaucoup plus difficile dans une ambiance 'français-français' »* explique-t-elle.

Le troisième cas typique de changement de statut d'étudiant à salarié concerne les doctorants étrangers qui à la fin de leur thèse peuvent accéder à un contrat de travail dans l'enseignement ou la recherche. Un interrogé dans ce cas a décroché un contrat d'ATER à plein temps, à la suite de sa soutenance à l'ESAM. *« Prendre ce contrat m'a permis de gagner du temps pour chercher un autre travail en France, puisque je ne pouvais plus y rester en tant qu'étudiant »*, explique César ingénieur et docteur en physique appliquée d'origine colombienne. Quand un étudiant étranger, inscrit en doctorat, s'engage dans un contrat d'ATER à plein temps, il est obligé de changer son statut pour celui de salarié afin d'effectuer de plein droit toutes les heures d'enseignement demandées. Les préfets ont l'instruction de leur accorder un titre de séjour mention « travailleur temporaire », mais aussi une carte mention « scientifique ». Une autre interviewée illustre aussi ce type de changement de statut. Cassandra étudiante chilienne de doctorat en histoire commence un contrat d'ATER à plein temps, grâce à sa carte de séjour mention « travailleur temporaire ». L'année universitaire suivante, elle obtient un deuxième contrat d'ATER et, cependant au lieu de renouveler sa carte, elle est conduite à demander le statut scientifique pour y poursuivre son séjour. *« Tout ça est très compliqué. D'une part, il y a un sacré problème de rivalités entre les gens du labo et ils m'ont déjà avancé que cette*

année ce serait impossible de m'accorder quoique ce soit comme contrat. (...) Je suis loin de finir ma thèse, mais je ne peux plus revenir au statut d'étudiant ! Je ne sais pas ce que je vais faire l'année prochaine », avoue-t-elle, inquiète, la fin de son contrat se rapprochant. Nous l'avons recontactée l'année suivante pour connaître de sa situation. Après plusieurs problèmes en préfecture, la solution a consisté à revenir au Chili pour demander au consulat un visa d'étudiant valable pour l'année universitaire suivante.

Nous avons vu que le changement de statut à partir d'un titre de séjour étudiant au statut salarié est un processus sélectif pour l'étudiant étranger désirant travailler après ses études en France. Le cadre légal permet de retenir certains candidats très diplômés sans pourtant leurs accorder les mêmes droits qu'aux travailleurs français. Plusieurs nouvelles dispositions rendent encore plus étroit ce passage (comme par exemple, la réduction des métiers en tension, l'allongement de la liste des pièces à fournir pour le changement de statut, l'augmentation des frais du titre de séjour mention travailleur temporaire ou salarié, parmi d'autres) et prennent place dans un cadre partagé entre pays membres de l'Union européenne. Enfin, certains étudiants se tournent vers un changement de statut pour des raisons familiales, néanmoins les multiples restrictions.

4.2.1.2 Le passage au statut « vie privée et familiale »

Quelque soit le nombre d'années qu'il ait passées en France, le titulaire d'une carte de séjour « étudiant » ne peut accéder à la carte « vie privée et familiale » qu'à condition d'entrer dans une des catégories d'étrangers auxquelles elle y est délivrée de plein droit : en tant que conjoint d'un ressortissant français, ou d'un ressortissant étranger résidant régulièrement en France, ou devenant parent d'enfant de nationalité française.

Cinq étudiants enquêtés (trois chiliens, un colombien et un tunisien) ont obtenu, au cours de leurs études en France, une carte de séjour temporaire mention « vie privée et familiale », par la voie d'un mariage avec un-e ressortissant-e français-e. Il s'agit de deux femmes et de trois hommes. Quatre d'entre eux, ayant suivi un doctorat et le dernier, une formation de niveau master. Deux hommes sur cinq sont venus en France en étant déjà en couple avec leur conjointe française ; les trois restants ont rencontré leur partenaire au cours du séjour d'études. Parmi les cinq, un s'est marié au début de son séjour et les quatre restants à la fin. Ce sont justement les motifs pour lesquels ces étudiants décident de se marier pendant cette période qui nous intéressent tout particulièrement.

D'une part, il a été déjà avancé que pour réaliser n'importe quel changement de statut, il faut compter avec un titre de séjour valable à fin d'avoir plus de chances de réussir la procédure de

régularisation. Ainsi les mariages doivent avoir lieu avant la fin des études des ressortissants étrangers. D'autre part, ces interlocuteurs ne connaissaient pas d'autres moyens pour obtenir un statut juridique leur permettant de réaliser une recherche d'emploi sans restrictions après leurs études⁹⁰. En étant en couple, ils envisagent de rester encore une période variable en France, mais leur accès à l'emploi est limité. Par exemple, Oscar, étudiant en doctorat d'origine colombienne explique que sa décision de se marier suivait aussi son besoin de pouvoir travailler plus pendant ses études : « *J'ai pas fini ma thèse et n'ayant plus de financement, je suis obligé de travailler à côté (...) mais les heures accordées par le titre étudiant ne permettent pas d'avoir un salaire correct* ». Face aux circonstances restrictives de l'emploi, certains jeunes couples cherchent à accéder à une plus grande sécurité vis-à-vis de l'emploi par le mariage et l'obtention d'un titre mention vié privée et familiale. Cette idée confirme que la migration « familiale » est avant tout une migration de travail et que le fait d'accorder des conditions restrictives pour le travail des conjoints ne tient pas compte des droits de l'homme.

En outre, on peut se demander pourquoi les étudiants n'ont pas opté pour un PACS. Cet extrait de l'entretien de Mateo, ancien étudiant chilien de master, explique pourquoi pour lui il a été nécessaire de se marier : « *On s'est renseigné un peu par tout, et il en résulte que le PACS ne donne pas le droit automatiquement au conjoint à un titre de séjour, c'est-à-dire, une fois le pacs effectué, j'aurais dû faire une demande qui peut-être pourrait ne pas être obtenue. En revanche, si tu te maries, le statut est automatique, ils ne peuvent pas le refuser. Au lieu de prendre ce risque, nous avons donc décidé de choisir l'option la plus sûre depuis le début.* ». Enfin, le PACS est moins *effectif* que le mariage quant à l'attribution d'un droit de séjour discriminant ainsi les couples du même sexe. Plus précisément, il faut avoir vécu ensemble au moins trois ans en France pour que le PACS soit pris en compte au moment de l'obtention d'un titre de séjour⁹¹. Depuis 2004, cette durée est réduite à un an⁹².

Quand l'union civile concerne un ressortissant étranger résidant régulièrement en France, les restrictions se multiplient. La procédure administrative suit plus ou moins les mêmes règles, cependant, ce regroupement est soumis à certaines conditions supplémentaires, notamment la jouissance d'un logement adapté et des ressources suffisantes (Ceseda article L 411-5). Après trois ans de communauté de vie régulière, l'étranger peut solliciter une carte de résidence laquelle sera

90 Même si la procédure de l'autorisation provisoire de séjour (APS) existait pendant la période de notre enquête, aucun de nos interlocuteurs ne la connaissaient. Comme l'a souligné l'entretien de Serge Slama, cette procédure a été relancée après le dossier sur la circulaire du 31 mai. Nous estimons qu'avant cette période, l'APS restait plutôt inconnue parmi les étudiants étrangers. Du même, il faut rappeler que cette procédure n'accorde que six mois pour la recherche d'emploi et qu'elle est délivrée à condition de montrer des ressources suffisantes pour subsister pendant cette période. Par conséquent, elle reste une alternative compliquée à saisir.

91 Circulaire du 10 décembre 1999 du Ministère de l'Intérieur.

92 Circulaire du 10 octobre 2004 du Ministère de l'Intérieur.

accordée sous le jugement d'une « intégration républicaine satisfaisante »⁹³.

Enfin, ayant réduit les conditions d'accès au travail sous d'autres statuts juridiques, l'obtention d'une carte de séjour mention « vie privée et familiale » lié au mariage reste l'unique alternative d'immigration pour les personnes qui ne disposent pas d'une offre d'emploi au préalable. L'une des conséquences de ces restrictions est le renforcement des stéréotypes qui pèsent sur les étrangers, soupçonnés d'instrumentaliser les relations amoureuses pour obtenir une autorisation de séjour. Certains interviewés cherchent à s'éloigner d'une telle figure en mettant en avant un regard critique et normalisateur. Sous la séparation de « les vrais » des « faux » étudiants, le discours de Cristian, ingénieur et doctorant colombien à Paris, nous permet d'illustrer cette idée. « *Quand je suis arrivé à Nantes, très rapidement je suis tombé sur la communauté de latinos (...) Ce sont des gens avec d'autres motivations, je veux dire, ils sont inscrits à la fac, mais c'est qu'un prétexte, c'est le type de mec qui vient en France avec l'idée fixe d'y rester. Ils ont une cible particulière, la petite française toute blonde qui craque face au macho latino et qui est prête à tout faire par son mec. Ils sont très habiles et n'ont qu'une chose dans la tête, se marier pour avoir les papiers* ».

La législation française est très vigilante sur les unions matrimoniales entre français et étrangers. Elle accorde une carte de résident à l'étranger seulement après trois ans de mariage à condition que la communauté de vie n'ait pas été interrompue. Pendant ces trois premières années, le conjoint étranger a de plein droit une carte de séjour temporaire « vie privée et familiale » qui doit être renouvelée annuellement en préfecture. Pour cette démarche, la présence du conjoint français est indispensable. Mateo, étudiant d'origine chilienne marié à une jeune femme qui a la double nationalité chilienne et française, nous explique son expérience à la préfecture. « *En fait, j'étais très bête parce que je ne savais pas que je devais aller au rendez-vous avec Sandra. Il y était indiqué, mais je ne me suis pas aperçu. Je suis allé seul et la personne au guichet m'a regardé très mal, du genre 'mais ce n'est pas génial ta femme' (...) L'ambiance y été très bizarre, c'était un bureau exclusif pour les démarches de couples. Dans la salle d'attente, il y avait un français avec sa femme tchétchène et leurs enfants. Ils étaient là en faisant 'on très heureux en famille', il y avait plein d'enfants partout. Il fallait montrer que tu étais effectivement en couple* ». La normativité et la moralisation qui s'expriment au moment du renouvellement du titre de séjour font penser à la notion de biopouvoir (cf. Foucault) qui se focalise sur la discipline du corps et le contrôle de la population.

Dans un contexte normatif où les couples mixtes sont a priori suspectés de constituer des mariages blancs, nombreuses sont les critiques sur le contrôle accentué de la vie privée par l'État.

93 Cette procédure relève de l'instauration d'un contrat d'accueil et d'intégration obligatoire pour les personnes admises sur le territoire à titre de regroupés familiaux (article L311-9). Cette condition est un nouveau dispositif qui cherche à reculer le plus longtemps possible l'accès à un titre de longue durée.

Par exemple, nous citons le rapport de la CIMADE et du collectif *Les amoureux au ban public* intitulé « *Peu de meilleur et trop de pire* » (2008) qui décrit le parcours du combattant suivis par les couples mixtes pour se marier, obtenir la transcription d'un mariage célébré à l'étranger, obtenir la délivrance d'un visa et enfin avoir droit à séjourner légalement en France. Ce travail avance que les atteintes à la liberté de mariage sont particulièrement fréquentes lorsque le conjoint étranger n'a pas un titre de séjour valable.

Notre enquête nous a permis d'établir que les étudiants ayant accédé à une carte de séjour temporaire « vie privée et familiale » l'ont fait par la voie du mariage avec un conjoint français. Leur décision relève de l'intérêt d'accéder à l'emploi sans restrictions dans le cadre d'un séjour qui se prolonge pour des raisons amoureuses. Les expériences concrètes des étudiants interrogés semblent s'écarter de contrôles ou de décisions considérées injustes. C'est fort probable que le fait d'avoir préalablement séjourné légalement en France ait réduit les soupçons de l'administration.

4.2.1.3 *Le passage au statut « scientifique »*

La loi du 11 mai 1998 a fortement simplifié les démarches administratives d'entrée et d'accueil des chercheurs et leurs familles. Elle créa le visa et la carte de séjour mention « scientifique », délivrés à environ 5 000 personnes pendant l'année 2008. En prenant en main la volonté politique de mieux accueillir cette population, cette procédure d'immigration a été séparée des demandes auprès de la Préfecture de Police et du Ministère du Travail. Sur la base d'un formulaire appelé « Protocole d'Accueil », la démarche administrative devait être préparée par l'organisme de recherche recruteur évitant au chercheur la longue procédure régulière. Les institutions susceptibles d'entreprendre cette démarche ont été limitées à celles agrégées par voie ministérielle. Dans la circulaire du 12 mai 1998, le ministre de l'Intérieur recommande aux préfets de ne pas s'opposer au changement de statut sollicité par un étudiant vers une carte de séjour temporaire « scientifique », « *dès lors qu'il est diplômé d'un doctorat universitaire* » et qu'un organisme d'accueil agréé est désireux de l'accueillir.

Selon la circulaire du 26 juillet 2010 du Ministre de l'immigration, la qualité de « scientifique » découle de deux critères cumulatifs : la détention d'un diplôme de l'enseignement supérieur donnant accès aux programmes de doctorat ; et la conclusion d'une convention d'accueil avec un organisme agréé. Les procédures spécifiques accordées à cette figure à titre migratoire sont l'objet de permanentes modifications.

Le cadre légal de 1988 a été modifié en 2005, suivant les accords du processus de Lisbonne de

L'Union Européenne visant l'élimination des obstacles à la mobilité des chercheurs et l'attractivité du territoire européen pour les chercheurs de haut niveau⁹⁴. Au nom de la recherche et de l'innovation scientifique, la Directive CE 2005/71⁹⁵ a harmonisé la procédure d'accueil des scientifiques étrangers au sein de l'Union Européenne. Ce document indique que le nombre de chercheurs dont la Communauté a besoin a été évalué à 700 000 personnes. Cet objectif est à réaliser par l'intermédiaire d'un ensemble de mesures convergentes dont une plus grande ouverture de la Communauté aux ressortissants de pays tiers susceptibles d'être admis aux fins de recherche. En effet, le protocole a été légèrement modifié en donnant plus de liberté aux organismes de recherche, leur attribuant un rôle central dans la procédure d'admission des chercheurs à fin de faciliter leur entrée. Ainsi, le « protocole d'accueil » est devenu la « Convention d'accueil » et la procédure « scientifique » est susceptible d'être demandée pour le cas des doctorants salariés.

Au niveau pratique, l'obtention d'un visa et d'un titre de séjour mention « scientifique » est similaire à celle d'une mention « étudiant », mais un certain nombre d'améliorations ont été introduites au profit d'une démarche administrative plus simple. Tout d'abord, les délais sont plus rapides. La carte de séjour temporaire portant mention « scientifique » doit être délivrée, sauf exception, dans le mois suivant le dépôt de demande de titre⁹⁶. Ensuite, toute la légitimité de la demande est déposée dans l'organisme de recherche ce qui permet au chercheur d'être « évalué », non pas par des organismes policiers mais par des instances scientifiques. La « convention d'accueil » a pour objet, d'une part, de préciser les motifs du séjour en décrivant la nature et la durée des recherches engagées et, d'autre part, de responsabiliser l'organisme d'accueil sur les conditions du séjour du scientifique étranger qu'il engage. Aussi, contrairement à la procédure habituelle d'introduction des travailleurs étrangers, la situation de l'emploi ne peut pas être opposée.

Un autre avantage concerne les conditions du séjour pour la famille du chercheur. Le statut de scientifique permet que les membres de la famille (conjoint et enfants) puissent venir en France sans délai. Ils ne relèvent pas de la procédure de droit commun de regroupement familial. Et ce qui est plus important encore, la carte de séjour du conjoint lui permet de travailler sans pouvoir

94 Conclusions de la présidence du Conseil Européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000. Disponible en ligne http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm

95 Directive 2005/71/CE du Conseil du 12 octobre 2005 relative à une procédure d'admission spécifique des ressortissants de pays tiers aux fins de recherche scientifique. Disponible en ligne <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:289:0015:0022:FR:PDF>

96 Circulaire du 26 juillet 2010 du Ministre de l'immigration.

l'opposer la situation de l'emploi⁹⁷.

En principe, le titre de séjour scientifique vise à simplifier les démarches administratives. Sa durée maximale est d'un an, ainsi il doit être renouvelé annuellement jusqu'à quatre ans. Lors du renouvellement, ce titre permet au titulaire de demander un autre statut. Le passage d'un titre de séjour mention « scientifique » à d'autre mention « salarié » est le plus fréquent et il reflète le parcours d'un chercheur qui décroche un contrat de travail dans un organisme non agréé. En revanche, un changement vers un statut mention « étudiant » semble ambigu et risque d'être refusé. La Fondation Klaster, organisme dédié à l'accueil des chercheurs étrangers en France, nuance cette réalité dans son « *Guide des formalités* » pour les chercheurs invités : « *La nouvelle procédure, qui n'impose qu'un diplôme de niveau équivalent au Master, tend à penser qu'un « scientifique » pourrait redevenir « étudiant » s'il décidait de reprendre ses études en doctorat* »⁹⁸. Néanmoins, telle est la situation de la doctorante en histoire Cassandra. Ayant été recrutée en tant qu'ATER, elle accède à un titre de séjour mention « scientifique », cependant, pour demander un statut d'étudiant à la fin de sa validité, elle a dû se rendre dans son pays pour obtenir le visa étudiant. D'autres cas confirment aussi cette situation administrative sans aucun sens⁹⁹. Enfin, le titre de séjour scientifique ne permet pas de bénéficier de l'autorisation provisoire de séjour qui permet aux jeunes diplômés de disposer de quelques mois supplémentaires, après l'expiration de leur titre de séjour étudiant, pour rechercher un emploi.

Nous avons interviewé deux personnes ayant suivi ce changement de statut. La première, la doctorante chilienne en histoire déjà signalée, et le deuxième Nelson, docteur colombien en sciences de l'ingénieur. Pour les deux, le fait de compter avec le soutien de leur université d'accueil s'est traduit en une procédure administrative sans complications. Cependant la fin de la validité s'est révélée problématique pour tout les deux. Ayant décroché, au sein de son laboratoire, un contrat postdoctoral pour continuer ses recherches après sa soutenance, Nelson a accédé au statut scientifique. La fin de son contrat a coïncidé avec l'obtention du concours de maître de conférence, cependant ça n'a pas été le cas pour son rendez-vous en préfecture. Ainsi, il a quand même dû passer une période de deux mois sans aucun statut et sans pouvoir quitter le

97 Article L313-12 du CESEDA.

98 « Guide des formalités », disponible en ligne : http://www.fnak.fr/dn/Formalites/Formalites_introduction.html

99 Par exemple, la Confédération des Jeunes Chercheurs a publié sur son site d'Internet un dossier intitulé « Témoignages des jeunes chercheurs étrangers en France » sur lequel nous avons trouvé des expériences similaires à celle de l'étudiante Cassandra : « *Je suis arrivé en France avec un visa scientifique (...) Les démarches pour mon premier titre de séjour, mention scientifique, ont été faites par le CNRS. Je n'ai eu aucun problème. Au moment où je me suis inscrit comme doctorant, mon titre de séjour « scientifique » a expiré. Je devais le renouveler mais aussi faire le changement de statut. À partir de là, la galère... Je me suis renseigné partout (préfecture de police, Cité Universitaire, section étudiants de la préfecture...) et partout on me disait que je devais retourner dans mon pays pour demander un visa « étudiant » à l'Ambassade Française et puis, revenir !* ». Disponible en ligne en <http://cjc.jeunes-chercheurs.org/expertise/etrangers/2009-03-16-temoignages-JC-etrangers.pdf>

pays.

En résumé, nous retenons que l'existence de ce type particulier de titre de séjour ne reflète pas une volonté d'améliorer les conditions d'accueil des chercheurs étrangers. Comme il est bien rappelé par le GISTI, en pratique, peu de personnes relèvent du changement de statut d'étudiant à scientifique (GISTI, 2011, p. 39), surtout vis-à-vis la population totale des étudiants étrangers. Toutefois si l'on prend en compte que plus d'un tiers des doctorants en France est de nationalité étrangère, soit 25 853 personnes en 2007-2008, on peut penser que le passage au statut « scientifique » n'est pas si inhabituel. Notre exploration n'a pu constater une vraie amélioration par rapport aux complications associées au titre de séjour étudiant.

Avant de passer à l'analyse de l'accès à la nationalité française, il faut savoir que les étudiants peuvent évoluer vers un autre statut qui n'a pas été représenté dans notre échantillon. Il est possible pour un étranger ayant le statut d'étudiant de solliciter la carte de séjour temporaire « *profession artistique et culturelle* » à condition de présenter soit un contrat de travail de plus de trois mois visé par la Direction départementale du travail et de l'emploi, soit un contrat passé avec une entreprise à objet culturel visé par la Direction régionale des affaires culturelles. Sûrement, n'ayant pas interrogé d'étudiants engagés dans un parcours artistique, cette possibilité-là est restée inaperçue pour notre enquête.

4.2.1.4 L'accès à la nationalité française

Certaines dispositions du code civil pourraient laisser croire que la naturalisation des étudiants étrangers résidant en France est facilitée. Ainsi, l'article 21-18 du code prévoit une réduction à deux ans de la durée de séjour nécessaire pour solliciter sa naturalisation en faveur de « *l'étranger qui a accompli avec succès deux années d'études supérieures en vue d'acquérir un diplôme délivré par une université ou un établissement d'enseignement supérieur français* ». Cependant, en réalité, l'accès à la naturalisation est largement barré aux étrangers séjournant en France pour études.

En effet, pour acquérir la nationalité française par naturalisation, il faut avoir sa *résidence* en France au moment de la signature du décret de naturalisation¹⁰⁰. Cette notion de résidence est interprétée d'une manière tout à fait particulière et très restrictive par le Conseil d'État. Le demandeur doit avoir en France le centre stable de ses attaches familiales et ses intérêts matériels. Cela exclut notamment, selon le Conseil d'État, les postulants dont les ressources proviennent de l'étranger, dont l'activité en France se limite à la poursuite d'études et les postulants n'exerçant en

100Art. 21-16 du code civil.

France qu'une activité professionnelle à titre précaire ou par intermittence. Le Conseil a par la suite précisé que le niveau de revenus doit au moins correspondre à celui d'un emploi à plein temps et que seront pris en compte comme des éléments favorables le fait qu'un étudiant soit propriétaire de son logement en France et le fait que l'intéressé ait, en plus d'une activité professionnelle, d'importantes attaches familiales en France.

Les chances d'obtenir la nationalité française à partir d'un statut d'étudiant semblent donc très réduites, voire, inexistantes. Toutefois, nous avons interrogé une personne ayant accédé à la naturalisation. Tel est le cas de Maria Alejandra, docteure en sciences économiques qui a séjourné sept ans à Paris sous un statut d'étudiant. Après sa soutenance, elle a obtenu un poste de maître de conférences auprès d'une université à Lyon. Nous pensons que la nature stable de cet emploi et les dispositions favorables au séjour de chercheurs étrangers ont joué en faveur de sa demande de naturalisation. Nous avons aussi recensé un autre cas pour lequel nous dirons que l'autonomie économique du candidat explique en partie la réponse positive de la demande. Luz Marina, une ancienne étudiante de master, a changé son statut pour celui de salarié après avoir été embauchée dans la foulée de son stage. Après deux ans, elle déposa une demande de naturalisation. Dans ce cas, l'exercice d'un emploi stable et bien rémunéré s'ajoute à la preuve d'une stabilité familiale et économique importante (mariage avec un ressortissant étranger muni d'un titre de séjour salarié ayant aussi un poste en CDI dans une société privée). Ce cas confirme la naturalisation comme liée à l'association entre revenus élevés et vie privée, conforme à la morale bourgeoise.

Nous avons vu que l'accès à un statut différent de celui d'étudiant est une pratique tolérée par la loi française et n'apparaît pas comme une situation exceptionnelle parmi l'ensemble des personnes rencontrées. Notre échantillon nous a permis d'explorer quatre alternatives possibles : le changement vers un statut mention « salarié » ou « travailleur temporaire », le passage à un statut mention « vie privée et familiale » et, dans une moindre mesure, l'accès au statut de scientifique et à la nationalité française. L'objectif des requérants est invariablement le fait d'obtenir le droit au travail rémunéré à plein temps, condition *sine qua non* pour la poursuite du séjour. L'utilisation implicite de catégories d'immigrants « utiles/inutiles » « bons/mauvais » dans l'attribution de ces autorisations de séjour, contribue à un processus de normalisation des comportements et au rejet de tout ce qui est conçu comme déviant.

4.2.2 L'accès à d'autres statuts juridiques à partir d'un visa d'étudiant aux États-Unis

Aux États-Unis, il est possible de déposer une demande d'extension du séjour couvert par un

statut juridique *non-immigrant*. Cette démarche peut viser à obtenir un autre statut de la même catégorie (comme par exemple, le visa *non-immigrant* H1B), ou bien un autre statut à titre permanent (comme celui accordé aux conjoints d'une personne de nationalité américaine). Certains types de visa de la catégorie *non-immigrant* ne sont pas éligibles pour le faire (comme par exemple, les étudiants munis d'un visa M poursuivant un programme d'études non diplômant), mais ceci n'est pas le cas du visa F-1 et non plus de celui J-1 (sous certaines restrictions¹⁰¹). Enfin, accorder ce droit aux étudiants étrangers se constitue comme une stratégie dirigée à favoriser une immigration hautement qualifiée par cette voie.

Pendant leur séjour d'études aux États-Unis, les personnes participant de notre étude ont obtenu dans une faible mesure un autre statut juridique que celui d'étudiant (tableau 4). Il s'agit de trois étudiants chiliens : deux ayant obtenu un visa de travailleur temporaire H1B, et un ayant eu un visa de résident permanent, sponsorisé par sa conjointe de nationalité américaine.

Tableau 4. Les différents statuts juridiques des étudiants étrangers en fin d'études à destination des États-Unis.

| Statut juridique du séjour aux États-Unis | Étudiants de nationalité | | Total |
|---|--------------------------|-------------|-----------|
| | Chilienne | Colombienne | |
| Visa étudiant J-1 ou F-1 | 24 | 10 | 16 |
| H1B skilled work visa | 2 | - | 2 |
| Permanent visa family-sponsored | 1 | - | 1 |
| Total | 27 | 10 | 37 |

Source : récits d'étudiants chiliens et colombiens interrogés aux États-Unis (2010). Auteur : Carolina Pinto 25/01/2012.

4.2.2.1 Le visa H1B et l'accès à l'immigration hautement qualifiée

Le H-1B est un visa *non-immigrant* décrit par l'*Immigration and Nationality Act*, section 101 (a) (15) (H). Il permet aux employeurs américains d'embaucher temporairement des travailleurs étrangers ayant des professions spécialisées. La législation définit ces emplois qui exigent l'application théorique et pratique d'un ensemble de connaissances très spécialisées dans un domaine d'activité humaine, y compris (mais non exclusivement) l'architecture, l'ingénierie, les mathématiques, les

101Le Département d'État propose cinq bases légales qu'un titulaire d'un visa J-1 peut utiliser pour renoncer à l'exigence de deux ans de résidence étrangère: une lettre d'objection personnelle, l'intérêt de l'Agence gouvernementale dans la demande, une menace de persécution, l'extrême précarité et la présentation d'une offre d'emploi signée par une agence publique liée aux institutions publiques de santé (pour les médecins uniquement).

sciences physiques, les sciences sociales, la biotechnologie, la médecine et les sciences de la santé, l'éducation, le droit, les spécialités d'affaires, la théologie et les arts. Ce visa exige au titulaire un niveau d'études égale ou supérieur au *bachelor's degree*.

La durée d'un visa H1B est en principe trois ans pouvant être renouvelé une fois. Ainsi, sa durée maximale est de six ans, période pendant laquelle l'étranger peut demander un statut de résident permanent (*green card*). Auparavant, le processus d'obtention du statut permanent prenait quelques années, c'est-à-dire une période inférieure à la durée du visa H-1B lui-même. Cependant, ces derniers temps, les processus d'immigration fondés sur l'emploi ont régressé de telle manière qu'aujourd'hui, il faut plusieurs années pour qu'un professionnel qualifié puisse obtenir une carte verte. Or, comme la durée du visa H-1B n'a pas changé, l'allongement des processus de changement de statut a signifié une augmentation des renouvellements du visa H-1B dans l'attente du traitement de leur demande.

Le Congrès américain définit chaque année un quota pour limiter le nombre de ressortissants étrangers auxquels peuvent être attribués un visa H-1B. Ceci s'élève à 65 000 visas réservés pour une première demande et à 20 000 supplémentaires conçus exclusivement pour les diplômés étrangers d'études de master ou doctorat achevées aux États-Unis. En outre, les exclus de ce plafond sont tous les titulaires qui travaillent au sein des universités et des établissements de recherche sans but lucratif. Également, certains accords de libre-échange élargissent cette restriction comptant 1 400 visas additionnels pour les ressortissants chiliens et 5 400 pour les Singapouriens. Enfin, on aperçoit que le nombre total de visas H-1B délivrés est largement supérieur au quota prédéfini, par exemple, on y compte 117 409 titulaires d'un visa H-1B pour l'année 2010 contre les 65 000 accordés dans un premier temps pour cette année par le Congrès.

Comme nous avons vu, peu de personnes interrogées par notre étude ont accédé à un visa H1B. Il s'agit de deux chiliens, l'un travaillant dans un cabinet d'avocats à New York et l'autre embauché en tant que post-doctorant et ensuite comme professeur assistant à l'université de Harvard. L'entretien de Felipe, ancien diplômé en droit international aux États-Unis, nous a permis d'explorer les effets des différents types de visa de travail pour les professionnels étrangers. Ayant suivi un premier master à Chicago, Felipe muni d'un visa H1B-1 spécial pour les ressortissants chiliens, décroche par la suite un travail dans un cabinet international à New York. A la fin de son contrat d'un an, il ne trouve pas d'autre contrat pour renouveler son visa et il part travailler en Europe grâce à sa double nationalité italienne. Après avoir travaillé quelques mois à Paris, il accepte un autre poste d'avocat à New York pour lequel il lui est accordé le même visa H1B-1. Il y reste pendant deux ans avant de reprendre ses études à Harvard, moment où nous l'avons interviewé. « (Q. *C'est l'entreprise qui paie la procédure du visa et c'est toi qui dois le faire ?*) Eh, ça

dépend du cas. J'ai toujours négocié que ce soit eux qui paient la procédure, mais il y a plein cas où ils te disent, on te fait les papiers, mais c'est toi qui paie tout. Cela revient à environ deux mille dollars. (...) Obtenir le visa H1B-1 te permet de bouder l'histoire du quota, mais il est valable seulement pour un an et il faut revenir au Chili pour demander son renouvellement. Après, le visa H1B dure trois ans, mais tu peux le renouveler qu'une seule fois. Enfin, la dernière option est d'obtenir une green card, mais c'est la plus difficile à obtenir du fait qu'elle t'accorde le droit de résidence aux États-Unis. Il faut qu'une entreprise te donne son sponsorship mais ça n'est pas très malin pour eux car une fois que tu as ta carte, tu peux les quitter. En revanche, les visas H1B et H1B-1 sont reliés à l'employeur et ainsi les mecs t'ont dans leurs mains. S'ils te virent, ta vie est finie puisque tu dois partir du pays. Et ils utilisent beaucoup cette arme. »

Le statut juridique procuré par le programme de visa H1B conduit à une précarisation des conditions de travail pour les étrangers. Le lien entre le fonctionnement du capitalisme et ce type de permis de séjour est clair : les entreprises ont besoin de travailleurs hautement qualifiés mais sous un régime de contrat flexible. Même si ce type de visa exige la cotisation à la sécurité sociale et un salaire équivalent à celui des employés américains, certains secteurs du monde académique et de la société civile américaine sont très critiques vis-à-vis du programme affirmant que le visa H1B est souvent utilisé comme une source de main d'œuvre qualifiée moins chère¹⁰².

L'expérience du deuxième interviewé – celui ayant commencé une carrière académique sous un contrat postdoctoral à Harvard – nous permet d'analyser la législation visant à maîtriser le volet scientifique de l'immigration hautement qualifiée. Ayant un diplôme de doctorat en physique, Jorge explique « *L'université et moi, on fait (la démarche administrative) ensemble. Pour obtenir la H1B c'est l'université qui dépose la demande pour toi. Quelqu'un t'aide personnellement à remplir les dossiers et à suivre la procédure. Toutes les universités ont un département spécialisé qui prend en charge ce type de démarches.* » Pour les chercheurs, le visa H1B a la même durée – maximum six ans – cependant ils sont prioritaires pour le traitement des dossiers sollicitant un permis de résidence permanent (*green card*). De ce fait, les chercheurs engagés dans une carrière prometteuse auprès d'une université ne rencontrent pas de difficultés juridiques ou administratives particulières. Ceci semble être le cas de Jorge, qui à la suite de son contrat postdoctoral, obtint un poste d'*assistant professor* (poste plus ou moins équivalent à celui de maître de conférences en France) au sein du MIT. « *Maintenant je vais changer mon statut et demander la green card. C'est plus pratique parce qu'il ne faut pas la renouveler et elle te permet aussi plus facilement d'exercer en tant que consultant indépendant. Le H1B au contraire, il est toujours relié à ton sponsor et si tu fais d'autres choses, tu peux avoir de problèmes après avec les*

102Par exemple, l'article de George J. Borjas pour *The National Bureau of Economic Research*, en utilisant les données tirées du *Survey of Earned Doctorates and the Survey of Doctoral Recipients*, soutient que les salaires des scientifiques titulaires d'un doctorat sont victimes des salaires abaissés des docteurs étrangers participant du programme de visa H1B (Borjas 2006).

impôts. »

Nous avons vu que l'accès à un visa temporaire de travailleur qualifié reste faible parmi les personnes interrogées. Ces permis sont disponibles pour les ressortissants étrangers ayant comme sponsor une entreprise ou un établissement de recherche. Ils remplissent un rôle équivalent au titre de séjour mention travailleur temporaire et celui de scientifique en France. Les conditions d'attribution d'un visa H1B montrent l'intérêt de l'État américain pour ouvrir sélectivement le marché d'emploi local et favoriser les échanges internationaux au niveau de la recherche. Cependant ces mesures provoquent une dépendance extrême des travailleurs étrangers vis-à-vis des employeurs.

4.2.2.2 L'accès à un permis de résident permanent ayant un sponsor familial.

Un seul interrogé a accédé à un permis de résident permanent par la voie d'un mariage avec une citoyenne américaine. Il s'agit de Dario, étudiant chilien de master à New York qui est parti de son pays en étant déjà en couple avec sa femme d'origine américaine. Au cours de ses études aux États-Unis, ils ont décidé de se marier ce qui impliqua un processus d'ajustement de statut auprès des autorités d'immigration américaines. Cette procédure doit se réaliser durant la période de validité du visa étudiant et finit par accorder un *green card* au conjoint, ouvrant son droit à travailler sans restriction sur le territoire américain. Dario a dû suivre une procédure administrative supplémentaire du fait que son statut juridique *non-immigrant* relevait de la catégorie J-1 qui oblige son titulaire à quitter le territoire américain après la fin de validité. « *On savait pas si de fait le visa J-1 allait poser des problèmes, mais finalement il semble qu'il s'agit d'un cas assez fréquent* ». L'obtention d'une dérogation à ce titre est obligatoire pour pouvoir déposer la demande d'ajustement de statut. Du fait que Dario n'avait pas encore fini ses études au moment de l'enquête, il nous confie ne pas chercher à travailler sur place dans l'immédiat.

La loi américaine favorise implicitement les couples mixtes en raison de leur probabilité de réunification familiale. Les ressortissants étrangers mariés avec un citoyen américain sont les plus susceptibles de faire par la suite la transition vers la naturalisation (Jasso et Rosenzweig, 1986).

4.2.2.3 L'accès à la nationalité américaine

L'une des hypothèses sur la naturalisation des étrangers aux États-Unis consiste à relier ce phénomène avec le mode d'entrée aux États-Unis et le contact social préalable des candidats avec la société américaine. En ce sens, les immigrants ayant été auparavant résidents temporaires seraient les plus susceptibles de se faire naturaliser. Ces individus sont sélectionnés positivement

par l'Administration puisque leur principale activité – les études ou le travail, les a amené à remplir les conditions de la naturalisation (Woodrow-Lafield et al., 2004. p. 194).

La naturalisation est le processus par lequel la citoyenneté américaine est accordée à un citoyen étranger après qu'il ou elle remplit les conditions requises établies par le Congrès dans *The Immigration and Nationality Act*. Les personnes admissibles en principe pour la naturalisation sont les résidents permanents depuis au moins cinq ans. Cette période se réduit à trois ans pour les conjoints d'un citoyen américain. Un test de langue anglaise et un autre d'histoire américaine doivent être achevés par les candidats.

Les deux personnes accédant à un permis de résident permanent – Jorge pour son travail d'enseignant-chercheur au MIT et Dario par son mariage – n'ont pas manifesté l'intention de obtenir la nationalité. Pour Jorge, cette démarche n'est pas nécessaire : *« Je ferais la procédure éventuellement ... en fait, ça m'est égal puisque la nationalité peut te servir pour certaines choses, mais la plupart de temps, ça sert à rien. Par exemple, ils vont me demander d'exercer en tant que jury. Maintenant, quand je reçois ces lettres, je coche la case qui dit 'je ne suis pas un citoyen américain' et c'est fini »*.

En revanche, d'autres situations d'ordre familial peuvent déclencher l'intérêt pour obtenir la nationalité. Ceci est le cas de Miguel, étudiant de doctorat à New York ayant eu un enfant au cours de ses études. *« On est séparés avec la mère de mon fils, donc je cherche une voie pour rester près de lui (...) Je pense qu'obtenir la nationalité est possible du fait que j'ai des attaches familiales importantes ici »*. Pour augmenter les chances de réussir une demande de naturalisation, Miguel compte mobiliser ses liens familiaux. En fait, des membres de la famille de son père habitent durablement à Chicago et sont d'accord pour sponsoriser sa demande. En outre, Miguel espère aussi pouvoir jouer la carte de l'emploi scientifique, en faisant tout pour obtenir un poste dans l'enseignement supérieur américain pendant ses dernières années de doctorat.

En conclusion l'actuelle législation américaine permet aux titulaires d'un visa étudiant de demander un autre statut juridique pour allonger leur séjour. Ils peuvent le faire en raison de l'occupation d'un emploi, ou bien, en raison des attaches familiales. Cependant les conditions sélectives de l'attribution de ces demandes mettent en avant un modèle utilitariste de politiques migratoires. Nous constatons de la sorte certaines similitudes entre le système juridique français et le nord-américain. Au terme de cette déconstruction des dispositifs réglementaires, nous pouvons mentionner le renforcement de la dépendance des travailleurs étrangers vis-à-vis les employeurs, la modération des exigences pour les scientifiques, ainsi que la subordination du droit à la vie familiale et au mariage hétérosexuel.

Cette deuxième partie du chapitre nous a permis d'explorer le passage juridique de l'étudiant à

l'immigrant. Tout d'abord nous pensons au statut de travailleur. L'accès à l'emploi est organisé à travers l'attribution de permis de résidence temporaires qui autorisent (sous nombreuses conditions) l'exercice professionnel des étrangers hautement qualifiés. Dans ce contexte, les migrations scientifiques semblent être en principe les plus désirées par les pays développés leur accordant l'assouplissement de certaines conditions pour les attirer. Pourtant la mise en place de politiques favorables aux diasporas scientifiques n'est pas concluante. Dans la pratique les chercheurs sont également soumis à la distribution discrétionnaire d'autorisations de séjour temporaires.

Les autorisations d'emploi pouvant être obtenues par un étudiant se distinguent notamment d'un statut permanent de travailleur étranger réservé aux immigrants les plus anciens. Le caractère temporaire de ces admissions fragilise la situation juridique des titulaires, dans la mesure où leur séjour repose entièrement sur la condition de l'emploi. De ce fait, le chômage par exemple n'est pas une option pour un étranger, même si l'insertion professionnelle d'un travailleur qualifié nécessite d'une période de recherche d'emploi. Les conditions de travail subies sont ainsi souvent précaires sous ces statuts juridiques. Leur dépendance extrême vis-à-vis les employeurs entraîne un risque élevé d'abus difficile à contrôler, sachant qu'un licenciement peut se traduire dans l'obligation de quitter le territoire.

Ensuite, notre exploration nous a amené à conclure que l'immigration familiale apparaît elle aussi soumise à des dispositifs de contrôle sécuritaire. En s'agissant du droit à une vie familiale, les cadres juridiques des deux pays analysés procurent des autorisations qui accordent un accès sans restrictions au marché d'emploi local. Toutefois plusieurs contrôles doivent être franchis par les étudiants et leurs conjoints afin de faire reculer les soupçons de fraude. Plusieurs acteurs de la société civile dénoncent la pratique de procédures discriminatoires et invasives qui attentent contre les droits de ces familles¹⁰³.

Enfin, la montée de l'insécurité juridique des statuts accordés aux étrangers dans les pays contribue à que les migrants se tournent de plus en plus vers la naturalisation (Rea et Tripiet, 2008, p. 102). L'accès à la nationalité semble cependant être accordé en priorité aux résidents étrangers sous un statut juridique plus stable que celui d'étudiant, c'est-à-dire soit pour un travailleur étranger résident, soit pour le conjoint d'une personne ayant la nationalité du pays. Pour cette raison, les interviewés intéressés par cette démarche ont un profil particulier. Ils ont

103Particulièrement dramatique est le cas des couples mixtes du même sexe. Le mariage civil est interdit juridiquement pour eux en France et aux États-Unis, et par conséquent, ils y sont privés du droit à un regroupement familial. Pour savoir plus sur la situation aux États-Unis, nous proposons le rapport «*Family, Unvalued: discrimination, denial and the fate of binational same-sex couples under U.S Law* » (2006) préparé par l'organisation internationale *Human Rights Watch*.

déjà acquis un autre statut juridique ou bien sont en mesure de l'obtenir. Finalement, même si la naturalisation d'un étudiant étranger reste improbable à partir des conditions exigées par la procédure française et américaine (emploi, ressources économiques, attaches familiales), les profils scientifiques et les étudiants mariés semblent les plus susceptibles de pouvoir le faire.

CONCLUSION

Il est devenu plus difficile d'être un étudiant étranger. Les conditions d'un visa étudiant en France et aux États-Unis semblent de plus en plus sélectives privilégiant la poursuite d'études à partir du niveau de master et la justification de ressources économiques. Le durcissement de ces conditions s'est traduit dans les dernières années par la création d'agences gouvernementales spéciales pour la sélection des candidats dans les deux pays analysés. L'accès au travail rémunéré pendant les études est plus ou moins toléré, cependant une plus grande ouverture est encore possible en France. Nous affirmons ainsi que les dispositifs migratoires ont un profil de candidat « idéal » très précis. Aisé, bien encadré par sa famille, docile, inoffensif dans un mot. C'est l'image qu'on se fait du stéréotype de l'étudiant asiatique (*cf.* chapitre 3, section 5.1) : celui qui vient au pays pour dépenser les économies de toute une vie de sa famille et qui ne doit surtout pas ni travailler ni s'éloigner des études pour honorer l'effort familial.

Toute démarche administrative destinée à prolonger le séjour de l'étranger doit commencer avant la fin de validité du visa ou du titre étudiant. Ainsi, nous constatons que l'improvisation est interdite aux jeunes diplômés étrangers. La France et les États-Unis ont mis en place des dispositifs juridiques autorisant une première expérience professionnelle à la suite des études post-graduées. Ainsi, la procédure d'*autorisation provisoire de séjour* relancée après de la circulaire du 31 mai ressemble à celle des États-Unis, appelée *Optional practical training*. Ces dispositifs accordent une période limitée pour travailler ou chercher un poste sans devoir s'engager dans une procédure de changement de statut.

Les pays développés mettent en place plusieurs dispositifs juridiques destinés à sélectionner une *immigration de travail* et à limiter l'*immigration familiale*. Ils récoltent cependant des résultats peu concluants¹⁰⁴ et leurs mesures négligent le droit des migrants à une vie familiale. Ces droits sont

104L'ouvrage « *Le Temps des immigrés* » de François Héran avance une analyse sur les expériences de quatre pays d'immigration (le Canada, l'Espagne, l'Italie et la Suisse) ayant tous souhaité instaurer des quotas selon des critères variés de nationalité et de qualification. Aucun n'a atteint les objectifs définis, surtout pas la diminution

reconnus par de diverses législations internationales. Les organisations non-gouvernementales évoquent l'idée d'un déficit juridique préjudiciable à la recherche d'égalité entre les nationaux et les ressortissants étrangers. Pour beaucoup, ces restrictions et ce vide juridique contredisent les principes fondamentaux des droits de l'homme, de l'éthique et des libertés (Marie Claude-Valentin, 1996, p. 197).

Finalement l'analyse du cadre juridique qui s'occupe du passage de l'étudiant à l'immigrant permet d'évoquer un modèle qui distingue clairement plusieurs types d'immigration et qui réserve un traitement différent à chacun d'entre eux. Sélection croissante selon l'intérêt économique des étudiants, renforcement des obstacles au regroupement familial, usage fréquent du travail temporaire et précaire pour les travailleurs qualifiés et facilités accrues pour les scientifiques. Une politique d'immigration à plusieurs vitesses est en train de se mettre en place dans les pays du Nord.

Restituer la parole des étudiants rappelle cependant que les migrants hautement qualifiés font aussi l'expérience des obstacles à la mobilité. L'idée d'une « élite mobile » hautement diplômée doit être nuancée. Certes, il y a des aménagements favorisant certaines démarches, mais il ne s'agit que d'initiatives modestes. Elles produisent des effets peu significatifs sur la liberté de circulation des personnes. Enfin, ce n'est pas si différent que la liste des « métiers en tension » qui allègèrent les restrictions migratoires pour un certain profil de travailleurs en France.

CHAPITRE 5

Conditions matérielles et institutionnelles des prises de décisions

L'un des objectifs principaux de cette thèse est de comprendre comment les conditions structurelles de la mobilité étudiante agissent sur les trajectoires individuelles des étudiants étrangers. La première démarche pour ce faire a été d'analyser la dimension juridique et administrative des contextes français et américain pour dégager les parcours migratoires possibles pour les étudiants chiliens et colombiens. La deuxième démarche vise à approfondir sur l'ensemble d'alternatives académiques, de sources de financement et de logement disponibles pour les étudiants étrangers selon le pays hôte. Nous sommes encore dans la compréhension des « règles du jeu » de la mobilité étudiante, mais à présent la focale d'analyse est mise sur les facteurs institutionnels intervenants. Cet exercice cherche à établir comment ces contraintes et ces opportunités contribuent à définir une interaction plus ou moins ouverte à l'intérieur des groupes d'étudiants et entre ces derniers et la société d'accueil.

Se construire soi-même face aux contraintes matérielles se traduit en l'adoption d'un certain mode de vie durant les études à l'étranger. Les choix de destination et de logement apparaissent de ce fait liés au moment du cycle de vie où sont les jeunes diplômés. Devenir indépendant signifie pour certains la possibilité d'obtenir une bourse d'études et de se consacrer durant cette période entièrement aux études. Pour d'autres en revanche le travail salarié durant l'expérience de vie à l'étranger ou bien l'endettement, est la solution choisie pour aborder les coûts du séjour. Nous retrouvons de la sorte des étudiants étrangers qui tissent très peu de liens hors de l'espace universitaire, tandis que d'autres fréquentent des milieux sociaux plus variés. Les institutions jouent un rôle prépondérant dans leurs décisions : ce n'est pas la même chose d'habiter dans une résidence étudiante que dans un appartement individuel.

Le présent chapitre se compose de deux parties. La première s'intéresse au choix de la ville d'études qui permet de comprendre la concentration d'étudiants chiliens et colombiens à Paris, à

New York et à Boston. À partir de l'analyse des entretiens, nous esquissons cinq éléments du contexte qui amènent les étudiants à poursuivre une formation dans ces villes : la concentration de l'offre académique, la qualité perçue de cette offre, les sources de financement, l'image touristique de la ville et le marché de travail. Cette partie nous permet d'établir un premier niveau de conditionnements de l'interaction des étudiants entre eux et avec la société d'accueil.

La deuxième partie du chapitre analyse l'insertion résidentielle des étudiants et les manières dont celle-ci peut renforcer ou diminuer les contraintes pesant sur leur interaction sociale. On va parler de mobilités résidentielles, mais un peu particulières. Les premières années après la décohabitation de chez les parents se constituent comme une période où les jeunes adultes bougent beaucoup. Dans le cadre d'un séjour d'études à l'étranger, une mobilité résidentielle accrue est également le résultat d'être dans un autre pays, avec certaines restrictions à l'accès au marché habituel du logement, et en plus disposant de ressources financières peu stables. Nous avons donc cherché à saisir ce qui derrière cette apparente volatilité résidentielle reflète une amélioration, une stabilisation, une réussite matérielle. On peut s'attacher à un appartement, un appartement peut vous attacher. Pour finir cette partie, à partir de l'étude des choix résidentiels, nous esquissons quelques caractéristiques de la sociabilité des étudiants chiliens et colombiens dans les trois villes étudiées.

5.1 COMMENT CHOISIR UNE VILLE POUR ETUDIER ? QUELQUES BONNES RAISONS POUR FAIRE DES ETUDES À PARIS, À NEW YORK OU À BOSTON.

Dans sa première synthèse sur les migrations contemporaines, Gildas Simon insiste sur le rôle de la métropolisation dans le système migratoire mondial, autrement dit, sur la manière dont les villes attirent et organisent les déplacements humains à différentes échelles géographiques (Simon, 1995, p. 77). Notre population d'étude n'est pas l'exception de la règle : d'après le tableau 5.1, nous constatons qu'un étudiant étranger sur quatre à destination de la France ou des États-Unis habite une des villes suivantes : Paris, New York, Los Angeles ou Boston. Pourquoi se sont-ils dirigés vers ces agglomérations et pas d'autres ?

Tableau 5.1 Les villes recevant le nombre le plus élevé d'étudiants internationaux en France et aux États-Unis.

| Pays d'accueil | Total d'étudiants en mobilité internationale (UNESCO 2010) | Premières villes | |
|----------------|--|------------------|------------------------------|
| | | Ville | Nombre d'étudiants étrangers |
| États-Unis | 624 474 | New York | 60 209 |
| | | Los Angeles | 55 280 |
| | | Boston | 36 791 |
| France | 243 436 | Paris | 72 732 |
| | | Lyon | 13 403 |

Sources : UNESCO, 2010, Open doors 2009/2010 et CampusFrance, 2009. Pour le nombre d'étudiants étrangers de la ville de Paris, nous avons rassemblé les effectifs étrangers inscrits dans les académies de Paris, de Versailles et de Créteil. Auteur : Carolina Pinto 20/09/2011.

L'un des premiers facteurs explicatifs des choix de destination de l'étudiant étranger est la concentration des offres académiques et de centres de recherches dans ces villes. A travers un état des lieux des établissements d'éducation supérieure des villes de Paris, Boston et New York, nous cherchons ainsi à montrer en quoi il est possible de parler de concentration d'offre académique pour ces villes et en quoi cette concentration peut être facteur d'attractivité des étudiants étrangers.

5.1.1 La concentration de l'offre académique

Quand nous parlons de concentration de l'offre académique, nous pensons à la localisation d'établissements d'éducation supérieure qui se situent davantage dans certaines agglomérations urbaines. Cette agrégation se traduit par le rassemblement d'innombrables programmes d'études : chaque étudiant peut donc en trouver un suivant ses aspirations personnelles. En revanche lorsque l'offre académique est réduite dans une localité, celui qui ne peut trouver un programme précis n'a d'autre solution que de s'inscrire ailleurs. Par conséquent, tous les étudiants y compris les étrangers ont de bonnes raisons pour se rendre dans une ville où l'offre académique est concentrée du fait qu'ils ont plus de chances de trouver un programme adéquat à leur profil. Cette constatation est encore plus vraie pour les études de troisième cycle étant donné le niveau croissant de spécialisation des formations.

La concentration de l'offre académique est expliquée en partie par l'attractivité métropolitaine. Ainsi, les villes de Paris et de New York en tant que métropoles attirent autant d'établissements universitaires et d'étudiants que d'autres institutions et populations. Boston s'éloigne des deux premières villes dans la mesure qu'elle est peut être considérée comme une ville moyenne comptant environ 600 000 habitants. Toutefois, comme les autres villes du tableau 5.1, elle propose une offre académique vaste et diverse qui justifie notre choix.

5.1.1.1 L'enseignement supérieur parisien

La capitale française est la première ville étudiante de France¹⁰⁵ recevant une population d'environ 316 000 étudiants du système supérieur dont 167 224 inscrits dans les universités, 9 556 dans les écoles d'ingénieurs, 24 477 dans les écoles de commerce et 84 020 dans d'autres types d'écoles.

Un étudiant sur cinq à Paris est de nationalité étrangère. 129 pays ont été représentés à la rentrée universitaire 2010/2011. Une analyse au niveau régional – c'est-à-dire en considérant l'Académie de Paris, l'Académie de Versailles et celle de Créteil – montre que la région Île-de-France attire à elle seule le 35,6% du total des effectifs étrangers inscrits dans les universités.

L'offre publique d'enseignement supérieur à Paris s'élève à 35 établissements dont 7 universités, 5 pôles de recherche et d'enseignement supérieur, 14 grands établissements (dont Sciences-Po et l'EHESS), 3 écoles d'ingénieurs et l'École Normale supérieure. Le personnel enseignant y travaillant est composé de 15 198 personnes dont presque 10 000 enseignants-chercheurs et enseignants¹⁰⁶.

Il existe aussi une offre éducative privée qui, selon le site Internet du Ministère de l'enseignement supérieur, concerne essentiellement des instituts confessionnels, des écoles d'ingénieurs ou de commerce dont certains sont partiellement financés par les pouvoirs publics. Au niveau national, 14 % des étudiants de l'enseignement supérieur sont inscrits dans des établissements privés. Selon l'annuaire officiel de l'enseignement supérieur privé, on trouve à Paris 16 facultés¹⁰⁷, 150 écoles spécialisées, 46 classes préparatoires, 34 écoles de commerce et 7

105 MESR-DGESIP/DGRI-SIES, rapport institutionnel intitulé « L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, 35 indicateurs » décembre 2010.

106 Les données sur l'académie de Paris ont été obtenues du rapport « *L'académie de Paris en chiffres 2011-2012* » disponible sur site Internet <http://www.ac-paris.fr>. Date de consultation : 18 août 2011.

107 Après la loi du 18 mars 1880 portant sur la liberté de l'enseignement supérieur français, les établissements privés ne peuvent plus se nommer Université. À condition d'une proportion d'enseignants diplômés au niveau doctoral, les établissements privés peuvent s'appeler Faculté libéral.

écoles d'ingénieurs¹⁰⁸.

5.1.1.2 L'enseignement supérieur à New York City¹⁰⁹

Plus de 500 000 étudiants sont inscrits dans les 110 établissements d'enseignement supérieur existant dans la ville de New York. Cette population étudiante s'accroît de façon lente et stable depuis quinze ans¹¹⁰. Ainsi la capitale de l'État de New York est devenue la ville étudiante la plus grande et la plus internationale du pays du fait que plus de 60 000 étudiants internationaux s'y sont inscrits en 2010¹¹¹. En conséquence, un étudiant sur dix est de nationalité étrangère à New York City.

Employant autour de 110 000 personnes en 2007, les collèges et les universités de la ville de New York comptent sur deux des plus prestigieux établissements d'éducation publique des États-Unis : d'abord, l'université publique la plus grande du pays (467 845 étudiants en 2010), *The State University of New York (SUNY)* qui comprend 64 campus géographiquement dispersés dont 5 sont situées à NYC, et ensuite, l'université de la ville, *City University of New York (CUNY)* composée de 23 *colleges*, qui offre une grande variété de programmes académiques dans les cinq arrondissements de la ville. Ces universités proposent des inscriptions annuelles ou *tuitions* manifestement moins élevées que les établissements privés¹¹².

New York City abrite également de nombreuses grandes universités privées, composées de plusieurs des meilleures écoles du pays d'art et de design, de conservatoires prestigieux, neuf grands centres universitaires de recherche médicale, et deux des cinq facultés de droit les meilleures classées du pays : NYU School of Law et Columbia Law School.

108Source : <http://www.enseignement-prive.info/>

109En étant sensiblement différent de celui des pays européens, le système américain d'enseignement supérieur repose sur trois principes: un système d'enseignement supérieur géré par les états fédérés, pluraliste (tout groupe particulier peut ouvrir un établissement, qu'il soit laïc ou religieux) et divers (dans la mesure où, sans considérer si l'administration des établissements est publique ou privée, tous peuvent être financés par des ressources privées ou publiques). Les diplômes délivrés sont le *bachelor degree* après quatre ans d'études et équivalent à la licence européenne, le *master degree* signifiant un ou deux ans supplémentaires d'études, et enfin, le diplôme de *PhD* équivalent au doctorat européenne. Les établissements d'enseignement supérieur sont très divers et la typologie la plus largement admise est celle de *Carnegie Commission on Higher Education*. En général on peut dire que la plupart des institutions n'assurent que les deux premières années de *bachelor*, en fait équivalentes des classes terminales. En ce qui concerne aux universités, elles sont classées selon le type et la variété des diplômes délivrés ; les plus prestigieuses sont les universités de recherche.

110 Selon le rapport du Département d'éducation de l'État de New York, le nombre d'inscriptions dans les établissements d'éducation supérieure à NYC a augmenté +21,1% entre 1998 et 2007 (Mills and all, 2009).

111 Open doors report 2010 portant sur l'année universitaire 2009/2010.

112 En général, ces établissements publics sont encore moins chers que l'offre privée du fait qu'ils proposent de tarifs réduits pour les résidents de l'État. Par exemple, le *graduate tuition* de SUNY s'élève à \$ 8 870 US pour les étudiants de New York State et à \$ 15 160 US pour les *out-of-state students*. En revanche, le *graduate tuition* moyen de l'université de Columbia, l'un des établissements privés à but non lucratif le plus grand de la ville, coûte plus du double de l'alternative publique : \$ 39 688 US pour l'année universitaire.

5.1.1.3 L'enseignement supérieur à Boston

Dans la zone métropolitaine de Boston, on compte 51 établissements d'éducation supérieure, certains situés dans la ville même et d'autres localisés dans les villes voisines, comme par exemple à Cambridge, située dans la périphérie nord. Selon un rapport de l'administration de la ville¹¹³, l'ensemble du système d'éducation supérieur est composé de 7 *juniors ou associate colleges*, 14 *colleges* spécialisés dans des diplômes de licence et de master, 8 universités de recherche et 23 écoles spécialisées. Les institutions publiques comptent 5 établissements dont 4 gérés par l'État du Massachusetts et 1 par la mairie de Quincy.

Le nombre d'étudiants du système d'éducation supérieure par habitant à Boston est le plus élevé des États-Unis¹¹⁴, ce qui représente autour de 193 000 personnes inscrites en 2010¹¹⁵. Les étudiants étrangers comptent, de leur côté, 35 313 personnes au niveau de l'État de Massachusetts dont 17 423 inscrites dans l'une des quatre universités les plus réputées de Boston : *Harvard University*, *Boston University*, *Northeastern University* et *Massachusetts Institute of Technology*.

L'enseignement supérieur apporte une contribution importante à l'économie de la ville. Ses institutions ont un budget supérieur à 2,8 milliards de dollars par an et, en conséquence, elles constituent l'une des industries les plus performantes de Boston.

Les universités attirent des dizaines de milliers d'étudiants et des capitaux très importants sont investis par les pouvoirs publics dans la recherche. Derrière la *Silicon Valley* californienne, Boston a su gagner sa place dans l'innovation et la recherche au niveau national et mondial étant classée attirant des études qui la décrivent sous la notion de « technopôle ».¹¹⁶

De même, l'enseignement supérieur est l'un des principaux employeurs de l'agglomération. En 1997, les collèges et les universités avaient 29 278 employés et 1 364 milliards de dollars ont été payés en salaires et bénéfices. *Boston University* et *Northeastern University*, ainsi que 6 hôpitaux universitaires, sont parmi les 15 plus grands employeurs de la ville¹¹⁷.

113 Kowalcky Linda, Zhang Zachary, Vrabel Jim, Avault John « Higher Education in Boston: Intellectual Capital as a Catalyst for Economic Growth », Boston Redevelopment Authority, March 2000.

114 La ville de Boston a été classée première du pays devant New York et Atlanta avec une proportion de 43 étudiants par 1 000 habitants en 1996/1997 (Kowalcky et al, 2000, p. 2)

115 Nous n'avons pas pu trouver le nombre officiel d'étudiants inscrits dans l'agglomération de Boston. En revanche, nous avons estimé cette population sur la base de l'addition du nombre d'inscriptions des 52 collèges indiqués dans l'annexe A.

116 Cette notion désigne une ville dans laquelle les hautes technologies et les activités innovantes ne se cantonnent plus à quelques quartiers aménagés, mais se sont diffusées dans l'ensemble du tissu urbain, voire dans l'ensemble de la région métropolitaine (Fache 2002, p. 127).

117 Kowalcky et al, 2000, p. 3.

5.1.2 La concentration d'une offre académique de qualité

Nous avons évoqué que la qualité de l'offre académique constitue l'une des raisons pour lesquelles les personnes se déplacent à l'international pour poursuivre leurs études (*cf.* chapitre 1). En d'autres termes, la simple concentration de l'offre académique n'est pas suffisante. Encore faut-il préciser qu'elle soit perçue comme une offre d'enseignement de qualité pour agir en tant que facteur d'attractivité pour les étudiants étrangers. Nous allons démontrer que les offres académiques des trois villes étudiées bénéficient d'un haut prestige dans leurs pays respectifs.

Décrire la concentration de l'offre éducative de qualité à Paris n'est pas une tâche aisée. En effet les universités françaises ne sont pas adeptes de la notion de classement et peu d'organismes se sont lancés dans la reproduction de cette méthodologie. La raison est simple : qui dit « classement », dit aussi « sélection » ou encore « ressources financières ». Toutefois, étant donné l'intérêt du gouvernement actuel pour améliorer le rayonnement international de l'enseignement supérieur français, il est vraisemblable que des classements d'universités devraient rapidement voir le jour, à l'image de celui réalisé par l'université de Shanghai. Ce dernier classe parmi 500 universités 21 établissements français (dont 10 sont installés en région parisienne). Seulement 3 universités figurent dans le top 100 : Paris-Sud Orsay à la 40^{ème} place, Pierre-et-Marie-Curie à la 41^{ème} et l'Ecole normale supérieure à la 69^{ème}. Nous soulignons que ces trois établissements se situent à Paris. La place de la capitale au sein de la région Île-de-France est également incontestable pour l'enseignement supérieur et la recherche. Au niveau régional, les travaux de recherche y représentaient 16 milliards d'euros en 2008, soit 41% du budget national¹¹⁸.

De leur côté, les villes nord-américaines de New York et de Boston concentrent une partie importante des établissements d'éducation supérieure les plus performants des États-Unis. Par exemple, en ce qui concerne les universités de recherche (*doctorate-granting universities*), ces deux villes réunissent environ 10% des universités les plus productrices du pays.

118 Selon la note d'information du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche du 12/09/2011, la région d'Île-de-France occupe une place prépondérante dans la recherche et le développement. Un tiers de sa production est exécuté par l'administration publique et deux tiers par les entreprises privées.

Tableau 5.2 Nombre d'universités américaines de recherche les plus productrices dans la recherche scientifique, 2010.

| Type d'établissement | Caractéristiques | Nombre d'établissements | | |
|---------------------------------|---|--|--|--|
| | | États-Unis | New York | Boston |
| Doctorate-granting Universities | Universités délivrant au moins 20 diplômes différents de PhD. | 297 dont 108 classés comme <i>very high research activity</i> | 8 dont 5 classés comme <i>very high research activity</i> | 6 dont 3 classés comme <i>very high research activity</i> |

Source : 2010 Carnegie Classification; National Center for Educational Statistics, IPEDS Fall Enrollment (2009). N.B. : pour la ville de Boston, nous avons ajouté les établissements correspondant à deux communes situées dans la même extension métropolitaine, à savoir, Cambridge (N=6) et Chestnut Hill (N=2). Auteur : Carolina Pinto, 19/09/2011.

De plus, chacune de ces villes américaines accueille 2 universités placées parmi les 11 premières du classement mondial d'universités de Shanghai, à savoir, *Harvard University* (classement N°1) et *Massachusetts Institute of Technology* (classement N°6) à Boston, et *Columbia University* (classement N° 4) et *New York University* (classement N°11) à New York City.

Avoir choisi un certain établissement d'accueil pour sa qualité est désormais présent les discours des personnes interrogées des deux pays analysés. Pour celles qui habitent en France, cet argument est mobilisé par les étudiants en sciences sociales inscrits à Paris VI, à La Sorbonne ou à l'EHESS. Pour le reste, cette thématique reste plutôt absente. Le prestige de La Sorbonne et de l'EHESS en Amérique latine s'explique en partie par leur rôle prépondérant dans la formation des corps d'enseignants desquels les actuels étudiants en sciences sociales sont les héritiers. Par exemple, le travail d'Étienne Gérard sur les trajectoires de formation de l'élite scientifique mexicaine met en évidence l'influence particulière de l'EHESS dans les parcours des chercheurs et enseignants en sciences sociales les plus reconnus de la région (Gérard 2010).

Les étudiants interviewés aux États-Unis se sont inscrits davantage dans les universités américaines les mieux classées déjà mentionnées. Sans surprise, leurs discours mobilisent à plusieurs reprises l'importance de la qualité de la formation suivie de sorte que celle-ci a permis de compenser les coûts et les renoncements subis au début pour accomplir leur projet d'études.

De manière aléatoire, notre terrain nous a permis de repérer quelques disciplines d'études plus reconnues que d'autres selon la ville d'études. Sachant qu'il s'agit d'exemples et pas d'une liste exhaustive, nous en donnons une par ville. Même si l'université de Harvard reste largement reconnue dans tous les domaines, elle paraît particulièrement attractive dans la formation des *policymakers*. Constituée comme un passage obligé pour les hauts fonctionnaires et autres carrières

politiques dans les pays latino-américains¹¹⁹, cette université située à Boston réunit sans doute une bonne partie des futurs responsables politiques de la région. Les cadres et professionnels de toutes les disciplines qui sont activement engagés en politique sont sur-représentés à la *Harvard Kennedy School*. En ce qui concerne à New York, cette ville semble être leader pour les spécialisations en art contemporain. Ses prestigieuses écoles spécialisées rejointes par les nombreux musées et galeries d'art new-yorkais configurent un marché d'art vigoureux, riche et à l'avant-garde. Ce marché attire les artistes en formation du monde entier qui tentent par la suite d'y être découverts. Enfin, Paris apparaît comme le lieu le plus reconnu pour se perfectionner en sciences sociales. Cette particularité s'explique comme nous l'avons avancé par le rôle de certains établissements d'éducation supérieure parisiens dans la formation d'enseignants latino-américains. Ces circonstances s'accroissent dans le cas chilien pendant la période de la dictature subie par ce pays (1973-1990). Les liens de solidarité entre la France et le Chili, renforcés par la fermeture des écoles dans des disciplines comme la sociologie pendant cette période, ont intensifié la formation d'enseignants en France et le développement d'une école de pensée moins ouverte à d'autres influences.

Enfin, la qualité de l'offre éducative est médiatisée à travers la perception des étudiants. Cette dernière se nourrit, entre autre, d'un contexte géopolitique plus large. De ce fait, la perception de la qualité de l'enseignement supérieur, ainsi que toutes les idées que les étudiants se font sur un pays étranger, reposent d'abord sur les liens existants entre le pays d'accueil et celui de l'étudiant. Ainsi, par exemple, la perception de qualité d'un étudiant d'origine africaine sur l'enseignement français est bien plus informée que celle d'un autre étudiant d'origine latino-américaine. La place périphérique de l'Amérique Latine dans le système d'échanges mondiaux et l'absence de liens coloniaux directs sont des éléments en commun vis-à-vis de la France et des États-Unis. Toutefois, en raison de la diminution du rayonnement international de la France dans la région et de la subordination économique croissante face aux États-Unis, les perceptions des étudiants latino-américains semblent plus précises vis-à-vis du système d'éducation supérieure américain que pour le système français. De fait avant de partir, les étudiants chiliens et colombiens connaissent beaucoup mieux les universités nord-américaines et dans ce contexte, ils ont adopté une position plus exigeante vis-à-vis de la sélection d'un établissement d'études. Au contraire, plusieurs de nos étudiants interviewés à destination de la France ont avoué ne pas avoir connu d'autre établissement que La Sorbonne, ou ne pas avoir été au courant sur la distinction entre université et grande école avant de leur départ. Finalement, ils se sont inscrits dans un nombre

119Un constat : 5 des 16 ministres de l'actuel gouvernement colombien, ainsi que 4 des 22 ministres du gouvernement chilien (plus le président de la république Sébastien Piñera), ont fait des études de troisième cycle à Harvard. Source : www.presidencia.gov.co et www.gobiernodechile.cl au 15 décembre 2011.

plus large d'établissements d'éducation supérieure où les universités françaises sont sur-représentées. Enfin, le différentiel d'information découlant des rapports géopolitiques de la région latino-américaine contribue à expliquer la dispersion des étudiants dans les institutions d'accueil en France et aux États-Unis.

En somme, nous avons constaté que la concentration d'étudiants étrangers à Paris, New York et Boston semble liée aux caractéristiques de leur offre académique. L'argument sur l'accès à une offre éducative de qualité est donc mobilisé par une partie importante de nos interlocuteurs afin d'expliquer leur projet d'étude et le choix de la ville d'étude. Ils choisissent un certain établissement et simultanément la ville où il se situe. Enfin, le nombre et la qualité des établissements d'éducation supérieure se constituent comme un facteur d'attractivité des métropoles pour les étudiants étrangers. A présent, nous allons montrer que d'autres caractéristiques du contexte, en particulier l'action des systèmes de financement des études à l'étranger, jouent aussi un rôle dans le choix des étudiants.

5.1.3 Les systèmes de financement qui renforcent la concentration d'étudiants étrangers

La décision des étudiants quant à la ville de destination a-t-elle été influencée par les sources de financement auxquelles ils ont accédé ? Ce questionnement renvoie à la dichotomie entre étudiant boursier et étudiant non boursier, d'ailleurs représentés d'une façon inégale selon le pays d'accueil.

5.1.3.1 Étudiant boursier ou étudiant non boursier : qui est le plus libre de choisir sa ville d'études ?

Du point de vue du financement des études, nous classons nos interlocuteurs en deux groupes : les étudiants boursiers ou financés par une institution, et les étudiants non boursiers. Il faut pourtant consigner que ces groupes réunissent des individus avec des situations matérielles assez diverses durant leurs études. La recherche d'Angela Xavier de Brito sur les étudiants brésiliens non boursiers insiste sur l'existence de fortes inégalités à l'intérieur de cette catégorie d'analyse. Elle observe que cet ensemble se compose d'une part de jeunes étudiants issus de milieux très favorisés. Ils viennent étudier en France grâce aux ressources financières presque illimitées de leurs familles. D'autre part, la chercheuse identifie des étudiants issus de milieux populaires qui partent à l'étranger cherchant à travailler et auto-financer leurs études sur place

(Xavier De Brito, 2009, p. 43-44).

Dans notre échantillon nous retrouvons cette distinction. La plupart des étudiants non boursiers sont salariés, c'est-à-dire qu'ils travaillent durant leurs études pour se financer. En principe, ces étudiants rencontrent plus de difficultés matérielles que les boursiers. Une autre partie des étudiants non financés, d'ailleurs plus petite, ne travaille pas. Ces personnes n'ont pas eu besoin car elles ont été soutenues par leurs parents, ou bien, elles ont utilisé leurs propres économies ou un prêt financier pour partir étudier à l'étranger. Au contraire des premiers, ces étudiants ont un profil beaucoup plus aisé et leurs familles font souvent partie des élites économiques des pays d'origine.

Une fois cette différenciation faite, nous pouvons supposer que seuls les étudiants financés connaîtraient des restrictions de possibilités au moment de choisir la ville d'études. Cette idée doit être nuancée. Effectivement certaines bourses d'études conditionnent cette décision, mais il faut repérer que cela arrive de façon différente selon le programme. Par exemple, la situation des boursiers de la région Île-de-France s'éloigne de celle des bénéficiaires du programme *Fulbright* aux États-Unis. Les premiers sont au courant depuis le tout début que l'une des conditions de ce programme est d'habiter à la Cité Internationale Universitaire de Paris¹²⁰. Les seconds en revanche doivent attendre les résultats des processus de sélection des universités américaines pour savoir dans quelle ville ils vont habiter.

En deuxième lieu, nous constatons que le fait d'être étudiant non boursier ne signifie pas nécessairement une marge plus grande de manœuvre pour choisir la ville d'études. Sauf quelques cas exceptionnels d'étudiants ayant un soutien économique personnel ou familial total, la plupart des non boursiers sont soumis à la recherche continue de financements. Cette démarche permanente détermine encore plus leurs décisions. Ceci est par exemple le cas de Cristian, étudiant colombien de doctorat en ingénierie à Paris. « *Je ne voulais pas venir à Paris, je n'aime pas les grandes villes en général et de plus, avec un salaire de doctorant, tu ne peux rien te permettre parce que tout coûte beaucoup plus cher ici (...) J'ai été accepté à Tours et à Nantes, mais ces laboratoires n'avaient pas de financements à me proposer, donc finalement je suis venu à Paris où il y avait une allocation de recherche disponible* ». De toute évidence, le manque de ressources a rendu plus faible la marge d'action ou de liberté de choisir de Cristian. Le centralisme du fonctionnement du système d'enseignement

120La bourse d'études Île-de-France comprend le paiement de la redevance de l'hébergement réservé par la Région et une allocation de 10 500 € par année universitaire dont l'usage est réservé à l'étudiant. D'après les bénéficiaires enquêtés (N=5), l'obligation d'habiter à la Cité Universitaire ne peut pas être contournée du fait que le paiement du loyer est déduit par l'organisme financeur avant le versement de la prime accordée. Ainsi, théoriquement ils peuvent habiter ailleurs, mais le loyer ne peut en aucun cas être remboursé. Étant donné les difficultés pour se loger à Paris, il reste à dire que cet impératif n'est pas considéré comme une contrainte par les enquêtés, surtout au début de leur séjour d'études (voir partie 2 de ce chapitre).

supérieur français contribue à la concentration des étudiants universitaires dont les étrangers dans les grandes villes.

La dimension économique des migrations étudiantes s'avère bien plus complexe que celle qu'on peut situer entre les catégories d'étudiant boursier et non boursier. Cependant cette entrée d'analyse s'est révélée très utile pour étudier la mobilité étudiante internationale à une échelle régionale. La thèse en géographie d'Eugénie Terrier (2009) sur les étudiants étrangers en Bretagne établit une séparation claire entre les étudiants boursiers qui bénéficient d'une coopération institutionnelle (notamment autour du programme européen Erasmus) et les étudiants non boursiers qui concernent des initiatives spontanées. Extrapolant un profil plus aisé d'origine européenne aux premiers, et un profil plus modeste d'origine africaine aux deuxièmes, la chercheuse insiste sur la manière dont le cadre institutionnel en vigueur favorise la mobilité encadrée en détriment de la mobilité spontanée. Cette dernière est considérée par des acteurs institutionnels et politiques comme une mobilité moins bénéfique et présentant un « risque migratoire » (Terrier, 2009, p. 343, 399).

Avant d'étudier en détail les conditions de financements des étudiants rencontrés, il convient d'annoncer que les différents moments du parcours éducatif doivent être considérés pour comprendre le rapport entre financement et choix des étudiants. En fait, les individus peuvent passer plusieurs fois de la catégorie d'étudiant boursier à celle de non boursier et vice versa. De ce point de vue, notre travail confirme que le glissement des catégories d'analyse et des statuts administratifs est l'un des caractères le plus important de la question migratoire au XXIème siècle (Wihtol de Wenden, 2010, p. 28).

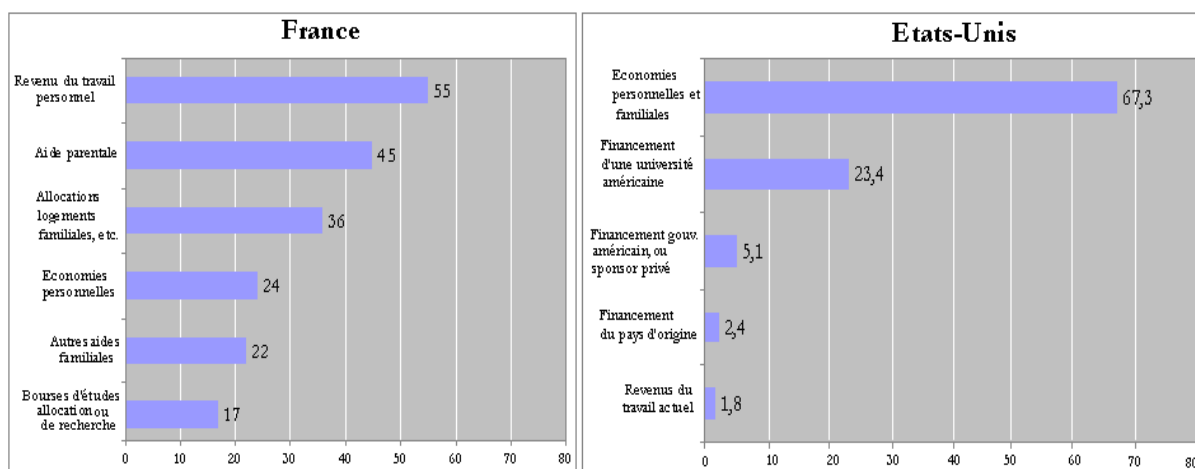
5.1.3.2 La définition des sources de financement des étudiants étrangers

Nous définissons les sources de financement d'un séjour d'études à l'étranger comme la mobilisation de moyens personnels, familiaux ou institutionnels par l'étudiant afin de payer trois dépenses essentielles : 1) les frais liés au déplacement international (les billets d'avion et les visas) ; 2) les frais d'inscription du programme d'études (ceux-ci peuvent aussi considérer les coûts des tests de langue, des frais de dossier ou d'envoi des candidatures) ; et 3) les frais d'installation et d'entretien de l'étudiant et éventuellement de sa famille pendant la période d'études.

Nous avons évoqué que les frais d'inscription en France restent beaucoup plus abordables qu'aux États-Unis (*cf.* chapitre 2, section 1.1). Cela s'explique parce que dans l'hexagone l'enseignement supérieur est subventionné par les pouvoirs publics rendant les inscriptions moins chères. De plus, les étudiants étrangers payent les mêmes droits d'inscription que les étudiants

français. Au contraire, aux États-Unis, le système d'éducation supérieure est principalement financé par le secteur privé attribuant des frais d'inscription plus élevés et variables selon le programme et l'institution. On ajoute le fait que les étudiants internationaux doivent y payer des inscriptions plus coûteuses que leurs homologues américains. Ces différences expliquent l'utilisation de différentes sources de financement dans chacun de ces pays (Graphique 5.1).

Graphique 5.1 Comparaison des sources de financement des étudiants étrangers en France et aux États-Unis, 2004¹²¹.



Source : (France) Enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie de l'OVE, année 2004/2005 ; (États-Unis) Open doors Data, année universitaire 2004/2005. N.B. : Les données de la France correspondent à l'identification des sources de financement sous un format de réponses multiples ce qui explique pour quoi les pourcentages dépassent le 100%. En revanche, les données des États-Unis reflètent l'identification de la source la plus importante de financement des études (total 100%). Auteur : Carolina Pinto 09/09/2011.

Dans le territoire français, étant donné les frais d'inscription réduits, le coût le plus important à verser est l'entretien. Considérant ainsi que le montant total du séjour reste plus abordable, nous observons que le revenu du travail personnel et les aides parentales sont les sources de financement les plus répandues (respectivement 55% et 45% ; revenir au Graphique 5.1). A cet égard, les auteurs Anne-Marie et Jacques Gaillard confirment que les étudiants étrangers qui financent eux-mêmes leurs études sont particulièrement attirés par les pays européens comme la France ou l'Allemagne où les formations sont moins chères (Gaillard et Gaillard, 2002).

Une autre situation est celle des étudiants partis aux États-Unis qui affrontent un projet d'études bien plus onéreux destinant parfois plus de la moitié des ressources au paiement des droits d'inscription. De ce fait, les économies personnelles et familiales apparaissent comme la

¹²¹Cette comparaison est seulement un exercice indicatif puisque les données correspondent à des études différentes. L'échantillon français n'est pas représentatif du total de la population d'étudiants étrangers en France. L'enquête *Open doors* est en revanche représentative de tous les étudiants non américains inscrits en 2004.

source principale de financement (67,3% ; revenir au Graphique 1) où l'on comptabilise, parmi d'autres, les étudiants financés par un prêt bancaire. La lourdeur des inscriptions se traduit aussi dans un nombre plus élevé d'étudiants financés par une institution (Graphique 1, au total 30,9% des étudiants internationaux aux États-Unis sont boursiers).

L'analyse précédente tente de donner une idée sur les sources de financement de l'ensemble des étudiants étrangers de chaque pays. Cependant la population d'étudiants de troisième cycle y est largement sous-représentée (presque la moitié des échantillons mobilisés poursuit des études de premier ou deuxième cycle, ou bien dans un autre type de formation comme des études de langue ou des stages). En outre, l'origine latino-américaine est très peu considérée. La moitié des étudiants recensés par ces enquêtes correspondent à des étudiants d'origine africaine en France et à des étudiants d'origine asiatique aux États-Unis. Alors, où se situe notre population d'étude ? Pour y répondre, nous proposons une analyse séparée par pays d'accueil.

5.1.3.3 Les sources de financements des étudiants interviewés aux États-Unis : l'attractivité des universités publiques et des universités les plus performantes

Nos interlocuteurs peuvent être classés davantage comme des étudiants boursiers (Tableau 5.3). Parmi ces étudiants, trois types de financements institutionnels ont été identifiés. Les premiers sont les *fellowships* ou allocations proposées par les universités d'accueil. Le second est le programme de bourses américain *Fulbright*. Le troisième type de financement institutionnel correspond aux programmes de bourses d'études des pays d'origine, en particulier le système BECAS CHILE dans le cas du Chili et le programme COLFUTURO en Colombie. Ces trois types de financements, comme le montre bien le tableau 5.3, sont complémentaires pour la plupart des personnes interrogées.

Tableau 5.3 Les sources de financement des étudiants d'origine chilienne et colombienne selon la ville d'étude aux États-Unis.

| Sources de financement du séjour d'études | | | New York | Boston |
|--|--|---|----------|--------|
| Étudiants boursiers ou financés par des institutions | Étudiants financés au moins en partie par un <i>fellowship</i> de l'université d'accueil | Bourse Fulbright + BECA CHILE + <i>Fellowship</i> partiel de l'université d'accueil | 5 | 6 |
| | | Bourse COLFUTURO + <i>Fellowship</i> partiel de l'université d'accueil | 2 | 0 |
| | | <i>Fellowship</i> partiel de l'université d'accueil + économies | - | 1 |
| | | <i>Fellowship</i> total de l'université d'accueil | 3 | 2 |
| | | Bourse Fulbright + <i>Fellowship</i> l'université d'accueil | 1 | 0 |
| | Étudiants financés complètement ou en partie par des bourses de coopération | Bourse Fulbright + BECA CHILE | 3 | 2 |
| | | Bourse BECA CHILE | 3 | 3 |
| | | Bourse COLFUTURO + prêt | 2 | 2 |
| Étudiants non boursiers financés par des ressources personnelles | Aide financière familiale | 1 | - | |
| | Prêt bancaire | - | 1 | |
| Total | | | 20 | 17 |

Source : récits des étudiants chiliens et colombiens aux États-Unis (2010). Auteur : Carolina Pinto 12/10/2011.

Les programmes de bourses d'études *Fulbright* et ceux soutenus par les pays d'origine, nous les appelons programmes de coopération internationale. Ils accordent un salaire mensuel pour l'entretien de l'étudiant, toutefois, le paiement des frais d'inscription n'est couvert que de manière exceptionnelle et variable. Le programme de bourses *Fulbright* n'avance aucune ressource pour le paiement des frais d'inscription des lauréats, alors les étudiants doivent chercher nécessairement une autre source de financement. De son côté, le programme colombien COLFUTURO signifie aussi une aide parfois insuffisante. Il accorde un montant unique de 50 000 dollars aux bénéficiaires pour poursuivre un programme de master ou doctorat. L'allocataire peut décider librement comment distribuer cette prime pour payer l'inscription universitaire et les frais d'entretien. Dans la pratique, un financement COLFUTURO est souvent complété par un prêt bancaire ou par des économies personnelles. Le programme BECAS CHILE quant à lui, s'organise en plusieurs sous-programmes où le paiement de l'inscription peut être total ou partiel. Par exemple, le sous-programme pour poursuivre des études doctorales nommé *Gestion propia* est similaire à celui de COLFUTURO : il accorde un montant unique qui est distribué par le bénéficiaire et qui est parfois complémentaire à d'autres revenus. D'autres sous-programmes

accordent en revanche une mensualité plus le paiement intégral des frais d'inscription¹²².

Compte tenu du fonctionnement des bourses de coopération internationale, l'accès au premier type de financement, c'est-à-dire celui proposé par les universités américaines pour payer les droits d'inscription, est souvent le plus décisif pour le choix des étudiants. Plusieurs d'entre eux indiquent avoir choisi leur université, et à la fois, la ville d'études, seulement par ce déterminant économique. D'autres indiquent s'être présentés seulement aux concours des universités capables de leur proposer un financement. Une stratégie pour contourner cette difficulté financière est de choisir une université publique moins onéreuse.

Nous concluons que l'impératif économique dans le choix de l'université favorise l'entrée des étudiants interviewés dans deux types d'établissements universitaires : les publics qui restent toujours moins chers, et les plus performants capables de proposer des aides considérables aux étudiants acceptés. Cette analyse peut éclairer le fait que, au niveau agrégé, les universités américaines qui reçoivent le nombre plus élevé d'étudiants étrangers sont toutes, soit des établissements éducatifs renommés, soit des universités publiques (Tableau 5.4). Ces établissements sont tous des universités de recherche et ils apparaissent presque tous classés parmi les 100 meilleures universités du monde selon le classement de Shanghai.

Tableau 5.4 Les 15 premières universités américaines accueillant le nombre le plus élevé d'étudiants internationaux aux États-Unis, 2009.

| Universités américaines | Ville | Nombre d'étudiants internationaux | Place dans le classement mondial d'universités de Shanghai |
|--|----------------|-----------------------------------|--|
| University of Southern California | Los Angeles | 7 987 | 46 |
| University of Illinois | Champaign | 7 287 | 25 |
| New York University | New York | 7 276 | 31 |
| Purdue University - Main Campus | West Lafayette | 6 903 | 69 |
| Columbia University | New York | 6 833 | 8 |
| University of Michigan - Ann Arbor | Ann Arbor | 6 095 | 22 |
| University of California - Los Angeles | Los Angeles | 5 685 | 13 |
| Michigan State University | East Lansing | 5 358 | 86 |
| University of Texas - Austin | Austin | 5 265 | 38 |
| Boston University | Boston | 5 172 | 77 |
| University of Florida | Gainesville | 4 920 | 68 |
| SUNY University at Buffalo * | Buffalo | 4 911 | Entre 201-300 |
| Harvard University | Cambridge | 4 867 | 1 |
| Indiana University – Bloomington | Bloomington | 4 819 | 90 |
| Ohio State University - Main Campus * | Columbus | 4 796 | Entre 401-500 |

Source : Open Doors, 2009 ; Academic Ranking of World Universities, 2009. Auteur : Carolina Pinto 13/10/2011.
(*) Universités publiques.

Du fait de la gestion fédérale du système d'éducation supérieure américain et de la

¹²²Le programme de bourses BECAS CHILE a été profondément modifié en 2007. De ce fait, plusieurs sous-programmes coexistent accordant des conditions et des montants différents selon la promotion des lauréats.

concurrence parmi les établissements, la performance académique des universités définit en grande partie les conditions financières auxquelles les doctorants peuvent accéder. Ainsi, les universités de recherche, surtout celles classées à production scientifique très élevée¹²³, ont le droit à plus de subventions publiques, elles décrochent plus facilement des contrats privés, et elles reçoivent enfin plus de donations privées. À leur tour, les universités publiques touchent plus de subventions au titre du développement de la recherche. Par conséquent, les universités les plus performantes et les publiques sont aussi les plus riches pouvant se permettre l'accueil de doctorants dans les meilleures conditions financières. Pour ces raisons, les candidats privilégient ces universités au moment de se présenter aux concours de sélection.

Pour les étudiants de master, les universités les plus performantes sont les plus sollicitées pour leur prestige et aussi du fait qu'elles accordent un nombre plus important de bourses grâce à des partenariats les plus variés. Plusieurs de nos enquêtés inscrits au niveau de master dans des universités prestigieuses ont bénéficié de financements spécifiques une fois leurs candidatures retenues. Par exemple, c'est le cas de l'étudiant colombien Julián, lauréat de La Banque Mondiale au sein du programme *Master Public Administration* de Columbia University, ou de l'étudiante chilienne Loreto recevant un *fellowship* intégral pour suivre un master à Harvard soutenue par une fondation dédiée à la promotion du leadership féminin. Les étudiants de master préfèrent les universités les mieux classées également par motivation professionnelle. Ils ne cherchent pas seulement un diplôme reconnu pour se faire recruter, ils aspirent également à appartenir à un certain réseau professionnel. Nous approfondissons cette idée dans le chapitre 7, section 4.4.

Dans cette partie nous avons cherché à montrer l'importance des sources de financements aux États-Unis pour choisir l'établissement et la ville d'études. Nous avons repéré que le fonctionnement financier des universités américaines contribue à renforcer la sélection des établissements les meilleurs classés et ceux qui comptent avec un soutien public. À présent, nous allons voir comment les sources de financements conditionnent le choix des étudiants à destination de la France.

5.1.3.4 Les sources de financement des études en France : les aides financières et le centralisme de l'enseignement supérieur français conduisent les étudiants étrangers à Paris

L'enquête sur les conditions de vie des étudiants étrangers de l'Observatoire de la vie étudiante, insiste sur la configuration multiple des sources de financements des étudiants

123 Nous avons expliqué cette classification dans la section 1.1.2 du présent chapitre, dans la note en bas de page qui porte sur les spécificités de l'enseignement supérieur américain.

étrangers en France (revenir au Graphique 1). Leur conclusion est la suivante : même si plus de la moitié de cette population travaille à coté des études, ces revenus ne sont pas suffisants puisque les aides familiales et publiques sont fortement sollicitées.

Nous analysons les sources de financement d'un séjour d'études en France selon l'origine des étudiants interviewés. Nous comparons dans le tableau 5.5 les jeunes d'origine chilienne, ceux d'origine colombienne et enfin d'autres étudiants que n'appartiennent pas à l'Union européenne, mais qui sont originaires d'autres régions du monde¹²⁴.

Tableau 5.5 Comparaison des sources de financements des étudiants interviewés en France selon l'origine (chilienne, colombienne et plusieurs hors UE).

| Sources de financement au début du séjour d'études** | | Étudiants chiliens | Étudiants colombiens | Étudiants hors UE (*) |
|--|---|--------------------|----------------------|-----------------------|
| Étudiants financés par des institutions | Bourse BECA CHILE | 6 | - | - |
| | Financements divers de la coopération française (bourses Île-de-France, assistant de langue, EGIDE) | 6 | - | 4 |
| | Bourse européenne ALBAN | 1 | 1 | - |
| | Allocation de recherche (ENSAM, INED) | - | 2 | 2 |
| Étudiants financés entièrement par des ressources personnelles | Économies personnelles ou aide familiale dans l'attente d'un job étudiant ou d'un stage rémunéré | 3 | 7 | 10 |
| | Aides familiales (étudiants d'origine asiatique) | - | - | 1 |
| Total | | 16 | 10 | 17 |

Source : récits d'étudiants interrogés en France à la fin de leurs études (2008-2011). Auteur : Carolina Pinto 10/10/2011. (*) Considérant les nationalités des pays suivants : Maroc, Roumanie (avant son incorporation à l'UE), Tunisie, Russie, Ukraine, Sénégal, Cameroun, Mexique, Inde, Taïwan, Venezuela, Turquie et Pérou. Année 2008. (**) Nous avons considéré la source principale de financement au moment du départ du pays d'origine. Celle-ci évolue au cours d'un séjour en France : les aides familiales diminuent et les revenus d'un travail stable s'imposent à partir de la deuxième année d'étude.

La proportion d'étudiants qui compte avec une bourse d'études, c'est-à-dire, un financement d'une institution, est plus importante chez les chiliens. Au contraire, les étudiants d'origine colombienne se rapprochent de l'ensemble des étudiants hors UE : ils sont majoritairement financés par des ressources personnelles (Tableau 5.5).

¹²⁴Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 3, en début de thèse nous avons rencontré des étudiants étrangers de nationalités diverses à Paris. Toujours sous l'intérêt de comprendre les migrations étudiantes venues de l'extérieur de l'Espace Schengen, ce corpus d'entretiens comprend les pays suivants : Maroc, Roumanie (avant son incorporation à l'UE), Tunisie, Russie, Ukraine, Sénégal, Cameroun, Mexique, Inde, Taïwan, Venezuela, Turquie et Pérou.

Comme dans les États-Unis, les sources de financement des étudiants étrangers en France interviennent dans le choix de la ville d'études, cependant leur influence n'est pas nécessairement liée au paiement des droits d'inscription. Quant aux bénéficiaires du programme BECAS CHILE, il nous faut d'abord consigner que cette initiative est à la base de l'augmentation du nombre d'étudiants chiliens mobiles à l'étranger¹²⁵. Les conditions d'attribution de ce dispositif commencent à changer le profil de l'ensemble d'étudiants de cette nationalité à l'étranger. Le programme BECAS CHILE favorise les candidatures soutenues par les établissements d'éducation supérieure les plus renommés. Cette prérogative se traduit en pratique par l'utilisation du classement d'universités de Shanghai pour évaluer les candidatures. Ceci explique le fait que chaque année, la plupart des nouvelles bourses d'études sont attribuées à des étudiants ayant choisi les États-Unis en détriment d'autres destinations comme la France. Le fonctionnement de ce programme amène les candidats souhaitant partir en France à préférer les établissements affichés dans les classements internationaux d'universités afin d'améliorer leurs chances d'être retenus. De même, l'analyse des statistiques historiques du programme conduit les intéressés à s'adresser au même groupe restreint d'établissements qui, comme nous l'avons remarqué, sont localisés à Paris. On ajoute l'EHESS à ce nombre restreint d'institutions. Absente du classement de Shanghai, cette institution jouit d'un certain prestige dans les comités scientifiques évaluateurs.

La coopération française de son côté renforce le profil institutionnel de la mobilité étudiante et leur canalisation vers la capitale. Sa politique actuelle propose des partenaires prioritaires avec les pays dit émergents dont le Chili et la Russie que nous avons repéré dans notre travail de terrain à Paris. Cette focalisation met en lumière l'extension de certains des programmes de coopération internationale aux candidats chiliens, comme par exemple le programme Eiffel¹²⁶, ainsi que la création d'autres dispositifs visant les échanges scientifiques avec ce pays¹²⁷.

Les politiques françaises de coopération internationale reproduisent le centralisme du système d'éducation supérieur français dans la mesure où on trouve nombre d'établissements les plus dynamiques dans la capitale. Ceux-ci sont également très intéressés par l'établissement de liens internationaux. Deux cas d'étudiants d'origine colombienne illustrent cette logique : ils sont venus directement à Paris pour faire une thèse à l'ENAM. En étant tous deux diplômés de l'université

125 Au total 29 des 43 étudiants chiliens interrogés pour notre recherche doctorale ont été boursiers de ce programme. Cherchant à perfectionner les 20% des diplômés d'université chiliens à l'étranger à un rythme de 3 000 personnes par an, le programme BECAS CHILE commence à diminuer le nombre de bourses accordées après quatre ans de fonctionnement. Après l'évaluation positive du programme par les experts de l'OCDE (2010), une réorganisation des objectifs semble envisagée afin d'améliorer les conditions de retour des lauréats.

126 Même si aucun de nos interviewés n'a bénéficié de ce programme, nous avons repéré plusieurs lauréats chiliens parmi leurs statistiques.

127 Nous pouvons citer à titre d'exemple la création du collège doctoral franco-chilien pour assouplir les procédures d'inscription de thèses en co-tutelle et le programme de coopération bilatérale entre l'IRD et CONICYT.

de *Los Andes* à Bogota, leurs parcours ont été encadrés par la coopération étroite entre ces deux établissements d'éducation supérieure. Dans la même ligne, on peut également considérer la situation d'Oscar, un autre étudiant colombien, qui a eu une bourse d'études du programme Alban de l'Union Européenne. En étant initialement inscrit à Grenoble, Oscar a été transféré à Paris comme conséquence de la carrière académique de son directeur de thèse.

Au-delà des sources de financement institutionnelles, les étudiants sans financement sont aussi attirés par la capitale, mais par des raisons différentes. Ces migrations moins encadrées sont bien plus sensibles à la présence de réseaux transnationaux de la même origine capables d'offrir des opportunités de financement dans le cadre de petits boulots en parallèle aux études. Toutes les personnes que nous avons interviewées qui n'avaient pas de financement, ont trouvé un premier job grâce au contact avec la communauté de la même origine résidant à Paris. Il s'agit plus précisément de six étudiants colombiens et de deux étudiants chiliens. Il n'est guère besoin d'ajouter que ces réseaux existent aussi dans d'autres villes hors de Paris, mais considérant la distribution des populations d'origine étrangère, ce n'est pas un hasard si la plupart des étudiants rencontrés avaient des connaissances en Ile-de-France¹²⁸.

Les réseaux sociaux de la même origine restent ainsi très importants pour assurer la viabilité d'un séjour à l'étranger lorsque les étudiants ne disposent pas d'un financement institutionnel. Dans une certaine mesure, leur existence est même à l'origine de la construction du projet d'études en France. Lors du retour de certaines connaissances et de la communication transfrontalière, on apprend comment on peut partir et être accueilli au début du séjour par quelqu'un. Ces réseaux sont multiformes et réunissent des populations bien dissemblables du point de vue des catégories de migrants : des étudiants, des professionnels expatriés, des associations d'origine latino-américaine, des exilés politiques et leurs descendants, et des sympathisants variés.

5.1.3.5 La fonction économique des réseaux transnationaux

Les emplois auxquels les réseaux de la même origine amènent ont deux avantages principaux : ils sont payés assez rapidement et ils peuvent compenser une maîtrise insuffisante de la langue française. Voici quelques exemples de boulots mentionnés par nos interviewés : serveur dans un restaurant latino-américain, *baby sitting* auprès de familles hispanophones et enseignant d'espagnol

128 Une présence plus forte à Paris de réseaux communautaires transnationaux peut être esquissée à partir de la localisation des populations d'origine étrangère. Ainsi, en Ile-de-France et pendant les années 1975-1982 la part des étrangers, déjà élevée, a augmenté plus qu'en province (Desplanques et Tabard, 1991).

à domicile.

Le récit de Marcela, étudiante colombienne de doctorat à Paris, illustre son expérience de serveuse dans un restaurant latino tenu par des connaissances à elle. « *Je me souviens de cette période comme un moment très dur, je courais toute la journée pour ne pas rater les cours ayant des horaires de fou au resto. En même temps sans ce travail je ne sais pas comment j'aurais pu m'en sortir. Tout ça était une pure exploitation, et c'est terrible d'être exploitée par les gens que tu penses que sont tes amis (...)* J'ai quitté le resto quand j'ai trouvé un boulot dans une agence d'études de marché grâce à la recommandation d'un professeur ». Comme dans tout échange social, l'entraide reçue doit se rétribuer. Marcela a reçu une aide précieuse qui a dû payer au prix de longues journées de travail mal rémunérées. La notion d'obligation qui ressort de cette analyse est développée par la recherche d'Anne Gincel (2007) qui porte sur les communautés colombiennes en France. En faisant appel à la théorie du don de Marcel Mauss, la chercheuse attire l'attention sur les échanges sociaux entre les anciens immigrants et ceux qui viennent d'arriver en France. Dans la dynamique d'une obligation sociale inéluctable, l'accueil des nouveaux arrivés est assuré en échange de la ré-actualisation des liens communautaires des hôtes avec leur pays d'origine. Dans ce cadre, les activités à titre de rétribution que nous avons répertorié les amènent à faire des *babysitting* gratuits, transporter des cadeaux aux proches à l'occasion d'un voyage au pays et partager des occasions sociales (repas le jour de fête nationale, anniversaires, etc.) qui rappellent d'une certaine manière le pays d'origine.

Lorsque les relations entre étudiants et immigrants ne développent pas des nouveaux centres d'intérêt commun, les premiers les remettent progressivement en question. Le caractère de dépendance de ces échanges est vite perdu car les étudiants trouvent facilement d'autres réseaux plus efficaces (notamment à l'université) pour trouver un emploi. Ainsi, les premiers jobs comme celui mentionné par Marcela sont souvent abandonnés pour privilégier d'autres mieux rémunérés ou plus adaptés au rythme des études. Ces nouvelles opportunités sont souvent décrochées grâce à l'expansion et à la diversification des réseaux sociaux de l'étudiant dans le pays hôte. Enfin, l'hypothèse de la construction progressive d'un réseau communautaire plus libre (*cf.* chapitre 2, citation de Michelle Guillon et al., 1994) se confirme aussi dans les récits des deux interlocuteurs colombiens qui se sont installés initialement en province pour rejoindre leurs connaissances de la même origine. Ces liens n'ont pas empêché le départ des étudiants vers la capitale française pour commencer une thèse. Finalement, il semble que l'importance des réseaux transnationaux diminue au fur et à mesure que le séjour d'études se déroule.

L'analyse des sources de financement des étudiants permet de saisir autrement le choix de la ville d'études. Cette décision semble rendre compte de l'influence indéniable d'un déterminant économique. Aux États-Unis, l'expectative d'obtenir une bourse d'études, ainsi que l'espoir de

payer une inscription universitaire plus abordable, conduisent les étudiants à préférer les universités les plus réputées et les publiques. La concentration de ce type d'établissement peut éclairer le rassemblement d'étudiants internationaux dans les villes de New-York et Boston. La réflexion sur le déterminant économique dans le contexte français indique aussi que celui-ci agit comme un facteur de concentration des étudiants en mobilité. Soit par l'action de programmes de coopération universitaire, ou bien par le fonctionnement des réseaux transnationaux, Paris attire davantage les étudiants étrangers. En fin de compte, le fait (subjectif) de prioriser le raisonnement économique pour choisir une ville d'études prend appui sur des caractéristiques (objectives) du pays d'accueil. La tendance observée à la concentration des pôles d'enseignement et recherche – en France et aux États-Unis – semble être en conséquence un facteur de rassemblement pour notre population d'études.

5.1.4 Connaître déjà la ville : la dimension touristique comme facteur d'attractivité

L'image touristique d'une ville est un argument qui incite les personnes à vouloir y vivre. Les étudiants étrangers n'échappent pas à ce raisonnement : quelques personnes interviewées avouent avoir rêvé de vivre à Paris ou à New York pour leur image touristique. Concevoir une ville comme un espace touristique, c'est avant tout en avoir une image. Image et représentation construite par les individus en tant que touristes potentiels. Image complexe, rêve, stéréotypée parfois par les guides, les peintures, les livres et les films. L'image touristique d'une ville est fonction de la distance qui sépare ce lieu de la résidence habituel du touriste. Elle est fonction également de l'aire linguistique et culturelle à laquelle appartiennent l'un et l'autre lieu (Miossec, 1977, p. 61)

L'image d'une ville n'est pas indépendante du système mondial d'échanges inégaux entre pays. Le rapport de dépendance de la région de l'Amérique latine est passée de l'hégémonie de l'Europe à l'influence croissante des États-Unis. Dans ce contexte, l'auteur Nestor Garcia Canclini évoque la transformation de la culture latino-américaine d'une « origine » latino-européenne à un « destin » nord-américain. Le tourisme et d'autres pratiques ancrées dans la culture de masse mobilisent de la sorte de références hybrides en termes de prestige. En moins de cinquante ans, les capitales de la pensée latino-américaine ne sont plus limitées à Paris, Londres ou Madrid. L'imaginaire régional compte aussi sur les villes de l'Amérique du Nord qui se sont spécialisées selon la demande latino-américaine. La ville de New York est conçue ainsi comme la destination

des élites intellectuelles. Miami et Los Angeles sont sollicitées en revanche par le tourisme des classes moyennes, tandis que Californie, Texas, New York et Chicago sont devenus les destinations préférées des travailleurs immigrants (Garcia Canclini 2001, p. 16-19).

La ville de Paris est décrite souvent par nos interlocuteurs par rapport à la beauté de son architecture et à son caractère intellectuel : elle a accueilli à nombre d'écrivains et de personnalités célèbres. De son côté, la ville de New York est décrite comme la métropole la plus diverse en termes de culture et population, la plus dynamique et rapide, celle qui ne dort jamais et qui propose toutes les sortes d'attractions. De ce fait, elle est aussi perçue comme une ville incommensurable qu'on n'arrive jamais à découvrir entièrement.

Comment peut-on comprendre le lien entre image touristique et destination d'études ? La réponse se trouve dans l'expérience : un certain nombre d'étudiants interviewés décide d'étudier dans une ville précise guidés par leur expérience en tant que touriste (N=9). Pour ces étudiants, la ville en question est la plus connue que n'importe quelle d'autre, donc ils imaginent une installation facilitée.

Plusieurs travaux portant sur les étudiants étrangers ont repéré un fond d'expériences, de voyages et d'imaginaires favorables au projet d'études à l'étranger. Sous la notion de *capital spatial*, deux recherches ont insisté sur le rôle facilitateur de ce *background*, à savoir, la thèse de doctorat de Stéphanie Garneau sur les mobilités étudiantes entre la France et le Québec (Garneau, 2006, p. 57, p. 204-225) et le mémoire de master en géographie d'Etienne Toureille sur les étudiants palestiniens à destination de la France (Toureille, 2009, p. 58). L'ouvrage dirigé par Catherine Agulhon et Angela Xavier de Brito souligne aussi cette caractéristique afin d'évoquer les raisons des étudiants qui souhaitent faire des études à Paris. Plus particulièrement, les contributions sur les étudiants brésiliens (De Brito, 2009, p. 53-55) et les étudiants argentins (Pereyra, 2009, p. 71, 76-77) relient la familiarité avec l'international de ces étudiants aux traits cosmopolites des couches aisées des sociétés latino-américaines.

Il faut toutefois préciser que seules certaines expériences à l'étranger ont une valeur pour le choix de la ville d'études. Une visite touristique rapide fournit peu d'informations, en revanche les petits séjours ou les échanges éducatifs sont capables de former des impressions bien plus claires et durables chez les étudiants. Le récit de Clara – étudiante colombienne de master à New York – fait bien apparaître sa détermination pour étudier à *Columbia University* après avoir effectué un séjour d'été à New York dix ans auparavant. « *A un moment donné, il est devenu à la mode une pratique qui explique pour quoi tous dans mon cercle d'amis ont voulu étudier aux États-Unis. Il s'agissait d'un intercambio laboral [échange de travail]. Cette expérience se réalise lorsqu'on est inscrit à l'université, on*

vient travailler pendant les vacances d'été aux États-Unis. Tu peux travailler dans un parc d'attraction ou dans un resort par exemple. Ils t'accordent un visa de travail pour trois mois (...) Cette expérience a été décisive pour choisir où je voulais étudier. J'avais été à New York et ça m'avait beaucoup plu, alors il était clair pour moi où je voulais étudier. Pendant une partie de mon séjour j'ai habité ici, au campus de Columbia, parce que le programme que j'avais choisi, proposait une induction pour tous les participants dans ce campus. Donc, j'ai été accueillie dans un endroit où il y avait toute l'ambiance de l'académie. Avant de prendre la décision, je suis allée à l'université NYU pour connaître et voir autre chose, mais j'avais été avant ici, et je savais comme cela fonctionnait. Columbia a le plus grand campus de New York, alors cette université était beaucoup plus attractive pour nous (étudiante venue en couple) ». Ce récit suggère que cet intérêt pour retourner au même endroit déjà connu, loin de se réduire à un sentimentalisme, il s'agit d'une stratégie qui cherche à privilégier l'endroit où les individus ont les repères les plus concrets.

Les villes comme Paris et New York sont des scénarios particulièrement attirants pour les petits séjours, les visites touristiques et la réalisation d'échanges éducatifs. Ce trait les distingue d'autres villes étudiantes, comme par exemple de Boston, qui font venir les étudiants en raison de leur vaste offre éducative. Dans ce sens-là, l'image touristique peut aussi être considérée comme un facteur de concentration des étudiants étrangers. Bien évidemment, cet argument rejoint d'autres comme les opportunités financières ou l'intérêt pour un programme spécifique.

5.1.5 Partir en couple ou avec des enfants : une raison de plus pour choisir une ville

Considérant qu'une partie importante des personnes interviewées sont partis étudier en couple (N=26), nous observons que plusieurs d'entre elles ont choisi leur ville d'études considérant celle-ci comme le scénario le plus adapté pour les deux partenaires. Ainsi, les grandes villes ont le plus de chances de pouvoir donner une suite à des projets communs. Nous avons identifié dans notre échantillon trois types de couples : le premier est composé de couples où les deux partenaires étudient, le second compte avec un partenaire qui étudie et l'autre travaille, et le dernier type de couple est celui où l'homme étudie et la femme s'occupe des enfants sans travailler ni étudier (les différentes formes de couples sont étudiées sous une perspective de genre dans le chapitre 8). Selon le type de couple, divers arguments sont avancés pour préférer un certain type de ville pour étudier.

5.1.5.1 Les couples de deux étudiants : on va là où il y a le plus d'universités

Ce premier type de couple choisit leur ville d'études selon qu'ils y trouvent l'éventail le plus large d'options académiques intéressantes pour les deux partenaires. Voyons le raisonnement de l'étudiant chilien Pedro, inscrit en doctorat à New York qui a conçu son projet en couple considérant seulement deux villes : « *On s'est présentés seulement aux concours des universités situées dans les villes où tous les deux nous avons trouvé de choses intéressantes (...) Alors, mes options ont été soit le MIT, soit Columbia, parce que seulement ces deux villes, New York et Boston, avaient des universités proposant de bons programmes en santé pour ma femme* ». Du fait de leur offre éducative élargie et variée, les trois villes étudiées accueillent ce type de couple.

A Paris nous avons interviewé un couple de doctorants avec des enfants. Alejandra, doctorante chilienne en psychologie affirme avoir préféré vivre dans la capitale française pour accéder à ses prestigieux établissements d'études. « *Parfois nos amis nous disent que nous sommes fous, comment pouvons-nous nous organiser sans l'aide de personne (...) En effet, le système français t'aide énormément, on a la santé gratuite, on part en vacances avec les programmes de la CAF, nous avons la crèche, toute le système t'aide quand t'as des enfants* ». Même si nous pouvons penser qu'une grande ville comme Paris peut être vue comme peu accueillante pour les familles avec des enfants, Alejandra déclare s'en sortir très bien grâce aux services de la ville. Le seul inconvénient remarqué : disposant d'un revenu familial composé de deux bourses d'études, cette famille a dû louer un appartement en banlieue pour accéder à un trois pièces (nous abordons en profondeur l'aspect résidentiel dans la deuxième partie du présent chapitre).

5.1.5.2 Les couples d'une étudiante et un travailleur : on va dans une grande ville

Ce deuxième type de couple privilégie l'existence d'un marché de l'emploi potentiellement accessible pour le partenaire travailleur. Dans ce sens, Paris et New York apparaissent comme les villes préférées. Nous constatons cependant que les projets du partenaire désirant travailler se révèlent très difficiles dans les deux pays d'accueil. Obstacles administratifs, illisibilité de la l'expérience de travail acquise dans le pays d'origine, peu de contacts professionnels, maîtrise insuffisante de la langue... Nous avons déjà évoqué que les difficultés se multiplient pour les étrangers qui cherchent à travailler en France aux États-Unis (*cf.* chapitre 4).

En France, du fait que le conjoint d'un étudiant étranger n'a pas le droit à un visa de travail, ce type de couple n'arrive pas à exister vraiment puisque les partenaires venus initialement avec l'idée de travailler ont fini par s'inscrire en tant qu'étudiants. Cette décision leur permet d'avoir des papiers et d'accéder à des petits boulots. Aux États-Unis, un permis de travail peut être

accordé au conjoint d'un étudiant international sous une démarche non sélective, cependant la recherche d'emploi n'est pas toujours simple et elle peut déboucher sur une certaine déqualification professionnelle. Le cas d'Angélica, étudiante chilienne de doctorat à New York et son partenaire Andrés, illustre bien cette situation. En étant diplômé en sciences sociales, Andrés démissionne de son poste d'enseignant universitaire pour accompagner Angélica pendant ses études doctorales aux États-Unis. D'abord, il prend des cours d'anglais et ensuite il se met à la recherche d'un emploi. L'université de sa femme est située hors de la ville, cependant le couple décide de s'installer à New York pour augmenter ses chances de trouver un emploi. Après de quatre mois de recherche sans résultats, Andrés décide de prendre provisoirement un poste de vendeur de livres dans un magasin. Il reste dans ce travail environ deux ans sans pouvoir trouver d'autre travail plus proche de ses attentes. Finalement, il décide de s'inscrire en doctorat et après les processus de sélection respectifs, Andrés commence sa première année de thèse à la fin de la troisième année du doctorat d'Angélica.

Même si les étudiants imaginent que le fait d'habiter dans une grande ville va favoriser la recherche d'emploi, cela n'est pas toujours le cas. La forte concurrence du marché de travail américain, le manque de savoir-faire pour trouver un emploi et la possibilité d'être discriminé sont des barrières qui empêchent l'insertion professionnelle du partenaire.

5.1.5.3 Il étudie, elle s'occupe des enfants : on préfère la ville où il y a un 'safe net' pour la vie familiale

Le troisième type de couple s'organise autour de la réalisation d'un programme d'études du conjoint masculin tandis que la femme s'occupe des enfants. L'un de ces étudiants explique pourquoi il a préféré Boston pour ses études. « *Comme disent les américains, happy wife, happy life... je me suis dit ici il y a un safety net pour nous, et elle (sa femme) allait être bien. A Boston il y énormément de chiliens, nous avons plein d'amis qui sont sur la même longueur d'onde que nous, ma femme a ses amies, les familles se connaissent, nos enfants vont jouer ensemble (...)* Ainsi, je ne suis pas inquiet et je peux me concentrer plus dans mes études sachant qu'ils sont bien ». À l'opposé de l'expérience du couple de doctorants avec des enfants à Paris, les étudiants aux États-Unis ne bénéficient pas d'un système public qui prend en charge les enfants. De même, les offres proposées exceptionnellement par les universités sont souvent débordées et les alternatives du secteur privé s'avèrent trop chères pour cette population à revenus limités. Dans ce contexte, certaines femmes décident de rester à la maison pour s'occuper de leurs fils et filles (nous analysons ces décisions sous une perspective de genre dans le chapitre 8). Ces étudiants venus en famille privilégient d'une manière stratégique la proximité à certain réseau social pouvant les accueillir. Cette idée renvoie à la littérature qui aborde la

migration du point de vue des réseaux transnationaux (cf. chapitre 2, section 2.1.5). Il est intéressant la manière ambiguë dont Daniel définit ce « safety net ». Il s'agit bien d'autres étudiants de la même nationalité, relativement proches et qui ont aussi des enfants. Dans l'implicite, ce réseau est supposé réunir « des gens comme nous ». Comment les étudiants finissent par se réunir à l'étranger dans des petits groupes plus ou moins homogènes d'un point de vue social ? Nous abordons la distribution des étudiants mobiles dans certaines écoles et villes selon la discipline d'études et le parcours socioprofessionnel dans le chapitre 7.

En somme, nous constatons que la poursuite d'études à l'étranger en couple suscite des nouvelles exigences pour le contexte d'accueil. Ce sont les différentes configurations de la vie intime des étudiants qui expliquent des besoins divergents et des choix de destination aussi variés.

Dans cette première partie du chapitre, nous avons esquissé cinq caractéristiques des villes qui attirent aux étudiants interviewés : l'offre éducative, la qualité de cette offre, le centralisme des systèmes d'éducation supérieure, l'image touristique et la présence de réseaux migratoires transnationaux. Dans le sens de l'article de Boudon¹²⁹, ces caractéristiques offrent de « bonnes raisons » aux individus d'étudier à Paris, à New York ou à Boston. Elles produisent un effet d'agrégation de cette population à partir de leurs décisions individuelles. Engagées dans une optique macro sociale, nous pouvons suggérer que les étudiants sont d'une certaine manière « distribués » par les systèmes institutionnels et migratoires. Cette distribution parvient à les concentrer dans certaines villes et établissements précis. Ainsi, le contexte d'accueil produit des conditions privilégiées pour la rencontre entre étudiants étrangers de la même origine. A présent, nous abordons comment d'autres aspects du contexte renforcent diminuent cette première concentration d'étudiants à travers l'étude de l'insertion résidentielle.

5.2 L'INSERTION RÉSIDENTIELLE DANS LE PAYS D'ACCUEIL : ENTRE REPLI ET INTÉGRATION

Se loger est un impératif dans tout projet migratoire. L'insertion résidentielle permet de lire logiques individuelles et collectives des migrants, ainsi que le rôle du contexte d'accueil. Les solutions d'hébergement pour les étudiants étrangers sont variées : vivre dans une résidence universitaire, louer un appartement individuel ou être logé chez l'habitant n'en sont que sont

129 Nous pensons notamment à son article « L'exception religieuse américaine » (2001). À partir de l'identification de quelques caractéristiques générales du contexte religieux américain, le sociologue parvient à conclure que les personnes dans ce pays ont des « bonnes raisons » au niveau individuel pour adhérer à la religion.

quelques-unes. Ces alternatives sont saisies d'une manière différente selon l'offre de la ville et les caractéristiques des étudiants (boursiers, salariés, en famille, etc.). Explorer cette dimension nous permet d'en esquisser une autre : celle de la sociabilité des étudiants étrangers.

En analysant les types de logement, nous tentons de saisir les conditions structurelles qui contribuent au développement de la vie sociale de l'étudiant. Dans ce sens-là, nous affirmons que ce n'est pas la même chose d'habiter dans une résidence universitaire ou dans un appartement individuel. Que ce soit par une localisation particulière dans la ville, ou bien par les espaces d'interaction potentiels offerts, la vie quotidienne de l'étudiant s'avère différente. Nous acceptons ainsi l'idée que les espaces de vie ont une influence sur les rapports sociaux. L'espace est donc simultanément nœud de relations entre sujets sociaux et configuration d'objets physiques (Grafmeyer et Authier, 1994, p. 8) dans lequel l'étudiant étranger se situe par choix ou par dépit. Du même, le lieu de résidence peut avoir une importance plus grande pour la socialisation des étudiants étrangers que pour d'autres catégories de migrants. Une bonne partie n'ont pas forcément d'autres liens sociaux hors de l'université, en particulier au début du séjour. De ce fait, leur risque d'isolement social est assez élevé¹³⁰. L'objectif de cette partie est ainsi de comprendre comment les conditions matérielles de l'accueil des étudiants étrangers, leur localisation dans la ville, ainsi que les formes résidentielles auxquelles ils peuvent accéder, ont une incidence sur leur socialisation en France ou aux États-Unis.

5.2.1 Université et logement : l'évolution de la notion de campus universitaire

Les premières universités européennes ont été conçues en tant qu'espaces d'isolement pour la formation des élèves. Elles cherchaient à s'éloigner du rythme vertigineux des centres urbains, de la sorte leur fonction résidentielle était essentielle. L'évolution des villes et la croissance des effectifs ont conduit à diversifier les alternatives de logement pour les étudiants. Cependant la vocation résidentielle de l'université n'a jamais été complètement abandonnée. L'analyse de Pierre Merlin (1995) permet de distinguer deux types de campus qui caractérisent l'urbanisme universitaire. Cette distinction est utile pour décrire la conception du logement étudiant dans les institutions d'éducation supérieure américaines et françaises.

Le premier type de campus universitaire renvoie à l'image des anciens collèges britanniques. Il se caractérise par ses nombreux bâtiments à usage résidentiel. Aux logements pour les étudiants

¹³⁰Nous pensons par exemple aux travaux qui se penchent sur question de l'adaptation des étudiants du point de vue de la psychologie. En outre, l'enquête de l'Observatoire de la vie étudiante consacre au sujet de l'isolement social un chapitre entier de sa publication (Coulon et Paivandi, 2003).

des premiers cycles s'ajoutent d'autres conçus pour les personnes qui font des études post-graduées et leurs familles, les enseignants et le personnel de l'université. Cette diversification des alternatives de logement aboutit à la création de « villages » pour les étudiants mariés et le personnel, et d'immeubles collectifs pour les étudiants célibataires. L'offre de logement est organisée par l'université avec l'impératif de l'autofinancement. De la sorte, dans ce type de campus universitaire, le montant de la location doit rembourser l'emprunt ou le capital investi par l'université. Il en résulte des prix assez élevés. Pour cette raison, une partie non négligeable des étudiants préfère se loger sur le marché de la ville, ce qui leur coûte souvent moins cher (Merlin, 1995, p. 190). Ce premier type de campus universitaire décrit bien les universités américaines qui ont hébergé la plupart de nos interlocuteurs aux États-Unis.

Le deuxième type ou phase des campus universitaires s'observe après l'expansion des inscriptions universitaires des années 1960. Cette croissance rend impensable l'idée de loger tout le monde près de l'université. Les nouveaux campus s'implantent ainsi en considérant les facilités d'accès à partir des zones résidentielles denses. Cela revient à dire implicitement que l'on ne logerait sur le campus que ceux qui ne peuvent pas venir quotidiennement de chez eux (Merlin, 1995, p. 189). Ce type de campus se rapproche des universités françaises recevant nos interlocuteurs en France. Dans le système français, la fonction résidentielle de l'université a été transférée vers les pouvoirs publics. Ainsi, le logement étudiant est pris en charge au moins en partie par des institutions spécialisées de l'état (les résidences CROUS).

Bien évidemment, les deux types de campus existent en France et aux États-Unis. Certains établissements français se rapprochent beaucoup plus du premier modèle. Ceci est le cas de certaines grandes écoles dont l'École Polytechnique. Son campus se situe à 15 kilomètres de Paris et il reçoit plus de 4 600 étudiants et enseignants au quotidien. Au même titre, le contexte universitaire américain est très hétérogène au sujet du logement. Plusieurs établissements sont menacés par le manque de ressources et la constante pression immobilière. Malgré la forte mobilité des étudiants et l'intérêt des universités pour les recevoir dans les meilleures conditions, une bonne partie doit se contenter d'un nombre modeste de logements. Nous retenons enfin que la tension entre localisation, accessibilité et disponibilité de terrains est un enjeu majeur pour les universités et pour l'enseignement supérieur en général (Merlin, 1995, p. 6).

En Amérique du nord, du fait de la persistance de la fonction résidentielle prise en charge par les universités, les conditions du logement varient fortement selon l'institution éducative. Considérant que nos enquêtés sont inscrits davantage dans des universités publiques ou bien dans les plus performantes, nous constatons qu'ils accèdent majoritairement aux offres résidentielles de leur établissement d'études. En France, étant donné que la plupart de nos enquêtés sont inscrits

dans les universités, ils sont moins nombreux à habiter dans un logement étudiant. Cependant la plupart d'entre eux bénéficient d'une aide de l'état pour financer cette dépense. La possibilité d'accéder à cette allocation dans plusieurs circonstances (soit dans une résidence universitaire, ou bien dans un appartement privé) conduit à une ventilation des étudiants selon les diverses solutions de logement, y compris la location dans le marché privé.

5.2.2 Les types de logement : des espaces de vie qui jouent un rôle dans la socialisation des étudiants.

5.2.2.1 Le logement étudiant : une alternative différente en France et aux États-Unis

Dans le contexte français, nous considérons comme logement étudiant les résidences universitaires du CROUS et la Cité Universitaire Internationale de Paris. Par ailleurs, dans le contexte américain, nous identifions les *dorms* et les appartements individuels proposés par les universités dans cette catégorie. Sous cette définition, la part d'étudiants interviewés qui accède à un logement étudiant est variable selon la ville d'études. Elle s'élève à un quart des étudiants à Paris¹³¹, à la moitié de ceux qui habitent à New York et aux trois quarts des interviewés à Boston (Tableau 5.6).

Tableau 5.6 Nombre d'étudiants chiliens et colombiens hébergés dans un logement étudiant selon la modalité de logement et la ville d'études¹³².

| Modalités de logement | | Paris | New York | Boston |
|---------------------------------------|----------------------------|-------|----------|--------|
| Logement étudiant | Résidence du CROUS | 2 | - | - |
| | Cité Universitaire | 5 | - | - |
| | <i>Dorms</i> (célibataire) | - | 5 | 5 |
| | Appartements (en couple) | - | 6 | 7 |
| Autre location privée | | 19 | 9 | 5 |
| Nombre total de personnes interrogées | | 26 | 20 | 17 |

Source : récits d'étudiants chiliens et colombiens (2008-2011). N.B. : ce tableau considère le dernier logement auquel les interviewés ont eu accès avant l'entretien. Auteur : Carolina Pinto, 19/09/2011.

131 Cette proportion est similaire à celle de l'étude de Latreche (2001) qui porte sur les étudiants maghrébins en France. Il indique que le 23% de ces étudiants habitent dans une chambre universitaire.

132 Certains étudiants ont accédé initialement à un logement étudiant, mais au cours du séjour décident de privilégier d'autres alternatives et déclinent cette option. Ainsi, sous une perspective longitudinale, la part des étudiants ayant vécu au moins une période dans une résidence universitaire est plus importante que celle qu'on a esquissé dans les tableaux 6. Nous abordons ce sujet dans la partie sur les trajectoires résidentielles.

Du fait de son imbrication institutionnelle, logement étudiant est souvent relié au type de financement de l'étudiant et il renvoie à une localisation particulière dans la ville. Afin de montrer les spécificités de chaque contexte, notre analyse est organisée selon la ville d'études.

a) Le logement étudiant à Paris

Le logement étudiant en résidence universitaire n'est pas administré par les universités sinon par un organisme central, le Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires (CROUS). Par conséquent, les étudiants ne sont pas logés à proximité du lieu d'études. Parmi nos interlocuteurs, 2 habitent dans une résidence universitaire du CROUS à proximité de la Porte de Clignancourt. 5 autres personnes habitent à la Cité Internationale Universitaire de Paris (CIUP) au sud de la capitale (carte 1). Ces personnes ont toutes en commun la condition d'être boursiers de la coopération française et d'être célibataires¹³³. Elles habitent une chambre individuelle privative d'entre 18 et 24 m² contre le paiement d'un loyer net inférieur à 400 € net par mois.

Ces cas nous permettent d'esquisser le fonctionnement du système de logement étudiant en France. Les résidences universitaires concernent l'offre publique de logements étudiants gérée par le CROUS. Cette institution est un établissement public placé sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, et, à Paris, elle compte environ 4 000 places distribuées dans 50 résidences intra-muros (carte 1). Ces places sont réservées prioritairement aux étudiants boursiers – y compris les étrangers – ayant déjà accompli deux années avec succès dans l'enseignement supérieur. Il faut savoir que les résidences universitaires du CROUS sont la manière de se loger la plus répandue parmi l'ensemble d'étudiants étrangers non communautaires¹³⁴. Cependant, nous constatons que seulement nos interlocuteurs boursiers du gouvernement français ont pu y accéder.

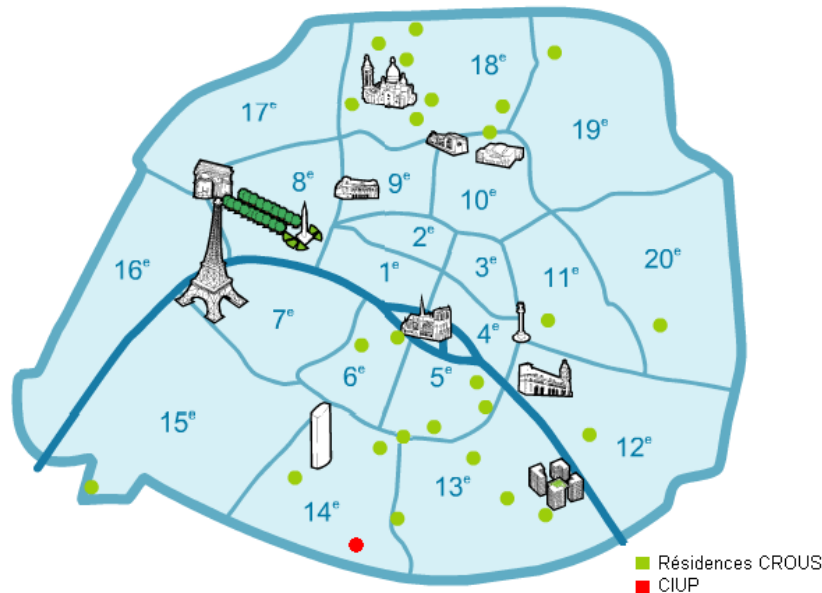
Les installations des résidences universitaires françaises sont réglementées, cependant leur niveau de confort reste hétérogène du fait de la vétusté variable des immeubles. La tendance cependant est à la rénovation, laquelle est financée entièrement par des ressources publiques. Les chambres sont meublées et elles ont au moins une dimension de 10m², les toilettes et la cuisine peuvent être privatifs ou collectifs. Souvent les résidences se situent à proximité d'un restaurant universitaire et elles disposent de quelques espaces communs destinés aux échanges entre

133 Les 5 étudiants habitant à la CIUP sont bénéficiaires du programme de bourses de master de la région Ile-de-France. Les autres 2 sont boursiers d'un programme de bourses doctorales en partenariat avec l'Ambassade de France au Chili et l'agence gouvernementale, CONICYT.

134 Un rapport de l'OVE indique que 6,8% des français, 8,8% européens et 17,9% des étudiants non communautaires habitent dans une résidence universitaire du CROUS (OVE Infos n° 12, juin 2005).

résidents.

Carte 1. Localisation des résidences CROUS et de la CIUP dans la ville de Paris.



Source : Site Internet du CROUS de Paris (consultation le 16/05/2011).

Le Cité Internationale Universitaire de Paris (CIUP), de son côté, est la résidence la plus grande de la région de l'Ile-de-France qui propose 5 600 places distribuées dans 40 maisons différentes au bord du périphérique dans le 14^{ème} arrondissement de Paris. Elle est une fondation privée, ainsi elle n'est pas gérée par le CROUS (même si le CROUS peut y proposer de places qui lui correspondent) en étant autofinancée à hauteur de 75% grâce à un réseau de partenaires institutionnels. Proposant majoritairement des chambres individuelles et quelques studios pour les couples sans enfants, la CIUP accueille davantage des étudiants de troisième cycle, des boursiers et des chercheurs en mobilité. De ce fait, les résidents d'origine étrangère y sont majoritaires. Cet espace résidentiel compte aussi avec plusieurs endroits et activités destinés à développer un mode de vie étudiante et les échanges amicaux entre résidents (des installations sportives, un grand parc, plusieurs bibliothèques, un restaurant universitaire, des activités culturelles, etc.).

La distribution des étudiants étrangers suit une logique qui ne s'affiche nulle part. Nous avons pu retenir que les étudiants étrangers de troisième cycle sont accueillis davantage à la Cité Internationale Universitaire de Paris. En outre, les bénéficiaires de certains programmes de coopération d'excellence (Edges, Eiffel) sont installés dans les résidences universitaires les mieux situées, comme par exemple dans le Quartier Latin. Enfin, une concentration d'étudiants

d'origine chilienne se produit dans la résidence *Deutsch de la Meurthe* de la CIUP. Cette maison réunit les bénéficiaires des bourses de master professionnel de la région Île-de-France avec environ 15 places annuelles pour cette nationalité. Une hiérarchisation par programmes de coopération semble évidente même si l'institution cherche en principe à favoriser à tous les étudiants.

Dans les résidences universitaires, les interactions sociales régulières ne sont pas nombreuses et la vie sociale collective conduit rarement à fréquenter ses voisins ou à développer des relations amicales au-delà de la politesse. D'après nos entretiens, la disposition des espaces communs et même les activités organisées n'arrivent pas à mettre en relation les résidents. Le récit de Santiago, étudiant chilien en doctorat, explique son expérience : *« Ma résidence n'a pas trop de vie communautaire. Il y a une cafétéria où les gens vont pour se connecter à Internet (...) j'y zonnais au début et j'ai rencontré quelques personnes, mais pas trop non plus (...) Pour être en contact avec ma famille, je me suis procuré très vite une connexion Internet et un téléphone dans ma chambre, peut-être c'est pour ça que je ne me suis trop intégré à la vie de la résidence. En tous cas, je soupçonne qu'il n'y a pas autant de vie non plus, je ne vois que rarement des activités ou de fêtes (...) Comme je ne m'intègre pas, je mène une vie plutôt individuelle et ça me plaît en fait. Je voudrais mener cette même vie, mais ailleurs, pouvoir construire un chez moi et aussi ne plus vivre seul, j'en ai marre de ça... je voudrais bien vivre avec un ami, par exemple, en colocation. »*. A notre avis, la difficulté à se projeter durablement dans une résidence universitaire est l'une des raisons pour laquelle les étudiants ont du mal à y cultiver des amitiés. Comme nous allons voir dans la partie sur les trajectoires résidentielles, habiter dans une résidence universitaire fait partie plutôt d'une alternative de passage pour arriver ensuite à une autre alternative de logement plus proche des attentes des étudiants.

Une situation différente est repérée à la CIUP. Reconnue par l'organisation de plusieurs activités sociales et de loisirs, l'ambiance sociale de la Cité est largement plus festive et animée. La participation des personnes interrogées dans ces événements est variable, cependant toutes y ont développé des liens amicaux et affectifs assez importants. Toutefois, ces rencontres ont en commun un certain enfermement entre étrangers qui apparaît comme le trait caractéristique de la vie sociale à la CIUP. Cet extrait de l'entretien d'Arturo, étudiant chilien de master, résume son avis sur la cité après deux ans de résidence : *« La cité a de bonnes et de mauvaises choses. Le bon côté est sa richesse culturelle parce que nulle part ailleurs tu peux avoir la possibilité de rencontrer des gens du monde entier (...) L'aspect négatif est que la cité est une sorte d'île sur Paris, elle t'enferme comme dans une bulle. (...) la plupart des gens d'ici ne sont pas français, de plus ils sont plutôt dans les mêmes conditions, donc il se développe une certaine empathie qui n'existe pas à Paris. Car ici, on est tous des étrangers et au contraire à Paris presque tous sont français et c'est toi le seul étranger. »* Le récit d'Alisa, étudiante de master d'origine russe aboutit

sur la même idée mais d'une façon plus critique. « *C'est le problème de la Cité, je dis toujours qu'on est enfermé dans un petit ghetto. On a pris tous les étrangers et on les a mis ensemble à la cité U et voilà. On n'a presque aucun contact avec la vraie France. Je me demande souvent, mais où sont les français ? (rire). Ça me manque beaucoup d'ailleurs. Tout est très agréable au niveau du confort et tout, mais c'est un peu triste parce qu'on finit toujours pour traîner avec les mêmes gens de la cité* ». Cet « enfermement » provoque ainsi deux lectures : la possibilité d'avoir un échange multiculturel et la difficulté d'accéder à un univers proprement français.

Finalement, nous nous apercevons que le fait d'habiter dans une résidence universitaire ou à la CIUP n'est pas anodin pour la socialisation des étudiants. Dans le premier cas, les étudiants trouvent rarement des amitiés et dans le deuxième, les liens qu'ils développent sont davantage entre étrangers. De plus, considérant que pour y obtenir une place il faut être boursier, ces étudiants ne travaillent pas. Ainsi, ils ne développent pas de connaissances autour d'un boulot, et ils ne se sont pas forcément en contact avec un réseau solidaire comme les étudiants étrangers sans financement. Enfin, d'un point de vue déterministe, les étudiants logés dans ce type de logements sont les plus exposés à l'enfermement entre étrangers ou à l'isolement social.

b) Le logement étudiant à New York

Dans la ville de New York, la distribution des universités forme trois localisations privilégiées pour les populations étudiantes. Le premier correspond à la zone du *Morningside Heights* localisé dans l'*Upper West side* de l'île de Manhattan. Ce secteur héberge le campus de *Columbia University* du même nom qui s'entend sur plus de 130 000 m² accueillant ses nombreux départements, ainsi que d'autres institutions académiques comme *Teachers College*, *Barnard College*, *the Manhattan School of Music*, ou *Bank Street College of Education*. De nos jours ce quartier universitaire jouxte l'une des zones résidentielles les plus chères de la ville, cependant, du fait que l'université est propriétaire de la plupart des logements qu'elle propose, les loyers ne suivent pas nécessairement les prix du marché locatif privé¹³⁵. *Columbia University* possède plus de 7 800 appartements destinés à recevoir les *graduate students*, les personnels académiques et d'autres personnels.

C'est dans ce campus que nous avons interviewé 12 étudiants tous inscrits dans cette université dont 8 ont pris un logement proposé par le service de *housing* de Columbia. La plupart de ces enquêtés vivent en couple, de ce fait ils ont été logés dans des appartements individuels situés dans des bâtiments recevant seulement des étudiants venus en famille. Les autres étudiants ont été logés dans des appartements individuels conçus pour les partager entre cinq élèves

135 Entretien avec un agent immobilier de la zone. Date de l'entretien 21/04/2010.

célibataires. Les prix des loyers s'élèvent à environ 1 400 dollars pour les appartements individuels et à 800 dollars pour les *dorms* ou appartements partagés où la chambre est privative.

Cette « spécialisation » du logement étudiant, c'est-à-dire, la séparation entre étudiants en couple et étudiants célibataires est plutôt bien appréciée par les interlocuteurs en couple pouvant bénéficier d'une plus grande indépendance, sans pourtant être isolés d'une certaine vie sociale qui peut s'établir entre familles voisines. Ce dialogue avec l'étudiante chilienne de master Fernanda illustre dans une certaine mesure sa satisfaction de cet équilibre : « (Q. C'est joli votre appartement... ça vous plaît de vivre ici ?) Oui, dans ce bâtiment il y a que des appartements comme le notre (deux pièces), donc la plupart sont habités par de couples sans enfants et c'est toujours très calme. (Q. Et vous vous connaissez entre voisins ?) Eh, pas trop... en fait on connaît deux autres couples de latinos qui habitent dans d'autres étages. La dame qui fait le ménage du bâtiment nous a présentés parce qu'ils vendaient leurs meubles. Quand on se croise, on discute... une fois on a organisé un dîner ensemble. On se voit de temps en temps, mais en général tout le monde est très pris car les études sont très demandant, c'est pour ça que j'apprécie beaucoup cette tranquillité »

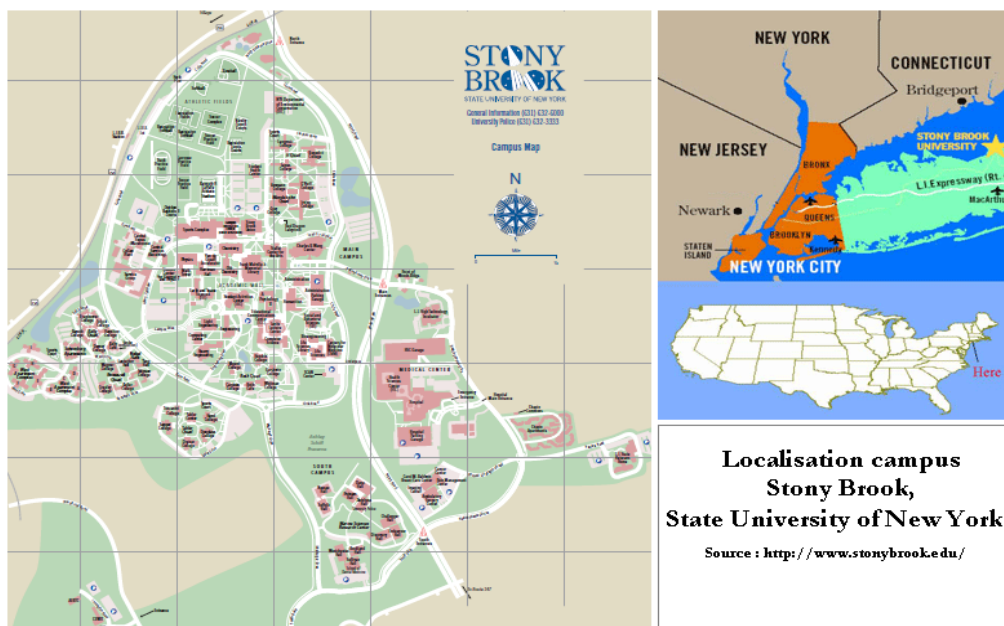
De l'autre côté, les étudiants célibataires mettent également en avant leur satisfaction du fait d'habiter dans des *dorms*. Cette alternative de logement permet de rencontrer d'autres étudiants internationaux. Le témoignage de Juana, l'étudiante colombienne de doctorat, raconte comment elle a pu construire une amitié inattendue : « La première année était très dure pour moi, je n'avais pas l'habitude de partager, j'avoue que j'étais quand même une fille gâtée (rires) On était à cinq dans l'appart et j'avais surtout du mal avec la fille japonaise qui faisait à manger des trucs horribles (...) A la fin de l'année, on est devenues très proches. Nous sommes restées que nous deux pour l'année suivante, et on a reçu la nouvelle ronde d'étudiantes avec nos règles à nous (...) Je pense que c'est l'une de possibilités extraordinaires d'étudier ici, de pouvoir s'ouvrir au monde (...) je n'avais jamais rêvé d'avoir une copine japonaise si proche, ça change des filles colombiennes parce que c'est une autre façon de voir le monde ». À la différence des expériences récoltées à la cité universitaire de Paris, le repli entre étudiants étrangers n'est pas exactement vécu comme un rejet ou un isolement. Au contraire, l'avis général est plutôt positif dans la mesure où habiter dans un *dorm* permet de varier les cercles habituels d'amitiés, en principe, fortement fermés selon l'origine.

La seconde zone étudiante new-yorkaise se désigne vers le *midtown* à proximité du *Greenwich Village* localisé au sud-ouest de Manhattan. Le secteur accueille le campus principal de la *New York University* (NYU), *The New School*, la *Yeshiva University* et la *Benjamin N. Cardozo School of Law* parmi d'autres grandes institutions éducatives. A différence de la première zone, ces universités comptent avec un nombre plus restreint de logements. Ainsi, par exemple, des 2 étudiantes interviewées inscrites à NYU, l'une habitant en couple a pu s'installer dans un appartement du service du *housing* tandis que l'autre s'est vue refuser une place du fait qu'elle vivait avec sa fille.

Ce quartier en étant l'un des plus touristiques de la ville s'avère trop cher pour accomplir une fonction résidentielle étudiante, de ce fait les alternatives de logement sont plus réduites et souvent limités aux *dorms* pour les étudiants célibataires. Les dynamiques sociale esquissées dans les récits des étudiants habitant cette zone confirment nos résultats sur le campus de *Columbia* : séparation entre étudiants en couple et célibataires, possibilités de rencontres amicales plus prononcés pour les derniers, haute valorisation du logement par le niveau de confort et par sa praticité.

Un troisième quartier universitaire est localisé hors de la ville de New York dans le village résidentiel de Stony Brook. Il accueille la population étudiante de l'université publique du même nom qui est l'établissement d'éducation supérieure le plus grand du pays. Ce campus universitaire se trouve à presque 100 km à l'est de la ville de New York .

Carte 5.3 Localisation du campus *Stony Brook University*



Source : <http://www.stonybrook.edu>.

Aux 28 bâtiments proposant de chambres individuelles s'ajoutent 23 immeubles composés d'appartements pour les étudiants en famille ou pour les enseignants. Au total le campus de *Stony Brook* héberge 9 475 résidents dont la plupart sont des étudiants au niveau *undergraduate*.

Notre terrain nous a permis de rencontrer 2 étudiantes inscrites dans cette université qui ont vécu dans ce campus au début de leurs cursus. Toutes les deux ont déménagé à New York au bout d'un an. L'étudiante chilienne de doctorat Katia nous narre son atterrissage à Stony Brook,

et pourquoi elle a décidé de ne pas y rester : « *Les premières semaines ont été terribles, dans mon programme il n'y avait que des américains et une chinoise et je me sentais très seule. Dans mon bâtiment je connaissais personne, je faisais ma grande dépression. Heureusement l'université a organisé des activités pour les internationaux pendant la rentrée, c'est là que j'ai rencontré du monde, d'ailleurs, mon actuel copain ! (...)* Le problème c'est que ce campus se trouve dans une zone très riche qui n'a aucun intérêt pour l'université, donc la ville n'offre rien pour nous, t'as l'université et rien d'autre pour se promener ou pour prendre un verre, il n'y a rien ! Le paysage est même rural, des bois, de champs, même des animaux ! Et ça m'a pas du tout plu parce que je rêvais de vivre à New York, voire les musées, les gens (...) je me suis dit qu'il fallait faire au mois la première année là-bas parce que j'avais cours tous les jours. (...) Je suis partie au début de la deuxième année, je faisais le trajet trois fois par semaine ». Nous retenons que la localisation périphérique de cette université et son campus font désirer la ville comme lieu de rencontres sociales d'une certaine hétérogénéité sociale¹³⁶. Cette avidité ne disparaît pas, même si les étudiants arrivent à y construire un milieu social satisfaisant.

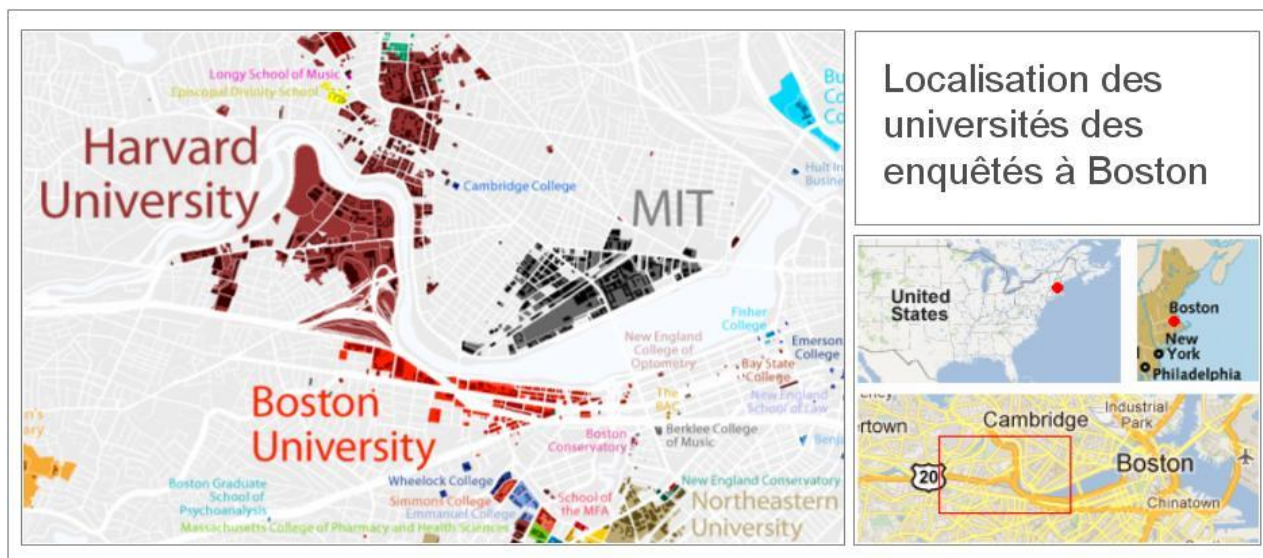
c) Le logement étudiant à Boston

La configuration des quartiers universitaires à Boston prend en compte ses nombreuses universités. Les enquêtés ayant été inscrits à *Harvard University* (N=12), au *Massachusetts Institute of Technology* ou *MIT* (N=4) et à *Boston University* (N=1) ont été logés tous près de leurs campus dans la commune de Cambridge (Carte 3). Au total 12 des 17 personnes interviewées ont eu recours au service de *housing*.

La plupart des interlocuteurs inscrits à Harvard ont été logés dans l'un des ensembles résidentiels de cette université appelé *Peabody Terrace*. Les neuf tours de ce complexe sont accessibles à pied de *Harvard Square*, de la *Harvard Business School* et de la *Harvard Kennedy School*. Réunissant 492 appartements destinés à la location individuelle ou à la colocation, les loyers oscillent entre 700 dollars pour un appartement en colocation et 1 600 dollars pour un trois pièces. L'ensemble reçoit seulement des *postgraduates students* et leurs familles et il est recommandé par l'université aux étudiants venus en famille parce qu'on y trouve une aire de jeux, une garderie et une entrée directe au parc qui entoure la rivière Charles.

136« D'un effet paradoxal du couple campus/ville dans la mesure où le caractère fonctionnel et « neutre » du campus, s'oppose la ville comme espace de mode de vie étudiant. On pourrait dire que la ville est alors « désirée » comme l'expression même de ce mode de vie » (Félonneau, 1997, p. 8).

Carte 5.4 Localisation des universités des étudiants interviewés à Boston.



Source : *municipal property Databases*, 2007-2009. Auteur : Bill Rankin. Disponible en ligne en http://www.radicalcartography.net/?boston_campus. Note: L'auteur a aussi pris en compte les propriétés des établissements destinées à des fonctions extra universitaires.

Depuis plus de dix ans, *Peabody Terrace* accueille une nombreuse communauté d'étudiants d'origine chilienne¹³⁷. Cette concentration, nous l'expliquons par la praticité du complexe (bon rapport qualité-prix, à proximité de l'université, possibilité d'y habiter pour les étudiants célibataires, en couple avec ou sans enfants) et par l'action d'un réseau social en constant renouvellement qui assure l'installation des nouveaux étudiants. Nos interviewés ont été conseillés par d'autres chiliens de choisir ce complexe résidentiel. Le récit de Claudia, étudiante chilienne de master illustre cette idée : « *Quand ta candidature est retenue, tout de suite l'université commence à te harceler par mail avec les propositions de logement. Il y avait beaucoup d'alternatives et je n'arrivais pas à me faire une idée sans avoir aucun repère de la ville. Les mêmes amis qui m'ont conseillé de m'inscrire à la Kennedy School, m'ont aussi suggéré d'habiter à Peabody. C'est vrai qu'il n'est pas la plus belle des résidences de Harvard, mais elle est très pratique parce que t'es en dix minutes à l'école. En outre, tous les Chiliens y habitent, et, même si je voulais éviter le fait de rester entre Chiliens tout le temps, comme je suis venue toute seule, je me suis dit que ça serait le plus raisonnable pour me faire des amis* ». Par conséquent, choisir d'habiter dans cet ensemble est une stratégie des étudiants pour mieux préparer leur installation sachant qu'il s'agit d'une alternative déjà testée et qui fonctionne. L'effet agrégé des décisions individuelles fait émerger une concentration d'étudiants chiliens qui, à leur tour, rend possible la formation d'une communauté assez organisée. Cette dernière est la responsable de la célébration de la fête nationale chilienne depuis 2002. Cet événement marque la rentrée de l'année universitaire et se

¹³⁷Ces informations fournies par nos entretiens ont été aussi confirmées par le site Internet www.chilensenboston.org pris en charge par une succession d'étudiants chiliens résidents à Boston depuis 1997.

déroule dans la cour principale du complexe *Peabody Terrace*. Il réunit entre 300 et 400 personnes chaque année (Photos 1 et 2).

Photos 1 et 2. Célébration de la fête nationale du Chili à *Peabody Terrace* (à gauche, célébration de l'année 2010, à droite, la photographie officielle de l'année 2002)



Source : www.chilenosenboston.org.

Les étudiants inscrits au MIT ont tous choisi d'habiter dans le *housing* de son établissement. Cette université a par ailleurs une large tradition d'accueil d'étudiants chiliens¹³⁸. Du fait que les étudiants interrogés sont venus en couple dont quelques-uns avec des enfants, ils ont été tous logés dans l'une des deux résidences familiales du MIT. Les prix et le niveau de confort sont similaires au *housing* de Harvard et globalement les étudiants semblent aussi satisfaits. Daniel, étudiant chilien en doctorat, nous laisse imaginer son quotidien à la résidence : « *C'est très confortable où nous sommes, il y a plein de familles avec des enfants, on se sent en sécurité. On a un couple d'amis chiliens qui habitent à deux étages plus haut et on se voit souvent. Les autres qu'on voit beaucoup sont nos voisins. Il s'agit d'un couple africain qui ont un enfant de la même âge que Matilde et il est devenu le meilleur ami de ma fille* ». De toute évidence, les familles développent de nouveaux cercles d'amitiés à propos de la prise en charge de leurs enfants. La proximité avec des étudiants de la même origine peut parfois passer un deuxième plan pour privilégier la rencontre de personnes dans le même cycle de vie.

Nous concluons que malgré les différences entre les conditions matérielles du logement étudiant en France et aux États-Unis, certaines conséquences pour la socialisation des étudiants sont plutôt similaires. La ségrégation de cette population dans des campus et résidences provoque un certain enfermement de la vie étudiante. La rencontre entre étudiants étrangers est favorisée.

¹³⁸Selon deux des enquêtés, l'accueil d'étudiants chiliens au MIT est une tradition plus ancienne que celle de *Harvard University*. Il renvoie à la figure d'un économiste chilien reconnu, le professeur Ricardo Caballero qui y a étudié et puis est devenu professeur titulaire en 1995.

5.2.2.2 *Se loger dans une grande ville : quelques éléments en commun*

Trois éléments peuvent intervenir dans l'insertion résidentielle des étudiants étrangers dans les grandes villes. Le premier nous l'avons déjà évoqué, relève de la pénurie de logements étudiants. Cette offre insuffisante est le facteur principal qui définit le nombre d'étudiants qui devrait s'adresser au marché locatif privé. Le deuxième élément tient à la configuration de ce marché. Les grandes villes accueillent de nombreuses populations en situation de mobilité. De ce fait, elles proposent des appartements meublés, des nombreuses résidences et auberges, ou des baux de courte durée. Par exemple, l'atlas des Franciliens remarque que Paris répond à la logique d'un lieu de passage, ce qui explique son offre spécifique autour des locations de courte durée. « *Avec ses petits logements et son parc locatif privé, Paris attire fortement les étudiants et les jeunes adultes* »¹³⁹. C. Bonvalet et J. Brun affirment que la banlieue apparaît comme un espace où l'on s'installe, tandis que Paris reste un lieu de passage idéal pour les populations qui échappent à ce modèle résidentiel (Bonvalet et Brun, 2002, p. 42). Cette offre de location se révèle pourtant peu accessible pour les étudiants étrangers par deux raisons principales : les prix toujours plus élevés des loyers¹⁴⁰ et les nombreuses garanties à fournir pour la signature d'un bail.

Les trois villes que nous étudions proposent des loyers assez élevés, cependant les étudiants qui partent en France peuvent compter sur des aides publiques qui réduisent les montants des loyers de 20 à 40%. Sinon, pour ce qui est des garanties pour accéder à une location, c'est dans la capitale française que les propriétaires et les agences immobilières demandent le plus d'exigences. En particulier, la requête d'un garant de nationalité française devient l'une des entraves les plus compliquées pour les étudiants étrangers car ceux-ci manquent de contacts sur place¹⁴¹. Une autre exigence limitant la location des étudiants étrangers en France est l'obligation de compter avec un titre de séjour valable, lequel suit un rythme particulier de renouvellement (chapitre 4). En revanche, à New York et à Boston, le contexte locatif semble plus flexible vis-à-vis des étudiants étrangers. Par exemple, la signature d'un bail de location peut s'effectuer seulement avec un passeport étranger, les garants sont très rarement sollicités, et les attestations de bourses étrangères sont généralement acceptées en tant que garanties financières. D'après nos enquêtes, cette souplesse découle d'une partie du fait que les propriétaires et les agences des zones

139 ATLAS DES FRANCILIENS, tome 3, chapitre 4, synthèses du chapitre 4 : Migrations résidentielles. Disponible en ligne http://www.insee.fr/fr/insee_regions/idf/publi/atlas3ch4.htm

140 Revenant à l'exemple de la capitale française : Paris est l'une des villes françaises montrant depuis plusieurs années une augmentation soutenue des loyers : +29% au total entre 1998 et 2002, soit +6,6% par an. Le loyer pour les studios et les appartements d'une pièce atteint 23€/M² en 2007. Source : www.clameur.fr

141 Une alternative pour surmonter cette difficulté serait d'obtenir une garantie institutionnelle de la part d'une banque privée ou d'un organisme reconnu par l'état. Ainsi, une personne interrogée a accédé au système LOCAPASS. Néanmoins, obtenir ce type de garanties est soumis également à plusieurs conditions économiques, et souvent, ces dispositifs eux-mêmes ne sont pas acceptés par les propriétaires.

étudiantes ont l'habitude de louer leurs biens aux étudiants étrangers et ils leur font confiance. L'étudiante colombienne de master à New York Maria, ayant cherché un appartement avant de prendre l'option de *housing* de Columbia, affirme : « *Nous avons cherché près de l'université, et en fait, il y avait pas mal de propositions, mais pas forcément moins chères (...)* Je pense que ces gens savent que les étudiants internationaux sont un bon business, donc ils te posent pas de problèmes. C'est tellement cher et difficile de venir jusqu'ici que tu ne laisses rien au hasard, donc si tu y es, t'as pour payer ton loyer aussi. » Les coûts élevés des études supérieures aux États-Unis laissent penser que les étudiants internationaux sont potentiellement de bons clients. Ils contribuent à dessiner un certain stéréotype d'un étudiant aisé qui joue positivement pour leur insertion résidentielle.

Enfin une dernière caractéristique du contexte résidentiel des villes est la présence de populations étrangères. Elle influence les manières de chercher un logement et la configuration même du marché immobilier. De nombreuses études dans la lignée de l'École de Chicago ont remarqué la portée des dynamiques socio-ethniques dans la configuration des villes où le rapprochement géographique des populations étrangères reflète un tissu social vigoureux. Nous remarquons que plutôt qu'influencer une localisation, la présence de populations étrangères met à disposition un réseau d'informations et de contacts améliorant les chances des étudiants étrangers de trouver un logement. Ainsi, parmi nos interlocuteurs, presque la moitié de ceux qui ont accédé au marché locatif privé ont trouvé une location grâce à une connaissance d'origine étrangère.

En résumé, la ville qui accueille les étudiants constitue la scène matérielle et sociale sur laquelle les étudiants vont s'insérer, sa configuration peut définir des avantages ou, au contraire, des difficultés supplémentaires pour se loger. Comme nous l'avons déjà établi, les trois villes étudiées ont une vocation de ville étudiante internationale, ainsi, dans une mesure variable, elles restent similaires de ce point de vue (le cas qui s'écarte le plus est la ville de Boston). Nos conclusions ne seraient pas les mêmes si nous prenions par exemple les villes de Stanford (un cas d'ailleurs plus proche de Boston), Melbourne (ville internationale recevant une importante population étudiante d'origine chinoise), ou Uppsala (ville étudiante moyenne recevant une population étudiante d'origine suédoise et européenne).

5.2.2.3 Louer un appartement en ville

Les interviewés qui ont loué un appartement en ville, nous pouvons les diviser dans trois groupes : ceux qui habitent seuls, les étudiants en couple avec ou sans enfants, et ceux qui habitent dans une location collective ou colocation (Tableau 5.7).

Tableau 5.7 Les types de logement en ville selon la ville d'études.

| Type de logement | Paris | New York | Boston |
|---|-------|----------|--------|
| Appartement seul (étudiants célibataire) | 3 | - | - |
| Appartement partagé (étudiants en couple ou en famille) | 12 | 6 | 1 |
| Colocation (étudiants + autre/s personne/s) | 3 | 2 | 2 |
| Autre logement | 8 | 12 | 14 |
| Nombre total de personnes interrogées | 26 | 20 | 17 |

Source : récits d'étudiants chiliens et colombiens. N.B. : ce tableau considère le dernier logement auquel les interlocuteurs ont eu accès avant l'entretien. Auteur : Carolina Pinto, 19/09/2011.

a) Louer un appartement seul

Peu d'étudiants accèdent à une location individuelle en solo en raison des prix élevés des appartements et de leurs revenus limités. D'ailleurs les uniques cas que nous avons repérés se trouvent à Paris où les enquêtés célibataires sont surreprésentés. Ces trois cas décrivent certaines circonstances en commun. Tous les trois sont des doctorants âgés de plus de trente ans. Deux habitent dans des petits appartements (moins de 25m²) situés dans des quartiers abordables (l'un dans la banlieue nord et l'autre près du périphérique au niveau du parc de la Villette). Touchant une allocation d'environ 1 400 €, ils paient un loyer net, sans les aides, d'environ 450 €. Le troisième étudiant reçoit un salaire autour de 1 500 € grâce à un contrat d'enseignant vacataire. Il ne touche pas ainsi des aides au logement et il dépense autour de 600 € au total pour un deux-pièces ancien près de Strasbourg-Saint-Denis. Cet étudiant a eu le soutien de connaissances françaises pour la signature du bail qui se sont portés garants. Son contrat date de l'année 2004 profitant d'un prix inférieur à celui du marché actuel. Enfin, comme d'autres recherches sur les étudiants étrangers l'indiquent¹⁴², l'accès à la location privée est facilité pour les étudiants dans les derniers cycles d'études qui d'une part, touchent un salaire, et d'une autre, maîtrisent un certain savoir-faire pour accéder à une location.

Le fait d'habiter seuls est loin d'imposer une situation d'isolement social pour les étudiants rencontrés. Comptant sur plusieurs cercles d'amitiés différents, ces trois personnes ont passé plus de quatre ans en France. Ils ont tissé plusieurs liens développant une vie sociale relativement stable. Vivre seul apparaît comme un choix délibéré, une sorte d'aboutissement du déroulement du séjour et du cycle de vie. Ils sont réticents à vivre dans une résidence ou à partager leur appartement. La conservation cet espace privé apparaît comme une priorité pour eux.

En somme, la location individuelle est peu accessible en raison des prix, mais ils peuvent être

¹⁴²Les auteurs Borgogno et Vollenweider-Andersen (1998) ont démontré que le fait d'exercer un travail rémunéré, ainsi que la durée du séjour, favorisent l'accès à un logement indépendant

détournés par les doctorants financés sous certaines conditions (petites surfaces, quartiers pas chères, aides au logement). C'est aussi sur cette tranche d'âge où nous trouvons l'enquête d'une indépendance plus grande. En fait, nous allons voir que les différences de prix ne sont pas si importantes par rapport à d'autres solutions comme la location collective. De ce fait, nous retenons l'importance des facteurs individuels qui conduisent à préférer cette alternative de logement.

b) Louer un appartement en couple

À Paris, la location individuelle en couple s'avère différente selon que les partenaires ont des enfants ou pas, ainsi que si seul l'un des deux poursuit des études. Pour les étudiants sans enfants, celle-ci prend souvent la figure d'un deux-pièces entre 25 et 45 m² situé dans le 18^{ème} pour lequel le loyer s'élève à 800 € par mois. L'accès aux aides publiques explique que les étudiants finissent par dépenser, en moyenne et par personne, moins de 400 € tout compris. Nous avons rencontré seulement une étudiante vivant en couple avec des enfants à Paris. Le choix résidentiel de ce couple s'éloigne du petit appartement parisien. En étant tous les deux doctorants financés, ils ont décidé de privilégier une location en banlieue pour disposer d'un appartement de 80 m².

Lorsque nous avons rencontré des couples composés d'une étudiante et d'un salarié (N=3), il s'agissait d'une doctorante chilienne ou colombienne en couple avec un jeune homme salarié français habitant à Paris. Pour ces étudiantes, les conditions d'accès à la location devraient s'améliorer. Tout d'abord, elles peuvent constituer un dossier plus intéressant du fait que l'un des locataires est salarié. Nous retenons que les étudiants sont moins appréciés par les agences et propriétaires car ils sont souvent jugés comme moins solvables. En outre, les doctorantes ont accès à de plus nombreux liens sociaux permettant, par exemple, de trouver plus facilement des propositions directes de la part des propriétaires sans passer par une agence. Enfin, le locataire français est dans une meilleure place pour trouver un garant de nationalité française. Pour finir, l'hypothèse sur la discrimination des personnes d'origine étrangère ne peut pas être écartée dans le marché de location privé parisien. Un dossier mixte a plus de chances d'être considéré « un bon dossier » qu'un autre déposé par deux étrangers. Malgré ces éléments jugés a priori comme des facilitateurs, les trois étudiantes interrogées n'ont pas recherché une nouvelle location depuis qu'elles se sont mises en couple. Deux d'entre elles ont déménagé chez leur partenaire français où elles paient une participation inférieure à la moitié du loyer. Ces deux appartements se situent près de la place de Gambetta et ils disposent d'environ 55 m². La dernière étudiante a déménagé dans la propriété du conjoint achetée dans le cadre d'un projet familial partagé.

La socialisation des couples que nous avons pu saisir est marquée en principe par les origines des conjoints. S'il s'agit de deux personnes de la même nationalité, les connaissances et les activités sociales de chacun favorisent l'entre soi entre des chiliens ou des colombiens. L'entretien de Tadeo, étudiant chilien de master à Paris, nous donne une piste. « (Q. *Comment tu t'es fait des amis ici ?*) *En fait, hors les mecs de la fac, ces Chiliens-là que j'ai connu le premier jour, je ne connais pas grand monde. (Q. Et Javier, tu le connaissais avant de venir ? Je pensais que vous jouez de temps en temps ensemble...)* *Ah oui, c'est vrai, lui est un ami de ma copine en fait. Il y un groupe de Chiliens qu'on connaît qui sont tous liés à la musique, le Cristobal et la Daniela, le Lucho et la Caro, le Claudio et la Maria... (énumération de plusieurs prénoms de couples, d'abord lui et ensuite elle). On se voit souvent chez quelqu'un, tous habitent pas loin d'ici dans les 18ème. (Q. Et tous sont des chiliens ?) Bah oui, tous, j'ai pas d'amis français en fait, je ne sais pas pourquoi. Ça ne colle pas simplement, je préfère traîner entre nous... Peut-être comme j'ai du mal à m'exprimer, mais quand t'es entre nous c'est plus fun, tu peux faire de blagues et tout le monde comprend... (Q. Mais tous ces gens, sont que des couples ? Il n'y a pas de célibataires ?) Eh, laisse moi penser... bah oui, tous sont en couple. » Le fait d'être en couple avec un autre étudiant de la même origine peut aboutir à un double renforcement des liens : entre nationaux et entre couples. Si ces personnes habitent à proximité et étudient dans les mêmes établissements, ce sont plus de raisons encore pour se fréquenter et ainsi construire un entre soi d'étudiants encore plus fort. Nous allons revenir sur ce point en conclusion.*

Nous avons remarqué que les étudiantes habitant en couple avec un partenaire français acquièrent progressivement d'autres relations amicales qui sont moins reliées à leur origine. Voyons le récit de Marcela, étudiante colombienne de doctorat qui habite en couple depuis trois ans. « *Ma perception de la France a changé complètement depuis que j'habite avec mon copain. Une chose c'est habiter en France, avoir des amis et y faire ta vie. Mais une autre chose est d'habiter avec un français qui t'amène dans ses lieux préférés, avec qui tu rencontres sa famille et tu commences à vivre tous les rituels d'une famille française. Ça te donne une vision plus riche de leur culture qu'on ne peut pas connaître autrement.* ». Ce n'est pas seulement la composition des réseaux sociaux qui change, sinon aussi les représentations que les étudiants se font de la société d'accueil.

Dans notre terrain à New York, nous observons que la situation des étudiants en couple reste relativement similaire à celle de ceux qui font des études à Paris. Ils accèdent le plus souvent à un deux-pièces d'environ 50m² pour lequel les loyers oscillent entre 1 000 et 1 600 dollars. En ce qui concerne la localisation, les couples interviewés ont privilégié les quartiers les plus proches de leur université, ou bien les plus abordables¹⁴³. Leur socialisation poursuit plus ou moins les grandes

143 Ceux qui sont inscrits à *Columbia University* au nord de *Manhattan*, restent dans souvent dans le quartier du *Upper West side*, à *Harlem*, ou bien, ils s'installent au *Bronx*. De leur côté, les étudiants des universités situées dans le *midtown*, soit ils habitent dans les zones résidentielles de ce district, ou bien dans l'arrondissement de *Queens*. Ce quartier propose des loyers moins chers que *Manhattan*. *Queens* a été aussi le choix résidentiel des deux étudiantes

lignes des couples parisiens : entre soi entre conjoints étudiants de la même nationalité et une variété plus importante de cercles amicaux auprès des couples mixtes. D'une manière similaire, les couples d'étudiants de la même origine se rapprochent géographiquement¹⁴⁴.

Notre terrain à Boston nous a conduit à n'interviewer qu'un seul étudiant en couple qui a refusé de vivre dans le campus universitaire de son université. Il s'agit d'un couple de deux étudiants chiliens en doctorat ayant été financés en partie par le programme BECAS CHILE. À la différence d'autres interlocuteurs, ces deux étudiants ont été inscrits à *Boston University* dont le campus se situe de l'autre côté de la rivière. Ivan nous a expliqué sa décision de vivre « *off campus* » ou en ville. « *Les bâtiments pour les graduates sont trop éloignés de nos facultés, on a préféré l'alternative la plus proche en fait (...) à Boston University il y aussi quelques Chiliens, mais on ne se voit pas souvent, nous (lui et sa femme) sommes un peu à l'écart d'eux et aussi des gens de là-bas (les chiliens inscrits à Harvard et au MIT). En fait, comme l'hiver est terrible à Boston, on ne bouge pas trop, on se voit avec nos voisins ou les gens de mon labo. (...) J'aime pas trop ça de traîner tout le temps entre chiliens, je trouve que c'est dommage, que tu rates la chance de connaître d'autres personnes.* ». Ivan revendique que la communauté d'étudiants de sa même origine n'est pas la source la plus importante d'interaction sociale. Probablement, le fait d'habiter plus loin d'eux contribue à mieux construire cette distance sociale.

Nous avons vu que les étudiants étrangers en couple louent des appartement similaires : des petites surfaces, studios ou deux pièces, qui se trouvent dans les quartiers les plus abordables et proches des universités. Même si ces personnes n'habitent pas dans un logement étudiant, elles ne sont pas loin les unes des autres. L'entre-soi entre étudiants de la même origine et entre couples semble ainsi renforcé par cette proximité physique. Du même la distribution spatiale des étudiants en ville parvient parfois à exprimer certaines distances sociales pour quelques couples mixtes (entre une étudiante étrangère et un ressortissant du pays d'accueil) qui sont moins fermés dans leurs activités, ou bien des étudiants souhaitant s'éloigner de ses compatriotes.

c) *La colocation ou location à plusieurs*

La colocation peut être une bonne opportunité pour faire de nouvelles connaissances. Au total 7 de nos interrogés ont été logés dans une location collective en ville. C'est le cas de 3 personnes

inscrites à SUNY et qui après d'une période de logement dans leur campus, sont revenues vivre à New York.
144 En fait, à l'intérêt d'habiter près du lieu d'études, s'ajoutent les références qu'ont pu obtenir les étudiants de leurs amis au sujet d'une certaine zone pour y vivre. « *Depuis qu'on a déménagé, d'autres amis nous ont suivis, et maintenant ils habitent aussi à Queens. Même une très bonne amie à Ricardo, elle et son copain ont trouvé leur appart dans cette même rue car nous les avons mis en relation avec notre propriétaire qui est très gentil et a plusieurs bâtiments dans le secteur* ». Le récit de l'étudiante chilienne de doctorat Katia explique une stratégie de bouche à oreille qui renforce l'installation des étudiants à proximité.

interrogées qui partagent leur appartement depuis une bonne période de temps avec les mêmes colocataires. L'un d'entre eux avance : « *On est vraiment à l'aise mon coloc et moi, je connais pas mal de ses amis et lui les miens, en fait, depuis un moment on fait plein de choses ensemble, de soirées, de concerts. Je connais aussi sa famille qui est venue deux fois, ils sont très gentils.* » Affirme-il Fernando, étudiant chilien de master à Paris ayant vécu quatre ans avec la même personne en colocation. Dans ce sens-là, quand la cohabitation se passe bien, il est possible de développer d'autres réseaux sociaux à partir des liens entre colocataires. Toutefois, on ne peut pas dire que la cohabitation est toujours enrichissante dans une location partagée¹⁴⁵. Par conséquent, la colocation est un élément ambivalent, elle peut favoriser la rencontre de nouvelles personnes, rester sans effet ou même au contraire, créer des tensions entre colocataires. Si les colocataires sont des nationaux, une cohabitation satisfaisante peut approfondir le processus de socialisation de l'étudiant étranger.

La location collective semble se concrétiser dans des circonstances matérielles similaires dans nos trois villes étudiées. Il s'agit le plus souvent d'un appartement de surface moyenne partagé à deux personnes comptant toujours avec une chambre privative pour l'étudiant et parfois avec un salon commun. A Paris, les étudiants s'installent davantage dans les arrondissements où on trouve les appartements les plus spacieux, c'est-à-dire en banlieue proche. Dans les villes américaines, les étudiants en colocation cherchent en principe à se rapprocher de leur établissement d'études. A New York, cette proximité peut se révéler trop chère renforçant une localisation plus éloignée qui soit au moins bien connectée par les transports publics avec l'établissement d'études. Finalement, le fait de partager un appartement est une stratégie pour se louer moins cher qui peut contribuer à ouvrir des nouveaux cercles d'amis.

5.2.2.4 *Vivre chez l'habitant*

Vivre chez l'habitant est une solution peu fréquente. Quelques interlocuteurs ont été ainsi hébergés, mais seulement pendant une période très courte et au début de leur séjour. Toutefois, nous avons enregistré deux cas, un à Paris et un autre à New York. Dans les deux cas il s'agit d'une étudiante colombienne de master de moins de 28 ans pour qui la durée du séjour était d'une année.

Le séjour d'études à Paris d'Alicia a été conçu sous la modalité d'un stage professionnel dans une agence d'architecture. Recevant une indemnisation peu élevée, elle décide de s'engager en tant que fille au pair. Elle a droit à une chambre privative, à tous les repas à la maison et à une

145 En fait, au total 10 personnes de notre échantillon parisien ont vécu une période de leur séjour d'études en colocation dont 3 ont eu une très mauvaise expérience se soldant par une rupture définitive avec les anciens colocataires.

mensualité de 50 € contre la garde de trois enfants les mercredis, les fin de journées et une soirée le week-end. Son cercle de connaissances est très réduit : elle a connu un colombien qui travaille dans l'agence et grâce de lui, elle est sortie quelquefois avec des personnes de son âge. Sinon, elle reste en contact souvent avec sa famille et ses amitiés par internet et par téléphone. Parfois elle préfère rester dans l'appartement ou à l'agence pour pouvoir se connecter. *« Je commence à déprimer en fait, je me sens très seule, ma famille me manque de plus en plus et je ne sais plus pourquoi j'ai voulu venir. J'apprends beaucoup au cabinet, mais je ne connais pas grand monde pour faire des choses »*. Le travail d'au pair d'Alicia contribue à diminuer ses possibilités de rencontrer des nouvelles connaissances de son âge.

La deuxième étudiante logée chez l'habitant est inscrite à *Columbia University*. Elle fait un master à *Columbia University* avec une bourse COLFUTURO. Ayant des ressources financières limitées, elle a refusé l'option de logement proposée par son université. *« Pour partager un appart à cinq filles, le loyer revenait à environ 800 dollars. De plus, il s'agissait d'une chambre vide, il me fallait acheter un lit, les draps, tout ! Simplement, je ne pouvais pas me permettre de payer cette somme par mois, et moins encore d'investir dans l'achat de trucs que j'allais devoir revendre après (...) J'ai eu trop de la chance parce que justement l'une de mes amies colombiennes allait quitter son logement pour déménager avec son copain. Elle m'a dit, c'est l'appartement parfait, mais l'unique problème est que la propriétaire veut une fille qui n'a pas de copain parce qu'elle ne veut que personne d'autre entre dans l'appart. Moi, ça me pose pas de problème car je suis venue ici pour étudier »* Carla décrit l'appartement comme très spacieux ayant plusieurs chambres dont une très lumineuse pour elle. L'immeuble se situe à quelques minutes à pied du campus de *Columbia*, apparemment la propriétaire a l'habitude de recevoir de filles de cette université. Le montant du loyer s'élève à 600 dollars. *« Elle est une dame très charmante qui part souvent rendre visite à ses enfants. Comme je suis très sage, elle est contente avec moi. Pour moi, c'est une très bonne solution car je peux même venir à midi et économiser plus encore »*. Étant inscrite dans un programme de master intensif, Carla passe la plupart de son temps à l'université où elle a développé plusieurs amitiés entre étudiants d'origine colombienne et d'origine latino-américaine en général. *« La plupart de mes amis, je les ai rencontré dans la semaine de la rentrée où tous les nouveaux étudiants se voient pour la première fois. Tout de suite les latinos nous nous sommes réunis. Un colombien t'amène à un autre jusqu'à que tu connaittes tout le monde. »*

Se loger chez l'habitant est une alternative moins chère pour les étudiants étrangers. Sachant qu'ils y sont de passage, habiter chez quelqu'un leurs permet d'accéder à un appartement fonctionnel et de diminuer les coûts d'installation. Nous avons recueilli d'autres expériences similaires à partir de notre échantillon d'étudiants étrangers à Paris confirmant la flexibilité de cette alternative de logement. Parfois vivre chez l'habitant permet d'échanger le paiement du loyer contre la contribution à certaines tâches domestiques, comme surveiller les enfants (c'est le cas

des filles *au pair*), donner des cours de soutien scolaire, ou prendre soin d'une personne âgée. En outre, cette solution semble beaucoup plus accessible en termes de garanties demandées, en revanche, cette flexibilité peut signifier l'absence de bail pour les locataires exposés au risque de perdre leur caution ou de tomber dans l'illégalité.

Finalement ce type de logement permet de réfléchir à l'installation passagère de certains étudiants étrangers. Un séjour d'études court permet d'être flexible, d'accepter certaines choses que sur le long terme, on ne tolérerait pas. Mais cette flexibilité est-elle choisie ou subie ? Vivre chez l'habitant renvoie à la nuance entre étudiant étranger et étudiant international. Le refus de s'installer, est-ce une forme de précarité qui menace l'étudiant étranger ? Ou bien sommes-nous plutôt face à l'étudiant international qui stratégiquement entretient un rapport superficiel avec la société d'accueil ? Ce questionnement ne peut trouver de réponse que du point de vue de l'individu.

5.2.3 Un regard longitudinal : les trajectoires résidentielles des étudiants étrangers

Nous avons évoqué le fait que l'insertion résidentielle évolue au cours d'un séjour d'études à l'étranger. Le changement des sources de financement et la formation de couples, entre autres, ouvrent certaines possibilités de logement et en ferment d'autres. Ce qui nous intéresse est d'interroger la manière dont les itinéraires résidentiels se construisent différemment dans les contextes français et américain. La notion de trajectoire nous permet d'avancer une perspective longitudinale pour cette analyse. La trajectoire résidentielle est ainsi l'ensemble des logements consécutifs qu'occupe l'étudiant au cours de son séjour. Chaque lieu de résidence entretient un rapport étroit avec la situation sociale et matérielle des étudiants. Ainsi, la trajectoire résidentielle fait partie du processus global d'apprentissage social que l'étudiant vit pendant ses études à l'étranger et reflète ses différentes étapes.

Quand on parle d'évolution des conditions du logement, nous ne tentons pas de signaler un changement absolu d'un certain nombre de critères fixes caractérisant les logements occupés par l'étudiant. Au lieu de se focaliser sur la comparaison de paramètres objectifs associés au logement comme la surface, le prix du loyer ou les conditions du quartier, nous avons privilégié l'observation du rapport entre les attentes et les besoins des acteurs et les conditions du logement auxquelles ils accèdent dans une période déterminée. A cet égard, l'approche biographique des

entretiens a été fondamentale pour identifier les enjeux pertinents à chaque moment et comprendre leurs enchaînements au fil du temps.

5.2.3.1 Le nombre de déménagements : les étudiants immobiles et les étudiants mobiles

L'analyse du nombre de déménagements durant le séjour d'études (Tableau 5.8), permet d'esquisser deux groupes différents : ceux qui ont accédé à un logement étudiant et qui du coup ont rarement déménagé ; ceux qui ont été logés dans d'autres types de logements et ont déménagé au moins une fois. Le premier groupe est moins nombreux en France qu'aux États-Unis et réciproquement.

Tableau 5.8 Le nombre de déménagements des étudiants chiliens et colombiens selon le type de logement et le pays d'accueil.

| Pays d'accueil | Type de logement | Nombre de déménagements | | | | Total |
|----------------|--------------------------------|-------------------------|----------|-----------|---------------|-----------|
| | | Aucun | Une fois | Deux fois | Trois ou plus | |
| France | Résidence universitaire | 6 | 1 | 0 | - | 7 |
| | Appartement en couple | 1 | 3 | 3 | 4 | 11 |
| | Autre logement en solo | 2 | 1 | 3 | 2 | 8 |
| États-Unis | Housing (en solo ou en couple) | 23 | - | - | - | 23 |
| | Appartement en couple | 2 | 1 | 3 | - | 6 |
| | Autre logement en solo | 3 | 2 | 1 | - | 6 |
| Total | | <i>37</i> | <i>8</i> | <i>10</i> | <i>6</i> | <i>61</i> |

Source : récits d'étudiants chiliens et colombiens. N.B. : ce tableau ne considère pas deux personnes interrogées aux États-Unis qui n'ont pas complété cette partie de l'entretien. Auteur : Carolina Pinto, 25/11/2011.

Le premier groupe, nous allons l'appeler les *immobiles*, du fait de l'absence de déménagements pendant leur séjour. Les étudiants du niveau de master sont sur-représentés parmi les *immobiles* habitant à l'étranger pour une période plus courte, ainsi, ils s'adaptent plus facilement au premier logement obtenu sachant qu'ils vont bientôt partir. En outre, une partie des étudiants ayant les plus de difficultés économiques sont aussi sur-représentés dans ce groupe. Pour eux déménager signifie un coût très élevé, donc même si ces étudiants ne sont pas satisfaits de leur logement, ils vont essayer d'y rester¹⁴⁶. En revanche, on y trouve aussi les étudiants ayant les plus de ressources économiques qui ont accédé depuis le début à un logement à la hauteur de leurs attentes, ainsi

146D'autres études ont aussi montré que la stabilité résidentielle est une stratégie fréquente des populations fragilisées. Par exemple, l'étude de Cécile Vignal sur les jeunes professionnels en France, expose que sous des conditions d'instabilité économique, comme le chômage ou le travail précaire, le nombre de déménagements chez les jeunes diminue afin d'éviter une nouvelle situation de précarité (Vignal, 2006, p. 2-3)

l'idée de déménager n'est pas envisagée. Par conséquent, les *immobiles* sont plus présents aux États-Unis, où paradoxalement, nous avons vu moins d'obstacles à la location qu'en France.

Le deuxième groupe, celui des étudiants *mobiles*, contient la diversité la plus intéressante de situations. D'ailleurs les doctorants sont naturellement plus présents dans ce groupe puisqu'ils ont plus de temps à passer dans le pays d'accueil. Les étudiants habitant en couple et en ville ont un profil plus mobile, soit parce qu'ils ont déménagé au moins une fois dès qu'ils ont décidé d'habiter avec leur partenaire, soit parce que l'un des deux conjoints (ou les deux) a connu une amélioration des conditions économiques du séjour lesquelles se traduisent dans un ou plusieurs déménagements. Ces derniers, par commodité, nous les désignons comme les *hyper-mobiles* dans le sens où ils ont déménagé entre deux et quatre fois. Comme nous avons avancé dans l'introduction du chapitre, la mobilité résidentielle accrue des ces jeunes adultes doit être relativisée considérant la période du cycle de vie (les jeunes déménagent plus) et la durée du séjour qui n'est pas prise en compte dans ce tableau.

Les célibataires habitant en colocation font aussi partie des étudiants mobiles. Une partie de ces étudiants, sans pouvoir accéder à une location privative, ont recours à d'autres solutions dont ils sont relativement satisfaits avant de trouver une autre solution plus adaptée à leurs besoins, et de ce fait, ils déménagent plus souvent. Une partie d'entre-eux ne veut pas habiter seul, donc, ils s'engagent dans une location collective qui s'avère moins stable dans le temps qu'une location individuelle.

Plusieurs de ces trajectoires résidentielles rendent compte d'un raccourcissement graduel de la distance entre les attentes ou les besoins et le logement finalement obtenu, de ce fait nous désignons ces itinéraires comme des trajectoires résidentielles ascendantes. Leur déroulement coïncide avec un nombre élevé de déménagements et l'amélioration progressive des conditions socio-économiques du séjour d'études. Finalement, les étudiants *mobiles* sont plus nombreux à Paris où nous trouvons moins d'étudiants hébergés dans résidences universitaires, plus de couples habitant en ville et plus d'étudiants qui s'autofinancent ou qui changent de sources de financement.

La distinction entre étudiants mobiles et immobiles nous permet d'évoquer les causes de la mobilité résidentielle accrue de certains étudiants étrangers. Aux États-Unis, l'accueil institutionnel des universités procure un système d'hébergement plus aisé, les étudiants installés ont un profil résidentiel plutôt immobile. En France, en revanche, les étudiants logés davantage dans le marché locatif privé connaissent des difficultés d'accès à la location. En même temps, les séjours d'études dans ce pays se révèlent plus longs, alors les sources de financements des étudiants évoluent ce qui compte aussi pour la recherche d'un logement. Enfin, dans les deux

pays la formation de couples se constitue comme un facteur de mobilité résidentielle. A présent, nous allons relever les éléments du contexte d'accueil favorisant l'insertion résidentielle des étudiants étrangers.

5.2.3.2 Les éléments du contexte d'accueil qui contribuent à l'insertion résidentielle des étudiants étrangers

Nous avons évoqué deux difficultés principales pour se loger en tant qu'étudiant étranger. D'abord les prix, élevés pour les revenus limités des étudiants, ensuite les garanties demandées. Comment font les étudiants pour surmonter ces difficultés ? Trois éléments favorisant leur insertion se dessinent différemment selon le contexte d'accueil

a) La mobilisation de ressources variées à partir de l'accès à des réseaux sociaux provenant de la société d'origine.

Face aux contraintes qui entravent l'insertion résidentielle des étudiants en ville, les acteurs s'appuient sur les réseaux d'origine pour les surmonter. De ce point de vue, on a pu remarquer l'appel aux liens faibles décrits par Granovetter¹⁴⁷ qui se révèlent très puissants, par exemple, dans la recherche d'un garant, ou dans la recherche d'un logement par le bouche à oreille. « *Un ami a trouvé un appartement, après un mois dans un auberge, mais il n'avait pas de garant. Il a appelé son père, qui a appelé quelqu'un d'autre, celui-ci a appelé quelqu'un d'autre, jusque finalement ils ont trouvé quelqu'un de turc qui habitait à Paris et qui avait la nationalité française. Cette personne travaillait comme ingénieur et il a accepté d'être le garant, même s'ils ne se connaissent pas* ». Les types de réseaux auxquels l'étudiant étranger peut accéder sont très divers, ils renvoient d'une part aux rapports existants entre la société d'origine et la société d'accueil et, de l'autre, à la position sociale de l'étudiant dans la société d'origine.

Un premier réseau à explorer est la famille. Selon l'enquête sur les étudiants universitaires en France de l'Observatoire de la vie étudiante, 10,6% des étudiants non européens sont logés chez des membres de leur famille, une partie beaucoup plus importante que celle des étudiants français (1,6%) ou celle des européens (2,1%). Dans cette ligne, Eugénie Terrier avance qu'avoir de la famille en France est un capital social qui explique une partie importante de la débrouille matérielle des étudiants du Sud (Terrier 2009, p. 283). Nous considérons que ces résultats reflètent principalement la situation des étudiants provenant des pays des ex-colonies françaises. Les étudiants latino-américains ayant de la famille en France sont moins nombreux. Comme nous l'avons vu, aucun des interlocuteurs n'habite chez sa famille à l'étranger, cependant quelques uns y ont été hébergés provisoirement à leur arrivée. Trois interviewés habitant aux États-Unis ont de

147 Granovetter (1973) a constaté qu'une majorité de personnes ont trouvé leur emploi grâce à des liens faibles, c'est-à-dire aux relations hors de la famille et des amis très proches. Ce fait lui a permis de mettre en valeur ces liens dans la mesure où ils agissent comme ponts entre différents cercles sociaux en laissant circuler l'information.

la famille à New York. Dans les trois cas, les membres de leur famille les ont assistés pendant leur installation. Loreto, une étudiante chilienne de master à Boston, explique : « Grâce à mon oncle on a pu meubler notre appartement pour presque 300 dollars. En fait, il gère une petite entreprise dédiée à l'aménagement d'appartements de location à courte durée, donc il a récupéré plein de trucs d'occasion pour nous. Après, comme il dispose d'un grand camion, ils est venu jusqu'ici pour les monter ». En France, aucun interrogé d'origine chilienne ou colombienne ne déclare avoir de la famille à Paris ou en France. Seul un interrogé d'origine turque nous a raconté avoir vécu chez un membre de sa famille pendant ses études de master à Paris. Naïl, célibataire et ancien étudiant de master, a été hébergé plusieurs fois par sa tante maternelle pendant ses périodes d'instabilité. « Après avoir vécu chez ma tante [au début du séjour], j'ai vécu à la cité universitaire. Comme je n'avais pas trouvé un travail après mon stage de fin d'études, j'ai dû rentrer chez ma tante pendant deux mois et quand j'ai trouvé un travail, j'ai trouvé aussi un appartement. Avec mes amis turcs, ceux qui ont fait les mêmes études que moi à Istanbul, on a fait une colocation pendant sept mois (...). A la fin du contrat de location, j'ai dû revenir encore chez ma tante et j'y habite maintenant, mais dans deux semaines je déménage à Paris dans une colocation avec d'autres gens ». Finalement, être hébergé par la famille semble une solution temporaire. Ayant exceptionnellement un espace privatif, les périodes d'hébergement sont courtes et elles finissent du moment que l'étudiant est capable de trouver une autre solution. En résumant, avoir de la famille dans le pays d'accueil est rare dans notre échantillon. Quand c'est le cas, la famille se transforme dans une ressource capable de favoriser l'insertion résidentielle de l'étudiant prenant en charge son hébergement pendant qu'il cherche une solution plus définitive.

Un autre réseau social qui renvoie à la société d'origine est celui des exilés politiques. C'est le cas de Tadeo, par exemple, étudiant chilien de master vivant en couple avec une étudiante aussi chilienne dans le 18ème. Lui et sa copine ont été reçus temporairement chez un couple d'amis de leurs parents. Ces personnes, exilées en France depuis la période de la dictature militaire au Chili, sont devenues une sorte de « faux parents » pour le jeune couple. « Quand nous sommes venus à Paris des amis à mes parents nous ont accueilli les premières semaines. Ça nous a permis de chercher plus tranquilles (...) J'avais honte de leur demander s'ils pouvaient se porter garants pour la signature du bail, on a discuté entre nous et avant de partir, eux mêmes nous ont proposé d'être nos garants. (...) Cette période nous sommes restés encore chez les amis de mes parents qui étaient partis en vacances (...) Ils sont comme de anges pour nous, on se dit qu'ils sont nos parents adoptifs en France. ». Ce dernier type de réseau opère souvent dans une logique communautaire où l'étudiant a une place ambiguë car il partage la même nationalité mais n'affronte pas les mêmes conditions du séjour. Pour des raisons historiques, ces réseaux sont disponibles plus fréquemment en France qu'aux États-Unis.

Ces deux réseaux d'origine avancés disposent d'un ensemble de ressources hétérogènes et

informelles qui favorisent l'insertion résidentielle des étudiants étrangers, comme par exemple, des annonces de bouche à oreille, des offres de logement préférentielles pour les nationaux, des prêts sans intérêt pour payer la caution solidaire, des membres disposant de la double nationalité et s'offrant à signer en tant que garant, des hébergements chez l'habitant en cas d'urgence, des prêts de voitures pour le déménagement, etc.

Un dernier réseau à mentionner qui renvoie à la position sociale de l'étudiant dans son pays, sont les communautés d'anciens étudiants du pays d'origine. Par exemple, un réseau très vigoureux décrit par certains étudiants venus en France est celui des anciens élèves des écoles francophones dans le pays d'origine. De même, les anciens étudiants de certaines universités, comme l'université Catholique au Chili, ou l'*Universidad de Los Andes* en Colombie, qui permettent d'élargir les connaissances des étudiants depuis le premier jour à l'étranger. Ces réseaux d'étudiants fonctionnent à l'égard du logement en organisant l'information d'une manière directe (bouche à oreille) ou indirecte (associations d'étudiants, sites internet spécialisés, etc.) entre ses membres.

Enfin, nous constatons que les étudiants partis en France, qui affrontent le plus de difficultés au niveau de logement, font plus souvent appel à ces réseaux que les étudiants à destination des États-Unis.

b) L'apprentissage et la socialisation progressive des étudiants « hyper-mobiles »

Les trajectoires résidentielles des étudiants font preuve d'un apprentissage rapide des stratégies les plus efficaces pour se procurer un logement plus adapté à leurs besoins et dans une période de temps chaque fois plus courte. Après un premier déménagement, qui peut se révéler très difficile, les suivants apparaissent toujours beaucoup moins compliqués. Ainsi, nous nous intéressons davantage aux trajectoires des étudiants que nous avons nommé *hyper-mobiles* localisés à Paris. Mateo, étudiant chilien de master en couple ayant déménagé trois fois pendant ses études à Paris, réfléchit rétrospectivement : « *Maintenant je réalise combien de temps on a perdu la première fois qu'on a cherché un appartement pour ne pas savoir quoi faire. On cherchait partout à Paris quand il existe des quartiers super chers, qu'on va jamais trouver une offre pour nous. Cette dernière fois, on a cherché avec des agences pendant deux semaines et on a trouvé facilement* ». Très vite les étudiants apprennent qu'il faut contacter les agences ou les propriétaires rapidement et qu'il ne vaut pas la peine d'aller voir un appartement sans avoir un dossier déjà préparé. Ces savoir-faire se constituent comme des compétences acquises aidant à la mobilité¹⁴⁸ résidentielle des étudiants. Toutefois, même si l'apprentissage des

148 Vincent Kaufmann (2005) suggère qu'une partie importante de la mobilité est reliée aux compétences des acteurs, c'est-à-dire leur savoir-faire. Les compétences acquises sont comprises par l'auteur comme l'apprentissage

astuces est nécessaire, se loger met en valeur un processus de socialisation beaucoup plus profond qui change les conditions sous lesquelles ils ont dû agir dans les premiers temps. Rapidement, les étudiants étrangers cultivent de nouvelles amitiés et font partie des réseaux sociaux locaux plus ou moins utiles au sujet du logement (l'université, des associations, le lieu de travail, etc.). Ainsi, cette socialisation croissante peut agir soit d'une manière directe (par exemple, trouver un logement par une nouvelle amitié), soit indirecte, par exemple, quand un nouveau financement améliore le dossier de locataire. Peu de personnes interviewées aux États-Unis (N=4) ont déménagé plus d'une fois, ainsi l'observation de ces processus n'a pas eu lieu dans ce contexte.

c) L'effet des dispositifs institutionnels pour aider à l'insertion résidentielle des étudiants étrangers

A Paris, l'action du CROUS est fondamentale pour loger les étudiants étrangers. Certains, les boursiers notamment, ont bénéficié d'une place dans les résidences étudiantes ce qui a signifié un loyer très inférieur aux prix du marché privé pour des conditions de logement acceptables. Pour le reste des étudiants, cette institution joue parfois également un rôle en tant que responsable institutionnel de l'accueil des étudiants étrangers à Paris et elle oriente leur recherche. Parfois ce rôle est joué aussi par les établissements d'éducation qui ont leurs propres bureaux d'accueil de l'étudiant étranger et où le logement est le plus sollicité. Sur un autre plan, l'existence des aides financières pour le logement, plus particulièrement de la CAF, est perçue comme un avantage par rapport à l'accueil dans d'autres pays. Dans une même ligne, certains étudiants ont utilisé des dispositifs pour surmonter la contrainte du garant en prenant une caution solidaire institutionnelle, le LOCAPASS. Ces dispositifs ne sont pas exclusifs pour les étudiants étrangers, ils sont des mécanismes d'aide au logement orientés vers les populations à faible revenu qui font face aux contraintes du logement à Paris.

Aux États-Unis, comme nous l'avons vu, ce sont les universités qui prennent la responsabilité de loger les étudiants étrangers. C'est surtout l'efficacité du service qui a été remarqué à plusieurs reprises par nos enquêtés ayant pris un logement géré par leur université. La tranquillité d'arriver directement à l'appartement choisi et le fait qu'il soit exactement le même que celui vu sur internet est considéré le plus grand avantage du service. « *Pas de prises de têtes, je suis venue de l'aéroport direct pour prendre mes clés. Point final, pas de problèmes, très diligent ces gens-là, ils savent ce dont on a besoin* ». De plus, la prise en charge des assurances, de l'administration du bail et de tous les éventuels problèmes qui peuvent arriver à l'immeuble sont aussi assumés par le service de *housing*,

donc, quelques étudiants prévoyants ont avoué préférer cette alternative plus rassurante que le marché locatif privé. En contrepartie, les prix sont considérés toujours plus élevés que les offres off campus.

En somme, remarquons que c'est l'ensemble de ces conditions matérielles, institutionnelles, et relationnelles qui peuvent expliquer l'évolution de l'insertion résidentielle des étudiants dont certains vont développer ce que nous appelons des trajectoires ascendantes. Dans ce contexte, parvenir à avoir son propre « chez soi » est un symbole de réussite sociale et économique pour les jeunes adultes. Certains décident de payer plus cher pour bénéficier d'une plus grande indépendance sans pourtant accéder nécessairement à un niveau supérieur de confort. Pour eux, « le jeu vaut la chandelle ». Finalement, les conditions de logement, le regard porté dessus par les étudiants, peuvent être très importants dans les décisions qui viendront après.

CONCLUSION

Les étudiants chiliens et colombiens se concentrent dans quelques villes à l'étranger. Une pluralité de processus institutionnels, urbains et d'autres d'ordre migratoire, conduisent certains à se retrouver dans les mêmes universités et les mêmes quartiers. Ils entrent donc en contact les uns avec les autres depuis le début du séjour d'études.

Le fait d'accéder à un réseau d'étudiants de la même origine est ressenti d'une manière positive pour une bonne partie des personnes interrogées. Elles apprécient les moments conviviaux où le partage des codes culturels leur permet de se détendre et de suspendre les difficultés cognitives propres à la vie d'étranger soulignées par Schütz. De même, le fait de pouvoir se soutenir les unes et les autres et de cultiver de liens plus profonds permet de compter sur quelqu'un de confiance si besoin. D'autres étudiants sont en revanche plus critiques sur le rassemblement des étudiants par origine. Ils considèrent comme une perte de temps de passer trop de se voir trop souvent entre nationaux du fait qu'on manque l'opportunité d'échanger avec d'autres personnes de différentes nationalités. La cohésion du groupe est mise en question pour différentes raisons. Ce sont ces étudiants qui ont une tendance à « s'enfuir », d'un point de vue social et aussi d'un point de vue physique.

Les étudiants chiliens à l'étranger se distribuent dans des petits groupes assez homogènes. Plusieurs éléments contribuent à que ces étudiants tissent des liens amicaux (les intérêts

académiques, leur relatif enfermement entre chiliens, le fait de partager la même expérience de vie, leur proximité physique, etc.). On peut ainsi imaginer le réseau d'étudiants chiliens comme un tissu organisé principalement par filières d'étude ce qui met en lumière la composante institutionnelle de ces migrations (les programmes de bourses d'études). Dans ce contexte, un regard attentif montre des noyaux d'amitiés forts entre étudiants mais pauvrement connectés entre eux (par quelques associations ou réseaux qui ont un caractère soit pratique, soit académique), ainsi que par rapport à d'autres populations chiliennes à l'étranger (travailleurs immigrants, exilés politiques, etc.).

Les étudiants colombiens à l'étranger forment également un grand réseau, mais nous dirons que celui-ci semble relativement plus vigoureux et riche. Sachant que la plupart ces étudiants ne sont pas financés par une institution, ces migrants quittent la Colombie grâce à l'aide des contacts familiaux ou amicaux qui peuvent les relier à d'autres colombiens habitant à l'étranger. Ces personnes les accueillent avec des informations concrètes, un hébergement pour l'arrivée et même certaines pistes pour trouver rapidement un premier emploi. Dans ce contexte, une part du réseau étudiant semble ainsi moins séparée des colombiens qui habitent durablement en France ou aux États-Unis. Cette moindre distance tient à remplacer la faible présence institutionnelle de ces migrations étudiantes.

Enfin, l'accumulation de conditions qui parviennent à favoriser l'entre soi des étudiants étrangers (concentration dans certains établissements et programmes d'études, disposition de financements qui leur permet de ne pas travailler, hébergement dans de logements exclusifs pour des étudiants), configure une mobilité étudiante « encapsulée ». C'est-à-dire, ces étudiants se caractérisent pour établir très peu de liens avec la société d'accueil hors de l'université. Du point de vue de la société hôte, la mobilité encapsulée profite du stéréotype de l'étudiant international aisé. Il est un client attractif en raison de ses ressources économiques et de sa distance à la figure de l'immigrant.

PARTIE III

CHEMINEMENTS ET TRAJECTOIRES :

DÉTERMINISMES, ÉVÉNEMENTS ET CONSTRUCTION DE SOI

Les initiatives individuelles semblent jusqu'ici s'insérer dans un champ de relations, de contraintes et de conditionnements qui dépendent largement des effets structurels, des institutions et des contraintes matérielles. Pour entrer dans la compréhension des biographies des personnes interrogées, il nous faut à présent analyser les moments de prise de décision à partir des positionnements individuels exprimés dans les discours. En effet, le regard rétrospectif porté par les étudiants sur leur propre parcours nous révèle l'importance des faits passés, de l'histoire qui s'est écrite et des facteurs qui sont entrés en jeu. Les questions qui animent cette partie sont : comment les jeunes diplômés en sont venus à décider de partir, comment ils sont amenés à revoir leur projet initial au cours de la migration et de quelle manière leur construction intime en tant qu'adulte a joué sur le déroulement de leur parcours.

Comprendre cette étape de vie particulière que représente la poursuite d'études à l'étranger peut être éclairé par une attention portée aux trajectoires. Celles-ci sont loin d'être uniformes : il n'y a pas de trajectoire moyenne, ni de trajectoire qui serait représentative d'un groupe social. Même si les déterminants sociaux jouent sur les choix, ceux-ci sont aussi le résultat d'une multiplicité d'autres éléments déclencheurs.

Pour utiliser une métaphore descriptive, les chemins parcourus par les étudiants sont différents. Pour certains, ils sont comparables à des couloirs bien définis, séparés du reste de la circulation, comme des voies rapides ou des files d'accélération. Même s'ils donnent l'impression d'aller plus vite, les étudiants qui suivent ces couloirs (en l'occurrence les professionnels en reprise d'étude pour s'approcher des postes de décision) y sont d'une certaine manière obligés : il n'y a pas de choix pour eux s'ils veulent honorer leurs engagements professionnels et sociaux.

Pour d'autres, tombés là un peu par hasard, ces chemins n'ont rien d'un couloir mais relèvent plutôt de sentiers inconnus et qui se découvrent peu à peu, des sentiers qui guident les pas et dont ils sont certains qu'ils les mèneront à un plus beau paysage. D'autres encore tracent eux-mêmes leur chemin sans hésiter, mais ils sont plus rares qu'on ne le pense.

Certains coupent à travers champ et quittent un chemin tout tracé pour s'aventurer dans un autre. D'autres font un chemin buissonnier, promettant une réponse correcte aux attentes sociales mais préfèrent ensuite d'autres horizons. Sans oublier ceux qui peuvent se permettre le privilège de sortir des sentiers battus.

En somme, les cheminements sont moins prévisibles que les déterminismes sociaux ne le laisseraient penser, et pourtant ils ne sont pas improvisés. Nous tenterons donc d'ajuster la focale d'analyse sur les décisions des individus et de comprendre leurs trajectoires.

CHAPITRE 6

Les trajectoires de mobilité sociale comme clé de la mobilité internationale

Dans ce chapitre nous présentons les itinéraires sociaux des étudiants interrogés suivis dans les pays d'origine. L'attention portée au point de vue des acteurs, à leurs marges de manœuvre, pose impérativement la question des ressources dont ils disposent. Ainsi, les récits recueillis font preuve de mobilisation de ressources familiales, des diplômes et des qualifications ainsi que des réseaux relationnels qui configurent un paysage contrasté d'étudiants favorisés et d'autres ayant plus de difficultés pour s'en sortir. Sachant que ces sont ces ressources qui leur permettront plus tard de saisir les opportunités et de détourner les contraintes de la mobilité étudiante internationale, nous nous intéressons à montrer les modalités d'accumulation au cours des trajectoires.

Un séjour d'études à l'étranger est souvent lié au déroulement des stratégies familiales et individuelles de mobilité sociale. De la sorte, le niveau éducationnel et les parcours professionnels des parents, ainsi que celui des jeunes au sein des institutions scolaires et universitaires du pays d'origine seront mis en avant pour notre analyse. Nous allons ainsi conclure que la poursuite des études à l'étranger vise pour certains la reproduction d'une position sociale favorisée. Pour d'autres, d'ailleurs les plus nombreux, cette pratique apparaît comme une stratégie d'ascension sociale dans un contexte de forte concurrence entre les classes aisées et moyennes.

Toutefois, plusieurs aspects des biographies ne peuvent pas être réduits aux logiques de reproduction sociale. Sachant que tout n'est pas écrit au départ, une lecture processuelle nous permet d'identifier les éléments imprévisibles de ces trajectoires et les moments où ils se présentent. Ainsi, le rôle d'autres adultes significatifs pendant l'enfance, de la pratique sportive internationale durant l'adolescence, ou de l'expérience de certains types d'emploi seront examinés pour éclaircir la portée des héritages pour le reste du parcours.

Notre démonstration suit un ordre chronologique. Tout d'abord, dans la première partie, nous

abordons les parcours des parents et les héritages familiaux afin de montrer les transmissions sociales entre une génération et l'autre. Dans la deuxième partie, nous étudions la période de l'enfance et de l'adolescence des personnes interrogées où nous verrons le type d'établissements scolaire fréquenté et la socialisation à l'international que les jeunes ont pu bénéficier jusqu'à la fin des études secondaires. La quatrième partie porte sur la période universitaire où le rôle de l'institution semble crucial pour l'élaboration du projet d'études à l'étranger. Finalement, notre analyse porte sur la période postérieure à l'obtention du diplôme universitaire équivalant à BAC+5 où le projet de partir étudier à l'étranger se concrétise.

6.1 LES PARCOURS DES PARENTS ET LES HÉRITAGES FAMILIAUX : LA MOBILITÉ SOCIALE ENTRE UNE GÉNÉRATION ET L'AUTRE

Tenter de comprendre comment les héritages familiaux interviennent dans la construction des trajectoires individuelles invite à considérer les liens entre l'histoire des familles, les caractéristiques des parcours suivis par les ascendants et ce qui se déroule dans les itinéraires des enfants. Les parcours familiaux constituent, dans cette perspective, une ressource qui peut orienter la trajectoire sociale de la dernière génération, notamment par le biais des multiples formes de transmission qui ont lieu. Cette ressource peut se révéler déterminante – ou pas : elle n'est néanmoins qu'une ressource parmi d'autres, qui se combine avec d'autres, notamment à l'école, plus ou moins nombreuses, plus ou moins efficaces. Ainsi, dans cette partie, nous nous intéressons aux trajectoires socioprofessionnelles des parents et à l'appartenance sociale des enquêtés dans le pays d'origine. Elles constituent un indicateur qui permet de saisir le contexte socio-économique de la famille d'origine. Il faut cependant rester prudent du fait des imprécisions des récits et des difficultés qu'il y a à comparer les diplômes et les professions exercées dans les pays d'origine tout en utilisant les nomenclatures et les définitions françaises.

6.1.1 Le niveau d'études des parents et la reproduction du capital culturel.

Considérant la théorie de la mobilité sociale intergénérationnelle, on devrait s'attendre à que la majorité des étudiants interrogés appartienne à une famille où les parents ont suivi des études universitaires. Parmi les 63 entretiens réalisés auprès d'étudiants d'origine chilienne et colombienne, 46 personnes ont déclaré avoir un père ayant obtenu un diplôme d'études universitaire équivalent ou supérieur à BAC+5. Ce numéro descend à 41 en ce qui concerne les études suivies par la mère. Elles sont plus nombreuses que les pères à avoir choisi des études techniques (tableau 6.1). Cela revient à confirmer que la plupart des interlocuteurs ont pu intérioriser précocement l'expectative de poursuivre des études supérieures. Avoir des parents non diplômés ou n'ayant obtenu que le baccalauréat s'avère rare dans notre échantillon, cependant ce sont ces cas qui témoignent d'une forte mobilité sociale intergénérationnelle et de l'expansion du système d'enseignement supérieur en Amérique latine. Comme nous l'avons décrit dans le chapitre 4, cette expansion est récente, sachant qu'auparavant l'université était réservée traditionnellement aux classes supérieures masculines. À partir des années 1970, les classes moyennes ascendantes, ainsi que les femmes, accèdent d'une manière plus égalitaire aux études supérieures. Enfin, une partie réduite des parents forment des couples ayant le même niveau d'études, finalement il est plus fréquent que ces familles soient constituées par un père plus éduqué que la mère.

Tableau 6.1. Niveau d'éducation du père et de la mère des étudiants chiliens et colombiens ayant fait des études aux États-Unis ou en France.

| Niveau d'études | Du père | De la mère |
|--|-----------|------------|
| Niveau d'études post-graduées (BAC+6 ou plus) | 13 | 13 |
| Niveau d'études équivalent à BAC+5 | 33 | 28 |
| Niveau d'études supérieures incomplet (sans l'obtention du diplôme). | 3 | - |
| Niveau d'études techniques (équivalent BAC+2, BAC+3) | 4 | 8 |
| Niveau équivalent au baccalauréat | 4 | 5 |
| Non diplômé | 3 | 1 |
| Sans information | 3 | 7 |
| Total | 63 | 63 |

Source : Récits des étudiants chiliens et colombiens. Auteur : Carolina Pinto 20/02/2012.

Les histoires de famille récoltées montrent toute l'importance accordée par les parents des interviewés à l'éducation. Faire de l'éducation des enfants le projet familial le plus important permet de transmettre le niveau d'éducation acquis et d'encourager les enfants à aller plus loin. Toutefois cette priorité se manifeste d'une manière différente selon la disposition du capital

culturel du milieu familial.

Parmi les familles les plus éduquées tous les frères et toutes les sœurs ont suivi des études supérieures. On y découvre une certaine affinité entre les filières choisies ou les niveaux d'études atteints par les membres d'une même famille. Ceci est le cas de Pablo – au moment de l'enquête doctorant chilien à Boston – qui évoque son désir de se démarquer de la tradition familiale en économie : « *Mes deux parents sont tous les deux professeurs d'universités en économie (...) je suis le plus jeune de quatre frères, le premier est aussi économiste et il travaille au gouvernement (...) Moi, j'ai essayé de faire quelque chose de différent, voilà pourquoi j'ai choisi d'étudier l'agronomie au début, mais j'ai fini par faire exactement comme mes parents, un doctorat en économie... la vie est ironique, n'est pas ?* ». Il nous vient à l'esprit l'ouvrage *Les héritiers* de Bourdieu et Passeron qui décrit bien comment l'incitation culturelle des milieux cultivés n'a pas besoin d'être ni délibérée ni méthodique pour être efficace.

Par contraste, les entretiens des personnes interrogées issues d'un milieu moins éduqué relèvent des efforts conscients et systématiques des parents pour assurer la continuité des études des enfants. De la sorte, tous les membres de la génération suivante ne finissent pas par accomplir les études supérieures au même niveau. Le récit d'une doctorante colombienne à New York ayant des parents non diplômés, illustre cette situation : « *J'ai étudié au début dans un collège privé, mais après ma mère n'a pas pu continuer à payer les frais de scolarité parce que mon père était parti, donc on a dû déménager très loin. Moi et ma sœur, nous sommes entrées dans un tout petit collège privé qui venait d'ouvrir. Ma mère l'avait choisi car le projet éducatif était très innovant. Ensuite, j'ai eu mon bac dans un autre établissement, un grand lycée public avec sept classes par niveau (...) L'éducation supérieure coûte très cher en Colombie, ma mère ne gagnait pas assez et le fait d'aller à l'université était un effort énorme pour nous. J'ai pris un prêt financier que je dois encore rembourser pour couvrir la moitié des frais d'inscription, l'autre moitié a été payée par ma mère au fur et à mesure. Chaque semestre on se demandait d'où on allait faire sortir l'argent pour le paiement de l'université (...) Ma petite sœur en revanche n'a pas eu accès à ce prêt car le gouvernement l'a apparemment supprimé. Elle a dû se contenter de suivre des études plus courtes dans un institut technique parce qu'il n'y avait pas assez pour payer deux universités en même temps* ». Malgré les difficultés économiques rencontrées par la famille de cette interrogée, les deux sœurs ont pu faire des études supérieures grâce à l'effort de leur mère non diplômée. Si les compétences individuelles expliquent leurs bons résultats, l'investissement de la mère durant les années d'études y contribue également. L'objectif d'ascension sociale par le biais de l'école est la priorité familiale vers laquelle sont orientés tous les efforts conjugués de chaque membre de la famille. Cependant la famille n'est pas l'unique facteur intervenant. On s'aperçoit dans ce récit d'autres éléments aussi favorables à la poursuite des études. L'action institutionnelle (exemplifiée par l'accès au prêt bancaire) est aussi indispensable et elle produit des effets percutants sur les parcours les plus fragiles.

Un nombre considérable de personnes interviewées ont de parents ayant suivi des études post-graduées (N=13), c'est-à-dire que leur père et/ou leur mère a fait un master ou un doctorat après avoir obtenu un diplôme équivalent à BAC+5. Pour ces jeunes, poursuivre une spécialisation ou un doctorat à l'étranger est une idée installée depuis un très jeune âge, plus particulièrement si les parents se sont aussi rendus à l'étranger pour obtenir ces diplômes. Voyons par exemple le récit de Macarena, au moment de notre enquête doctorante d'origine chilienne à New York. Au début de notre entretien, elle nous explique que l'expérience d'études de ses parents en Espagne a été fondamentale pour sa propre trajectoire. « *Je suis une fille de docteurs, mes parents ont fait leur doctorat en Espagne dans les années quatre-vingt. Ainsi, à différence d'autres personnes qui après les BECAS CHILE ont envisagé de partir à l'étranger, moi j'avais toujours envisagé dans ma géographie de vie le projet de faire un doctorat à l'étranger. Ma mère me disait, 'mais fais ce que tu veux, il faut pas que tu prennes notre exemple comme une imposition', mais j'ai toujours eu ce projet en tête. Quand j'ai choisi la sociologie, je savais que je voulais être professeur d'université comme mes parents, mes oncles et mes parrains* ». Pour quelques enquêtés, l'expérience de perfectionnement des parents a signifié le fait de vivre un temps à l'étranger. D'autres, comme Macarena, ont observé cette pratique chez d'autres adultes significatifs, ce qui a renforcé leur curiosité.

Un bon nombre des familles qu'on peut classer comme *cultivées* (c'est-à-dire, où les parents sont diplômés d'université) éprouvent plusieurs difficultés économiques au cours de leurs itinéraires. Les raisons sont variées : l'exercice d'un métier mal rémunéré (par exemple, être enseignant), la précarité des professions libérales qui rarement bénéficient d'un contrat à long terme, les licenciements, les périodes de chômage, etc. Ces circonstances influencent fortement les parcours éducationnels des enfants sachant que la qualité de l'éducation au Chili et en Colombie est largement reliée aux frais de scolarité des établissements d'éducation. Le cas de Claudia (au moment de l'enquête, étudiante chilienne de master à Boston âgée de 35 ans) illustre les stratégies de sa famille pour soutenir ses études ayant perdu une partie importante de leur patrimoine économique durant son adolescence. « *Je suis allée jusqu'à septième au 'Santiago college' (un établissement bilingue classé numéro 15 parmi les plus performants académiquement du Chili¹⁴⁹). Après mes parents m'ont inscrit dans une école catholique pour les problèmes d'argent. L'entreprise de mon père avait fait faillite, il est ingénieur et ma mère est secrétaire. Mes parents ont préféré de payer mon éducation au lieu d'un loyer, ainsi on s'est installé chez ma grand-mère pendant quelques années (...) Après je voulais étudier la photographie, mais mon père ne m'a pas du tout soutenu, on vivait encore sous cette ambiance de crise (...) 'Moi, je ne finance qu'une carrière traditionnelle' m'a-t-il dit. Je me suis convaincue après que je pouvais développer la photographie à côté, comme un loisir, mais qu'il fallait faire des choses sérieuses (...) j'étais la fille aînée, j'avais*

149 Voir annexe, classement des collèges privés et publics au Chili et en Colombie.

toutes les attentes de ma famille sur mes épaules ». Ce sont dans ces moments de difficultés où l'attitude des parents vise à protéger l'éducation des enfants, considérée comme l'investissement familial le plus important. On perçoit, à travers la tentative de justification de l'interrogée, la compréhension et l'acceptation des attentes familiales. Son sentiment de frustration apparaît rationalisé et la réussite finale d'être diplômée d'université est collective.

En récapitulant tout, la plupart des familles des étudiants interviewés disposent d'un capital culturel élevé découlant du niveau éducatif des parents, cependant ces milieux éduqués ne reflètent pas nécessairement les conditions économiques des foyers au fil du temps. Nous cherchons à reconstituer plus précisément les parcours familiaux afin de montrer les processus d'accumulation de ressources qui ont favorisé précocement les conditions des individus pour réaliser un séjour d'études à l'étranger.

6.1.2 L'appartenance sociale et les parcours professionnels des parents : l'ascension sociale en marche

Les histoires familiales recueillies se caractérisent par la diversité des parcours professionnels des parents et par les différents niveaux socio-économiques auxquels les familles ont pu accéder progressivement. Nous allons rendre compte de leurs parcours au sein de la société chilienne et colombienne à travers l'exploration de trois dimensions : l'appartenance sociale, les professions et les occupations des parents, et les itinéraires résidentiels.

Nous considérons la profession du père comme révélatrice de l'appartenance sociale des jeunes enquêtés. Par souci de lisibilité et comme un simple exercice illustratif, nous avons choisi d'utiliser les catégories de l'Institut Nationale de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) pour classifier l'information recueillie sur l'occupation du père. Nous observons que trois sur quatre des étudiants appartiennent aux classes moyennes supérieures. Nombreux sont les étudiants qui ont un père cadre d'entreprise (N=15) ou chef d'entreprise (N=10), ainsi que dans une moindre mesure, un père professeur d'université (N=5) ou médecin (N=5).

Tableau 6.2 La catégorie socioprofessionnelle et l'occupation du père des étudiants chiliens et colombiens

| CSP | N | Occupation du père |
|---|----|--|
| Artisans commerçants et chefs d'entreprise | 15 | Sociologue chef d'une moyen entreprise de sondages/ Chef d'une société de collèges privés/ Architecte indépendant (N=2)/ Chef d'une entreprise familiale (N=2)/ Chef d'une entreprise de production audiovisuelle / Peintre (N=2)/ Chef d'une entreprise d'importation de matériel médical / Chef d'une chaîne de supermarchés/ Boucher indépendant / Chef d'une petite entreprise de métallurgie/ Avocat dirigeant une société familiale de cimetières/ Chef d'une entreprise de construction |
| Cadres et professions intellectuelles supérieures | 34 | Cadre ingénieur employé dans une grande entreprise (N=15)/Médecin (N=5)/ Professeur d'université (N=5)/ Haut fonctionnaire public (N=4) / Publiciste journaliste employé dans une entreprise de médias (N=2)/ Avocat employé dans un cabinet (N=2)/ Architecte employé dans une entreprise |
| Professions Intermédiaires | 3 | Professeur d'éducation physique à l'école/ Professeur de castillan au collège / Assistant de vols commerciaux |
| Employés | 5 | Employé administratif dans le secteur public (N=2)/ Employé administratif dans une entreprise (N=2)/ Vendeur |
| Retraités | 3 | Ancien professeur d'universités/ Ancien chauffeur de taxi et commerçant/ Ancien administrateur d'entreprises |
| Sans réponse | 3 | |
| Total | | 63 |

Source : Récits des étudiants chiliens et colombiens. Auteur : Carolina Pinto 26/02/2012.

Ce qu'on appelle les classes moyennes supérieures recouvre plusieurs sous-groupes sociaux qui s'éloignent les uns des autres selon de critères observables. Nous allons distinguer en principe deux grands sous-ensembles qui ont un accès différencié au capital économique et culturel dans les sociétés latino-américaines.

Une partie réduite des enquêtés appartient aux élites économiques traditionnelles du Chili et de la Colombie. Nous les identifions dans la mesure où les parents sont, à leur tour, fils ou filles d'un père aussi qualifié et qu'ils ont hérité un important capital productif (une grande entreprise familiale, des terrains d'exploitation agricole, etc.). Les récits correspondant à ces élites traditionnelles évoquent une situation économique aisée sans interruption, ce qui les différencie des familles ayant une bonne situation économique portée par la récente réussite professionnelle des parents. Pour cette raison, chez les élites traditionnelles on ne voit pas strictement d'« itinéraire » résidentiel, sinon plutôt un ancrage territorial stable dans un quartier favorisé de la capitale, dans une maison familiale héritée, ou bien certaines formes de bi-résidentialité entre la ville et l'une des propriétés familiales hors de la ville. Du fait des vagues migratoires européennes du dix-neuvième siècle au Chili et en Colombie¹⁵⁰, certaines des familles de l'élite traditionnelle ont des origines étrangères, lesquelles sont interprétées de nos jours comme un signe de

150 Dans les deux pays étudiés, les migrations d'origine européenne – à différences d'autres pays de la région comme l'Argentine ou l'Uruguay – ont été peu nombreuses et focalisées dans quelques régions spécifiques des territoires chiliens et colombiens. Dans la mesure où ces immigrants ont participé au développement économique, ils ont profité d'un regard social bienveillant des sociétés hôtes.

distinction par le biais du cosmopolitisme¹⁵¹. Carmen (au moment de l'enquête, étudiante colombienne de master à New York), exprime dans son récit plusieurs éléments correspondant aux élites économiques traditionnelles : *« J'ai étudié dans un collège seulement pour filles qui était très important pour ma famille car il avait été fondé par mes grands-parents (...) Mon père travaille dans l'entreprise familiale de ma grand-mère de cimetières, il a aussi une ferme d'élevage pas loin de Bogotá. Ma mère est avocate et elle a travaillé quand j'étais petite dans l'université et après dans un cabinet, mais après elle a décidé d'être notre mère les 24 heures de la journée (...). Mon collège n'était pas extraordinaire académiquement, il s'attache surtout à la formation de la personne. Quand j'étais en huitième, je voulais le quitter pour entrer dans un collège bilingue plus exigeant. Pour moi, cet autre établissement était le meilleur collège de la ville, mais mon grand-père s'est opposé arguant que là-bas il y avait trop de problèmes. Il avait des clients qui venaient de ce collège, mon grand-père était médecin psychiatre, et selon lui, dans le collège 'Los Nogales' avait une ambiance de drogues, de dépression, il y avait même eu quelques suicides à l'époque... (Interviewer : ce collège bilingue était un collège d'élite ?) Oui, mais le mien aussi, cependant il s'agit d'une élite plus traditionnelle, l'autre est une élite marquée par l'argent qui s'intéresse à combien de fois tu es parti à Miami dans le mois. Mon collège reçoit des gens qui sont vécu toute leur vie à Bogotá, leurs mères et leurs grand-mères y ont étudié. C'est mon cas, d'ailleurs, du côté de mon père toutes les femmes y ont été. »* Un autre élément qui nous permet d'identifier ces élites économiques est la mise en avant des valeurs proprement traditionnelles telles que l'inclination au conservatisme ou la pratique religieuse. Les remarques de Carmen visant à distinguer sa position sociale sur le plan des valeurs vont dans ce sens-là.

La reproduction des élites économiques traditionnelles latino-américaines compte beaucoup sur leur fermeté autour des valeurs traditionnelles proclamées et pratiquées par chacun de ses membres. Cette caractéristique facilite notre travail de classification. Nous prenons en compte pour notre analyse les résultats de l'ouvrage *Richesse et Pitié* (« Riqueza y Piedad » 2006) de Maria Angélica Thumala portant sur le lien entre le catholicisme et l'élite économique chilienne. Basé sur des entretiens approfondis de chefs d'entreprise et de cadres dirigeants des principaux groupes économiques, ce travail avance une critique profonde de la théorie de la sécularisation. Il affirme que la modalité spécifique à travers laquelle l'élite économique chilienne pratique et décrit sa religion correspond à une réinterprétation exacerbée du catholicisme. Cette version renouvelée a été construite à partir du rejet des éléments progressistes apparus dans l'église pendant les années soixante et soixante-dix. Ainsi, de nos jours, la fonction principale de la pratique religieuse des élites traditionnelles est d'identifier ses membres et de se protéger dans un contexte de menace par l'individualisation croissante et par l'accès d'autres groupes sociaux au pouvoir. Nous retenons pour notre recherche que le conservatisme des élites traditionnelles se traduit, parmi

151Même si ces vagues migratoires impliquent des origines ouvrières ou commerçantes ce qui les éloigne de l'identité des élites traditionnelles.

d'autres, dans une pratique stricte et visible de la religion, une méfiance envers les rapports entre groupes sociaux différents (observable, par exemple, à partir des itinéraires résidentiels privilégiant l'entre-soi des quartiers les plus aisés), un nombre élevé d'enfants et des femmes éduquées qui n'exercent pas d'emploi rémunéré, une inclination politique vers les partis de droite, et la fréquentation d'un nombre réduit d'établissements d'élite assurant la scolarisation des enfants.

Le deuxième sous-groupe social des classes moyennes supérieures est celui que nous appellerons la bourgeoisie intellectuelle ou hautement diplômée. Etant le plus représentatif de notre échantillon, il est composé de professionnels, ingénieurs et cadres diplômés et de leurs descendants. Ce groupe se distingue par l'obtention d'un bon niveau de vie grâce aux trajectoires professionnelles ascendantes et accélérées des parents diplômés. Ils appartiennent à une génération de professionnels bénéficiant de l'expansion des universités publiques des années soixante et soixante-dix¹⁵². Une particularité de la bourgeoisie intellectuelle latino-américaine est sa jeunesse car elle reflète la rapidité avec laquelle certaines personnes ont pu accéder à des postes de responsabilité ou ont monté des entreprises avec succès pendant la deuxième moitié du vingtième siècle. Ainsi, une partie importante de ce groupe social a des origines populaires liées, par exemple, à un grand-père ouvrier ou à une famille de paysans ayant fait une migration interne liée à la période d'industrialisation (entre les années quarante et soixante). De nos jours, la bourgeoisie intellectuelle bénéficie d'un niveau de vie très élevé grâce au bon salaire d'un père employé dans une grande entreprise ou dans la haute fonction publique, à deux salaires de cadres quand la femme aussi diplômée travaille, ou bien grâce à une entreprise récemment créée. Ce groupe social est le plus représenté dans notre échantillon.

Une manière de distinguer la bourgeoisie intellectuelle récente consiste à étudier leurs itinéraires résidentiels. Contrairement aux élites économiques qui habitent durablement dans leurs propriétés, les itinéraires résidentiels de la bourgeoisie intellectuelle sont accidentés et ils montrent clairement leur réussite économique au fil du temps. Le récit d'Alejandra (au moment de l'enquête, doctorante chilienne à Paris), nous fournit un excellent exemple où la réussite professionnelle des parents se traduit dans un parcours résidentiel également ascendant mesuré dans la commune d'arrivée et dans la qualité des espaces auxquels la famille accède progressivement. *« Je suis née quand mes parents étaient en deuxième année de médecine (...) J'ai vécu avec mes grands-parents jusqu'à qu'ils aient fini leurs études. On habitait dans une grande maison vétuste à 'Santiago*

152 À ce titre, nous pouvons citer, par exemple, la gratuité des études supérieures au sein de universités publiques chiliennes avant la dictature de 1973. L'article de Raul Gonzalez souligne, entre autres, comment cette gratuité a contribué au développement économique du système productif du pays pendant la deuxième moitié du vingtième siècle (Gonzalez 2004)

centro' (ancienne commune de la capitale accueillant une population âgée, peu nombreuse et déclassée socialement) où il y avait mes parents, mes grands-parents, mes tantes et leurs maris, les chats... tout était très bordélique (...)

Quand mes parents ont fini leurs études, j'avais sept ans et ma sœur est née. On est partis pour vivre seuls dans une petite maison à Ñuñoa (commune traditionnelle de la capitale de classe moyenne). Ça a été terrible pour moi, je n'avais pas l'habitude de vivre avec eux, le déménagement, avoir une femme de ménage à la maison, quitter mon ancien collègue (...)

Peu après on a déménagé dans la 'Villa Frei' (un quartier d'immeubles collectifs de la même commune) pour accueillir ma grand-mère, j'étais tout le temps avec elle et je voyais rarement mes parents qui étaient toujours à l'hôpital (...)

Mon père est devenu un professionnel très reconnu au Chili, il a gagné le prix des cinq meilleurs docteurs du pays (...). Ma mère a commencé à travailler pour les laboratoires. Aujourd'hui elle est la présidente d'un laboratoire international pour le Cône Sud. Ils ont été dans un certain moment très militants à gauche, mais l'argent les a transformés en bourgeois (...)

À mesure qu'ils gagnaient plus d'argent, nous déménagions. On a déménagé à 'La Reina' (l'une des quatre communes les plus riches de la capitale associée à une bourgeoisie professionnelle) dans une petite maison d'un immeuble collectif où il y avait à côté qu'une seule grande maison avec un jardin immense qu'on regardait entre les murs. Nous étions les pauvres du quartier et avec ma sœur, nous essayions de nous rapprocher des autres enfants pour nous faire inviter à leurs piscines... Pénible vraiment. Après, on a déménagé dans la même commune dans une très grande maison avec un jardin et une piscine, mais j'avais déjà dix-huit ans ».

L'amélioration des conditions matérielles est une conséquence directe des parcours professionnels des parents mais elle ne se produit pas sans sacrifices (l'absence des parents) ni difficultés pour les enfants (rupture d'habitudes, sentiment de ne pas appartenir à un milieu social).

Le récit d'Alejandra évoque aussi bien une autre évolution, celle des valeurs et des idéaux qui ont accompagné l'ascension économique et sociale de sa famille. Même si les modes de vie et de consommation finissent par ressembler à ceux de l'élite économique traditionnelle, une distinction profonde dans le plan des idées produit une séparation de la bourgeoisie intellectuelle en deux sous-ensembles. Le premier semble s'identifier avec les idéaux des élites économiques traditionnelles en adoptant leurs valeurs, comme dans le cas des parents d'Alejandra vis-à-vis de leur adhésion politique. L'autre partie de la bourgeoisie intellectuelle se distingue par ses valeurs progressistes et ouvertes en étant plus tournée vers les classes moyennes et les idéaux intellectuels. Ce deuxième courant est bien décrit par Mateo (au moment de l'enquête, ancien étudiant chilien de master à Paris) quand il parle de ses parents. Son père est sociologue et chef d'une entreprise de sondages et sa mère est médecin et doyen dans une université publique :

« Même si la situation économique de mes parents est bonne, ils ne sont pas du tout du style de personne qui habite à 'Vitacura' ou à 'Las Condes' (communes très favorisées de la capitale). Ils ne sont pas des hippies non plus, mais je les sens plutôt éloignés de ce type de gens qui ont une certaine manière de regarder la vie et qui aiment

habiter dans ces quartiers-là car ils sont près du shopping mall ou je ne sais pas quoi d'autre pour réclamer un certain statut. De plus, toute la famille de ma mère habite à 'Ñuñoa' (commune traditionnelle des classes moyennes), et elle y est très attachée, ainsi mes parents n'ont jamais voulu quitter ce quartier ».

Revenons au tableau 6.2 pour analyser les récits des personnes interrogées appartenant aux classes moyennes inférieures. Aucun de leurs ascendants n'exerce un poste d'ouvrier¹⁵³ cependant nous observons deux tendances dans les parcours professionnels des parents ce qui revient à désigner deux sous groupes. Le premier est composé de parents occupant un poste d'employé ayant suivi une trajectoire professionnelle stable, par exemple en tant que professeur d'école ou employé administratif. Ayant parfois une qualification, leurs familles ont aussi vécu une ascension sociale au cours des années, mais moins prononcée que celle de la bourgeoisie intellectuelle. L'entretien de César (au moment de l'enquête, doctorant colombien à Paris) expliquant la situation professionnelle de son père est un bon exemple *« J'appartiens à une famille composée de mon père, ma mère, mes deux sœurs et moi au milieu (...) Mon père a seulement le niveau d'études secondaires, en revanche ma mère a étudié le commerce à l'université, mais elle n'a jamais exercé. Elle a décidé de rester avec nous car mon père voyageait beaucoup. Lui il a toujours travaillé dans le 'Seguro social' (l'assurance maladie publique en Colombie) dans un poste administratif de contrôleur, il partait souvent pour contrôler les agences du fond de la campagne. Mes parents se sont battus pour nous offrir une formation universitaire à nous trois (...) on a tous été dans des établissements publics du collège à l'université »*. Une famille nombreuse peut être soutenue et scolarisée grâce à un seul salaire d'employé tant que les frais d'inscription ne sont pas trop lourds.

Le deuxième groupe concerne les parents ayant suivi un parcours professionnel discontinu alternant entre divers emplois et l'entrepreneuriat. Ces familles coïncident avec celles que nous avons identifiées dans la section 1.1 comme ayant un capital culturel réduit découlant de l'absence de qualification des parents. Pour elles, les trajectoires professionnelles impliquent des emplois instables et parfois éloignés. Le récit de Lorenzo (au moment de l'enquête, doctorant chilien à Paris), racontant l'itinéraire de ces parents est révélateur. *« Mon père avait travaillé pendant longtemps à Portillo (ville en montagne à deux heures de Santiago), il avait beaucoup d'expérience associée aux centres de ski. Son frère y travaillait aussi et ils connaissaient très bien le fonctionnement des télésièges, les machines, tout ça. En 1988 mon père a eu un boulot pour la période du ski à Pucon (ville à 850km au sud de Santiago). Tout annonçait que ce projet allait bien aboutir, donc ils ont décidé d'y partir. Dans la même période, ma mère avait été licenciée de son emploi de secrétaire alors elle a décidé de ne plus chercher un autre travail. On n'est pas tous partis avec mes parents, c'est ça qui est bizarre puisque son projet a commencé à marcher vers l'année 1992 et toute la famille est partie les rejoindre sauf mon frère et moi. Nous sommes restés pendant cette année-là chez ma grand-*

153 Notre travail empirique confirme ainsi que les personnes qui partent à l'étranger ne sont jamais les plus démunies d'une société. Elles doivent disposer, pour mettre en œuvre leur projet de migration, d'un capital économique et d'un capital social importants (Weber, 2007)

mère à 'Maipu' (commune périphérique et populaire de la capitale). Le projet finalement est tombé à l'eau l'année d'après, et tous sont revenus à Santiago (...) L'histoire est longue puisque tous les deux sont retraités aujourd'hui. Mon père a commencé à faire différents boulots sporadiques et il est devenu à la fin chauffeur d'un taxi. Ma mère a commencé à vendre des pâtisseries qu'elle préparait à la maison dans un atelier qu'elle a installé chez nous ». Sans avoir aucune qualification ni un emploi stable ce sont ces familles qui ont eu les plus de difficultés économiques.

En somme, nous avons avancé que la plupart des personnes interviewées sont issues de familles dites favorisées en termes de niveau d'instruction des parents, de revenus et d'occupation. Certains des parcours familiaux recueillis font preuve d'une forte ascension sociale, tandis que pour d'autres, l'ascension est lente et progressive. Cette mobilité sociale est portée souvent par les itinéraires professionnels des parents dont une bonne partie sont diplômés d'université.

6.1.3 La distribution des appartenances sociales selon le pays d'accueil

Notre objectif jusqu'ici a été de décrire en termes généraux les classes et les groupes sociaux auxquels appartiennent les personnes interrogées. En ce qui concerne notre comparaison internationale, nous observons que les groupes sociaux identifiés ne sont pas représentés de la même manière parmi les enquêtés en France et aux États-Unis. Les jeunes appartenant aux élites économiques traditionnelles sont présents seulement dans l'échantillon séjournant aux États-Unis. Au contraire, ceux issus de familles où les parents ont suivi des parcours professionnels discontinus apparaissent exclusivement parmi les étudiants partis étudier en France. Pour les autres groupes, une distribution plus ou moins uniforme est repérée sachant que la version progressiste de la bourgeoisie intellectuelle est plus représentée en France qu'aux États-Unis. Ces constants sont évoqués dans les tableaux 6.3 et 6.4 qui montrent comme indicateur le niveau éducationnel du père et sa catégorie socioprofessionnelle, respectivement.

Tableau 6.3 Le niveau éducationnel du père des personnes interrogées en France et aux États-Unis.

| Niveau d'études du père | France | États-Unis | Ensemble |
|--|-----------|------------|-----------|
| Niveau d'études post-graduées (BAC+6 ou plus) | 3 | 10 | 13 |
| Niveau d'études équivalent à BAC+5 | 11 | 22 | 33 |
| Niveau d'études supérieures incomplet (sans l'obtention du diplôme). | 2 | 1 | 3 |
| Niveau d'études techniques (équivalent BAC+2, BAC+3) | 3 | 1 | 4 |
| Niveau équivalant au baccalauréat | 2 | 2 | 4 |
| Non diplômés | 3 | - | 3 |
| Sans information | 2 | 1 | 3 |
| Total | 26 | 37 | 63 |

Source : Récits des étudiants chiliens et colombiens. Auteur : Carolina Pinto 26/02/2012.

Tableau 6.4 La catégorie socioprofessionnelle du père des personnes interrogées en France et aux États-Unis.

| CSP | France | États-Unis | Ensemble |
|---|-----------|------------|-----------|
| Artisans commerçants et chefs d'entreprise | 6 | 9 | 15 |
| Cadres et professions intellectuelles supérieures | 11 | 23 | 34 |
| Professions Intermédiaires | 2 | 1 | 3 |
| Employés | 4 | 2 | 5 |
| Retraités | 1 | 1 | 3 |
| Sans réponse | 2 | 1 | 3 |
| Total | 26 | 37 | 63 |

Source : Récits des étudiants chiliens et colombiens. Auteur : Carolina Pinto 26/02/2012.

Plus de la moitié des jeunes interviewés par notre recherche appartiennent aux classes moyennes supérieures récentes. Ils ont le plus souvent des parents diplômés et de grands-parents non diplômés. Il s'agit ainsi de familles ayant expérimenté une forte ascension sociale au cours des dernières décennies. Ces jeunes ont bénéficié de la sorte d'une socialisation plurielle accédant à un milieu social plus aisé pendant l'adolescence et la jeunesse que durant l'enfance. Cette pluralité de références probablement a une incidence dans la construction postérieure d'une trajectoire internationale. Nous pensons, par exemple, à la manière dont les références internationales permettent aux individus des classes moyennes ascendantes de relativiser et de réinterpréter leurs appartenances sociales (Wagner 1998).

Les réponses recueillies au cours de notre enquête contribuent à produire une image plus précise des étudiants étrangers. Même si la plupart des interlocuteurs ont des parents diplômés, il ne s'agit pas d'un ensemble homogène de jeunes issus des familles les plus riches ni, à l'inverse, de personnes parties pour échapper d'une situation de pauvreté. Les fortes différenciations d'une

famille à l'autre, en termes d'itinéraires résidentiels, de parcours professionnels et de niveau d'instruction des parents, donnent à voir que les migrations étudiantes s'élaborent sur la base d'un projet de mobilité sociale intergénérationnel. Chaque génération gagne une meilleure place dans la hiérarchie sociale et la transmet impérativement aux générations suivantes. Ainsi, l'appartenance à une classe s'imprime dans l'expérience sociale primaire acquise au cours du parcours familial. Celle-ci nous prépare pour agir en tant que sujet dans l'avenir « *Le système de classes influence profondément la distribution de savoir entre les membres d'une société. Il conditionne le sentiment que l'on peut agir sur le monde, qui est très inégalement partagé* » (Bernstein, 1975, p. 230). Nous observons que pour une minorité des enquêtés la réussite sociale est une course gagnée. Pour la grande majorité, celle-ci est un objectif, certes possible, mais incertain.

6.2 LA PÉRIODE DE L'ENFANCE ET L'ADOLESCENCE : LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET L'ACCUMULATION INÉGALE DE RESSOURCES

Nous avons avancé que la transmission des ressources familiales peut être efficace dans la mesure où elle se combine avec d'autres instances de socialisation comme l'école et les activités extra-scolaires auxquelles les enfants se voient exposés. Dans cette partie, nous nous intéressons aux établissements scolaires fréquentés par les enquêtés et, plus particulièrement, aux premiers contacts avec l'international qu'ils ont pu avoir dans le pays d'origine.

6.2.1 Les établissements scolaires : la primauté des stratégies de mobilité sociale des parents

Ce qu'affirmait Emile Durkheim il y a presque un siècle reste pertinent nos jours : « *chaque société, considérée à un moment de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons* » (Durkheim 1993, p. 45). Ainsi, même si les parents choisissent les établissements d'éducation de leurs enfants, l'influence de ces institutions dépasse l'action parentale en étant à l'origine d'une socialisation plurielle des individus¹⁵⁴.

¹⁵⁴Bernard Lahire explore en détail les apparentes contradictions entre l'influence de la famille et du milieu scolaire dans son ouvrage « *L'homme pluriel* » (2008). Pour lui, les dispositions des individus, d'abrévés d'expériences

Considérant la diversité sociale des interlocuteurs, la période de scolarisation signifie pour plusieurs d'entre eux un renforcement des dispositions culturelles familiales. Pour d'autres celle-ci est l'occasion d'une rupture avec le milieu d'origine portée par l'effort des parents pour leur offrir une meilleure éducation.

Le récit de Simon (au moment de l'enquête, doctorant colombien à New York) est un exemple : *« je suis allé au collège 'Los nogales' grâce à mon père. Pour lui, il était très important d'investir dans notre éducation. Il ne parle pas anglais, il appartient à une autre génération. Les familles de mon père et de ma mère étaient plus pauvres que la nôtre, ils sont allés dans des universités publiques. Ainsi pour eux toujours l'éducation a été un actif très important. C'est pour ça que mon père a mis énormément d'argent dans notre éducation. Avec ma sœur, on est allés à ce collège qui était très bon, mais aussi très cher, ainsi j'ai fréquenté les gens les plus riches de Bogotá. Là-bas on était les plus pauvres par rapport au reste »*. Ce discours apparaît fréquemment parmi les enquêtés sachant qu'ils sont nombreux à appartenir à une bourgeoisie intellectuelle récente. Au sein de ce groupe social, les parents font des efforts économiques pour assurer la mobilité sociale de la génération suivante. De la sorte, ces parents se constituent comme des *transfuges de classes*, c'est-à-dire, ceux qui sont nés dans un milieu social et qui vivent adultes dans un tout autre milieu social (Lahire, 2011). Leurs enfants incorporent donc des expériences socialisatrices diverses entre la famille en pleine ascension sociale et l'école prestigieuse choisie pour améliorer leurs chances de devenir diplômés. Quand cette stratégie réussit, elle stimule la capacité d'adaptation sociale des individus qui expérimentent également une conversion identitaire au cours de ce changement de statut (Naudet, 2007). Ils parviennent enfin à éprouver le sentiment de pouvoir agir dans des milieux sociaux variés.

Les enquêtés ont fréquenté des établissements scolaires différents dans leur pays d'origine¹⁵⁵. De la sorte, pour notre analyse nous les avons classés selon quatre types : les établissements scolaires privés reconnus pour leur excellence académique, dont écoles bilingues, les établissements privés sans prestige académique particulier, les établissements publics d'excellence académique et les établissements publics sans prestige particulier. Tout d'abord on constate que la grande majorité des personnes interrogées (N=53) ont été scolarisées dans un établissement privé dont un tiers était bilingue (N=18). En outre, la moitié des enquêtés (N= 31) a fini ses études secondaires dans un établissement d'excellence académique, soit privé, soit public. Après, parmi

multiples et pas forcément toujours compatibles, sont acquises au gré de principes divers de socialisation correspondant à l'univers familial et scolaire entre autres. Ces dispositions se déploient ou non selon le contexte d'action.

155 Nous avons décrit précédemment dans le chapitre 4 les caractéristiques des systèmes d'éducation primaire et secondaire au Chili et en Colombie. Ils se caractérisent par un clivage entre la performance académique des institutions publiques et privées. Le nombre réduit d'établissements concentrant les meilleurs résultats académiques est composé de collèges de colonies étrangères, d'autres catholiques et de quelques lycées publics traditionnels.

les sept personnes qui ont suivi sa formation dans une institution publique, deux l'ont fait dans un lycée d'excellence académique (tableau 6.5). Enfin, la comparaison internationale souligne que les jeunes fréquentant un établissement public sont surreprésentés en France.

Tableau 6.5 Type d'établissement scolaire où les étudiants chiliens et colombiens ont fini leurs études secondaires selon le pays d'accueil.

| Type d'établissement scolaire au niveau d'études secondaires | | France | États-Unis | Ensemble |
|--|---|-----------|------------|-----------|
| Privés | D'excellence académique (dont 18 bilingues) | 7 | 22 | 29 |
| | Sans un prestige académique particulier | 11 | 13 | 24 |
| Publics | Lycées d'excellence académique | 2 | - | 2 |
| | Établissements publics | 4 | 1 | 5 |
| Sans réponse | | 2 | 1 | 3 |
| Total | | 26 | 37 | 63 |

Source : Récits des étudiants chiliens et colombiens. Auteur : Carolina Pinto 28/02/2012.

Presque la moitié des enquêtes a été scolarisé dans un établissement d'excellence académique ce qui est largement plus représentatif que la partie d'entre eux qui a fréquenté une école bilingue. Les institutions que nous appelons d'excellence académique réunissent les meilleures performances académiques et conduisent une grande partie de leurs élèves à poursuivre leurs études dans les universités les plus réputées du pays. Invariablement ces établissements scolaires restent difficilement abordables pour les classes moyennes, de la sorte, un établissement performant est souvent aussi au Chili et en Colombie un établissement d'élite. La seule exception est la figure du lycée public d'excellence recevant de nombreux élèves de classes moyennes et populaires selon une stricte sélection par résultats. Ces étudiants sont sous-représentés dans notre échantillon (N=2).

Nous observons que les étudiants les plus favorisés ont été inscrits dans les établissements scolaires les plus performants académiquement, mais ils n'ont pas été les seuls. Les jeunes issus de familles en ascension sociale ont été aussi nombreux à y s'inscrire portés par les stratégies de mobilité sociale de leurs parents. Pour eux cependant le sentiment de ne pas « être à sa place » est souvent évoqué dans le récit biographique. En outre, une autre partie des personnes interrogées a fréquenté des établissements scolaires privés sans un prestige académique particulier. Pour elles, la réussite académique apparaît encore plus comme le produit d'un effort individuel.

6.2.2 La socialisation internationale au cours de l'enfance : modalités diverses

Une partie importante des interlocuteurs ont acquis une certaine ouverture à l'international au cours de leur enfance. Parmi eux, on compte tout naturellement ceux qui ont été formés dans une école bilingue (N=19). Également, on y compte certains jeunes qui ont connu d'autres circonstances extra-scolaires qui ont favorisé l'acquisition de compétences et de dispositions favorables à la mobilité internationale. Enfin, une partie réduite des personnes interrogées ont vécu une enfance véritablement isolée des références internationales. Pour elles, une socialisation internationale *accélérée* aurait eu lieu pendant les études universitaires et la vie active.

6.2.1.1 L'école bilingue : l'acquisition de ressources culturelles en continuité ou en rupture avec le milieu familial et social.

Nous souhaitons approfondir notre analyse sur les établissements scolaires que nous appelons bilingues. Quelques travaux sur les étudiants étrangers en France (Ennafaa et Paivandi 2006, De Brito 2007) insistent sur l'influence déterminante des lycées français à l'étranger favorisant leur venue en France pour y étudier. Nous acceptons qu'il ne soit pas rare que les anciens élèves des écoles bilingues (française ou autre) soient les plus curieux pour connaître le pays duquel ils ont reçu une influence pendant leur scolarité. Toutefois, le passage entre cette attirance et un projet d'études de troisième cycle n'est pas automatique.

Les établissements d'éducation bilingues au Chili et en Colombie sont représentés dans notre échantillon par des établissements reliés à l'Allemagne, aux États-Unis, à la France et au Royaume-Uni. Ces établissements semblent réservés aux élites socio-économiques proposant une performance académique d'excellence¹⁵⁶, une localisation impérative dans un quartier favorisé et des frais d'inscription élevés.

Une bonne maîtrise de la langue semble être un puissant déclencheur d'expériences de mobilité internationale. De ce fait, on remarque que les individus ayant suivi une école bilingue ont aussi réalisé plusieurs autres séjours à l'étranger dans la mesure où ils gagnent de l'indépendance et que les ressources familiales le permettent (échanges scolaires, universitaires, vacances, etc.). Loreto (au moment de l'enquête, étudiante de master à Boston) ayant fait une école bilingue explique au début notre entretien à Harvard son idée de sur la barrière de la langue. *«(Q. T'as pris l'anglais dans ton collège?) Oui, et apparemment c'est ça qui t'amène ici, l'intelligence pas trop, haba. (Q. Tu veux dire, le fait de parler l'anglais ?) Oui, je pense que c'est ça la grande barrière puisque j'ai plein d'amis très intelligents, mais qui ne parlent pas anglais. C'est surprenant puisque ces amis auraient de meilleurs*

156 Toutes les écoles bilingues fréquentées par les interlocuteurs de notre étude sont classées parmi les 30 premiers établissements scolaires les plus performants académiquement de chaque pays.

résultats que moi, c'est eux qui devraient être ici, mais l'anglais pour ces gens est comme le chinois pour moi, trop éloigné. ». Cependant ce n'est pas seulement la compétence linguistique ce qui distingue la formation de ces élèves. Les écoles bilingues procurent surtout une socialisation ouverte à l'international en mettant en œuvre plusieurs moyens différents pour ce faire. Plus que stimuler les voyages, les écoles bilingues s'attachent à créer une ambiance culturelle cosmopolite grâce à des instances quotidiennes d'interaction avec l'étranger¹⁵⁷. Anne-Catherine Wagner insiste sur le fait que dans ce type d'école *« se consolident des habitus cosmopolites portant à considérer comme naturels la mobilité géographique, le passage d'une langue à l'autre, les relations entre différentes nationalités »* (2007, p. 53). De la sorte, les écoles bilingues contribuent à une accumulation multiple de ressources immatérielles autour de la mobilité internationale.

Nous allons nous attarder sur le cas du lycée français au Chili. Nous avons enquêté quatre chiliens ayant suivi leurs études primaires et secondaires dans l'école française de la capitale. Deux autres étudiantes y ont fait une partie de leur scolarité conservant un certain lien mis en avant pendant l'entretien. Mateo (au moment de l'enquête, ancien étudiant de master à Paris), explique une partie de son expérience dans cette école. *« On était plus ou moins 150 personnes par niveau dont environ 25 français. Ils étaient nombreux quand même. Tout naturellement, les français prenaient en terminale l'option conduisant au baccalauréat français. Ces classes n'étaient pas nombreuses et elles étaient plutôt réservées aux bons étudiants. Moi, j'étais un étudiant moyen, donc je n'ai pas fait ça. Quelques chiliens suivaient aussi le bac français. Par exemple, les 'franco-chileno' qui étaient très intégrés aux chiliens, mais qui maîtrisaient bien la langue quand même. Le reste était d'autres Chiliens voulant venir après en France pour faire une licence. (Q. Et tu sais si beaucoup d'entre eux sont-ils partis en France ?) Ils n'étaient pas du tout nombreux. De ma classe, ils sont partis que cinq dont trois ayant fait le bac français. »*. Le récit de Sofia (au moment de l'enquête, étudiant de master à Paris) ayant fait la même école que Mateo avec quelques années de décalage complète le portrait du lycée français à Santiago. *« A la fin du lycée, j'ai eu un très bon résultat dans le baccalauréat français, mais j'ai raté le concours pour les universités chiliennes (...) j'ai été acceptée dans l'université de Montpellier (...) mais j'avais participé au processus sachant que je n'allais pas partir, je l'ai fait seulement pour la fierté de dire que j'avais été retenue (Q. Tes amis, se sont-ils aussi présentés aux universités françaises ?) Non, en fait, seulement quelques-uns qui avaient des origines françaises (...) Très peu de gens du lycée sont partis en France, seulement ceux qui avaient leurs parents ici, ou des choses comme ça. Pendant mes années universitaires au Chili, j'ai perdu un peu la trace de ces gens-là, mais une fois venue ici j'ai commencé à les revoir à nouveau. C'est très marrant puisque tous ceux qui ont étudié théâtre, art ou sociologie, c'est-à-dire, des études plus alternatives, ils*

157 Nous avons recueilli parmi nos entretiens ces instances quotidiennes d'interaction avec l'étranger : l'accueil régulier d'élèves étrangers, la pratique de méthodes d'apprentissage étrangères, les échanges scolaires pendant l'été, l'organisation de loisirs d'inspiration étrangère (par exemple, un atelier de théâtre en français offert par une école anglaise), l'étude d'auteurs étrangers et l'accès privilégié à une bibliothèque ayant de produits culturels internationaux comme les livres ou films.

habitent tous maintenant en France. Ceux qui ont suivi médecine ou ingénierie, ils sont là-bas. Tu les vois sur facebook, avec leurs gosses, leur voiture et la maison avec jardin ».

Ces extraits nous permettent de tirer plusieurs conclusions. Tout d'abord, on retient que seule une partie réduite des élèves scolarisés dans cet établissement français partent en France. Ces cas exceptionnels sont plutôt liés à des raisons familiales qui s'avèrent indispensables pour concrétiser un départ à l'étranger avant les dix-huit ans.

Ensuite, on aperçoit un rapport de domination à l'intérieur du lycée qui s'impose aux élèves : ceux qui suivent le parcours français sont considérés implicitement comme les meilleurs éléments. Cette hiérarchisation explique la démarche d'inscription aux universités françaises, mais sans l'objectif de s'y rendre. C'est surtout une quête de prestige (de « fierté » comme l'explique Sofia) qui ne se traduit pas dans un projet concret de séjour. En fin de compte, un départ immédiat ne se produit pas faute de moyens financiers, d'objectifs claires et d'une certaine maturité. Sofia ajoute encore : *« j'avais choisi Montpellier parce que j'avais une amie qui habitait là-bas avec sa famille. Maintenant que je regarde en arrière et je réalise que toute cette idée-là était du n'importe quoi, je n'avais pas même pas d'agent ni rien pour partir »*. Par conséquent, la maîtrise de la langue et les ressources culturelles ne sont pas suffisantes.

Enfin, le récit de Sofia nous avance l'existence d'un profil bien défini d'anciens élèves français qui partent plus tardivement en France une fois obtenu un diplôme d'études universitaires au Chili. Ces sont les personnes qui ont suivi des études littéraires ou artistiques. Ces sont d'ailleurs les disciplines de nos six interlocuteurs ayant passé par l'école française à Santiago (danse, dessin, sociologie, psychologie et histoire). Les *autres*, ceux qui ont fait un parcours en sciences exactes ou naturelles ne sont pas partis en France.

Les raisons personnelles pour lesquelles ces jeunes ont été scolarisés dans une école bilingue (française ou autre) sont différentes. Les moins nombreux y ont été en raison des origines étrangères de leur famille (N=4). Une étudiante de master chilienne à Boston évoque, par exemple, que l'orientation allemande des collèges fréquentés par elle, ses frères et ses sœurs s'explique à partir des origines de sa mère. *« J'ai suivi mes études dans les 'Ursulinas' (école catholique de tradition allemande pour filles), mes sœurs aussi et les hommes ont été dans le 'Verbo divino' (école catholique de tradition allemande pour garçons) (Q. Et il y a eu une raison particulière pour avoir préféré ces collèges ?) Ma mère elle y a eu son diplôme. En fait, elle était dans un collège de la même congrégation des 'ursulinas' en Allemagne et quand elle est venue au Chili, elle a fini ses études dans les 'ursulinas'. (...) L'idée était de continuer la tradition de la famille de ma mère qui est moitié allemande »*. Pour ces personnes, l'action socialisatrice de l'école reste en continuité avec les héritages familiaux contribuant à la transmission d'une culture cosmopolite. De même, ces interlocuteurs ayant une appartenance sociale très favorisée

retrouvent un milieu social similaire parmi leurs camarades de cours.

D'autres personnes interrogées ont été inscrites dans l'une école bilingue pour ne pas perdre une langue étrangère acquise au cours d'un séjour familial à l'étranger (N=6). Pour la plupart, ces séjours relèvent d'une spécialisation ou d'une expatriation motivée par l'exercice professionnel des parents. Voici le cas de Maria Cristina (au moment de l'enquête, étudiante colombienne de master à Boston) : « *Mon père pour sa profession de militaire était souvent envoyé à l'étranger pour suivre des entraînements spécialisés. Quand j'étais petite, il a été envoyé aux États-Unis deux fois, ainsi j'ai été exposée à la langue depuis les trois ans puisque j'y ai fait la maternelle. Après j'ai fait aussi une année de middle school quand j'avais neuf ans. Aujourd'hui j'ai un accent neutre et l'anglais a été toujours très facile pour moi depuis cette exposition précoce. De même, je n'ai pas perdu la pratique car mes parents ont décidé de m'inscrire au collège 'Nueva Granada' qui est certifié par les collèges américains et il est complètement bilingue.* ». Pour ces personnes l'ambiance internationale de l'école a signifié aussi une continuité avec les expériences récentes de leur famille. Pour quelques interlocuteurs chiliens, en revanche, le séjour à l'étranger a été une émigration forcée par la dictature pendant les années soixante-dix et quatre-vingt-dix. Considérant que la France a été le deuxième pays d'accueil en Europe des exilés politiques chiliens (Bolzman, 2006), le lycée français à Santiago a ouvert ses portes à de nombreuses familles de *retornados* comme celle de Mateo (au moment de l'enquête, ancien étudiant de master à Paris). « *Mes parents ont vécu en France pendant trois ou quatre ans quand il y avait la dictature au Chili. Mon vieux est allé en Suède et il a ensuite rejoint ma mère à Paris, ils ont habité en banlieue nord à Colombes. Ma sœur aînée était petite, elle a pris très bien le français. Quand mes parents sont revenus au Chili, ils n'ont pas voulu qu'elle perde la langue donc ils l'ont inscrit à l'alliance française. À l'époque, ce collège avait la politique de recevoir les retournés, il y avait une certaine solidarité dans l'ambiance (...) La plupart des gens appartenaient aux classes moyennes supérieures, mais il y avait une partie de boursiers, comme les 'retornados' (...) Je ne comprenais pas pour quoi j'étais le seul à habiter à Ñuñoa (commune traditionnelle de classe moyenne), tandis que tout le reste habitait à 'Vitacura' ou à 'Las Condes' (communes très favorisés de la capitale)* ». Pour ces personnes, l'école française a signifié une continuité culturelle, toutefois une certaine rupture est évoquée du fait du décalage entre la position sociale familiale d'origine et celle qui ont les familles fréquentant une école d'élite.

Enfin, pour le reste des interlocuteurs (d'ailleurs les plus nombreux N=8), l'école bilingue a été choisie par les parents sans avoir un rapport spécifique avec la culture étrangère de l'établissement. Nous avons évoqué avant le cas de Simon, doctorant colombien à New York, scolarisé dans un établissement anglais poussé par l'histoire d'ascension sociale de ses parents. C'est aussi le cas de Beatriz (au moment de l'enquête, étudiante de master à Paris), qui justifie tout au début de notre entretien que son passage par l'école française ne relevait pas d'un lien familial

avec la France. « Pendant l'université, j'ai conservé le désir de connaître la France profonde, de m'imprégner de la langue. Et je sentais, sans rien connaître sur les bourses, que j'avais plus d'opportunités que d'autres simplement par le fait d'avoir étudié douze ans dans un collège français. J'avais un lien sentimental : j'aimais bien la culture. Je n'ai pas de la famille française, mes parents ont choisi ce collège tout simplement parce qu'on habitait à côté. Ma mère pensait qu'il s'agissait d'une bonne éducation cartésienne et que j'y allais faire des connaissances pouvant m'aider à articuler un certain réseau social. Mais je pense que ça m'a pas trop aidé finalement puisqu'il y avait beaucoup d'arrivisme dans ce collège ». Bénéficiant de la force formatrice des premières années de vie des individus¹⁵⁸, le passage par une école bilingue crée des liens avec une culture parfois éloignée. Pour quelques-uns comme Béatrice qui souligne les nombreuses années passées à l'école française, cette influence suffira à la formation de dispositions à même de s'activer dans l'avenir à partir d'un contexte d'action favorable. En outre, une rupture s'impose sur le plan social sachant que plusieurs de ces étudiants n'appartiennent pas aux groupes les plus favorisés.

En récapitulant tout, l'influence des écoles bilingues apparaît dans nos récits et elle s'exprime comme une continuité des traditions cosmopolites des classes favorisées, ainsi que comme une rupture et une inauguration d'un nouveau parcours pour les familles en ascension sociale. Dans les deux cas, la maîtrise de la langue a été signalée comme un avantage pour la poursuite ultérieure d'études à l'étranger. Toutefois, la seule disposition des compétences culturelles acquises à l'école est insuffisante puisqu'un séjour d'études post-graduées nécessite aussi des ressources économiques et un projet professionnel défini.

6.2.1.2 La diversité des références internationales extra-scolaires

Une fois écartées les personnes ayant été influencées directement par les migrations récentes de leurs parents ou par l'établissement scolaire fréquenté, plusieurs interlocuteurs ont signalé d'autres événements qui les ont orientés assez tôt vers l'acquisition de compétences utilisables à l'international. Sachant que ces expériences ne ressortent pas des familles les plus favorisées, la diversité est leur principale caractéristique.

Plusieurs jeunes ont été nourris par des expériences de voyages et des séjours à l'étranger vécus et racontés par d'autres personnes significatives hors des parents. Ces histoires exercent un puissant effet sur l'imaginaire d'un enfant stimulant une curiosité pour l'ailleurs. Par exemple,

158La force formatrice des années d'enfance a été abordée selon angles différents en sociologie. Muriel Damon rappelle dans son livre *La socialisation* (2011) les courants les plus importants. Tout d'abord, pour Durkheim l'explication se trouve dans l'enfant qui serait un être particulièrement influençable sur lequel les premières expériences ont une forte prise. Ensuite, Norbert Elias en revanche souligne que l'enfant a besoin à ce moment-là de l'influence sociale pour ne pas ou ne plus être un animal. Après, Berger et Luckmann attribuent l'efficacité des influences socialisatrices à l'absence de choix de l'enfant (elles lui sont imposées par leurs parents et l'entourage) et au contexte affectif qui accompagne l'apprentissage à ce jeune âge. Enfin, Bourdieu met l'accent sur la compréhension des premières expériences comme un filtre cognitif à travers lequel les personnes perçoivent le monde sans pourtant le remettre en cause (Damon 2011, p. 11).

Marcela (au moment de l'enquête doctorante colombienne à Paris) a été séduite très jeune par l'idée de découvrir un jour la France à partir de son amitié avec une fille franco-colombienne du collège. *« Quand j'avais treize ans j'ai connu Sara, on est devenue très proches jusqu'à la fin du lycée. Elle est colombienne, mais elle est née en France parce que sa famille y a vécu pendant plusieurs années. Ses parents sont des intellectuels et ils font partie de la première vague de colombiens partis en France. Sara y est restée jusqu'à l'âge de cinq ans et elle parlait souvent avec ses parents en français. Je voyais quand ils parlaient en français au collège et je trouvais tout ça marrant. Son destin a été de revenir en France puisque ses parents lui ont toujours dit de faire ses études ici »*. Pendant l'adolescence, Marcela et Sara ont rêvé de venir étudier ensemble en France. De la sorte, l'influence de cette amitié a été significative sachant que plusieurs années après Sara est venue en France et elle a accueilli Marcela chez elle pendant les premières années de son séjour d'études doctorales.

Quand les expériences migratoires des autres relèvent de situations difficiles, elles contribuent à concevoir le départ à l'étranger comme un détournement de l'adversité. Quelques récits de jeunes issus de classes moyennes évoquent l'influence de certains proches ayant émigré pour des raisons politiques ou économiques. Ceci est le cas de José Manuel (au moment de l'enquête doctorant chilien à Paris) ayant une tante et plusieurs cousins habitant en Suède. *« Depuis la dictature ma tante et sa famille se sont installés en Suède (...) Ils sont venus nous rendre visite en 1993 pour voir si mes cousins s'adaptaient. Ils n'ont pas du tout aimé, donc ils ont décidé de rester là-bas. Mais on s'est entendu très bien avec mon cousin Joan celui qui a le même âge que moi et lui me proposait tout le temps d'y aller. J'étais fou pour quitter le Chili et voir tout ce qu'il me racontait »* Comme Sayad (1991) l'a bien montré, l'imaginaire des proches est souvent stimulé par les histoires – parfois idéalisées – des migrants. José Manuel pensait à l'invitation de son cousin comme à une carte à jouer au cas où *« Je me disais que si je n'étais pas retenu (pour obtenir une bourse d'études), je pouvais toujours tenter ma chance en Suède avec mon cousin »*. Pour quoi n'est-il pas parti en Suède ? *« Ma mère ne voulait pas que je parte, eh, c'est une mère c'est tout ! Elle ne voulait pas rester toute seule que avec ma sœur (Q. Mais elle est contente maintenant que t'es en France ?) Ah, oui, très fière de moi, mais ça c'est différent. Je pense que le fait que je fasse des études la rassure et de plus j'ai une bourse, je ne galère pas »*. Après les histoires des proches, le projet de partir à l'étranger ne semble plus impossible même si les ressources économiques sont limitées.

Nous avons déjà avancé que plusieurs enquêtés ayant suivi une école bilingue ont fait des échanges scolaires à l'étranger profitant des réseaux de leurs établissements. D'autres ont aussi vécu cette expérience trouvant par leurs propres moyens les instances institutionnelles pour le faire (N=3). Le cas d'Antonia (au moment de l'enquête étudiante chilienne de doctorat à Paris) est révélateur sachant que sa détermination a profité de la complicité de sa mère et des ressources familiales. *« L'idée de partir à l'étranger je l'ai depuis très petite, peut-être pour la motivation de ma mère qui*

donnait des cours à l'université. J'ai connu ainsi depuis toujours ce qu'était un doctorat ou faire des études à l'étranger puisque ma mère avait plusieurs amis qui étaient partis aux États-Unis, en Allemagne ou en Centre-Amérique (...) A l'époque, je rêvais de partir, peu importait si j'allais avoir un diplôme ou pas, il s'agissait d'avoir une expérience, d'apprendre une langue, de connaître des gens, de regarder des choses différentes, de quitter le Chili, puisque j'ai toujours pensé que le Chili se trouvait au trou du monde. Je parle d'une époque où le monde était trop limité : il y avait que deux chaînes à la télé, sans Internet, l'unique moyen de voir les choses était partir. (...) Quand j'avais neuf ans, j'ai eu un voisin qui est parti pendant le lycée et je parlais tout le temps de ça. J'ai grandi avec l'idée d'apprendre anglais, je traduisais les chansons et j'avais un très bon niveau. À mes treize ans et sur ma propre initiative, je me suis renseignée sur comment il fallait faire pour réaliser un échange scolaire (Q. Ton collègue a eu une influence en tout ça?) Bah non, il était un collègue catholique sans plus, c'était surtout moi qui avais cette envie folle de sortir et de connaître (...) Pour mon quinzième anniversaire j'ai montré toutes mes enquêtes à mes parents. Ils m'ont vu tellement convaincue, et comme ils pouvaient le payer, ils ont accepté » Finalement, Antonia est partie pendant une année scolaire vivre aux États-Unis, cependant son envie de voyager ne s'est pas épuisée, au contraire, cette expérience a réaffirmé sa décision de partir faire des études à l'étranger après. « *J'étais très contente à mon retour, j'avais eu l'expérience que je rêvais et je savais que celle-ci n'était qu'un commencement pour après ».*

Trois personnes ont beaucoup voyagé avant de finir leur baccalauréat dans le cadre de leur compétition sportive. Même si leurs carrières d'athlètes n'ont pas évolué vers un statut professionnel, cette initiation précoce aux voyages internationaux et l'indépendance de l'entourage familial semble avoir eu des effets stimulants pour construire après un parcours international. Cristina (au moment de l'enquête doctorante colombienne à New York) explique pourquoi : « *J'ai toujours eu l'intention de quitter la Colombie car comme je jouais du tennis, il était relativement facile pour moi d'obtenir une bourse d'études aux États-Unis. Je voyais mes amis du tennis qui partaient tous les ans, et ça se passe comme une chaîne : ceux qui partent en parlent aux suivants sur comment il faut le faire (...) J'ai eu après un problème à la cheville et j'ai dû suivre un traitement de physiothérapie. Tout ça m'a fait peur, je ne voulais pas dépendre de mon tennis pour étudier, puisque si je ne pouvais plus jouer, je n'allais plus avoir droit à la bourse et mes parents ne pouvaient pas se permettre de payer un collègue américain. J'ai abandonné l'idée seulement en partie puisque je voulais quand même faire mes études universitaires ailleurs ».* Par la suite, Cristina a connu une fille allemande dans son lycée qui faisait un échange scolaire. Leur affinité de « jeunes voyageuses » a favorisé une amitié profonde. Cette amie lui a suggéré de partir en Europe pour étudier sachant que les frais de scolarité étaient moins chers qu'en Colombie ou qu'aux États-Unis. Au final, Cristina commence un parcours atypique décidant de venir étudier en France, elle s'installe à Strasbourg pas loin de la ville natale de son amie allemande. Ce que l'on retient du récit de Cristina est que sa pratique sportive internationale s'est transformée en une

expérience fondatrice, c'est-à-dire, dans un élément explicatif de type archéologique¹⁵⁹. Cette exposition précoce et intense aux voyages a produit un apprentissage, une vision du monde et des intérêts durablement ouverts à l'international.

D'autres formes d'internationalisation précoce sont les cours de langues qu'ont été suivis par certains incités par leurs parents. Considérant que ces cours ont un prix élevé par rapport au coût de la vie dans les pays latino-américains, seuls les jeunes issus de familles des classes moyenne et favorisée y ont eu accès. Les cours de langue sont une stratégie moins chère que l'école bilingue pour les familles en ascension sociale. Le récit d'Ivan (au moment de l'enquête doctorant chilien à Boston) est un bon exemple : « *(Q. Et t'as pris l'anglais dans ton collège ?) Eh, il y avait, mais il était très mauvais. Ma mère elle voulait à tout prix que j'apprenne l'anglais. Il se trouve que pour elle ne pas le maîtriser a été une contrainte au travail... bref, j'ai suivi des cours dans l'institut britannique quand j'étais en primaire, mais je me suis ennuyé vite. Je n'avançais pas trop non plus en fait. Après, j'ai suivi des cours de conversation avec un gringo qui vivait à côté de mon collège. Et là, je pense que ça a mieux marché (...)* *(Q. Et tes frères ou sœurs ont fait pareil ?) Non, puisque ma sœur est allée dans un collège full anglais (...)* *Je croyais que j'avais un bon niveau, mais quand t'arrives ici et il te faut écrire un essai ou t'exprimer en cours, c'est complètement différent* ». L'aisance linguistique est une compétence d'interaction qui s'acquiert par une exposition diversifiée et prolongée avec les interlocuteurs. Ainsi, ceux qui apprennent les langues comme des langues maternelles sont privilégiés. Anne-Catherine Wagner insiste sur le fait que les « *héritiers d'une culture internationale se distinguent des autodidactes ou de ceux qui ont une connaissance scolaire des langues. Des socialisations internationales produisent un ensemble de dispositions qui portent à considérer les relations avec les étrangers comme s'inscrivant dans la continuité de l'identité sociale* » (Wagner 2007:45). Finalement, les cours de langues sont une ressource moins puissante que d'autres pour la socialisation internationale des enfants.

Les compétences utilisables à l'international restent liées à l'accumulation du capital social et économique, mais elles ne s'y réduisent pas. Les jeunes ayant été exposés faiblement à la mobilité internationale pendant leur enfance comptent d'autres instances de socialisation qui les ont rapproché de l'international : les histoires familiales, les amitiés, ainsi que d'autres institutions hors de l'école. Même si ces expériences sont moins intenses que partir en voyage, elles sont également efficaces pour créer une curiosité chez l'enfant pour la vie dans d'autres pays, les langues, ou même les études à l'étranger. Nous repérons cependant que leur efficacité est limitée pour l'apprentissage linguistique. De la sorte, la maîtrise d'une langue étrangère par les enquêtés peut être décrite par paliers : tout d'abord on distingue ceux qui sont bilingues grâce à une socialisation

159 De Coninck Frédéric et Godard Francis (1990), « L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation », *Revue française de sociologie*, XXXI, p. 23-53, 1990.

internationale intense, précoce et plurielle (séjours familiaux à l'étranger, écoles bilingues, échanges scolaires, etc.). Ensuite, on repère ceux qui ont eu une exposition continue, précoce mais superficielle aux langues étrangères (pratique dans l'établissement d'étude, cours particuliers, etc). Finalement, une autre partie des jeunes interrogés n'a eu aucun contact avec les langues pendant la période de l'enfance et l'adolescence.

Conclusion intermédiaire

L'analyse du début des biographies recueillies nous a permis de découvrir que la plupart des enquêtés ont bénéficié d'établissements scolaires performants, ainsi que de certaines expériences de socialisation à l'international avant de finir les études secondaires dans leur pays. Le tableau 6.6 tente de relier ces éléments avec l'appartenance sociale et le niveau éducationnel des parents.

Tableau 6.6 Héritages et socialisation dans les trajectoires des personnes interrogées

| Niveau éducationnel du père | Appartenance sociale et parcours professionnel du père | | Établissements d'éducation primaire et secondaire | Socialisation précoce à l'international |
|---|--|---|---|--|
| Parents ayant un niveau d'études post-gradués (N=13) | Élites économiques | Chef d'entreprise (capital économique hérité) | Établissements privés d'excellence académique (dont 16 bilingues) | Références intenses (établissements bilingues, échanges scolaires) |
| | Bourgeoisie intellectuelle | Cadres du secteur privé (version traditionnelle de la bourgeoisie) | | |
| Parents ayant un niveau d'études équivalent à BAC+5 (N=33) | | | Établissements privés sans prestige particulier | |
| Parents ayant un niveau d'études universitaire incomplet ou technique (N=7) | | Cadres du secteur public ou professeurs universitaires (version progressiste de la bourgeoisie) | | Références moins intenses (histoires familiales, pratique sportive, adultes significatifs, etc.) |
| | Classes moyennes inférieures | Carrière d'employé stable | | |
| Parents non diplômé (N=7) | | | Établissements publics | D'excellence académique |
| | | Parcours professionnels discontinus | | Lycées publics |

Auteur : Carolina Pinto 29/03/2012

Procurant une distribution inexacte entre les lignes, une lecture de gauche à droite du tableau

permet d'évoquer la correspondance entre les héritages familiaux et les parcours des jeunes jusqu'à l'adolescence. Par le haut, on constate que les enquêtés issus des milieux les plus favorisés, ayant des parents hautement diplômés, accèdent par la suite à des écoles prestigieuses et à des références intenses à l'international. À l'inverse, par le bas, on voit que les jeunes ayant des parents non diplômés appartiennent aux classes moyennes inférieures et fréquentent des établissements d'éducation publique sans avoir accès à une socialisation à l'international. Contre ces fatalismes, il faut dire que la plupart des biographies ne se situent pas dans ces extrêmes. Les détournements des déterminismes se produisent de manière spécifique, ils sont nombreux et irréductibles. Un enfant qui étudie dans l'école réputée où sa mère travaille, une bonne élève ayant quitté un établissement d'études prestigieux durant la dictature chilienne, un enfant curieux et passionné de la lecture, etc. Il n'y a pas lieu d'établir une correspondance exacte, cependant la tendance nette est à monter socialement et non à descendre.

6.3 LA PERIODE UNIVERSITAIRE DANS LE PAYS D'ORIGINE : L'EMERGENCE DU SUJET ET L'ACCUMULATION DE RESSOURCES

Adoptant le modèle de l'institution biographique, nous accordons la plus grande importance au passage par l'université des enquêtés dans le pays d'origine. Les études universitaires comptent comme l'une des premières formes de socialisation secondaire, ainsi du point de vue de Berger et Luckmann, il a pour objectif d'incorporer un individu déjà socialisé dans un nouveau secteur de la société, dans le cas de l'université, ce secteur est le marché de travail. Nos interlocuteurs ont tous suivi des études longues, c'est-à-dire, au niveau BAC+5, en étant soutenus économiquement par leurs parents. La décohabitation se produit pour la grande majorité des enquêtés après l'obtention du diplôme comme il est habituel dans les pays latino-américains.

La période universitaire construit les trajectoires individuelles dans le plan professionnel par le biais des études et de la spécialisation, toutefois, elle définit aussi les individus sur un plan social. Pour quelques-uns cette définition aurait la forme d'une confirmation des dispositions existantes, pour d'autres, il s'agirait plutôt d'une re-construction et d'une prise de distance vis-à-vis des héritages scolaires et familiaux.

6.3.1 Les universités d'origine : une concentration dans quelques établissements

Une importante concentration d'établissements universitaires caractérise notre échantillon. Presque trois sur quatre des étudiants chiliens ont fait leurs études à l'*universidad catolica*. Cette proportion est similaire à celle des colombiens ayant suivi leurs études à l'*universidad Nacional* ou à l'*universidad de los Andes* (tableau 6.7).

Tableau 6.7 L'université d'origine des étudiants chiliens et colombiens.

| Universités chiliennes | France | E. U. | Tous | Universités Colombiennes | France | E. U. | Tous |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|---------------------------|----------|-----------|-----------|
| Universidad Catolica | 7 | 23 | 30 | Universidad Nacional | 7 | - | 7 |
| Universidad de Chile | 5 | 3 | 8 | Universidad de los Andes | 1 | 5 | 6 |
| Universidad de Concepcion* | 2 | - | 2 | Universidad del Externado | - | 3 | 3 |
| Universidad de Playa Ancha* | 1 | - | 1 | Universidad de Manizales* | - | 1 | 1 |
| Universidad Finis terrae | - | 1 | 1 | Universidad del Norte* | 1 | - | 1 |
| Universidad Arcis | 1 | - | 1 | Sciens-po** | - | 1 | 1 |
| Total | 16 | 27 | 43 | Total | 9 | 10 | 19 |

(*) Universités de province. (**) L'étudiante colombienne de doctorat à New York Liliana a fait le cycle supérieur à Sciences-po Poitiers et ensuite le master 1 à Paris.

Source : Récits des étudiants chiliens et colombiens. Auteur : Carolina Pinto 28/02/2012. Note : le total est 62 à partir de la non réponse d'une interrogée colombienne séjournant en France.

Dans chaque des deux pays étudiés, on observe une concentration autour de deux établissements d'éducation supérieure. Ceux-ci sont décrits par plusieurs personnes interviewées, ainsi que par les classements internationaux, comme les universités les plus performantes du pays. Ayant des frais de scolarité plus élevés, l'*universidad Catolica* et à l'*universidad de los Andes* sont considérées comme les plus élitistes. Au contraire, l'*universidad de Chile* et l'*universidad Nacional* sont reconnues pour leur tradition pluraliste et d'ouverture sociale. Quant aux autres universités, une partie correspond aux alternatives d'enseignement situées en région. Sachant que plusieurs étudiants sont partis à la capitale pour rejoindre l'un des établissements les plus prestigieux, les universités de région représentent une alternative moins coûteuse pour les familles de province bénéficiant d'un prestige moins important. Enfin, les autres établissements sont des cas particuliers. Les universités chiliennes *Finis Terrae* et *Arcis* sont des établissements similaires aux écoles spécialisées en France relevant des parcours dans le domaine de l'art d'une danseuse et d'une artiste plastique. De leur côté, l'*universidad del Externado de Colombia* est décrite par nos enquêtés comme une institution privée moins prestigieuse académiquement et pourtant plus chère que celle *De los Andes*.

Les enquêtés issus de familles à faible capital culturel et/ou ceux qui ont été inscrits dans un lycée public, sont tous des anciens des universités de tradition pluraliste, ou de celles de province. Pour eux les impératifs de ressources ont été décisifs. Au contraire, les jeunes appartenant aux

élites ou à la bourgeoisie d'inclination traditionnelle ont tous étudié dans les universités *Catolica* au Chili ou *De los Andes* en Colombie. Ce sont les personnes interrogées qu'on peut imaginer au milieu de ces deux extrêmes qui présentent les singularités les plus intéressantes. Ces personnes ont été l'objet d'une mobilité sociale familiale hasardeuse ayant été exposées à des références multiples. Ces trajectoires se traduisent dans une construction individuelle plus difficile et elles peuvent remettre en cause les héritages et les exigences familiales qui ne coïncident pas nécessairement avec les leurs propres.

Le parcours d'Ivan (au moment de l'enquête doctorant chilien à Boston), nous permet de saisir le décalage entre la position sociale d'origine et celle adoptée au cours de sa scolarité, ce qui nécessite une décision de sa part au moment d'entrer à l'université. Ces parents ont eu des carrières professionnelles ascendantes en tant qu'enseignants universitaires. De la sorte, Ivan a suivi ses études secondaires dans un établissement scolaire très traditionnel : *« Je savais très bien que je voulais étudier l'ingénierie et surtout à l'universidad de Chile (Q. Et pourquoi dans cette université ?) Pour plusieurs raisons en fait. Mon collège était privé et assez 'cuico' (d'élite dit péjorativement) et je ne me suis jamais senti très à l'aise. J'aime bien la diversité, et même si je n'avais pas passé des mauvais moments, je ne me sentais pas à ma place non plus dans ce collège. Alors je pensais que si je me dirigeais vers l'universidad catolica, j'allais continuer dans la même histoire. Je voulais quelque chose de divers et pour moi, dans ma tête ça était seulement l'université du Chili. J'ai fini le lycée en 1995 et à l'époque il y avait énormément de manif's à la Chile ('université du Chili'), mais ça ne m'a pas découragé. Je ne regrette pas, c'était exactement ça ce dont j'avais besoin, mon passage par la Chile m'a fait un bien fou »*. Nous avons déjà évoqué ce sentiment de ne pas appartenir complètement au milieu social qu'on rejoint. Toutefois, à différence de la période scolaire, dans l'entrée à l'université ce sont les individus qui peuvent choisir plus librement leur chemin. Quelques-uns ne vont pas hésiter à suivre la carrière traditionnelle pour les positions dominantes. D'autres comme Ivan vont s'en écarter dans une certaine mesure et chercher une voie plus proche de leurs sensibilités.

Un deuxième exemple, celui de Felipe, au moment de notre enquête étudiant de master à Boston, est aussi porteur de références croisées, ce qui l'a poussé à s'éloigner des itinéraires traditionnels. Petit-fils d'un peintre voyageur et ayant un passeport italien grâce aux origines étrangères de sa famille éloignée, il grandit rêvant de partir connaître des endroits lointains. Sa mère est avocate et elle travaille en tant qu'administrative dans une école bilingue très réputée à Santiago. Pour cette raison, il a pu y suivre ses études en anglais ce qui lui a permis d'exercer un boulot de traducteur et ainsi financer un premier voyage en Europe assez jeune. *« Durant le lycée je travaillais les week-ends en tant que traducteur, j'avais plusieurs contacts dans des hôtels, ils m'appelaient pour promener des touristes (...) Tout cet argent était pour le voyage, puisque ma famille n'avait pas trop de ressources,*

seulement pour l'essentiel (...) Après le lycée, je suis parti en Europe pour voyager. J'ai trouvé un boulot dans une auberge à Londres. Là je faisais tout : faire le concierge, nettoyer les chambres, préparer le petit déj', je gagnais juste pour vivre. Aussi je travaillais avec une troupe d'africains dans un camion de déménagement. Je m'amusais énormément et j'ai même trouvé une petite amie danoise. J'étais très jeune en fait... j'avais dix-huit et elle avait vingt ans, elle était d'une beauté lumineuse... Je ne voulais surtout pas revenir, mais ma mère s'est mise dans une posture très stricte. Elle et ma grand-mère m'ont fait la morale disant que j'allais gâcher mon avenir, qu'à ce moment-là tout ça était chouette, mais que si je restais-là j'allais nettoyer des toilettes à vie... et sûrement sans la beauté danoise à mes côtés non plus, haha ! Je les ai écoutées finalement et je me suis décidé à revenir. Après je suis entré à l'université catholique pour étudier le droit puisque je me suis dit que comme ça je pouvais travailler dans des affaires internationales ». La liberté présumée qui arrive une fois le lycée fini semble être trompeuse. Elle est soumise à la gratitude envers les parents qui ont financé les études secondaires.

En somme, l'entrée à l'université offre aux jeunes une première possibilité d'émancipation, cependant les contraintes de cette liberté sont lourdes au niveau familial et économique. En outre, l'entrée à l'université est considérée comme un passage obligatoire dans les classes moyennes supérieures, ainsi la décision des jeunes ne porte pas sur ce qu'ils voudraient faire mais sur ce qu'ils veulent étudier.

6.3.2 Le choix d'une filière à l'université : les héritages disciplinaires

Nous avons réalisé une analyse du choix d'une filière après les études secondaires en regardant les parcours biographiques et familiaux des personnes interrogées. Nous repérons tout d'abord les nombreux jeunes ayant suivi un parcours très similaire à celui de leurs parents (N=31). Dans ce groupe nous avons considéré ceux qui ont suivi exactement la même filière d'études, ainsi que d'autres ayant étudié une discipline différente, qui cherchent à se rapprocher de la profession des parents. Ceci est par exemple le cas de Juan (au moment de l'enquête, doctorant chilien à Boston). Ayant suivi des études en architecture tandis que ses parents sont des ingénieurs, il a été inspiré par leur carrière pour construire son avenir professionnel. *« J'ai toujours voulu étudier l'ingénierie, mais je me suis inscrit dans l'école d'archi conseillée par tous ces test qu'ils te font faire au lycée. (...) j'étais très influencé par les voyages d'affaires de mes parents, ils font du business à l'international et moi je voulais faire pareil, ne pas rester dans un petit monde (...) Finalement il vaut mieux être architecte au lieu d'ingénieur car t'as plus de pouvoir de décision dans l'entreprise. Les ingénieurs sont plutôt de bons employés, les architectes en revanche nous sommes les plus doués pour l'entrepreneuriat ».*

Parmi les personnes inspirées par les métiers de leurs parents on distingue, par exemple, des économistes ayant un père ingénieur ou économiste (N=8), des ingénieurs fils d'un père ingénieur (N=7), des artistes ou des littéraires provenant d'une famille artiste ou littéraire (N=5), des enseignants ayant un père ou une mère enseignant (N=3) et des avocats ayant des parents aussi avocats (N=2). Ces individus ont intériorisé le goût pour les métiers des parents ainsi que leurs attentes. Leurs récits permettent d'entrevoir l'action des parents – parfois subtile, d'autres très sévère – cherchant à les influencer. Également, on tient aussi à voir que le choix des études universitaires est présenté par les interviewés comme un acte de volonté individuelle où les intérêts personnels finissent par reproduire *par hasard* le modèle familial.

Une partie de ces cas concernent les filières les plus traditionnelles parmi lesquelles les positions sociales dominantes se reproduisent. Ces disciplines comptent l'ingénierie, l'économie, la médecine et le droit parmi lesquelles nos enquêtés masculins sont sur-représentés. Sans surprise, une partie de ces personnes ont fréquenté auparavant les établissements scolaires les plus prestigieux. De ce fait, leurs récits soulignent le petit monde social qu'ils fréquentent à l'université sachant que plusieurs de leurs anciens camarades de classe poursuivent les mêmes filières. Les transferts d'étudiants sont si habituels que certaines institutions d'élite prévoient des mécanismes institutionnels à cet effet. Pedro (au moment de l'enquête, doctorant chilien à New York) explique par rapport à son lycée, un établissement très renommé qu'« *on peut prendre plusieurs cours avancés en mathématiques, physique ou biologie. La plupart le font puisque c'est un plus. Les gens prenant le niveau avancé en mathématiques peuvent ensuite le valider dans le premier cycle d'ingénieur à l'universidad catolica* ». Comme l'expliquent Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot (2003), un parcours institutionnel à haut niveau est le propre des héritiers. Dans cette logique s'inscrivent ensuite les séjours d'études à l'étranger. Pour certains il faut rejoindre les institutions les plus performantes selon les champs disciplinaires. Vladimir étudiant chilien de master à Boston âgé de 34 ans confirme : « *ceux qui viennent étudier dans les universités du Massachusetts sont des personnes qui ont toutes étudié dans certaines écoles privées (...) ensuite ils ont fait des études dans deux ou trois universités, dans cinq ou six carrières (...) Alors, c'est évident qu'on se connaît tous* ». Sachant que les filières traditionnelles sont plus représentées parmi les enquêtés étant partis aux États-Unis (tableau 6.8), nous concluons que les élites latino-américaines sont tournées davantage vers ce pays pour se spécialiser.

Tableau 6.8 Disciplines des études suivies dans le pays d'origine.

| Disciplines | | France | États-Unis |
|---|---|--------|------------|
| Filières traditionnelles | Sciences de l'ingénierie | 4 | 8 |
| | Économie, droit, sc. Politiques, rel. internationales | 4 | 12 |
| Sciences sociales (sociologie, psychologie, histoire) | | 9 | 8 |
| Pédagogie (castillan, différentielle, française) | | 3 | 3 |
| Arts, dessin, danse et interprétation musicale | | 3 | 5 |
| Architecture | | 2 | 1 |
| Sans réponse | | 1 | - |
| Total | | 26 | 37 |

Source : Récits des étudiants chiliens et colombiens. Auteur : Carolina Pinto 10/03/2012.

Les récits des interviewés ayant choisi les filières traditionnelles, mais qui sont issus de familles en ascension sociale rendent compte de fortes pressions familiales et d'hésitations personnelles. Voici le récit de Miguel (au moment de l'enquête, doctorant chilien à New York), ayant été inscrit d'abord en ingénierie, mais qui a décidé plus tard de s'inscrire en sociologie. Il a dû se battre contre sa mère, enseignante en mathématiques. « *Ma mère elle n'était pas du tout d'accord avec l'idée que je quitte ingénierie pour m'inscrire en sociologie. En fait, elle pensait que j'allais mourir de faim en étant sociologue. Je ne sais pas pourquoi elle avait cette idée si négative sachant qu'un ami de mon père était sociologue et il gagnait bien sa vie. Elle m'a dit qu'une fois elle avait pris un taxi et que le chauffeur était sociologue* ». Ce récit fait écho à celui de Simon (au moment de l'enquête, doctorant colombien à New York) ayant quitté l'économie pour l'histoire contre la volonté de son père comptable : « *(Mon père) a refusé par principe de payer des études inutiles, il disait pourquoi vouloir étudier l'histoire quand elle est déjà écrite ? Il ne comprenait pas... Malgré lui j'ai quitté l'économie et j'ai commencé un parcours de zéro en histoire grâce à un travail que j'avais à côté (...) J'ai eu de très bons résultats académiques et l'université m'a accordé une bourse ce qui m'a permis de sauver mon image chez moi* ». Le conflit relevant d'un choix de filière contre la volonté des parents nous donne à voir un paysage particulier. Il s'agit d'une négociation des héritages et de la première affirmation en tant que sujet de ces individus.

D'autres tendances plus subtiles peuvent aussi être repérées dans notre analyse. Par exemple, les jeunes femmes qui ont suivi des études littéraires ou en sciences sociales ayant des parents ingénieurs ou cadres commerciaux (N=13). Leurs récits évoquent une pression parentale plus souple en étant autorisées à suivre des études moins traditionnelles que leurs frères. En outre, nous observons que les étudiants issus de familles à faible capital culturel se sont orientés vers l'ingénierie (hommes), ou vers la pédagogie et la carrière académique (hommes et femmes). Pour les premiers, on peut penser que leur entourage les a motivés pour choisir des études reconnues pour procurer une insertion professionnelle plus rapide. Ainsi l'exprime César (au moment de

l'enquête, doctorant colombien à Paris) ayant un père non diplômé : « *J'aimais les sciences exactes, mais en même temps l'un des aspects à considérer a été toujours la sortie économique des études. A l'époque, la Colombie venait de sortir d'une récession, donc je cherchais un diplôme que me permettrait une bonne sortie professionnelle et ce sont les ingénieries celles qui peuvent t'offrir ça.* »

Le choix d'une filière n'est pas le fruit du hasard. Les héritages familiaux sont efficaces dans la mesure où les jeunes intériorisent depuis leur enfance une certaine vision de monde où les parcours des parents ainsi que d'autres adultes significatifs (oncles, enseignants) deviennent les repères les plus proches.

6.3.3 Les formes d'internationalisation à l'université

La période universitaire est l'occasion de gagner de nouvelles dispositions, compétences et ressources utiles pour partir à l'étranger à un moment donné. Grâce au passage par l'université, l'accès à ce type de ressources se multiplie. Nous observons cependant que certaines formes d'internationalisation, notamment les voyages dans l'hémisphère nord, se présentent davantage chez les jeunes les plus favorisés. De la sorte, leurs dispositions favorables à l'international s'approfondissent et se consolident. En outre, pour les jeunes ayant eu une faible socialisation à l'international auparavant, les références à l'international acquises à l'université sont les premières et elles sont présentées comme des éléments fondateurs du début d'une trajectoire internationale.

Il faut rappeler que l'immense majorité des étudiants universitaires latino-américains ne partent pas étudier à l'étranger¹⁶⁰. Pour cette raison nous sommes attentive aux instances individuelles qui ont joué un rôle dans leur départ. Nous distinguons ainsi cinq formes principales d'internationalisation au cours de la période universitaire. Ces formes ont été présentées par les personnes interrogées comme des éléments ayant favorisé l'élaboration postérieure du projet d'études à l'étranger au cours duquel nous les avons interviewés. Ces expériences comptent l'influence des auteurs étrangers et l'exposition aux langues étrangères, l'échange universitaire, le job étudiant dans l'université et le job d'été aux États-Unis.

6.3.3.1 L'influence des auteurs étrangers et l'exposition aux langues étrangères

La période universitaire entraîne l'apprentissage d'un volet international inséparable des études

¹⁶⁰Cette proportion est estimée entre 5% et 15% selon les pays. En Colombie, par exemple, le système d'éducation supérieure compte un million et demi d'inscriptions et le nombre d'étudiants partis étudier à l'étranger arrive à 21 000 personnes. Au Chili les étudiants du supérieur comptent autour de huit cent mille inscriptions tandis que le nombre d'étudiants partis étudier à l'étranger est un peu plus de huit mille personnes (Unesco 2001).

supérieures. Grâce à la découverte d'auteurs et de travaux étrangers, les étudiants développent progressivement un imaginaire favorable aux études à l'étranger. Voyons le récit de Lorenzo (au moment de l'enquête, doctorant chilien à Paris). Fils de parents non diplômés et appartenant et appartenant à une famille sédentaire (c'est-à-dire une famille qui n'a pas eu accès aux clés de la mobilité internationale : peu de voyages, pas de séjours à l'étranger ni de références symboliques), Lorenzo a étudié la sociologie à l'*universidad de Chile*. Il nous explique au début de l'entretien que son intérêt pour venir étudier en France a débuté durant ses années universitaires. « *Au cours de la troisième année, j'ai commencé à trouver des choses de plus en plus intéressantes et elles correspondaient toutes à des auteurs français (...) Peut-être pas pour une recherche explicite de ma part, mais il est apparu comme ça l'idée que dans un certain moment de ma vie je puisse étudier en France* ». Pour ceux qui n'ont pas bénéficié d'une socialisation précoce à l'international (école bilingue, histoires familiales migratoires, etc.), les références à l'étranger de la période universitaire semblent avoir une efficacité plus importante.

En outre, le développement d'une discipline peut inciter à vouloir étudier davantage dans un pays que dans un autre. Les étudiants en sciences sociales par exemple sont soumis à l'influence de la littérature française pendant leurs études en Amérique latine, ce qui devient un élément central dans leur choix de la France. Ils lisent et étudient des auteurs français qui constituent des références dans leur domaine d'études. Ils manifestent ensuite une certaine admiration et une affinité idéologique pour ces auteurs, ainsi que pour les courants de pensée qu'ils représentent.

Une autre forme d'internationalisation concerne l'exposition aux langues étrangères. Cet apprentissage se développe pour la plupart en parallèle des études universitaires. En ce qui concerne l'anglais, les jeunes expliquent qu'ils ont été obligés de travailler des textes dans cette langue à l'université, ainsi qu'ils ont pu bénéficier de cours gratuits à la faculté. Par exemple, Juana (au moment de l'enquête doctorante colombienne à New York), fille de parents diplômés, fait ses études secondaires dans un collège catholique ayant pratiqué très peu d'autres langues. « *Je ne m'étais jamais intéressée à l'anglais, et donc quand j'arrive à l'université de los Andes, presque tout devait se lire en anglais, quel horreur ! Biologie en anglais, statistiques en anglais, tout. Donc j'ai dû m'y mettre. La faculté proposait quelques cours, j'ai fait seulement les premiers niveaux et après je me suis habituée au rythme* ». Les jeunes voulant étudier la langue française ont dû chercher d'autres alternatives hors de l'université, soit des instituts privés, soit des cours particuliers. Considérant le prix élevé de ces alternatives, ceux qui en ont bénéficié l'ont fait grâce au soutien familial. Les autres ont dû attendre le début de la vie active pour pouvoir financer ce type de cours.

Les références à l'international ici évoquées sont moins intenses que la réalisation d'un séjour à l'étranger. Cependant elles sont efficaces pour élaborer une première version du projet d'études à l'étranger, surtout chez les jeunes qui n'avaient pas eu d'autres influences internationales avant.

Ainsi, un premier brouillon de projet apparaît et il est étroitement lié au monde académique. De la sorte, pour ces personnes le fait d'étudier est au cœur de l'imaginaire d'un projet de séjour à l'étranger.

6.3.3.2 *Le job étudiant à l'université : vers le début d'un parcours académique international*

Près d'un quart des personnes interrogées ont exercé un emploi à mi-temps dans l'université durant leurs études supérieures. Il s'agit d'étudiants désirant alléger les dépenses familiales, ou bien d'étudiants remarquables, tous recrutés en tant que moniteurs ou assistants de recherche à la fin des études. Il se trouve que par cette voie, quelques jeunes ont été exposés à des expériences internationales, lesquelles se révèlent plus tard fondatrices pour une trajectoire internationale. Voyons le cas de Juana (au moment de notre enquête, doctorante colombienne à New York). Issue d'une famille à haut capital culturel (père professeur dans l'enseignement supérieur), Juana a eu une enfance sans références internationales du fait d'appartenir à une famille sédentaire et d'avoir fréquenté un établissement scolaire privé catholique. Elle s'inscrit en psychologie à l'université *de los Andes*, mais les frais de scolarité sont chers pour sa famille. Ayant de bons résultats académiques, Juana cherche à contribuer économiquement travaillant à côté de ses études. *« J'ai pris plusieurs petits jobs à la faculté, donc je connaissais tous les profs et les projets en cours. Le codage, la transcription d'entretiens, je disais jamais non puisque tous les boulots m'aidaient à économiser et en même temps ça me permettait de découvrir de choses intéressantes (...) Pendant mes dernières années à la fac, j'ai commencé à travailler exclusivement dans le laboratoire de psychologie. À l'époque, je participais à un projet en coopération avec une université allemande, là j'ai fait connaissance de leur manière de travailler et des équipes de recherche (...) À la fin de mes études, j'ai eu un contrat plus important au laboratoire et quand il y a eu une bourse pour faire un stage en Allemagne, j'étais prioritaire. Je suis partie six mois au sein du même projet ».* Juana n'est pas partie étudier après un doctorat en Allemagne, cependant cette expérience l'a initiée au monde de la recherche internationale. On retient ainsi que les étudiants travaillant dans les universités peuvent bénéficier des processus d'internationalisation de ces institutions. Ils entament de véritables carrières au sein des structures universitaires où les références à l'international sont multiples. En même temps à partir de ces premiers jobs, les étudiants s'engagent progressivement dans un parcours académique qui peut conduire plus tard à une carrière de chercheur.

Plusieurs personnes interrogées évoquent le fait d'avoir été stimulées à faire des études à l'étranger par la figure d'un professeur. Les étudiants travaillant à mi-temps à l'université en sont un exemple des plus flagrants. Ayant eu l'occasion d'échanger plus profondément avec les professeurs, ces derniers deviennent un modèle à suivre. Ainsi, les étudiants reproduisent souvent

le parcours académique du mentor : ils partent soit dans le même pays faire des études, soit dans la même université. Cette reproduction se produit sur la base d'une disposition favorable des deux parties, ainsi que grâce au réseau professionnel du professeur, plus efficace dans le milieu où il a étudié auparavant.

6.3.3.3 L'échange universitaire : un séjour d'études à l'étranger pour les jeunes les plus favorisés.

Quelques interlocuteurs ont réalisé pendant les études supérieures un échange universitaire à l'étranger (N=6). Cette pratique consiste à effectuer un semestre du programme d'études suivi dans une université étrangère de manière que les cours validés ailleurs sont validés aussi par l'établissement d'origine. Du fait des coûts élevés d'un tel séjour¹⁶¹, l'échange universitaire apparaît comme une pratique exclusive des jeunes issus des familles les plus aisées de notre échantillon. Parmi les motivations évoquées pour faire un échange universitaire, on compte la possibilité d'accéder à certains cours spécialisés ou avancés ainsi que l'opportunité de faire du tourisme. Dans tous les cas, l'échange universitaire apparaît comme une initiative personnelle en cohérence avec la trajectoire individuelle, en particulier, il nécessite (et montre) une continuité par rapport aux instances précoces de socialisation à l'international. De la sorte, on observe que presque tous les personnes interrogées parties en échange universitaire sont bilingues et beaucoup ont réalisé de nombreux voyages à l'étranger depuis un très jeune âge. En outre, cette pratique révèle aussi les conditions favorables du contexte institutionnel universitaire de plus en plus engagé dans une dynamique d'internationalisation. Le parcours de Maria Cristina est un bon exemple. En étant étudiante en relations internationales à Bogotá, elle se rend en France pour faire une année d'études à l'Institut de Sciences Politiques de Paris. Issue d'une famille éduquée et favorisée, elle décide de cette destination pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'avantage de bien maîtriser la langue française acquise au collège au cours d'un séjour familial de trois ans en France pour le travail de son père. Ensuite, la disponibilité d'accords académiques précis entre son université d'origine et cet institut, ainsi que les frais d'inscription moins élevés que ce dernier lui a accordés. Enfin, la possibilité d'accéder à l'Europe pour voyager a été aussi un argument important pour choisir sa destination.

L'échange universitaire semble jouer un rôle favorable dans la construction postérieure d'un projet d'études à l'étranger. Pedro (au moment de l'enquête, doctorant chilien à New York) nous explique d'une manière rétrospective : « *Je n'avais pas pensé à ça, mais il est possible que dans un certains*

¹⁶¹Les échanges universitaires restent chers puisque rarement ils bénéficient de bourses d'études sachant qu'ils ne conduisent pas à l'obtention d'un autre diplôme. Ainsi, pour financer un tel séjour, il faut disposer de ressources financières pour le billet d'avion et les dépenses quotidiennes qui restent plus onéreuses que dans le pays d'origine. Les accords universitaires stipulent que les étudiants payent seulement les frais de scolarité de l'établissement d'études d'origine.

sens cet échange à l'université de Californie m'a permis de tâter un peu le terrain pour après. Ainsi, j'ai su si j'étais vraiment capable de partir ou pas. Puisque une chose est d'étudier chez toi où t'as tout, et une autre est de partir pour le faire ailleurs où on n'est plus chez ta maman ». D'une part, ces séjours procurent un savoir-faire très précis sur le fonctionnement des universités étrangères. Par cette voie-là, ils contribuent au développement des compétences pratiques et des dispositions cognitives nécessaires pour concrétiser un projet d'études post-graduées à l'étranger. De l'autre, les échanges universitaires sont souvent la première expérience de décohabitation des jeunes, raison pour laquelle ils sont aussi l'occasion d'une liberté plus large et d'un sentiment d'autonomie et d'indépendance.

Aucun des personnes interrogées n'a cherché à prolonger le séjour à l'étranger dans le cadre d'un échange universitaire. La raison est simple : plus que le fait de ne pas avoir les moyens économiques, elles souhaitent revenir au plus vite au pays d'origine pour obtenir le diplôme d'études universitaires. Examinons le cas de Fernanda, au moment de notre enquête, étudiante chilienne de master à Boston. Quand elle avait vingt-et-un ans, elle suivait la fin du programme d'études en sociologie à l'Université *Católica*. Fernanda décide de partir suivre quelques cours optionnels à la *London school of economics* au Royaume-Uni. Son récit évoque sa profonde admiration par cette université anglaise, son vif intérêt à partager avec les étudiants venus du monde entier, sa grande satisfaction des enseignements, etc. « *(Q. Tu n'as pas eu envie d'y rester plus longtemps ?) En fait non. Peut-être c'est bête, mais à l'époque je venais de rencontrer Cristian, mon actuel mari. Il est venu me rendre visite à Londres. On est partis après en vacances au sud-est asiatique, tout était merveilleux. Mais, j'avais hâte de rentrer au Chili en fait pour m'engager avec lui et pour commencer une vraie vie ensemble. Aussi, il fallait finir mes études et ma famille n'aurait pas accepté une autre chose ».* Quand nous affirmons que les jeunes reviennent rapidement de leur échange universitaire pour obtenir le diplôme d'études, l'enjeu derrière est celui du début de la vie adulte. Il est indispensable de finir les études pour les parents qui ont payé leur éducation. Mais ceci n'est qu'une partie de l'argument. En même temps, devenir diplômés est le meilleur moyen de s'offrir la possibilité de travailler et ainsi initier les projets de l'âge adulte, c'est-à-dire, la décohabitation, la vie active et les projets de couple.

6.3.3.4 Le job d'été aux États-Unis et le poste d'assistant de langue en France : un séjour à l'étranger plus adapté pour les jeunes de classes moyennes

Nous avons observé une autre forme de séjour à l'étranger durant la période universitaire. Elle se situe à mi-chemin entre l'échange universitaire et le tourisme. Il s'agit d'un séjour de travail temporaire. Aux États-Unis ce type d'expérience s'inscrit dans le programme du gouvernement américain *Summer work travel* destiné aux étudiants du monde entier désirant travailler pendant les

vacances universitaires. Nous avons appris l'existence de cette pratique au gré des récits de quelques étudiants colombiens, cependant nous avons interrogé une seule personne qui l'a effectuée. Bénéficiaire d'un visa *J-1 Exchange visitor* pour un maximum de quatre mois par an, les jeunes participant de ce programme d'emploi sont attirés par l'idée de pratiquer l'anglais, d'avoir une expérience à l'étranger et de gagner un peu d'argent. L'interviewée colombienne Clara (au moment de l'enquête, étudiante de master à New York), nous explique son expérience : « *Le programme d'intercambio laboral était très avantageux puisque les mois que tu ne devais pas étudier, tu pouvais travailler (...) c'était une expérience nouvelle pour moi, être si longtemps à l'étranger et cohabiter avec tous ces scénarios différents (...) j'ai travaillé dans un Macdonald, tous les postes proposés étaient non qualifiés. Il fallait travailler tout le temps, c'était très dur, mais en même temps il y avait plein choses gratifiantes. On connaît des gens et tu peux faire quelques économies. Je ne savais pas trop d'anglais, et là je me suis beaucoup améliorée.* » On observe ainsi que le job d'été aux États-Unis est une alternative attractive pour les jeunes de classes moyennes et favorisés qui n'appartiennent pas aux élites économiques les plus aisées. Plusieurs études sur la migration aux États-Unis ont examiné le lien entre ce type de programmes et le début d'une immigration plus durable¹⁶². Ces jobs d'été semblent effectivement produire un effet sur les trajectoires migratoires sachant que quelques amies de Carla ont immigré par la suite durablement aux États-Unis. « *Parmi mes amies (celles qui ont participé du programme Summer work travel), seulement une est restée en Colombie. Elle s'est mariée et elle a eu une fille, elle n'est pas sortie faire des études ni a expérimenté la nécessité de sortir. Deux autres sont revenues pour vivre ici (États-Unis). La dernière est partie en Australie et elle y est restée aussi. Je suis un peu celle du milieu, je suis venue faire des études, mais je rentre en Colombie après. Je suis celle qui est venue pour faire ce qu'elle devait faire et ensuite elle retourne. Mes amies qui sont restées ici (États-Unis), elles ne sont pas venues en tant qu'étudiantes, sinon dans le cadre de ce programme. Entre ces allers et retours, elles ont rencontré leur couple et elles se sont mariées.* » Il apparaît que ce type de séjour peut finir par un séjour plus définitif, toutefois comme Clara l'affirme, son cas est différent puisqu'elle est retournée en Colombie pour finir ses études universitaires. Cette décision n'a pas empêché de ressentir la « nécessité de sortir » à l'étranger mais sous la forme d'une migration étudiante. Dix ans après, son projet d'études post-graduées s'appuie notamment dans ce premier contact avec les États-Unis « *Cette expérience a été décisive pour choisir où je voulais étudier, j'avais vécu à New York et ça m'avait beaucoup plu, alors il était clair pour moi où je voulais étudier.* ».

Nous avons par ailleurs analysé des expériences de travail temporaire pour jeunes étrangers en France qui relèvent du programme d'assistant de langue du Ministère de l'Éducation Nationale.

¹⁶²Nous pensons, par exemple, à l'évidence statistique reliant le statut d'immigrant permanent aux États-Unis et le fait d'avoir obtenu auparavant un visa *non-immigrant* (Massey et Malone 2002). Il en est de même pour les études sur le programme *Bracero*, un programme du travail temporaire pour mexicains offert par le gouvernement américain entre les années 1942 et 1964 et qui a contribué aux causes structurelles de la migration entre ces deux pays (Durand 2007).

L'objectif de ce programme est de permettre aux assistants de se familiariser avec la langue et la civilisation française tout en apportant les siennes dans les cours de langue des établissements publics d'enseignement. Ayant comme condition le fait d'être inscrit à l'université (à l'étranger ou en France), le programme d'assistant de langue est une alternative moins chère de séjour à l'étranger car elle accorde un contrat de travail à mi-temps rémunéré. Enfin, le programme sélectionne les jeunes venus de 51 pays partenaires dont le Chili et la Colombie, accordant une priorité aux étudiants en pédagogie.

Quatre de nos interlocuteurs sont partis d'abord en France travailler comme assistants de langue espagnole, trois chiliens et un colombien, trois étudiants en pédagogie et un étudiant en sciences politiques, tous issus de familles sédentaires et appartenant aux classes moyennes inférieures. Ces personnes soulignent que l'expérience de travailler en France a contribué à concrétiser le projet de revenir plus tard pour étudier. Arturo (au moment de l'enquête étudiant chilien de master à Paris) a fait ses études dans un lycée public de province et il s'inscrit ensuite à l'*universidad de Playa Ancha* pour étudier pédagogie différentielle. Au cours de sa dernière année d'études, il part comme assistant de langue espagnole en France : « *ça a été mon premier contact avec la France. Je suis venu puisque j'ai trouvé que ce programme était une opportunité intéressante pour découvrir un autre pays et apprendre une langue sans dépenser de l'argent. Le travail est très simple, c'est presque comme partir en vacances et le gouvernement te paye pour venir (...)* J'ai fait de grands amis dans ce lycée en fait. Les français de province sont beaucoup plus accueillants que les parisiens ». Ces quatre personnes ont multiplié les contacts en France après cette expérience décrite souvent comme très enrichissante.

Les quatre formes d'internationalisation distinguées (l'influence des auteurs étrangers et l'exposition aux langues étrangères, les jobs à l'université, l'échange universitaire et le séjour de travail à l'étranger) confirment l'efficacité de l'université dans la construction d'une trajectoire internationale. De même, nous découvrons que les manières d'être exposé à l'international ne sont pas nécessairement fondées sur la disposition de ressources économiques, de la sorte une certaine diversité d'origines socio-économiques peut être avancée.

Conclusion intermédiaire

Pour les jeunes les plus favorisés, l'échelle internationale est une continuité, elle se constitue comme un volet habituel des positions dominantes saisi à chaque fois grâce aux ressources cumulées (maîtrise linguistique, ressources financières, dispositions cosmopolites). Dans l'université, les expériences internationales sont aussi naturelles qu'à l'école et elles les préparent pour les positions dominantes dans le marché d'emploi. La formation d'une élite internationalisée

est une condition de la mondialisation. Ces personnes doivent maîtriser les codes sociaux nécessaires pour agir à l'étranger et pouvoir échanger dans le futur avec d'autres élites (parler anglais, maîtrise de soi, culture cosmopolite approfondie), mais également les codes sociaux du pays, qui les distinguent en tant qu'élites (diplômes des écoles prestigieuses nationales, carrières de jeunes politiques initiées à l'université, participation active dans des mouvements religieux ou le bénévolat social). Dans cette direction, Maria Angélica Thumala insiste sur le fait que la mondialisation ne produit pas une contradiction au sein des élites économiques, elles sont traditionnelles et mondialisées en même temps (Thumala, 2006). C'est invisible au premier coup d'œil, mais que c'est là que se joue la reconnaissance mutuelle des élites, la reproduction sociale d'un groupe très aisé et fermé, dont les membres qui vont se favoriser entre eux, s'ouvrir des portes mutuellement pour monter plus vite que d'autres.

Pour les personnes interrogées appartenant aux classes moyennes et inférieures, l'imaginaire de l'étranger se forge plus tardivement. On découvre que certaines d'elles onçoivent le projet de se perfectionner à l'étranger au cours de leur passage par l'université. Les étudiants les plus performants et ceux qui exercent de petits jobs à l'université ont plus de chances de bénéficier des processus d'internationalisation des institutions universitaires. Ils internalisent le projet comme un outil indispensable pour leur carrière au sein des universités. Finalement tous les interviewés expérimentent durant la période universitaire un apprentissage multidimensionnel des dispositions favorables à l'étranger (intérêt pour d'autres cultures par le biais des auteurs étrangers, perfectionnement des compétences linguistiques, voyages touristiques à l'étranger, etc.). De la sorte, les expériences internationales de l'enfance (histoires de familles, connaissances, voyages) gagnent une structure, un projet identifiable : se perfectionner à l'étranger dans l'avenir.

6.4 APRÈS LE BAC+5 : UNE TYPOLOGIE DE TRAJECTOIRES SOCIOPROFESSIONNELLES AVANT DE PARTIR À L'ÉTRANGER

Une fois les études universitaires terminées dans le pays d'origine, les jeunes commencent à s'approcher du moment où ils décident de partir étudier à l'étranger. Nous le rappelons, cette enquête considère seulement des personnes qui, après la remise du diplôme équivalent au niveau BAC+5, sont parties faire soit un master ou un doctorat à l'étranger. Cela dit, il résulte que la période de temps passée entre l'obtention de ce premier diplôme et le départ à l'étranger varie largement d'un enquêté à l'autre. Pour une petite minorité, le départ à l'étranger embraye directement comme poursuite d'études, tandis que pour le reste il s'agit d'une reprise d'études :

ces jeunes sont entrés dans la vie active pendant quelques années pour ensuite s'arrêter et partir étudier ailleurs. La période de temps durant laquelle les enquêtés ont exercé une activité professionnelle est variable dans notre échantillon, entre un minimum d'un an et demi et un maximum de onze ans, tandis que la moyenne est de trois ans et demi.

L'activité professionnelle des personnes interrogées (ou son absence pour quelques-uns) semble associée largement à la discipline d'étude, à la trajectoire éducative et professionnelle suivie jusqu'à ce moment, et aux caractéristiques du projet professionnel et personnel envisagé. Ces éléments sont fonction à leur tour d'autres aspects biographiques, des multiples apprentissages tirés des itinéraires sociaux et familiaux vécus et ainsi que de l'appartenance sociale. Les départs ne se résument pourtant jamais à une seule cause. Bien qu'il y ait des circonstances macro-sociales et des héritages déterminants qui expliquent l'émigration, il y a aussi toujours un déclencheur, individuel ou collectif, qui conduit à la mise en œuvre du projet migratoire d'études et qui explique pour quoi finalement on n'assiste pas à un nombre plus important de départs (voire de tous ceux qui vivent les mêmes circonstances structurelles et qui ont des héritages familiaux et sociaux similaires).

Pour explorer cette partie des biographies, nous avons classé en cinq groupes les récits recueillis. Chacun exprime un parcours professionnel particulier, ce qui permet d'esquisser comment et pourquoi ces individus ont décidé de partir et de poursuivre des études à l'étranger. Il s'agit ainsi d'un regard typologique où chaque groupe ou catégorie est une construction théorique simplifiée (voir « idéal » cf. Weber) qui s'inspire de la réalité étudiée.

6.4.1 Les jeunes sans expérience professionnelle : vers la poursuite d'études à l'étranger

Cinq interlocuteurs sont partis étudier à l'étranger tout de suite après leurs études universitaires au Chili ou en Colombie. Nous allons les examiner rapidement. Antonio, au moment de notre enquête doctorant chilien à Paris, part en France suite à l'obtention de son diplôme en économie à l'université *de Chile*. Mais rien ne pouvait annoncer cette décision auparavant. Son histoire familiale est sédentaire. Fils de parents diplômés, il habite avec ses parents dans un quartier aisé de la capitale jusqu'à qu'il commence ses études universitaires. Durant sa dernière année d'études, son père est décédé. Il décide ensuite de faire un échange universitaire d'une année à Barcelone. « *Au cours de ce voyage j'ai traîné avec une troupe de français où j'ai rencontré ma copine. Je suis revenu (au Chili) juste le temps pour finir les procédures de la remise de diplôme et je suis parti après vivre à Lyon où elle habitait* ». Le jeune couple s'est marié et Antonio qui ne savait

même pas un mot de français décide de s'inscrire à l'université pour « *faire quelque chose* ». Il avait quand même l'inquiétude de devenir chercheur un jour, de la sorte continuer à étudier avait du sens pour lui. La poursuite de ses études l'amène un an plus tard à s'inscrire en doctorat à Paris.

Notre deuxième cas est celui d'Alicia, au moment de l'enquête étudiante colombienne de master à Paris. De la même manière qu'Antonio, rien dans sa biographie ne laissait prévoir un départ à l'étranger. Appartenant à une famille aisée, elle suit des études d'architecture à Bogota. En fin d'études, elle répond une annonce d'un cabinet d'architecture parisien pour effectuer un stage professionnel rémunéré. Ce type d'annonce est-il habituel ? Alicia explique « *En fait mon actuel chef est colombien et il a étudié dans mon école d'archi, donc c'est pour ça qu'il a voulu proposer un stage aux étudiants de mon école de là-bas* » Alicia ne parlait pas français, mais ceci n'a pas été obstacle pour son embauche du fait que l'équipe de travail est bilingue. Durant les démarches administratives en Colombie, elle prend un cours intensif de français de deux mois. Dépourvue d'économies, elle reçoit l'aide financière de ses parents pour tous les frais du départ. Le consulat français lui accorde un visa d'étudiant dans la mesure où elle s'est inscrite dans un cours de français à Paris. Une fois installée dans la capitale française, Alicia réalise que son salaire de stagiaire n'est pas suffisant et elle s'engage en tant que fille au pair pour compléter ses revenus et avoir un endroit où être hébergée.

Le troisième exemple est un peu différent puisque Jorge (au moment de l'enquête postdoctorant chilien à Boston) a bénéficié d'une socialisation à l'international plus importante pendant son enfance. Issu d'une famille favorisée et cultivée, il suit une école bilingue pendant ses études primaires. Ses études secondaires sont réalisées dans un établissement non-bilingue, cependant à l'âge de seize ans, il part aux États-Unis pour un échange scolaire de six mois. A dix-huit ans Jorge s'inscrit en licence de physique à l'*universidad catolica*. Ayant d'excellents résultats académiques, il travaille en tant que moniteur au cours de sa quatrième année d'études. Devenant proche de plusieurs professeurs, il est encouragé à se présenter rapidement dans des universités américaines pour poursuivre ses études en doctorat. Jorge dit « *Je ne viens pas d'une famille de mathématiciens, donc je ne savais pas trop ce que j'allais voir à l'université en étant inscrit en physique, mais j'ai tout de suite compris que si tu veux y faire ta carrière il faut avoir un doctorat (Question : Et pourquoi ne pas faire ce doctorat au Chili ?) Je travaille dans le domaine de complexity science et pour apprendre les bases, j'ai dû étudier tout seul à la bibliothèque de la catolica. Au Chili il n'y a pas une grande diversité d'études en physique, donc je n'avais pas trop le choix en fait il fallait partir.* » . Cette certitude de « ne pas avoir le choix » semble appuyer l'un des postulats les plus anciens de la théorie de la fuite des cerveaux : en l'absence des conditions pour développer la recherche spécialisée, les scientifiques de haut niveau se voient obligés de partir aux États-Unis. A l'aide de ses professeurs, Jorge se présente au

concours d'une université américaine appartenant au réseau d'universités catholiques, *Notredame University*, dans laquelle existent plusieurs liens avec son université d'origine. Il y est accepté avec un financement complet pour suivre son doctorat. Il part ensuite rapidement à Chicago – sans y connaître personne – et ses parents le représentent à l'occasion de la cérémonie de remise de diplômes à l'*Universidad Católica* quelques mois plus tard.

Le quatrième cas est celui de Marcela, colombienne et doctorante en linguistique à Paris. Son départ se produit à la fin de ses études universitaires à Medellin quand sa mère reçoit une somme d'argent exceptionnelle et décide de financer avec celle-ci le départ de sa fille pour étudier un doctorat en France. « *Partir en France était très difficile car il fallait avoir une somme impossible d'obtenir pour nous (famille), mais comme j'avais cette idée depuis très petite, j'avais pris quand même des cours de français à l'université au cas où je pouvais partir un jour.* » La famille de Marcela dispose de ressources financières limitées, son père est pilote d'avion mais est décédé très jeune et sa mère n'est pas diplômée. Cela dit, Marcela grandit sous une forte influence internationale auprès d'une école bilingue où elle était boursière et de son amitié avec une fille franco-colombienne. Son départ était d'une certaine manière prédisposé par cette socialisation internationale et la possibilité d'être accueillie par son amie à Paris. Le déclencheur du départ dans son cas se produit dû à l'obtention de cet argent imprévue par sa famille. « *Un jour ma mère a fait une bonne affaire et elle a reçu un montant d'argent en liquide improbable, autour de six mille euros ce qui en Colombie est énorme. En revenant à la maison, elle m'a dit avec cet argent tu pars en France et c'est comme ça que j'ai pu venir.* » Dans l'implicite, l'expérience racontée par Marcela rejoint l'idée d'une stratégie d'émigration familiale qui mobilise une vision négative du pays d'origine et une vision idéalisée du pays d'accueil. Au début du récit, Marcela fait allusion à la vague de violence interne des années 1990 à Medellín qui a poussé sa famille à quitter cette ville et à s'installer dans un village à l'intérieur du pays. L'idée que la génération la plus ancienne se sacrifie pour la plus jeune pour lui offrir de meilleures opportunités par la voie de la migration est présente dans de nombreuses études migratoires. Est-ce que cette vision est partagée par les descendants ? On dirait que pour la mère de Marcela son départ en France est un projet sérieux tandis que pour elle il s'agit d'une occasion pour découvrir et voyager, plutôt qu'une course pour réussir quoi que ce soit.

Le dernier cas de départ précoce à l'étranger est celui de Tadeo, au moment de notre enquête étudiant d'études musicales spécialisées à Paris. Issu d'une famille favorisée et de tradition artistique, sa mère est hautement diplômée tandis que son père n'a pas achevé ses études. Son cas est particulier sachant qu'il n'a pas obtenu exactement un diplôme d'études musicales au Chili « *J'étais inscrit en interprétation musicale à l'universidad catolica, mais il s'agissait d'un programme traditionnel d'une dizaine d'années et je ne voulais plus gâcher mon temps dans tout ça, je voulais commencer à*

étudier rapidement le jazz, donc j'ai quitté la faculté en quatrième année et j'ai commencé à étudier avec un professeur particulier. » Sa famille est mécontente de sa décision, de la sorte ses parents ne financent pas ses études particulières, cependant ils continuent à lui offrir un toit avec eux. Tadeo commence une année difficile entre les longues heures de répétition et un emploi de serveur pour payer son professeur. Il voudrait partir un jour pour pratiquer et étudier le jazz aux États-Unis « *Le temps passait et je ne faisais rien pour le projet (partie étudier le jazz aux États-Unis). En même temps, ma copine décide de se présenter au concours d'assistant d'espagnol pour partir travailler une année en France. Elle a été retenue pour l'année suivante et j'ai dit, bon, il faut que j'aille en France aussi. L'idée de partir me plaisait mais pour moi ce n'est pas pareil que partir aux États-Unis. Je me suis renseigné vite et je suis parti en tant qu'étudiant de français puisque je ne parlais pas la langue* ». Ses parents ont financé le début de son voyage et à son arrivée à Paris, Tadeo cherche tout de suite à travailler. Au cours de ses études de français, le jeune homme se renseigne sur le système d'études musicales français et il prépare les auditions des conservatoires régionaux. Comme il n'a pas de bourse ni d'aide parentale régulière, il travaille dans plusieurs petits jobs pour financer son séjour. Après quelques mois, Tadeo est retenu au conservatoire de Pantin et sa copine décide de prolonger son séjour en s'inscrivant dans une licence en psychologie à l'université.

En récapitulant tout, les jeunes qui partent étudier à l'étranger sans avoir d'expérience professionnelle ne sont pas forcément les candidats les plus exposés à l'international. Peu importe si certains ne maîtrisaient pas bien la langue, tous ont pu partir en s'appuyant sur une pluralité d'autres ressources d'ordre institutionnel (réseau universitaire), familial (soutien financier parental) et international (réseau d'expatriés colombiens en France). Il s'agit ainsi de jeunes issus des classes favorisées mais qui n'appartiennent pas aux cercles les plus dominants. Considérant leur âge (moins de 24 ans), ils ont reçu une aide non négligeable de leurs parents au moment de concrétiser le projet migratoire pour études. Il n'est pas anodin que parmi ces familles on trouve une certaine discontinuité entre les parcours professionnels et éducationnels des parents et ceux de leurs enfants. Probablement la génération de parents juge comme incertain l'avenir de leurs fils ou filles considérant les domaines d'études choisis - les sciences exactes, les sciences sociales, la musique et l'architecture – donc l'idée de partir et de tenter leur chance ailleurs ne semble pas une mauvaise idée pour assurer leur réussite sociale. Finalement, pour certains le fait de partir étudier à l'étranger constitue un événement de l'ordre de la bifurcation à l'échelle biographique considérant la rapidité avec laquelle ces projets ont été mis en œuvre et que rien n'annonçait leur départ. Pour Jorge et Marcela, par ailleurs les plus internationalisés, le départ est une sorte de continuité qui se joue cependant sur l'apparition des opportunités pertinentes dans le moment précis.

Le reste des personnes interrogées ont toutes eu une ou plusieurs expériences professionnelles avant de partir étudier à l'étranger, pour chacune d'entre elles la reprise d'études a pourtant des objectifs divers. Certaines cherchent à se spécialiser, à approfondir sur une thématique et à gagner des outils spécifiques pour mieux continuer le chemin professionnel choisi. Pour d'autres en revanche, la reprise d'études est un moyen de changer de voie professionnelle, de se reconverter, de quitter un métier pour en acquérir un autre jugé plus satisfaisant, plus stable ou mieux rémunéré. Nous présentons ainsi cinq types de trajectoires professionnelles suivies dans le pays d'origine selon le type d'emploi exercé. Simultanément nous expliquons comment s'y insère le projet de partir étudier à l'étranger.

6.4.2 Les jeunes travailleurs des universités et la recherche : reprendre ses études pour accélérer la carrière académique ou pour la quitter.

Nous avons évoqué que près d'un tiers des interlocuteurs (N=14) a exercé un emploi à mi-temps pendant leurs études supérieures à l'université. Ces personnes, après avoir obtenu leur diplôme équivalent à BAC+5, restent liées à leur université en décrochant des petits contrats de travail (chargé de mission administratif, assistant dans un projet de recherche, monitorat, etc.). Elles commencent de la sorte une carrière dans le monde universitaire et la recherche. Ces parcours concernent toutes les disciplines. Parmi les sciences dures, nous comptons, par exemple, des ingénieurs qui se sont spécialisés à partir de la quatrième année en chimie, astronomie, physique et industrie. Parmi les sciences humaines et sociales, nous avons enquêté des étudiants en économie, psychologie et sociologie. Pour tous ces jeunes, ces premiers emplois à l'université sont souvent mal rémunérés ou à mi-temps, cependant ils leur permettent d'évoluer progressivement dans une carrière académique qui va exiger la poursuite d'études en master et doctorat par la suite.

Les récits recueillis nous permettent d'évoquer les conditions de travail dans les universités et la recherche au Chili et en Colombie. Certes, ces institutions exigent de plus en plus un diplôme d'études doctorales pour y être recruté, cependant plusieurs enseignants de rang moyen y travaillent ayant un niveau d'études équivalent à BAC+5. Ces moindres exigences sont une porte d'entrée pour les jeunes récemment diplômés qui restent toujours proches des corps de professeurs et d'enseignants. Néanmoins, les emplois proposés impliquent généralement une rémunération peu attractive. Ainsi, l'un des moyens des institutions universitaires pour les retenir

est de leur proposer une bourse d'étude dans cette maison au sein d'un programme de master équivalent à BAC+6¹⁶³. Sans avoir d'autres alternatives professionnelles et confrontés à la possibilité d'être au chômage, ces jeunes acceptent cette offre avantageuse et renforçant leurs liens avec l'université. Voyons le parcours éducationnel de César, au moment de l'enquête, doctorant colombien en sciences de l'ingénierie à Paris. Issu d'une famille sédentaire et ayant des parents non diplômés, César est ingénieur diplômé de l'*Universidad Nacional*. *« Quand j'ai fini mes études d'ingénieur et j'ai eu une opportunité très intéressante dans une autre université colombienne, celle de los Andes. Un professeur m'a proposé de faire un master avec lui. Donc j'ai mis tout dans la balance : soit ça (le master à l'Universidad de los Andes), soit je cherche tout de suite quelque chose à l'étranger. Malgré que j'avais commencé à étudier le français, je n'avais pas encore choisi un programme, je n'avais rien de clair encore. Et cette opportunité me permettait de continuer mes études et de ne pas m'arrêter à rien faire. Et voilà comment j'ai décidé de faire ce master portant sur les matériaux plastiques »* En parallèle César commence travailler dans cette université en tant qu'assistant de recherche à mi-temps. Au bout de la première année, il rencontre son actuel directeur de thèse qui enseignait dans l'un des cours avancés du master.

Après deux ou trois ans, peu d'étudiants réussissent à obtenir un poste stable et bien rémunéré dans le secteur universitaire. Quand c'est le cas, ils concrétisent vite la décohabitation et ils occupent ce poste jusqu'au départ à l'étranger. Leur réussite professionnelle contribue à cultiver un réseau professionnel vigoureux leur permettant plus tard d'accéder à des financements pour poursuivre un doctorat à l'étranger. Ceci est le cas d'Alejandra au moment de l'enquête doctorante en France financée par son employeur, une université chilienne privée. Ayant travaillée à mi-temps à l'*Universidad Catolica* durant ses dernières années d'études en psychologie (monitorat, assistante de recherche), Alejandra suit par la suite une belle trajectoire professionnelle dans la recherche et l'enseignement. Tout d'abord, l'*Universidad Catolica* lui accorde une bourse pour poursuivre un master (BAC+6), ainsi elle devient hautement diplômée à vingt-trois ans. En même temps, elle travaille dans différents projets de recherche de cette institution et a souvent la possibilité de publier. Ensuite, elle est recrutée par un centre de recherche sociale où elle rencontre d'autres réseaux professionnels. Enfin, à l'âge de vingt-quatre ans Alejandra est invitée à rejoindre la direction de recherche d'une université privée. *« Il s'agissait d'un très bon poste, au début j'ai commencé à travailler à mi-temps et je gagnais le même salaire qu'à temps complet dans le centre de recherche (...) je suis employée de cette université jusqu'à aujourd'hui, je reçois mon salaire plus une bourse de l'état chilien pour faire mon doctorat »*.

163Les frais d'inscription de ce type de programme (masters équivalent à BAC+6) sont très chers dans les deux pays étudiés. Voici deux exemples des coûts de programmes d'études suivies par deux de nos interlocuteurs. À l'*Universidad Catolica*, le coût annuel du programme de master en sociologie (BAC+6) est d'environ 5 500€ (3 740 000 pesos chiliens). Dans l'*Universidad de Los Andes*, le coût du programme du master en ingénierie (BAC+6), est d'environ 4 880 € (11.240.000 pesos colombiens).

Nous avons déjà mentionné que la majorité des parcours académiques se déroulent cependant dans une certaine précarité puisque les jeunes diplômés enchaînent des contrats courts et instables dans les universités et ils arrivent difficilement à quitter le domicile parental. Pour eux, la vie active se construit comme une période de continuité avec celle des études universitaires. Au cours de ces années, le projet de partir étudier à l'étranger apparaît comme une bonne opportunité pour quitter cette précarité tout en profitant des ressources gagnées jusqu'à ce moment. Voici est le cas de Santiago, au moment de l'enquête, doctorant chilien en France. Ayant de un père journaliste et une mère infirmière, il poursuit ses études secondaires dans un lycée public d'excellence académique et par la suite, il entre à l'*Universidad de Chile* étudier la sociologie. Il pense étudier en France à partir de la découverte de certains auteurs français et par une copine ayant fait l'école française à la capitale. Quand il finit ses études en sociologie, il travaille dans des projets de recherche liés à l'université et à d'anciens professeurs. *« Malgré que j'avais de bonnes notes à l'université, j'ai eu du mal à trouver un travail stable. J'ai tenté de faire quelques projets académiques avec des collègues de l'université, mais ça n'a pas marché car ils nous demandaient un curriculum plus riche. À l'époque, je venais de finir une relation amoureuse et je sentais que je n'avais plus de liens au Chili. En même temps, je ne pouvais pas faire les choses que j'aurais voulu faire pour manque d'expérience. Je travaillais dans quelques projets, un était financé par l'agence CONICYT, mais pas grande chose. J'ai commencé à chercher de petits contrats de recherche pouvant m'aider à donner une bonne impression et à gagner un meilleur curriculum pour pouvoir venir après ici (France) »*. Pendant ces années, Santiago vit chez ses parents jusqu'à ce qu'il obtienne une bourse d'études de l'état chilien l'année suivante pour suivre un doctorat en France. Son logement dans une résidence CROUS près de la Porte de Clignancourt est son premier « chez soi ».

Considérant la précarité financière de ces parcours, il n'est pas rare qu'une partie de ces jeunes s'éloigne plus tard du milieu universitaire pour tenter d'autres expériences professionnelles. Ceci est le cas de trois ingénieurs partis travailler dans des grandes entreprises et de deux diplômés en sociologie qui décident de rejoindre le secteur public. Ces nouveaux milieux professionnels leur permettent de gagner vite un meilleur salaire ainsi qu'une indépendance financière vis-à-vis des parents. Ces personnes se déclarent déçues du monde académique également pour le manque de sens pratique qui règne dans le milieu professionnel de la recherche. Elles avancent la sensation de ne pas être « utiles » dans la mesure où leur travail reste à l'écart des problématiques d'actualité. Elles ont senti l'envie de travailler dans le monde réel. L'expérience de travailler dans les universités a pourtant largement favorisé le projet d'études à l'étranger de ces personnes. Les réseaux professionnels construits ont participé activement à l'étape de préparation du séjour d'études. Ces contacts ont été capables de procurer des lettres de recommandation ainsi que le « savoir-faire » des chercheurs pour préparer les candidatures aux bourses d'études. Finalement,

les jeunes étudiants ayant ce type d'expérience professionnelle mixte – une partie dans les universités et d'autres dans les entreprises ou le secteur public – décident souvent de suivre un doctorat à l'étranger. Ces personnes ont la conviction de vouloir retourner travailler dans les universités. Quelques exceptions, souvent les plus déçus du travail dans la recherche et l'académie, préfèrent suivre un master pour continuer sur une voie opérationnelle. Ce groupe part autant en France qu'aux États-Unis suivant les accords universitaires et les réseaux académiques où ils s'inscrivent.

6.4.3 Les travailleurs du secteur public : la reprise d'études des *policymakers*

Ce deuxième groupe de trajectoires professionnelles concerne les jeunes qui ont travaillé dans le secteur public avant de partir étudier à l'étranger. Par souci de simplicité, nous avons aussi réuni dans cette catégorie les personnes ayant exercés des postes dans des organismes internationaux (N=2) et dans des grandes organisations non gouvernementales (N=2). Ces jeunes sont diplômés dans des disciplines qui débouchent directement dans l'administration publique comme l'économie, le droit ou les sciences politiques, et aussi dans d'autres domaines moins spécifiques mais qui restent proches de la gestion étatique comme la sociologie, la psychologie, l'histoire et même les arts plastiques. Ils ont en commun le fait d'avoir décidé de travailler tout de suite après la remise du diplôme d'études universitaire et de décrocher un emploi dans le secteur public selon les différents réseaux sociaux dont ils disposent. Ainsi certains sont recrutés après une recommandation positive d'un ancien professeur, grâce à leur expérience de travail à mi-temps dans les universités ou avec la recommandation d'un collègue de la même promotion. D'autres sont invités à rejoindre des postes, par exemple, au nom de leur participation à un parti politique. On constate que les plus favorisés de ce groupe obtiennent leur premier emploi grâce à la mobilisation d'un réseau social non professionnel qui relie fortement les membres des classes dominantes et leur participation dans les structures publiques (nous avons noté les réseaux suivants : la famille éloignée, des groupes religieux et les parents ou amis des anciens de la même l'école ou le même lycée). Certains diplômés en économie et en droit commencent une carrière rapide et ascendante dans la hiérarchie publique et ils occupent en peu de temps des postes très élevés. Le reste accède à des postes moins prestigieux mais stables ce qui leur permet également de quitter le domicile parental et d'obtenir l'indépendance économique.

L'idée de partir se perfectionner à l'étranger semble être suggérée voire encouragée par la dynamique organisationnelle des structures publiques. Une spécialisation est indispensable pour

monter dans la hiérarchie. Voyons le cas de Carmen diplômée en économie d'origine colombienne qui suit un master en politiques publiques à *Columbia University*. « *Dans mon travail, tous les membres de l'équipe du président Uribe avaient aussi étudié à l'étranger. C'était comme une vague, tu vois comment les gens se préparent pour partir, ainsi que d'autres reviennent pour occuper de meilleurs postes. Tous le font et à un certain moment, c'est ton tour* ». Ces personnes sont les *policymakers* qui partent systématiquement dans les universités américaines les plus réputées en étant financés par le programme américain *Fulbright* (plus représenté dans notre échantillon parmi les interlocuteurs chiliens) et d'autres financements locaux. Comme nous l'avons déjà évoqué, les diplômés de ces disciplines sont sur-représentés dans l'échantillon d'étudiants partis aux États-Unis. L'exception est une personne partie étudier en France ayant un parcours professionnel à l'Unesco et qui a été financée par une bourse européenne.

Pour les quelques personnes issues de familles à faible capital culturel de cette catégorie, le fait d'avoir obtenu un emploi public et ensuite de se voir encouragée à se spécialiser à l'étranger est vécu comme un destin fortuné car elles ne l'ont pas vraiment cherché. Cette période de travail est aussi pour elles une préparation au séjour d'études à l'étranger. Par exemple, grâce à des initiatives institutionnelles ou des investissements personnels, ces personnes prennent des cours de langue et commencent à voyager plus (soit pour leur travail ou pour le fait de pouvoir prendre leurs premières vacances à l'étranger). En effet, ils ont une initiation accélérée aux compétences exigées par la mobilité internationale. Pour le reste, grâce aux expériences précoces d'internationalisation, la dynamique organisationnelle des structures publiques s'adapte parfaitement à leurs attentes.

6.4.4 Les travailleurs du secteur privé : à la recherche du diplôme international

Peu nombreux dans notre échantillon, cette catégorie regroupe les trajectoires professionnelles de jeunes ingénieurs ou diplômés en commerce qui ont exercé dans des banques ou dans certaines entreprises internationales. Ayant gagné de l'expérience et des salaires satisfaisants durant une période entre deux et quatre ans, ces professionnels se trouvaient avant de partir dans un moment de stabilité. Voyons le récit de Bruno, ingénieur chilien qui décide de quitter son emploi dans une entreprise internationale pour faire un master aux États-Unis. Issu d'une famille cultivée et très aisée de la capitale, à ses 31 ans ses intérêts n'étaient pas encore dirigés vers l'entreprise mais vers la recherche technologique. « *Après mes études à la Católica, je suis entré travailler à X, c'est une entreprise de télécommunications internationale. Ça m'a beaucoup plu en fait (...) Jusqu'à ce moment, j'étais sûr que j'aimais que les sciences et que si je m'éloignais des mathématiques j'allais me frustrer. Mais à X j'ai*

commencé à m'insérer dans des sujets très opérationnels, dans le management, et j'ai adoré le fait de pouvoir faire une contribution plus percutante que de fournir des calculs parfaits. J'ai eu rapidement des promotions et je me sentais très valorisé dans l'entreprise. Du point de vue personnel, ce travail m'a permis d'être indépendant et de vivre seul avec un ami à 'Providencia' (commune aisée) et puis avec un autre à 'El Golf' (quartier aisé). Mais l'idée de partir je l'avais depuis longtemps. Après mon séjour (touristique) à Berlin, ou même quand j'avais fait un échange universitaire en Californie durant ma dernière année à la Catolica, l'idée de partir à l'étranger ne m'abandonnait pas, l'envie de voyager, de vivre ailleurs. Je ne l'ai pas fait avant puisque je voulais faire d'abord certaines choses, vivre tout seul par exemple, mais après la troisième année dans l'entreprise j'ai repris mon projet et je me suis mis à faire les tests de langue et les candidatures ». Pour certains jeunes plus privilégiés, le projet de poursuivre une spécialisation à l'étranger est une opportunité de concrétiser des inclinations cosmopolites sans rester à l'écart du rythme des entreprises. Pour d'autres en revanche il s'agit plus fortement d'une stratégie de mobilité professionnelle : ils ont repéré dans leur milieu professionnel qu'un diplôme supplémentaire permet d'accélérer une carrière dans la hiérarchie des grandes entreprises. Leurs récits coïncident pourtant dans une idée fondamentale : c'était le moment précis pour rompre avec le stabilité au travail et de changer. Les alternatives envisagées à ce moment étaient pour eux soit de partir se perfectionner à l'étranger, soit de quitter leur actuel emploi pour en trouver un autre plus valorisant.

Le choix de la formation pour ces travailleurs n'est pas fortuit, il s'agit d'un plan cohérent au niveau professionnel pour lequel il vaut la peine de tout quitter. En ce qui concerne le type de formation, les programmes choisis sont bien évidemment très professionnalisants, c'est-à-dire, un master spécialisé d'un ou deux ans maximum. L'exception à ces règles est un colombien ayant suivi un doctorat en France en ingénierie industrielle appliquée qui reste, selon lui, largement utilisable dans le secteur productif. Revenons au récit de Bruno. *« J'hésitais entre un MBA et un master plus scientifique. Finalement j'ai décidé de suivre un programme entre les deux, entre sciences et administration. (...) Quand j'ai su que j'étais retenu, j'ai envoyé ma candidature pour la BECA CHILE. Je fais partie de ceux qui n'ont pas dû être financés par les politiques publiques puisque j'étais prêt à dépenser mes économies et m'endetter pour venir ici. J'avais tout préparé deux ans auparavant. (Q. Et tu savais où tu voulais étudier ?) J'aime beaucoup la technologie (...) alors il fallait que ce soit une université forte en technologie comme le MIT (...) J'adore l'Europe, mais dans le sujet technologique ces sont les États-Unis les premiers, c'est un autre monde. Peut-être il y a des gens qui ne sont pas d'accord avec moi, mais si tu veux être à l'avant-garde dans l'aspect technologique, il faut venir aux États-Unis. »*

La destination préférée des travailleurs du secteur privé est les États-Unis. Dans le cas de Bruno, son choix s'exprime par rapport à un contenu particulier – sa spécialité portant sur la technologie – cela dit le prestige du diplôme dans le pays d'origine est aussi élément décisif.

Voyons à présent le récit de Manuela, fille de deux parents médecins et diplômée en ingénierie à l'université Catholique part étudier un diplôme MBA à Boston. Elle a financé ses études en partie grâce à une contribution de son employeur, une entreprise de consultants financiers d'origine américaine installée à Santiago. « *Pendant longtemps j'avais l'idée de partir étudier en France, ou plus largement en Europe, parce que mon mari a la nationalité française. Il ne voulait pas faire des études donc on se disait que avec la nationalité il n'allait pas avoir de problèmes pour travailler pendant que j'étudiais. J'ai même pris des cours de français et tout. Mais c'était comme si le monde entier me disait de partir plutôt aux États-Unis. Quand je cherchais un professeur à l'université (Catholique) pour leur demander une lettre de recommandation, tous étaient diplômés d'universités américaines, tous essayaient de me persuader de faire comme eux. C'est sûr que là-bas les universités sont prestigieuses et tout, mais le problème est ce que au Chili personnes les connaît. En outre, les universités françaises sont très mal placées dans les classements internationaux et cela était important pour le programme de l'entreprise, ils financent seulement des programmes dans les dix premières universités du monde, donc il me fallait tout financer pour mon compte. Après c'était toujours la même discussion avec n'importe qui que je parle, tous mes collègues étaient du même avis, pour une question de réseaux professionnel, c'était mille fois plus avantageux de partir aux États-Unis, on rentabilise plus rapidement l'investissement puisque ça t'ouvre des portes partout. Enfin la langue, je la trouvais difficile, j'avais du mal à avancer tandis que je parlais déjà bien anglais à l'époque. Finalement pour cette question des classements et du réseau professionnel pour l'après, j'ai décidé de partir étudier aux États-Unis.* » Il est intéressant de noter comment la situation particulière de nos entretiens, plus particulièrement le fait d'être devant quelqu'un qui poursuit un doctorat en France, suscite chez certains personnes des explications descriptives sur le choix de la destination d'études. Dans le cas de Manuela, nous retenons l'influence indéniable de son milieu académique et professionnel qui valorise davantage le diplôme obtenu aux États-Unis qu'en France.

Même si ces professionnels ont souvent les moyens d'auto-financer leurs études, parfois ils peuvent aussi bénéficier d'un financement privé, comme c'est le cas de Manuela, à qui leur employeur a payé presque la totalité de son inscription au MBA poursuivi au *Massachusetts Institute of Technology*. Cette pratique est une stratégie des entreprises pour retenir ces cadres hautement diplômés : ils ont obligés à la fin du programme de retourner pour y travailler pendant quelques années. Quelques-uns sont réticents à ces formules, ils imaginent que retourner travailler dans la même équipe après cette expérience professionnelle et de vie peut être décevant. Revenons au récit de Bruno. « *L'une de mes lettres de recommandation a été signée par le PGE de X. Il m'a fallu alors avouer que je voulais quitter l'entreprise plusieurs mois à l'avance. Il a soutenu ma décision de ne pas accepter leur soutien économique pour partir étudier. Si je l'acceptais, il m'aurait fallu d'abord faire un MBA et ensuite m'engager à retourner travailler encore avec eux. Il était un peu surpris mais en même temps je pense qu'il y en a pas mal des gens qui préfèrent cette liberté.* »

En outre, nous retenons dans ce groupe le cas particulier d'une jeune femme diplômée en économie pour qui la spécialisation à l'étranger ne vise pas seulement à obtenir un meilleur emploi dans les entreprises. Le projet d'études à l'étranger est aussi une tentative de reconversion professionnelle dans le sens qu'à long terme elle espère pouvoir quitter le secteur privé et devenir enseignante universitaire ou bien s'insérer dans des organismes de recherche. Sachant que cette intuition est une stratégie qui émerge au cours du séjour d'études, nous abordons ce cas plus profondément dans le chapitre suivant (cf. chapitre 7, point 4).

L'exploration des trajectoires d'étudiants ayant travaillé dans des entreprises permet de montrer que leur décision de partir se spécialiser est une bifurcation active. Ils disposent des ressources économiques et symboliques pour partir et ils se trouvent également dans des milieux professionnels qui valorisent l'internationalisation. Privilégiés par rapport à d'autres, le déclencheur de leur départ peut se trouver dans les structures des grandes entreprises (desir de monter plus rapidement en grade), un travail peu intéressant ou bien sur le plan affectif sachant qu'une bonne partie de ces interlocuteurs sont célibataires. En tout état de cause, le fait de partir étudier est facile pour eux, en ceci il s'agit d'une bifurcation : ces personnes n'étaient pas forcément prédisposées à partir.

6.4.5 Les enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire : une reprise d'études qui permet de changer de métier

Cette catégorie réunit un groupe de jeunes qui ont à la fois un diplôme universitaire en sciences de l'éducation et une expérience professionnelle en tant qu'enseignant dans les lycées ou collèges de leur pays. Pour eux, l'idée de se perfectionner à l'étranger se constitue en une stratégie pour quitter cet emploi.

Travailler dans des collèges et lycées peut se révéler assez frustrant. Dans contexte chilien et colombien, la privatisation des systèmes scolaires a fortement précarisé la carrière des enseignants. Salaires bas, difficultés pour obtenir un contrat stable, salles de cours à 40 élèves, longues journées de travail. Ces éléments contribuent progressivement au désenchantement d'une bonne partie des enseignants. Il faut cependant relativiser cette idée. Certains de ces jeunes professionnels partis à l'étranger ne sont pas déçus de leur métier. Ils considèrent en revanche que la spécialisation fait partie du boulot. Pour tous, partir étudier à l'étranger leur permet d'envisager un changement sur le plan professionnel.

Pour illustrer notre analyse, voyons le récit d'Arturo, étudiant chilien de master à Paris, qui nous a encouragé à aborder les enseignants séparément des autres professionnels. « *Q. Pour quoi t'as voulu faire des études ? Qu'est ce que tu attendais ? Hum... dans un premier temps, quand je me suis dit que je voulais étudier encore, j'ai pensé au fait que je suis prof, mais je ne me vois pas comme un professeur à vie. Je suis persuadé que la différence générationnelle entre un enseignant de cinquante ans et un gamin de dix, peut empêcher de faire un bon travail auprès de lui (...). Alors, si je ne allais pas être prof à vie, il fallait que je trouve une autre chose dans laquelle je pourrais me spécialiser et réorienter ma carrière. Je ne voulais pas pourtant changer complètement, cela aurait impliqué faire encore une licence. Et c'est là que j'ai trouvé ce programme qui m'a paru très intéressant sur le vieillissement et le handicap. Je suis prof en éducation différentielle, alors je voyais bien la relation avec le handicap. Le domaine du vieillissement en revanche apportait justement le côté nouveau que je cherchais, celui-ci qui me permettrait de trouver un emploi dans l'avenir en quelque chose qui ne soit pas nécessairement l'enseignement* ».

Une partie de ces jeunes cherche à pouvoir travailler dans l'enseignement supérieur après cette expérience de mobilité. Ils décident par conséquent de poursuivre un doctorat. Voyons le récit de Simon, doctorant colombien à *Columbia University*. « *Lorsque tu es diplômé en histoire, tu n'as pas trop de débouchés professionnels. Soit tu travailles dans un collège ou lycée comme prof, soit tu suis un parcours dans la recherche. De mon côté, l'enseignement ne m'a pas trop plu. Donc, il fallait faire une thèse pour travailler après dans les universités* » Parmi ces personnes, les disciplines des diplômes obtenus dans le pays d'origine sont plutôt tournées vers la recherche et l'enseignement, c'est-à-dire, ils sont diplômés en langues, sciences sociales, arts ou littérature. Peut-être cette caractéristique n'est pas sans rapport avec la forte représentation d'étudiants latino-américains dans des programmes d'études post-gradués en lettres, sciences humaines ou sociales à l'étranger¹⁶⁴.

La part des enseignants qui poursuit des études à l'étranger afin d'effectuer une sorte de reconversion professionnelle, choisit plutôt une spécialisation au niveau master. Nous y comptons par exemple Arturo, mais aussi celui Rayen, une enseignante chilienne de danse qui décide de faire un master professionnel en art thérapie à Paris.

Lorsque ces professionnels ont fini leurs études universitaires au Chili ou en Colombie, ils n'ont pas eu de problèmes pour trouver un premier emploi. L'enseignement a toujours besoin de recruter. Les conditions exigeantes du métier ainsi que les salaires bas nous laissent comprendre pourquoi peu d'entre eux quittent la maison des parents pendant les années de travail dans le pays d'origine.

164 Nous avons évoqué cette inclination dans le chapitre 1. Elle concerne bien plus les étudiants qui partent en France que ceux qui ont choisi les États-Unis. Dans l'hexagone, 54,1% des étudiants chiliens ainsi que 47,3% des étudiants colombiens au niveau master ou doctorat sont inscrits en Lettres ou Sciences humaines (Campusfrance, 2010, p. 9-10). En revanche, pour la même année, aux États-Unis, les étudiants colombiens inscrits dans un programme en *Social Sciences, Education et Humanities* s'élève à seulement 20% (IIE, Open doors, 2009).

Une des caractéristiques du milieu de travail des enseignants est l'accès à des possibilités institutionnels de perfectionnement. Des nombreuses opportunités pour étudier à l'étranger leur sont offertes¹⁶⁵. Elles peuvent répondre à leur désir d'un changement professionnel. Voyons le récit de Rayen, enseignante chilienne de danse. Elle part étudier en France sans avoir une situation financière stable. « *Du moment que j'étais décidée à partir, j'ai dû vendre ma voiture pour venir à Paris et chercher en vrai ce que je pouvais faire comme des études. Après, heureusement ma candidature a été retenue pour la bourse de l'Ambassade, (programme de la région Île-de-France), sinon je n'aurais pas pu jamais financer ma venue (...) Plusieurs gens que je connais ont de problèmes pour renouveler leur titre de séjour. Ça n'a jamais été mon cas, j'ai la chance de pouvoir dire en préfecture ce qu'ils veulent entendre. Je suis boursière du gouvernement français, je suis inscrite à la faculté de médecine et en plus je suis professeur.* » La figure de l'enseignant qui cherche à se perfectionner est l'une des privilégiées de la mobilité étudiante internationale.

Dans ce groupe, la disposition d'un capital culturel, social et international est très variée : plus d'un tiers ont des parents également enseignants. Une bonne partie peut être considérée comme appartenant à une classe moyenne cultivée sans pourtant avoir beaucoup de moyens financiers. Voyons le cas de Jacqueline, diplômée d'origine colombienne en éducation différentielle. Son récit nous montre comment l'influence de la coopération internationale peut parvenir à dynamiser les déterminismes sociaux. Jacqueline est fille d'une femme chef de foyer non diplômée. Tout en habitant dans la ville moyenne de Manizales, elle bénéficie de l'aide de la coopération américaine en Colombie. Sans ce support, elle aurait pu difficilement partir faire un doctorat en neurosciences. « *J'avais toujours voulu apprendre l'anglais. J'ai pris de cours avec les premiers salaires que j'ai eu dans ce premier collège (...) Peu après, un collègue m'a conseillé d'envoyer mon curriculum au lycée américain car ils cherchaient toujours des enseignants bilingues. Je n'avais pas encore un bon niveau, mais comme j'organisais surtout des ateliers pour les parents, il m'ont engagé quand même (...) Dans ce lycée, notre niveau d'anglais était constamment mesuré par l'institut américain de la ville. La dame de l'accueil me disait tout le temps, vous avez le niveau pour vous présenter au concours de Fulbright (...) Je voulais me spécialiser en neurosciences mais il n'y avait pas d'alternatives dans ma ville pour faire vraiment des études approfondies dans ce domaine. En même temps, au lycée, le directeur n'était disposé à payer une spécialisation qui n'avait pas de rapport direct avec mon travail dans l'établissement. Un jour, je me suis dit bah pour quoi pas, allez, on va chercher un peu comment on peut faire des études aux États-Unis. Mais je n'avais aucune idée de comment chercher des programmes ni rien. Quand t'es là-bas, tu as l'impression que c'est impossible. Dans ce sens-là, l'institut américain m'a beaucoup aidé.*

165Le perfectionnement d'enseignants semble être prioritaire pour certaines institutions chiliennes et colombiennes, ainsi que pour des organismes internationaux. Les programmes suivants proposent des bourses d'études spécifiques pour enseignants : l'agence gouvernementale de science et technologie chilienne CONICYT, le ministère de l'Éducation nationale colombien, le système de coopération allemande DAAD et le programme américain Fulbright, la Banque Mondiale, entre autres.

La dame de l'accueil, qui me connaissait, était la responsable du service d'orientation. Elle m'a expliqué comment faire pour contacter aux universités et ce que je devais faire pour me présenter à Fulbright ». Presque tous nos interlocuteurs enseignants, sont aussi bousiers d'un organisme de coopération internationale. Les systèmes institutionnels ont une influence décisive dans ce groupe de professionnels partis à l'étranger.

Partir étudier à l'étranger pour les enseignants est une décision qui ressemble à une bifurcation « concours heureux de circonstance »¹⁶⁶. Les bourses d'études de programmes de mobilité étudiante sont une opportunité que saisissent les personnes enseignantes rencontrées afin d'éviter les difficultés liées à leur métier.

6.4.6 Les professionnels insatisfaits : à la recherche d'un diplôme pour ne plus « galérer » ou changer de métier

Après l'achèvement des études, certains diplômés d'université ont du mal à s'insérer dans le monde du travail. La recherche du premier emploi est difficile et, parfois, les postes auxquels ils accèdent ne combler pas leurs attentes. Pourtant, ces jeunes professionnels et leurs familles ont fait des efforts économiques et humains systématiques, pendant au moins cinq ans, pour arriver à cette situation de précarité et d'insatisfaction. Il s'agit sans doute d'un résultat inattendu et dur à accepter.

Dans ce cadre, les explications avancées par nos interlocuteurs sont diverses et, souvent, la frustration se mêle au sentiment d'injustice. Voyons par exemple le récit d'Antonia, diplômée chilienne d'une école d'architecture. Fille de parents hautement diplômés et ayant eu toujours de bons résultats académiques, les difficultés de son insertion professionnelle sont exposées par rapport au milieu professionnel. « *Dans mon métier, les cabinets d'architecture se font plaisir avec les jeunes diplômés, t'es mal payé et tu dois bosser jusqu'à très tard, sans avoir aucune sécurité dans l'emploi. Moi, je bossais énormément, mais je n'ai pas réussi à avoir un seul contrat digne, même si j'étais la meilleur de ma promotion* ». Voyons un autre récit, celui de Santiago, un jeune diplômé chilien en sociologie qui a fait ses études à l'*Universidad de Chile*. « *Je ne sais pour quoi je ne suis pas arrivé à avoir un bon boulot. En effet, j'ai bien galéré avant de partir étudier en France. D'autres anciens de ma promo ont décroché de bons postes, des trucs stables et bien payés. Moi non. Toujours de petits projets, des études courtes où mon travail était apprécié, mais une fois finis, il n'y avait pas de suite. Et je retournais encore à passer un mois pour recherche du boulot pour tomber encore dans un autre petit contrat* ».

¹⁶⁶Selon la typologie de bifurcations de Valentine Hélarlot (2010, p. 165). Ce terme, à différence de la bifurcation active, montre l'action d'un contexte favorable aux souhaits de l'individu. (cf. chapitre 2, section 2.2.4).

La catégorie analytique que nous avons appelé « professionnels insatisfaits » réunit d'abord les disciplines d'études qui procurent une insertion professionnelle incertaine à la fin des études. Nous avons rassemblé par exemple des diplômés en sociologie, économie, dessin et architecture, mais aussi d'autres disciplines pourraient s'incorporer comme le journalisme ou la psychologie. Il s'agit de formations dont certains étudiants n'ont pas de difficultés pour travailler après. On les retrouve dans d'autres catégories comme celle des travailleurs du secteur public ou des universités. En revanche, d'autres personnes « galèrent » pour se procurer un emploi convenable. Cette inégalité n'est pas sans rapport avec la faible régulation des systèmes d'enseignement supérieur des pays étudiés. Le nombre élevé d'universités qui proposent de programmes éducatifs dans ces disciplines, ne tient pas compte des possibilités concrètes auxquelles les diplômés peuvent accéder après¹⁶⁷.

Les facteurs agrégés ou structurels n'expliquent pas seuls la raison pour laquelle ces jeunes professionnels sont insatisfaits avant de partir étudier à l'étranger. Dans cette catégorie, nous considérons aussi les personnes déçues de leur métier d'un point de vue personnel. Voyons le cas de Mateo, diplômé en sociologie qui est parvenu à occuper un bon emploi après ses études à l'*Universidad Católica*. *« Une fois que j'ai eu mon diplôme, je n'ai pas eu des difficultés pour trouver un travail. J'ai eu un poste dans un centre d'études de la faculté d'ingénierie de la Católica. J'y travaillé pendant quelques années (...) J'étais content d'avoir cet emploi, il me permettait de gagner bien ma vie, mais je n'étais pas à ma place. Je me suis dit, peut-être c'est en raison de ce poste, entouré d'ingénieurs, alors j'ai essayé de changer d'emploi, mais je donnais de mauvais entretiens, je n'avais pas la motivation. Ça collait pas pour moi. (...) J'ai beaucoup souffert en fait, mais un jour j'ai finalement compris que la sociologie n'était pas pour moi »*. Mateo décide de renoncer à cette discipline et de s'engager par la suite dans un parcours de cinématographie. Sachant qu'il avait fait une école francophone et que sa copine veut aussi faire des études, ils décident de commencer leurs études en France.

Enfin, cette catégorie réunit aussi les diplômés d'université qui occupent certains postes mal rémunérés demandant un fort engagement personnel. Ces personnes décrivent leurs emplois comme une passion ce qui leur permet de relativiser les conditions difficiles du métier. Dans notre échantillon, nous pensons précisément à deux cas. Le premier concerne aux parcours de professionnels engagés dans des causes sociales. Nous pensons aux récits de Nelson et de Paulina, le premier ingénieur et la seconde économiste, qui ont travaillé dans le milieu associatif. Ils bossent beaucoup, les projets sont « beaux », mais ils ne touchent pas assez pour s'en sortir.

167Ce désajustement s'exacerbe par l'action des institutions privées d'éducation supérieure. Les programmes d'études dans les filières mentionnés se multiplient car ils restent très rentables pour les universités privées. Ces établissements les proposent davantage sans devoir s'engager dans un investissement fort en recherche ou en technologie. Le résultat pervers tient entre autres à la saturation du marché d'emploi pour ces diplômés. Pour savoir plus, voir l'article d'Oscar Espinoza (2005) sur la privatisation de l'éducation supérieure au Chili.

En second lieu, nous pensons aux personnes qui ont travaillé dans la musique (Tadeo) ou l'art (Beatriz). Censés de « s'épanouir » dans ces métiers, ils arrivent rarement à avoir des contrats stables ou des salaires satisfaisants. La littérature sur la précarité des travailleurs qualifiés permet de mieux comprendre ces idées. Par exemple, la chercheuse Rosalind Grill (2012) insiste sur la précarité des conditions du travail créatif qui concerne, entre autres, les artistes, les producteurs, les journalistes ou certains types de bénévolat.

Pour tous ces jeunes professionnels, l'idée d'étudier à l'étranger semble être une bonne solution pour améliorer leur avenir professionnel. Ceux qui « galèrent » pensent que grâce à une spécialisation vont pouvoir trouver un poste stable et mieux rémunéré. Voilà le discours simple et pratique de Béatriz : « *Je suis partie croyant qu'un diplôme de plus allait m'ouvrir d'autres portes au niveau professionnel* ». Pour ceux qui veulent changer de métier comme Mateo est l'occasion d'une reprise d'études attentive à ses désirs. Ceci est aussi le cas de Pauline qui avoue ne pas trop aimer l'économie. « *J'ai fait ces études surtout pour faire plaisir à mes parents, mais j'ai toujours voulu étudier l'histoire* ».

La question à trancher ensuite est la suivante. Si ces personnes ont décidé de reprendre leurs études, pour quoi elles n'ont pas suivi un programme d'études dans leur pays ? Pour quoi partir étudier à l'étranger ? La forte socialisation à l'international de ces personnes explique un désir d'ailleurs qui s'exprime pendant le moment d'élaborer la stratégie pour terminer avec l'insatisfaction au travail. Ainsi, nous repérons que la moitié des personnes interviewées sont anciennes élèves du lycée français à Santiago. D'autres désignent à leur famille ou à d'autres personnes significatives (une tante partie étudier en Allemagne, avoir une copine d'origine étrangère, etc.) comme les déclencheurs d'un appétit pour découvrir d'autres pays. Nous pouvons également penser à certains effets de génération : quelques-uns indiquent avoir été influencés dans leur décision par le départ d'autres amis durant cette période. Enfin, la réalisation du projet compte pour une bonne partie des chiliens sur les programmes de bourses d'études. Grâce à une bonne performance académique et à une période relativement courte entre l'obtention du diplôme et le départ à l'étranger, ces jeunes obtiennent l'aide d'anciens professeurs pour préparer leurs candidatures.

Les professionnels classés comme insatisfaits par notre étude sont tous partis étudier en France. Pour ceux qui ont fait l'école française, la maîtrise de la langue et la connaissance des programmes spécifiques de la coopération française sont un avantage clair. Pour les personnes qui n'ont pas un financement au préalable, les frais de scolarités moins chers et la possibilité de travailler à côté des études ont été décisifs pour choisir la France comme pays de destination sachant qu'ils ne disposaient pas de grandes économies. Finalement, la partie des jeunes diplômés

en sciences sociales a quitte récemment l'université, ainsi ces personnes construisent un projet de perfectionnement tourné vers la poursuite d'études en doctorat pour lequel privilégient les références théoriques de base (qui sont davantage de références françaises en l'Amérique latine) et les conseils des professeurs formés également en France. Enfin, les financements disponibles pour partir à ce pays semblent plus facile à obtenir que d'autres destinés à partir à des pays anglophones.

Conclusion intermédiaire

On distingue une pluralité d'insertions professionnelles qui s'appuient sur les ressources accumulées des individus. Décrocher le premier emploi est un élément fondateur pour la définition du parcours professionnel, l'accès à l'indépendance économique et la décohabitation. Pour l'obtenir, le rôle des réseaux sociaux est fondamental.

D'un coté, on distingue les jeunes issus des milieux les plus favorisés disposant de réseaux sociaux très variés et puissants pour la recherche du premier emploi (anciens camarades de l'université, professeurs, anciens du lycée prestigieux qui travaillent maintenant, les connaissances réalisées au cours des activités de bénévolat, de la pratique religieuse ou de l'engagement politique, les contacts familiaux, etc.). Leur recherche est vite réussie et malgré leur jeunesse, ils accèdent à des postes bien rémunérés et d'un haut prestige dans tous les domaines (grandes entreprises internationales, cabinets d'études, universités, ministères, etc.).

Les jeunes issus de familles moins aisées possèdent de réseaux sociaux moins variés qui se révèlent moins efficaces sur le plan professionnel. Ces réseaux se réduisent souvent à ce qu'ils ont connu dans la sphère académique : les camarades de la promotion et quelques professeurs de l'université. Sachant que la plupart d'entre eux a étudié dans des universités réputées, une bonne partie n'a pas de problèmes pour trouver un emploi. Ce résultat confirme l'importance du réseau professionnel et universitaire pour la recherche d'emploi dans les secteurs moyens (Barozet, 2006, p. 88-90). Cela dit, comme nous l'avons vu, certains jeunes diplômés d'université éprouvent des parcours professionnels difficiles. Leur situation semble avoir un rapport avec des facteurs structurels associés au choix de la discipline d'études, ainsi comme des facteurs individuels comme les intérêts personnels.

Enfin, dans quelle mesure le projet de suivre des études à l'étranger est lié à l'insatisfaction au travail ? La culture de la haute performance apparaît de plus en plus comme une contradiction profonde entre ce pour lequel les travailleurs sont évalués, et ce qui donne du sens au travail pour eux. La notion de pénibilité subjective de l'emploi (Gaulejac, 2005) se marie convenablement avec la pratique que nous étudions : une quête de sens et de contenu des jeunes travailleurs qui

peuvent migrer aussi à titre d'échappatoire momentanée.

CONCLUSION

Dans la sphère professionnelle, le séjour d'études à l'étranger apparaît comme une bifurcation favorable aux souhaits individuels. Pour certains, c'est l'occasion de se construire comme le maître de son destin, presque comme une figure mythique, et de détourner l'adversité. Pour d'autres, partir étudier à l'étranger montre la capacité des individus à s'adapter à un entourage changeant et à savoir orchestrer plusieurs éléments peut-être anarchiques en leur faveur.

Toutefois, la sphère professionnelle ne résume pas une trajectoire sociale. Du point de vue de la socialisation de classes, un séjour d'études à l'étranger se présente pour les jeunes issus des familles les plus favorisées comme une absence de bifurcation où le choix est de maintenir l'existant. Le diplôme étranger est une accréditation nécessaire pour confirmer leur appartenance aux groupes de pouvoir menacés par l'ascension sociale de nouveaux groupes aisés. De la sorte, étudier à l'étranger est une pratique fortement structurée par le chemin parcouru. Il ne suffit pas de partir tout simplement, une sorte de « couloir » pré-défini s'impose aux membres des élites : il faut choisir certains programmes d'études dans quelques établissements précis (d'abord américains et historiquement liés aux élites comme l'université de Chicago, Harvard ou MIT). En outre, la situation de famille doit faire preuve de soumission aux valeurs traditionnelles (peu de célibataires, jeunes couples mariés avant de partir, les femmes accompagnent les hommes qui étudient, etc.). Les jeunes adultes issus des classes moyennes qui gravissent les échelons vers les classes supérieures ont l'impression que c'est fermé au-dessus d'eux, mais ce qu'il y a encore au-dessus semble toujours plus vertigineusement élevé. Les distances sont plus longues et les accès sont plus verrouillés. Certains qui cherchent l'ascension sociale sont confrontés à cette lutte toute leur vie. Voilà pourquoi l'obtention du diplôme international est tellement importante pour eux. C'est la clé qui peut leur ouvrir (ou pas) les portes.

Un autre exemple d'absence de bifurcation peut être lu parmi les trajectoires que nous appelons « internationalisées ». Celles-ci relèvent de classes moyennes ascendantes, mais leur caractéristique principale n'est pas la condition de classe sinon une intense et durable socialisation à l'international. Parmi ces parcours, l'idée de se perfectionner dans un autre pays se développe assez tôt à partir des nombreux séjours à l'étranger suivis d'abord en famille et après d'autres voyages réalisés en solo. L'expérience de mobilité internationale pour eux n'est pas une bifurcation mais une continuité et, très sûrement, ce séjour à l'étranger n'est pas le dernier.

Les personnes interrogées les moins favorisées ont suivi une trajectoire opposée à celle des étudiants issus des élites. Ayant été socialisées au sein de familles dépourvues de capital culturel et international, leurs trajectoires bifurquent depuis le passage par une institution éducative de prestige (soit un lycée d'excellence académique, soit une université de province). Ces institutions se constituent comme un élément archéologique pour le reste du parcours marqué par une forte ascension sociale témoignant d'une profonde persévérance et d'un hasard favorable. Aux difficultés économiques s'ajoutent des épisodes de discrimination sociale, lesquels n'empêchent pas la réussite scolaire ni professionnelle. Ainsi, le séjour d'études à l'étranger se construit dans l'espoir de gagner un outil méritocratique, le diplôme étranger, qui soit bien valorisé par le marché d'emploi. Pour quelques-uns, cette recherche de méritocratie n'exclut pas une émigration plus définitive.

Finalement, le départ pour études à l'étranger peut être considéré pour certaines trajectoires comme un événement imprévu. Même si le fait d'appartenir aux classes moyennes ascendantes rend un séjour d'études à l'étranger plus probable, les logiques d'action sont particulières. Ces projets s'éloignent du modèle ultra-structuré des élites économiques et des douloureuses quêtes de prestige des individus ayant des parents sans diplômes. Ayant suivi des trajectoires académiques dans la moyenne, l'opportunité d'obtenir une bourse permet d'échapper à une situation professionnelle fragilisée par l'accès à des emplois précaires.

CHAPITRE 7

Décisions et bifurcations à l'étranger : l'équilibre entre déterminisme, structures et changement intérieur.

Compte tenu des déterminants qui pèsent sur les choix, comprendre les trajectoires individuelles nécessite un changement de focale. Pour ce faire, nous avons proposé une typologie dans le chapitre antérieur avec l'objectif de comprendre l'action des déterminants sociaux (famille, ressources familiales, capital scolaire) dans la construction du parcours professionnel des jeunes diplômés au Chili et en Colombie. Grâce à cet angle de vue, on distingue quels facteurs jouent et lesquels moins dans la décision d'émigrer des individus. Il ne faut donc pas entendre cette typologie comme une synthèse mais simplement comme un outil d'analyse pour rendre intelligible les causalités explicatives des bifurcations.

Dans ce chapitre, nous utilisons la typologie avancée pour aborder les changements qui ont eu lieu durant le séjour d'études à l'intérieur de chaque type de trajectoire. Cette opération met en avant une hiérarchisation des éléments explicatifs. Au début de la vie adulte, le type de trajectoire professionnelle suivie (dans le pays d'origine) devient plus important que, par exemple, le niveau d'études des parents. Cela revient à dire que certains déterminants se nuancent durant le cycle de vie, tandis que d'autres gagnent de la place. En même temps, des événements biographiques parfois inattendus (offre de travail, une maladie, rencontre d'un partenaire), peuvent également parvenir à bouleverser l'ordre « prévu » des choses.

En effet, nos interlocuteurs en mobilité ne sont pas « agis » par les déterminants, même si ceux-ci ont une force contraignante. Les individus adoptent plutôt une priorisation des contraintes et des opportunités dans les choix qu'ils font. C'est pour cette raison que les modalités de prise de décision sont aussi divergentes à l'intérieur même de chaque catégorie. Nous sommes enfin au plus près de l'individu et du faisceau de causalités, d'influences qu'il maîtrise.

Pour guider la réflexion, nous cherchons à explorer quels sont les projets des jeunes

professionnels à la fin du séjour d'études. Ces projets sont à la fois professionnels et migratoires. Ce questionnaire permet de saisir la négociation entre ce qu'ils avaient prévu dans le pays d'origine et ce qui arrive durant l'expérience de vie à l'étranger. De nouvelles opportunités et des contraintes se présentent. L'allongement de la jeunesse peut gagner encore de la place et le regard sur soi n'est plus le même.

7.1 Les jeunes qui partent à l'étranger en étant récemment diplômés : projets professionnels souples, séjours longs et adaptation au pays hôte.

Nous avons identifié cinq interlocuteurs qui sont partis à l'étranger tout de suite après la remise du diplôme universitaire dans leur pays d'origine. Sans expérience professionnelle préalable, les conditions de départ de ces étudiants sont assez variées et par conséquent leurs projets aussi. Le tableau suivant présente la synthèse de leurs projets professionnels en début et en fin de leurs études à l'étranger.

Tableau 7.1 L'évolution des projets professionnels des jeunes récemment diplômés partis étudier à l'étranger (N=5).

| Conditions de départ dans le pays d'origine | Que faire après les études à l'étranger ? | | | Durée du séjour à l'étranger |
|---|---|------------|---|------------------------------|
| | Le projet avant de partir | Changement | Le projet à la fin du programme d'études | |
| Alicia (24) diplômée en architecture. | Travailler plusieurs années en France. | Oui | Retour en Colombie pour travailler. | 1 an. |
| Tadeo (27) musicien qui travaille pour payer son professeur. | Retourner au Chili à long terme pour « y faire sa vie ». Peut-être partir étudier aux États-Unis. | Non | Retourner au Chili, mais pas tout de suite. Le séjour s'allonge pour les études de sa copine. | 2 ans. |
| Marcela (27) jeune diplômée en sociologie. | Obtenir le doctorat et revenir en Colombie pour travailler dans les universités. | Oui | Rester en France (travailler et poursuivre sa relation amoureuse). | 4 ans. |
| Antonio (28) , il se marie en France. | Projet souple. Rester vivre en France indéfiniment. | Oui | Repartir aux États-Unis faire un post-doctorat. | 6 ans. |
| Jorge (31) physicien qui part faire un Phd. | Retourner au Chili pour travailler dans l'université. | Oui | Rester travailler dans l'académie à Boston. | 7 ans. |

Source : récits des étudiants chiliens et colombiens partis en France et aux États-Unis (2008-2010).

D'après nos données, le jeune âge de départ de ces interlocuteurs (entre 23 et 24 ans) est une caractéristique qui probablement explique la souplesse de leurs projets à ce moment-là. La

période du séjour n'étant pas définie au préalable, les personnes n'ayant pas de contraintes (par exemple, aucune d'elles ne bénéficie d'une bourse d'études imposant une restriction migratoire). De la sorte, partir étudier à l'étranger est perçu comme le commencement d'un parcours inconnu. Finalement, on observe que la durée de ces séjours à l'étranger est souvent longue.

Trois des personnes interrogées ont suivi un parcours académique car elles envisagent de travailler dans l'enseignement supérieur et la recherche. Il se trouve cependant que ces parcours ont débuté dans des circonstances différentes. Jorge, par exemple, était déjà engagé dans un parcours académique au Chili ce qui n'est le cas ni d'Antonio ni de Marcela. Jorge part aux États-Unis en ayant un lien fort avec son université d'origine car il y avait travaillé en tant que moniteur et assistant de recherche plusieurs années : « *A l'époque, j'imaginai plutôt de retourner (au Chili) et d'enseigner dans ma faculté (...). Je n'avais rien signé avec eux et j'ai eu d'autres opportunités beaucoup plus intéressantes.* ». Durant ses études, Jorge développe une carrière réussie de chercheur international. Ayant décroché un poste d'enseignant *au Massachusetts Institut of Technology* à la fin de son post-doctorat à Harvard, il envisage de rester indéfiniment à Boston.

La situation de Jorge est différente de celle d'Antonio qui arrive en France récemment diplômé grâce à son mariage avec une française. Antonio décide de s'inscrire à l'université sans avoir beaucoup d'expectatives : « *Quand je suis arrivé, j'aurais pu faire d'autre chose, continuer à voyager par exemple, j'en sais rien, mais j'ai décidé de m'inscrire à la fac. Je me suis présenté au master 2 mais comme je ne parlais pas français, j'ai raté l'entretien. En revanche, j'ai pu m'inscrire en dernière année de maîtrise parce qu'il n'y avait pas d'entretien.* ». Sa décision de suivre un parcours académique apparaît comme le résultat des circonstances « *Après la maîtrise, la spécialisation que je voulais faire n'existait pas à Lyon, donc j'ai décidé de partir à Paris (...). J'ai fini le master 2 en étant classé numéro 1, ainsi j'ai eu un contrat d'allocataire moniteur. Il s'agissait d'un emploi, un contrat de travail de trois ans. (Mais tu avais envisagé de poursuivre un parcours académique, ou ça a été plutôt quelque chose qui t'est arrivé ?) Oui et non. Par exemple, j'avais déposé une candidature pour une bourse doctorale chilienne, mais je n'ai pas été retenu (...). Ici, j'ai été payé pour étudier ce que j'aime. Arriver en France et découvrir ce qui se fait ici dans mon domaine, c'est quelque chose qui a beaucoup joué.* ». Les opportunités qui se sont présentées au cours du séjour ont définitivement compté pour le parcours d'Antonio : « *Maintenant je pars aux États-Unis pour faire un post-doc d'un an dans mon sujet, après, on verra. Je fais des projets d'un an maximum (...). (Q. Et revenir après en France?) Je pourrais le faire si je voulais puisque j'ai la carte de dix ans, mais maintenant j'ai envie d'un changement. J'aime bien la France mais là je veux m'en aller.* ». Comme c'est habituel chez lui, Antonio reste ouvert à ce qui peut se présenter dans l'avenir.

Ces deux récits s'éloignent de celui de Marcela qui arrive en France avec le projet d'y séjourner une période, de faire son doctorat et de retourner en Colombie pour enseigner à l'université :

« L'autre jour, j'ai croisé une fille que j'avais rencontrée ma première année à Paris. Elle m'a rappelé qu'à l'époque j'étais très claire sur le fait que je venais pour une période définie et je retournerais après en Colombie, mon projet professionnel étant d'être professeur d'université. Il l'est toujours. Au début, je voulais faire ça en Colombie. J'avais un projet très ambitieux de créer un laboratoire pour faire le lien entre la socio et la linguistique... Bref. En ce moment, je ne sais rien, je ne veux plus envisager de grands projets, je préfère penser à un projet de courte durée, moins ambitieux mais plus concret. Le primordial est de finir la thèse et d'avoir une expérience professionnelle valorisante en France. Je pense donc me présenter cette année aux postes d'enseignant ATER qui permettent d'enseigner deux ans. Après, je ne sais pas. Je pense qu'en ayant le diplôme de doctorat et l'expérience d'avoir travaillé ici, si j'y décroche un emploi, je serais très contente. Je crois qu'aussi ça dépendra beaucoup de ce qui se passe avec mon copain. Si on continuait ensemble, ce serait trop difficile pour moi de partir. ». Depuis le tout début, Marcela envisageait développer un parcours académique. D'ailleurs, elle part en France justement afin de faciliter son insertion professionnelle dans les universités colombiennes. Cependant son projet était plutôt une carte d'orientation, pas un calendrier à suivre. Comme Antonio, au cours du séjour, elle vit une insertion professionnelle progressive. En absence d'une bourse d'études, Marcela doit travailler pour financer son séjour. Tout au début, elle travaille dans de petits jobs fatigants et mal rémunérés. Encouragée par ses connaissances d'origine colombienne, elle commence à donner des cours d'espagnol. Progressivement, les activités d'enseignement remplacent les emplois moins valorisants. Marcela apprend les astuces pour trouver du travail de manière plus efficace, sa maîtrise de la langue française s'améliore ainsi que les salaires qu'elle perçoit. Au cours de l'année suivante, du fait de vivre en couple, Marcela diminue ses dépenses : « Maintenant je peux me permettre de refuser certains emplois et de choisir les plus intéressants. ». À l'époque où Marcela voulait décidément rentrer en Colombie, ses conditions de vie en France étant bien plus précaires qu'à présent. Aujourd'hui, ayant des emplois plus proches de sa formation en linguistique et engagée dans une relation amoureuse, son projet professionnel futur se tourne tout naturellement vers la France.

En ce qui concerne les parcours professionnels, on constate aussi des situations contrastées. Par exemple, Tadeo, musicien chilien avoue que ses projets n'ont pas changé au cours de son séjour en France. Il part pour accompagner sa copine, chilienne elle aussi, retenue en tant qu'assistante d'espagnol. Peu après son arrivée, il s'inscrit dans le conservatoire de Pantin pour obtenir un diplôme supérieur d'études musicales : « Je n'ai rien contre la France, mais je voudrais faire ma vie au Chili, me développer là-bas, que les bonnes et les mauvaises choses m'arrivent là-bas (...). Quand je suis venu en France, c'était avec l'idée que je venais pour une période et qu'après je rentrerai dans mon pays. En fait, ça n'a pas changé. La différence est peut-être le fait de passer une période de temps plus longue ici. ». Le séjour de Tadeo s'allonge dans la mesure où sa copine a commencé une licence et ne souhaite pas

quitter la France sans obtenir le diplôme de master : « *Comme il n'y pas une continuation dans mes études, je pense qu'après avoir mon diplôme, je vais m'inscrire à l'université pour suivre un master en gestion culturelle.* ». Après deux ans, la situation du jeune couple n'a pas beaucoup changé. Ils exercent tous les deux des emplois à mi-temps (elle en tant que nounou et lui dans la restauration rapide) qui leur permettent de financer tout juste leurs dépenses. Bien installés dans un style de vie étudiante, le jeune couple prévoit de continuer ses études sans avoir à demander de l'aide parentale. Ainsi cette période produit un élargissement de la jeunesse où les exigences sociales de l'âge adulte (mariage, travail stable, enfants, accès à la propriété) se voient repoussées. Le fait d'étudier et de travailler simultanément semble être plus facile en France: « *Au Chili, on fait des études mais on ne peut pas travailler puisqu'il faut aussi gagner sa vie (...). Pouvoir étudier et travailler au Chili est impossible. Ici les horaires sont adaptés et personne n'est choqué si je travaille comme nounou, par exemple. Au Chili être nounou est une chose qui ne correspond pas tout simplement.* ». Enfin, le jeune couple n'a pas de contraintes ni ne semble pressé de finir cette période d'études.

Le cas de l'autre étudiant de master n'ayant pas d'expérience professionnelle avant de partir à l'étranger est celui d'Alicia, qui au cours de sa période en France, change complètement son projet. Elle part de Colombie rêvant de rester en France une longue période pour travailler, gagner de l'expérience professionnelle et être indépendante. Son plan était de retourner en Colombie en ayant un bon curriculum international. Toutefois le séjour ne se déroule pas comme prévu et elle décide de rentrer dans son pays à la fin de sa première année à Paris : « *Je ne m'attendais pas à me sentir si seule, ma famille et mes amis me manquent tellement, je ne sais plus pourquoi j'y suis venue.* ». Les sentiments de solitude d'Alicia s'aggravent à partir des difficultés financières auxquelles elle se voit confrontée. La rémunération de son stage n'est pas suffisante pour couvrir ses dépenses, ainsi elle galère pour avoir un logement et puis le garder, et décide de travailler à côté en gardant des enfants. Le manque de temps et d'argent l'empêche d'avoir une vie sociale satisfaisante. Sur le plan professionnel, les possibilités d'être embauchée dans son cabinet sont limitées et elle n'arrive pas à développer d'autres contacts. Finalement, le retour est l'option la plus simple : « *Je vais chercher un emploi en Colombie, il y a pas mal d'anciens qui ont été embauchés, je pense que cela ne va pas être trop difficile.* ». Même si une certaine sensation d'échec est présente dans son récit, Alicia est fière de cette expérience et elle n'exclut pas un deuxième séjour en France dans l'avenir : « *Peut-être je voudrais y revenir pour faire un master spécialisé. Ici, les études ne sont pas trop chères, mais il vaut mieux prévoir des économies. Pourquoi pas mais pour l'instant, je veux rentrer et on verra après.* ».

En un mot, les jeunes partis rapidement après l'obtention du diplôme universitaire dans leurs pays d'origine remettent souvent en cause leurs projets initiaux. Ils s'engagent dans des séjours assez longs dans la mesure où leurs départs s'appuient autant sur des ressources sociales que sur

des ressources institutionnelles. Cette flexibilité ainsi que leur jeunesse permettent une plus grande adaptabilité. En fait, ils deviennent adultes à l'étranger (décohabitation, revenus), ainsi le retour au pays d'origine est une idée qui est étrangement perçue comme un recul. Du plus, étant donné leur âge, la plupart sont célibataires et il est fréquent qu'au cours d'un séjour à l'étranger ils forment des couples. Enfin, ces jeunes partent sans engagements et au cours du séjour d'études, ils les trouvent sans les chercher. Finalement, plusieurs de ces liaisons ne sont pas transférables au pays d'origine (des opportunités professionnelles, une relation de couple, etc.), les jeunes devant encore s'investir dans le pays d'accueil pour les conserver.

7.2. Les jeunes travailleurs des universités et la recherche : entre le respect des engagements professionnels et la mobilité internationale de chercheurs.

Les jeunes ayant déjà suivi un parcours académique dans le pays d'origine partent à l'étranger au prix de différents compromis avec leurs anciens employeurs. Même si la totalité d'entre eux a bénéficié d'un financement institutionnel pour poursuivre leurs études à l'étranger, leurs engagements sont cependant hétérogènes. On distingue ainsi trois sous-ensembles : a) les étudiants qui ont actuellement un contrat de travail avec leur université (N=2), b) ceux qui ont de bonnes chances d'en avoir un à leur retour (N=8), c) ceux qui n'ont ni l'un ni l'autre (N=4). Naturellement, le degré de structuration du projet initial d'études à l'étranger est plus élevé pour les premiers que pour les derniers, ceci jouant sur les changements qui se présentent au cours du séjour.

7.2.1 Les jeunes chercheurs qui partent étudier en ayant un contrat avec une université du pays d'origine : « Je dois revenir à mon poste, mais ça me fait peur »

La toute petite partie d'étudiants bénéficiant d'un contrat de travail durant leurs études envisage, du début à la fin du séjour, le retour au pays d'origine. Dans notre échantillon ces cas correspondent à celui d'Alejandra, doctorante chilienne en psychologie inscrite à Paris VII, et à celui de Tatiana, doctorante colombienne en ingénierie inscrite à l'École des Arts et Métiers. À la différence de la plupart des interlocuteurs, elles ne doivent pas chercher un emploi, elles en ont déjà un, ainsi il n'y a pas trop d'incertitudes ni de questionnements à la fin des études. Ces conditions, comment sont-elles vécues ?

Tableau 7.2 L'évolution des projets professionnels des jeunes parcours académiques ayant un contrat de travail dans le pays d'origine (N=2).

| Que faire après les études à l'étranger ? | | | |
|--|------------|--|-------------------|
| Le projet avant de partir | Changement | Le nouveau projet à la fin du programme d'études | Durée du séjour |
| Retourner au pays d'origine pour travailler dans leur poste à l'université | Non | Il reste le même. | Entre 3 et 4 ans. |

Source : récits des étudiants chiliens et colombiens partis en France et aux États-Unis (2008-2010).

Le cas d'Alejandra nous permet d'illustrer le fait que cette sécurité n'est pas nécessairement dépourvue de difficultés. Après avoir travaillé six ans dans la même université à Santiago, elle gagne un concours interne pour poursuivre un doctorat à l'étranger tout en pouvant conserver quatre ans son salaire de deux mille euros par mois. En revanche, elle doit s'engager à travailler neuf ans dans cet établissement à son retour. Alejandra vient en France avec son mari, qui démissionne de son poste, et son bébé de cinq mois : « *La vie qu'on mène ici est fantastique mais irréaliste. La vie d'un thésard est reposée, on n'a pas de chef direct, il faut tout simplement apprendre à s'organiser. Pour quelqu'un qui n'a jamais travaillé ou qui ne connaît pas le monde de la recherche, le fait de travailler seul peut être gênant, mais pas pour moi. Au contraire, c'est ça ce que je faisais dans mon temps libre quand je ne devais pas donner de cours ! Ainsi, avoir tout le temps pour la recherche est extraordinaire, c'est un cadeau (...). Mais, en même temps, tout ça est peu réaliste car au Chili, et ici aussi, on travaille jusqu'à 20 heures tous les jours (...). J'ai peur du retour puisque je sais qu'on va déprimer* ». Après avoir travaillé plusieurs années, partir étudier est une opportunité très appréciée. « *A mon retour, j'aurai toujours mon poste, mais je pense que ça va se passer très mal (...). Il y a un nouveau directeur, un tout petit jeune qui a fait son MBA aux États-Unis et veut moderniser l'université (...). Il a doublé le nombre d'étudiants par salle, il a reformulé les contenus, ça s'avère franchement terrible (...). J'essaye de ne pas trop y penser puisque je n'ai plus le choix, je dois y rentrer* ». Personne ne peut prévoir les conditions du retour et de la réintégration professionnelle après quatre ans d'absence. Ainsi partir faire un doctorat financé et revenir après à son ancien poste est aussi une entreprise risquée car la période d'engagement est longue et les attentes des employés et des employeurs peuvent évoluer.

7.2.2 Les jeunes chercheurs qui disposent d'un réseau professionnel fort dans les universités.

La moitié des jeunes qui ont suivi un parcours académique dans le pays d'origine partent étudier à l'étranger sans avoir de contrat, mais disposent en revanche de plusieurs contacts professionnels dans l'académie. Théoriquement, ces contacts les « attendent » et peuvent favoriser leur réinsertion professionnelle au retour (N=8). Cette situation est la plus fréquente dans la mesure où les institutions de recherche locales sont rarement disposées à financer les

études de leurs professionnels et enseignants. Dans le tableau 7.3, on a consigné que cinq sur huit de ces jeunes respectent leur projet professionnel initial et retournent au pays d'origine pour exercer dans l'académie.

Tableau 7.3 L'évolution des projets professionnels des jeunes parcours académiques ayant de bonnes chances d'avoir un contrat de travail dans le pays d'origine (N=8).

| Que faire après les études à l'étranger ? | | | |
|--|------------------|---|------------------------|
| Le projet avant de partir | Changement | Le nouveau projet à la fin du programme d'études | Durée du séjour |
| Retourner au pays d'origine pour travailler dans le secteur académique où ils ont des contacts professionnels. | Non =5 Oui =3 | 1) Deux étudiantes chiliennes de master en art décident de rester travailler à New York. 2) Un doctorant colombien recherche un post doctorat dans un pays anglophone. | 1) 2 ans. 2) 7 ans. |

Note : Dans le tableau, nous n'avons pas considéré comme un changement la décision de l'un des interrogé de poursuivre ses études de master au sein d'un doctorat, dans la mesure où son projet professionnel continue à être le même (retourner et travailler dans les universités du pays d'origine). Source : récits des étudiants chiliens et colombiens partis en France et aux États-Unis (2008-2010).

Nous avons dans ce groupe les trois projets migratoires possibles après l'obtention d'un diplôme étranger : retourner au pays d'origine (cinq personnes), rester dans le pays d'accueil (deux personnes) et repartir dans un autre pays (une personne). Sachant que la théorie de la fuite de cerveaux prédit le contraire, la tendance migratoire s'orientant vers le retour au pays d'origine. Parmi ces cas, nous en explorerons trois afin de comprendre pourquoi les jeunes ont changé ou pas leur projet et quel a été le rôle des réseaux professionnels d'origine dans cette décision.

a) Un jeune docteur en physique diplômé à Harvard décide de retourner au Chili pour rechercher du travail à l'université : «Je peux accéder plus rapidement à un poste dans l'université. ».

L'absence d'évolution du projet professionnel ne doit pas être comprise comme le produit d'un déterminisme, c'est-à-dire en d'autres termes que ces chercheurs n'auraient pas trouvé d'opportunités professionnelles satisfaisantes ailleurs, ou bien que faisant partie des élites économiques elles ne s'intéresseraient pas à une immigration durable. Revenir sur les récits des personnes interrogées, nous permet d'éviter ces pièges. Voyons le récit de Jaime, au moment de l'enquête, docteur en physique diplômé à Harvard. On déduit qu'il appartient à une classe sociale très favorisée dans son pays puisque ses parents, ses frères et sœurs sont tous hautement diplômés. De même, pendant toute son adolescence, il habite avec sa famille dans un quartier aisé. Jaime fait ses études d'ingénieur électrique ainsi qu'un master BAC+6 à la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC, Université Pontificale Catholique du Chili). Etant très proche des professeurs de sa faculté mais n'y ayant pas de contrat de travail, il part faire son

doctorat à Harvard : « *J'ai toujours eu l'intention d'y retourner. Quand tu arrives à Harvard, on te raconte toute une histoire sur l'excellence et alors on a de grandes attentes. Finalement, le niveau n'est pas si extraordinaire. Je réalise maintenant qu'à la faculté de physique de la PUC, il y a autant d'étudiants brillants qu'à Harvard, mais la grande différence c'est qu'il y a vachement plus de ressources. En revanche, la concurrence est plus forte (...), il faut faire plusieurs post-doctorats avant d'aspirer à un poste de chercheur (...). J'ai décidé plutôt de retourner au Chili pour pouvoir accéder plus rapidement à un bon poste à l'université car la seule chose que j'allais gagner ici en faisant un post-doc était une meilleure réputation et plus de publications. Mais je n'allais pas gagner de l'indépendance (...). Et en plus, ma femme qui est médecin généraliste doit faire sa spécialité. Il ne vaut pas la peine de se spécialiser ici et tous les examens à faire pour valider son diplôme, tout ça lui aurait pris plus de temps que les cinq ans de mon doctorat (...). En fait, ma femme est déjà retournée au Chili pour commencer sa spécialisation en pédiatrie. Et l'autre chose importante, c'est le fait que j'ai eu mon master à la PUC et j'y ai gardé beaucoup d'amis professeurs. J'y suis très attaché et de plus le niveau académique est excellent. (Le recrutement dans cette université, comment fonctionne-il?) Les contacts sont fondamentaux. Ils m'ont appelé pour me prévenir sur l'appel d'offre de trois concours de professeurs assistants et je pense que j'ai de bonnes chances d'être retenu puisque tous me connaissent.* ». Au cours de son séjour à Boston, Jaime découvre qu'avoir un poste stable de chercheur aux États-Unis est un chemin plus long et concurrencé que prévu. En revanche, un poste équivalent au Chili s'avère plus facile à obtenir grâce à son réseau professionnel. La littérature sur la fuite de cerveaux insiste sur le fait que le différentiel entre les perspectives professionnelles du pays d'origine et celui d'accueil explique l'expatriation des chercheurs en sciences exactes. Pour Jaime, ce décalage apparaît nuancé. À son avis, la PUC a un niveau académique très élevé, même équivalent à celui de Harvard dans certains aspects : « *En tout cas, je parle seulement de la faculté de la PUC et de celle de l'Universidad de Chile (UCH, Université du Chili). Je n'ai jamais envisagé travailler dans une université privée car aucune ne propose de programmes d'études approfondis en Physique.* ». L'académie chilienne reste un marché d'emploi très restreint pour la spécialité de Jaime. Lui, il est conscient des faiblesses du système de recherche mais il reste optimiste : « *C'est qui manque au Chili est le financement (de la recherche). On a l'espoir que ça va s'améliorer, je parie que cela va changer en partant travailler là-bas.* ». Jaime valorise plus les conditions du poste individuel auquel il peut accéder au Chili que le dynamisme de la recherche aux États-Unis. Il peut exercer au Chili en ayant un poste plus indépendant, mais dans un contexte de recherche moins performant. Cette situation s'éloigne du diagnostic décrit par la théorie des fuites des cerveaux où les lauréats se voient confrontés à perdre leurs qualifications en revenant dans leur pays d'origine. En outre, la sphère du travail doit se synchroniser avec celle de la vie familiale. Dans le cas de Jaime, les deux conjoints ont plus de chances de développer leurs carrières professionnelles au Chili. Une sphère nourrit l'autre et la décision finale compte sur le retour au

pays d'origine.

b) *Un jeune docteur en économie n'envisage pas de retourner en Colombie ni de rester travailler en France : « Aujourd'hui la recherche se joue plus dans le monde anglophone. ».*

Un seul de ces jeunes académiques décide de changer son projet professionnel et de ne pas retourner dans son pays d'origine. Il s'agit d'Oscar, doctorant colombien en économie à Paris, qui au moment de l'enquête a déjà passé sept ans en France. Fils de parents diplômés, il part étudier à Grenoble après avoir travaillé plusieurs années dans une équipe de recherche à l'Universidad Nacional de Colombia (UN, Université Nationale de Colombie) : *« Je n'étais pas fonctionnaire mais j'y travaillais dans différents projets de recherche et je donnais des cours (...). Le directeur de cette équipe avait fait des études en France, voilà comment le lien s'est fait car auparavant je n'étais pas particulièrement intéressé par la France. ».* En mobilisant des réseaux académiques internationaux, Oscar obtient une bourse d'études pour poursuivre ses études doctorales dans l'Hexagone. Son directeur de thèse est un professeur français rencontré dans l'un des projets de recherche de l'Universidad Nacional. Quand Oscar n'a plus de financement pour finir sa thèse, il se tourne vers son ancienne équipe de recherche en Colombie : *« J'ai commencé à faire de projets à distance avec mon ancienne équipe de la Nationale. Le paiement n'était pas suffisant, j'ai donc commencé à donner des cours dans une école de commerce à Paris grâce à un contact d'une amie de Bogotá (...). Avec ces deux choses je m'en sors tout juste. ».* Enfin, grâce aux réseaux professionnels d'origine, Oscar a pu commencer et finir sa thèse en France. Nous considérons ainsi qu'il s'agit d'un lien professionnel fort, même s'il n'y a pas de contrat de travail durable établi.

Engagé dans une relation sentimentale et la fin de son doctorat se rapprochant, le projet professionnel d'Oscar n'est plus de revenir en Colombie : *« Maintenant je suis avec Julie, donc l'idéal est de chercher un endroit où chacun puisse trouver un post-doc intéressant à faire. ».* Sa copine française prépare aussi un doctorat en économie, ainsi le jeune couple essaie de finir les deux thèses en même temps pour ensuite partir dans un pays anglophone. On revient sur l'importance de pouvoir harmoniser la sphère professionnelle avec celle de la vie privée. Mais la question est de savoir pourquoi il ne serait plus facile de rester ensemble en France : *« J'ai l'impression que seulement quelques-uns deviennent maîtres de conférence, c'est une minorité. Aujourd'hui la recherche se joue plus dans le monde anglophone, il y a toute une histoire de productivité et de compétitivité dans les universités et la France doit encore s'y adapter. Je ne pense pas que dans ces conditions-là, nous trouverons ici de bonnes opportunités pour nous deux. Ça n'empêche pas qu'à présent, j'aime bien vivre en France et que la vie me semble très agréable à Paris. ».* Le contexte institutionnel français est perçu comme problématique quant à l'insertion professionnelle des chercheurs. *« (Q. Et s'installer tous les deux en Colombie ?) Oui, c'est possible. Julie*

m'a dit qu'elle serait plutôt partante. Mais, je ne sais pas pourquoi je n'éprouve aucun enthousiasme pour y retourner. Ma famille me manque, oui (...), mais les amis, en revanche, après quatre ans sans se voir, de croiser un mail par an... Bah, on s'est vachement séparés. Certains d'entre eux ont déjà des maisons, des appartements, des salaires superbes, de super emplois... moi, je suis revenu à une vie d'étudiant. Je suis revenu en arrière, je n'ai pas fait le même chemin qu'eux, et alors je ne sais pas comment ça peut maintenant se passer entre nous. Par exemple, ma copine Diana, elle travaille à la Banque Mondiale et elle y gagne énormément d'argent et voyage souvent à Washington. Rien en commun avec ma vie ! J'habite dans un appart de 26 mètres carrés avec ma copine, en fait je n'ai besoin de rien. Je suis tout le temps à la bibliothèque et je ne m'offre pas de grands luxes (...). On a deux vies tellement opposées, qui sait comment tout ça pourrait fonctionner. ». Même si certaines conditions semblent à priori favorables au retour (ses contacts professionnels sont encore en vigueur et sa copine est « plutôt partante »), Oscar ne se sent pas à l'aise avec l'idée de confronter son entourage social. Il a le sentiment d'être revenu en arrière et les réussites professionnelles et économiques de ses anciennes amitiés font ressortir une sensation d'échec. En Colombie, les diplômés en économie accèdent à un haut niveau de consommation, tout au contraire de la vie d'un doctorant en France. Les jeunes qui poursuivent un parcours académique souffrent un déclassement social fort, de la sorte, rester à l'étranger permet de nuancer ce déclassement. Oscar dit : « *J'ai essayé de parler à ma mère comme un adulte la dernière fois qu'elle est venue. Je lui ai dit que je ne vais pas me consacrer à gagner de l'argent, que ça ne m'intéresse pas, que maintenant peu de choses peuvent acheter mon temps (...), elle est contente que je sois ici, elle imagine que je suis mieux seulement pour le fait de vivre en France.* ». La distance géographique et les préjugés positifs sur la vie dans les pays développés contribuent à détourner ce déclassement.

La réflexion d'Oscar porte aussi sur un volet proprement académique qui explique sa réticence à retourner en Colombie : « *Je suis choqué de voir la recherche colombienne encore dans les mêmes thématiques, de parler d'une société en transition où coexistent deux systèmes et où la réforme agraire n'a pas encore touché tout le pays (...). J'ai l'impression que je pourrais passer ma vie à parler du cas colombien, mais est-ce que je souhaite encore retourner sur ce chemin-là ? Il s'agit d'un chemin que j'ai déjà fait. C'est important, bien sûr que oui, mais je me sens tellement impuissant face à tout ça. Je vois les journaux sur Internet et je ne vois pas la moindre évolution (...). Je ne vais pas gaspiller ma vie à raconter tout ça encore, j'en ai eu assez. Mon directeur m'a demandé de parler du cas colombien dans ma thèse et j'ai refusé. Je fais une thèse théorique, point.* ». La distance existant entre le milieu académique d'origine et celui que les jeunes découvrent à l'étranger est indéniable, cette distance fait partie de nombreux changements de point de vue et de réflexion vécus par les individus mobiles. Les thématiques, les notions théoriques et les méthodes utilisées ne sont pas les mêmes, et naturellement, après avoir vécu ce renouvellement dans le plan des idées, le retour est considéré comme un recul. Cette idée est présente dans plusieurs récits des

jeunes parcours académiques. Elle fait écho, par exemple, dans le récit d'Angélica, doctorante chilienne à New York, ayant suivi avant de partir à l'étranger un parcours académique dans la faculté d'Arts et d'Esthétique à l'Université Pontificale Catholique du Chili (PUC) : *« J'ai quitté le Chili en partie pour sortir de cette ambiance académique où tout le monde se connaît, tous lisent les mêmes lectures, il n'y a pas d'autres perspectives (...). Quand je suis retournée pour participer à un séminaire à l'Université Adolfo Ibanez (UIA, Universidad Adolfo Ibañez), personne n'avait aucune idée de quoi je parlais car ici on travaille autrement, les questions sont autres. »*. Le décalage entre la formation reçue à l'étranger et le milieu supposé d'être le récepteur d'un tel savoir, s'approfondit progressivement durant les études. A la fin du programme, cet éloignement devient problématique et une préoccupation concrète. Comment s'insérer dans un milieu académique peu réceptif à l'innovation ? Va-t-on avoir la possibilité de transmettre ce qu'on a appris, ou, au contraire, devrait-on se contenter d'avoir un poste et renoncer peut-être à un renouvellement des idées ? Pour Oscar, la fermeture des discours de son milieu académique d'origine est une réalité qu'il a pu constater au cours de ses années en France. Et il ne souhaite plus y revenir, il préfère tenter sa chance ailleurs.

c) *Une jeune artiste chilienne décide de rester travailler à New York et de ne plus s'investir dans un parcours académique : « je n'avais jamais eu l'occasion d'être artiste et ici j'ai pu le faire »*

Le cas de Valeria porte sur le domaine de l'art. Issue d'une famille chilienne de province, elle et son frère ont été toujours encouragés à voyager par leur père ingénieur. Étant soutenue par sa famille, Valeria décide de faire des études d'Art à l'Université *Finis Terrae* (*Universidad Finis Terrae*), à Santiago du Chili. Elle se consacre complètement à ses études et obtient de très bonnes notes : *« Mais je n'avais pas de talent naturel, au contraire, tout était très difficile pour moi, donc j'avais surtout une patience immense pour faire les choses. »*. À la fin de ses études universitaires, Valeria galère pour gagner sa vie. Grâce à ses bons résultats académiques, elle commence à travailler dans son université en tant que monitrice. Peu après, avec la recommandation de l'un de ses professeurs, un emploi à mi-temps lui est proposé dans un centre culturel : *« A l'époque, je travaillais comme une folle, je me réveillais tous les jours à 5h du mat pour préparer les cours, après je courrais au centre culturel et j'arrivais tout juste à payer mon atelier. Seulement en fin de journée, je pouvais avancer dans mes projets »*. Encouragée par son père, Valeria dépose sa candidature pour la bourse Fulbright, elle est retenue et commence un master en *Fine Arts* à New York. Après deux ans, la fin du programme se rapproche : *« Je me disais mince, je dois bientôt retourner au Chili. Mes contacts de l'université ont commencé à me rappeler puisque je suis partie ayant de très bonnes relations avec l'université. Dans ce sens-là, mon travail d'enseignante je l'ai, ça c'est sûr. Mais pouvoir faire de l'art, non (...) C'est trop difficile, vivre de l'art au Chili, je n'étais pas reconnue et mon travail avait une réception moyenne en fait. Je suis partie assez frustrée du Chili. Je travaillais beaucoup, mais*

parfois ça n'est pas suffisant (...). Bref, à ce moment -là, juste avant de partir, j'ai eu l'opportunité de travailler avec X, une artiste reconnue au niveau mondial. » Une connaissance chilienne recommande le travail de Valeria à cette personnalité du monde de l'art qui, après un entretien, l'embauche en tant qu'assistante artistique. Cette rencontre produit une bifurcation du type « heureux concours de circonstances » dans le parcours de Valeria. Le fait d'intégrer ce milieu artistique multiplie ses contacts professionnels. Pendant un an, la jeune fille travaille à titre de stage pour cette artiste renommée. Touchant un bon salaire, elle profite d'une grande autonomie pour continuer en parallèle sa production artistique dans son atelier. Nous avons interviewé Valeria presque à la fin de son contrat : *« Maintenant j'envisage de continuer à travailler ici (à New York). Cet emploi m'a ouvert les portes d'autres galeries, j'ai plusieurs projets en tête et quelques propositions pour la suite. »* Valeria s'est construit avec succès un premier réseau professionnel dans le monde de l'art contemporain new-yorkais. L'idée de retourner au Chili lui semble peu attirante pour son avenir professionnel : *« Au Chili mon expérience m'indique que l'art est trop académique, tout tombe vite dans une seule catégorisation de bon ou mauvais. (...) Quand j'ai fini mes études à l'université (au Chili), j'ai aussi voulu avoir le diplôme en pédagogie au cas où je devrais enseigner. Beaucoup de gens travaillent au lycée ou à l'université, comme moi d'ailleurs, mais toujours comme moniteur. Finalement, c'est frustrant (...). Je ne m'avais jamais donné l'opportunité d'être artiste et ici j'ai pu le faire. J'aime mon pays mais dans mon domaine, c'est un peu amer. Si je dois y retourner, je le ferais mais pour l'instant j'essaie de rester et d'apprendre le plus possible ici. »* Selon Valeria, le domaine de l'art au Chili souffre d'un académisme qui pousse les artistes comme elle à suivre un parcours académique pour s'en sortir mieux. Son séjour à l'étranger lui a permis d'apprendre d'autres perspectives et travailler autrement dans un marché particulier. Ainsi, son désir d'y rester et sa frustration professionnelle vis-à-vis de son milieu professionnel d'origine sont forts. Cependant, en raison du type de financement de ses études de master (Fulbrighth), Valeria ne peut pas rester indéfiniment à New York. Toutefois, pour l'instant, elle a pu détourner la procédure en étant embauchée sous un contrat de stage (*training period*) qui reste toléré par les autorités d'immigration américaines.

Nous avons constaté que les étudiants étrangers ayant suivi un parcours académique dans le pays d'origine, sont souvent partis étudier à l'étranger envisageant d'y retourner pour exercer dans l'académie. De la sorte, le diplôme étranger est considéré comme un outil d'insertion professionnelle pour mieux s'installer dans la voie académique. Cependant, cet outil est une clé capable aussi d'ouvrir d'autres portes. Dans ce sens-là, partir étudier à l'étranger en ayant de bons contacts professionnels peut décourager la recherche de projets professionnels outre-mer. Mais pas pour tout le monde puisque quelques-uns trouvent une situation professionnelle plus

intéressante ailleurs.

7.2.3 Les jeunes parcours académiques n'ayant pas d'engagement professionnel dans le pays d'origine: « je ne veux pas retourner encore. ».

Le troisième sous-ensemble de jeunes parcours académiques concerne les étudiants qui n'ont pas de forts contacts professionnels dans le pays d'origine (N=5). Naturellement, ils ont moins de raisons professionnelles pour vouloir y retourner. Pourquoi ces jeunes ont-ils moins de contacts professionnels ? Pour deux raisons, d'abord parce qu'ils ont moins travaillé dans les universités que d'autres interlocuteurs, ainsi quelques-uns l'ont fait dans des entreprises ou des institutions publiques. Deuxièmement, parce que ces jeunes ont tous eu assez rapidement une bourse d'études pour partir à l'étranger, de la sorte, ils ont moins d'années d'expérience professionnelle. Par conséquent, ces jeunes ont eu des conditions moins favorables pour développer des contacts dans l'académie. Dans un certains sens, leurs trajectoires sont les plus proches de celles des jeunes ayant suivi un parcours professionnel insatisfaisant dans le pays d'origine.

Dans le tableau 7.4, nous observons que seulement une personne sur cinq n'a pas changé son projet professionnel au cours du séjour d'études à l'étranger, le reste ayant développé des projets professionnels divers géographiquement tout en restant dans l'académie.

Tableau 7.4 L'évolution des projets professionnels des jeunes parcours académiques qui n'ont pas de forts engagements professionnels dans le pays d'origine (N=5).

| Que faire après les études à l'étranger ? | | | |
|---|----------------|---|---|
| Le projet avant de partir | Changement | Le nouveau projet à la fin du programme d'études | Durée du séjour |
| Retourner au pays d'origine pour travailler dans l'académie (N=3). Retourner au pays d'origine pour respecter les exigences des bourses (N=2). | Non (Angélica) | Retour | |
| | Oui (N=4) | 1) Une doctorante en histoire de l'art chilienne est recrutée par une université à Bogota. 2) Un ingénieur et doctorant colombien exerce en tant qu'ATER et cherche un poste d'ingénieur de recherche à Paris. 3) Un doctorant chilien en économie recherche un poste d' <i>assistant professor</i> à Boston. 4) Un doctorant chilien en sociologie recherche un poste d' <i>assistant professor</i> à New York. | 1) 5 ans. 2) 5 ans. 3) 4 ans. 4) 4 ans |

Source : récits des étudiants chiliens et colombiens partis en France et aux États-Unis (2008-2010).

Voyons d'abord le cas d'Angélica, doctorante chilienne en Histoire de l'Art à New York, qui a conservé le projet de retourner à la fin de son doctorat et d'exercer dans la recherche chilienne. « Je suis limitée par les conditions de deux bourses, celle de Fulbrighth qui oblige à quitter les États-Unis et celle de

BECAS CHILE (BOURSES CHILI) qui m'oblige à travailler au Chili, je ne sais plus combien d'années. Je dois retourner tout court, il n'y a plus de question à se poser. ». Face à la question pour la fin des études, Angélica fait allusion tout de suite à l'obligation de retour imposée par ses financements. Il faut considérer que son mari est aussi un doctorant boursier du gouvernement chilien, donc pour le jeune couple les exigences se redoublent et, dans une certaine mesure, ils doivent subir le retour. « *(Qu'est-ce que tu voudrais faire après ta thèse?) En fait, je ne sais pas trop puisque l'on commence à s'habituer ici. Retourner aux petits comités, les mêmes lectures où personne s'intéresse à traduire d'autres auteurs, ça ne me fait pas rêver (...). Je voudrais retourner au Chili et y travailler mais en ayant du pouvoir. Ainsi, je pourrais revenir ici pour ne pas perdre les contacts que j'ai déjà développés. Je suis convaincue qu'une personne qui y retourne est vite avalée par la machine..., elle va devenir fonctionnaire et va répéter les mêmes discours que tout le monde. Je voudrais, par exemple, être en charge d'un plan général en histoire de l'art, pouvoir proposer des choses dehors de la salle de cours. Ou bien, faire de la recherche dans un musée. Mais je ne crois pas que ce type de postes existent au Chili, sûrement pas par manque de ressources... C'est compliqué en fait.* ». Le contexte de la recherche au Chili semble pour Angélica bien plus sombre que celui que nous avons pu imaginer après le récit de Jaime – docteur en physique qui retourne aussi au Chili pour travailler dans la recherche –. Deux éléments déjà évoqués sont mis en avant par Angélica : la fermeture au niveau des idées et les difficultés de financement de la recherche. Le retour d'Angélica peut devenir désiré à condition d'accéder au pouvoir. Un pouvoir pour continuer en mobilité, pour changer les discours, pour valoriser et continuer son travail de chercheuse. Sachant qu'elle a un réseau professionnel plus faible que Jaime par exemple, et que sa connaissance du marché d'emploi est limitée, son discours apparaît plus pessimiste.

Parmi les quatre jeunes qui ont changé leur projet initial, tous les quatre sont restés sur la voie académique. Avant de partir étudier aux États-Unis, Katia – doctorante chilienne en Histoire de l'Art – avait travaillé dans plusieurs projets de recherche à l'université sans se stabiliser. À la fin de son programme de doctorat de cinq ans, elle avoue : « *Je n'ai jamais voulu rester à vie aux États-Unis. Il y a plein choses de cette culture qui me choquent, que je n'aime pas, donc je savais depuis le tout début que ce séjour allait seulement être une période, pas plus.* ». Dans les prochaines semaines, Katia part en Colombie pour enseigner à l'Universidad de los Andes (Université des Andes) : « *J'étais inscrite dans la base de données de l'université et par leur intermédiaire, j'ai reçu l'annonce du concours. Je m'y suis présentée même si je n'avais pas encore mon doctorat et ils ont accepté de m'interviewer (...). Je suis allée à Bogotá pour l'entretien et il se trouve que la directrice de la faculté est une ancienne de la State University of New York (SUNY, Université de l'état de New York), elle a adoré le fait d'avoir ça en commun et on s'est entendues très bien. Je n'ai pas été retenue car je n'avais pas mon diplôme, mais on est restées en contact. Ils m'ont invité à faire un cours d'été et après ils m'ont prévenu d'un deuxième concours (...). J'ai modifié mon dossier et j'ai aussi donné un cours*

magistral pour ce deuxième entretien. Même s'il y a avait beaucoup d'autres candidats, j'y ai été retenue et je pars dans cinq semaines. ». Le réseau professionnel auquel Katia s'intègre durant ses études lui a donné de bonnes pistes pour trouver un poste à l'université. « *(Mais pourquoi en Colombie ?) : « Je vais me marier avec mon copain (colombien) à la fin de l'année. L'avenir n'est pas trop clair car lui il voudrait rester à New York. Il a compris que je ne peux pas rester à cause de la restriction de Fulbright. Alors, que j'aïlle en Colombie est plutôt positif car il a toute sa famille et ses amis là-bas. Il s'agit d'une meilleure option pour lui que de partir au Chili, par exemple, où il ne connaît personne. L'enjeu est que lui il voudrait revenir à New York pour ses projets, il est musicien. C'est clair que pour sa carrière il vaut mieux rester ici. J'ai commencé à me faire à l'idée de m'adapter, je dis OK, on essaie et on voit comment ça se passe au fur et à mesure. Je suis ouverte à l'idée de vivre ailleurs, en Europe par exemple, là on est tout les deux d'accord, en Italie ou en France. On y est allés plusieurs fois ensemble, moi pour des colloques, lui pour des concerts et on aime bien (...). On verra comment ça se passe.* ». Le départ de Katia en Colombie est motivé par sa relation sentimentale. Cela nous fait penser que le fait d'avoir un poste à l'étranger n'est pas une raison suffisante pour migrer, il faut d'autres motivations : un engagement sentimental, un projet personnel de découverte entre autres. Toutefois malgré la réussite sur le plan professionnel, les incertitudes ne se sont pas dissipées. Le projet à deux dédouble les risques, les questionnements sur les bénéfices et les coûts du départ.

Le cas de César, doctorant en ingénierie à Paris nous permet d'aborder une thématique différente. Celle qui porte sur le dynamisme des sciences de l'ingénieur qui restent un milieu professionnel ouvert au recrutement d'étrangers hautement qualifiés. Cette ouverture est un moyen d'ascension sociale pour les jeunes diplômés qui ne comptent pas sur un fort réseau professionnel dans son pays d'origine. César, fils de parents non diplômés, obtient son diplôme d'ingénieur à l'UN. Pour éviter une recherche d'emploi difficile, il décide de continuer ses études en faisant un master BAC+6 à l'Université de Los Andes où il collabore à un projet de recherche à mi-temps avant de partir en France faire un doctorat. De la sorte, César a un faible réseau professionnel à Bogotá, encore plus faible à présent quatre ans après son départ. Après sa thèse, César n'envisage pas de retourner travailler en Colombie : « *Avec un doctorat, il est assez facile de trouver un bon poste en France, je cherche du côté des applications industrielles où il y a pas mal de propositions (...). L'année dernière je n'ai pas pu finir le rapport dans les délais et j'ai dû me réinscrire en thèse. L'école m'a accordé un poste d'ATER pour financer les derniers mois d'écriture (...) Moi, j'aime bien enseigner donc, ça ne me dérange pas d'être moniteur, mais il y en a plusieurs qui refusent puisque (le poste d'ATER) est mal rémunéré par rapport à d'autres contrats de l'école. Ce poste m'a permis de gagner du temps pour chercher un autre emploi puisque mon statut d'étudiant n'était plus valable.* ». César a déjà eu quelques entretiens dans des entreprises et il est optimiste sur son avenir professionnel en région parisienne. Sa vision s'éloigne

de celle d'autres jeunes chercheurs parisiens puisque les ingénieries ont bien d'autres débouchés professionnels hors du système universitaire.

Explorons à présent le cas d'un doctorant en économie à Boston souhaitant travailler dans les universités américaines. Pablo est fils d'un couple de professeurs en économie à l'université, au Chili. Ayant suivi des études universitaires en agronomie, son expérience professionnelle de quatre ans au Chili ne porte pas exclusivement sur l'académie : *« Mon premier emploi s'est passé dans une entreprise de packing (production, récolte et enveloppement de produits agricoles), ça ne m'intéressait pas trop, mais j'ai eu la possibilité d'implémenter une certification ISO 9000 et apprendre des choses. Après, j'ai travaillé en tant que consultant à la FAO (L'Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture). J'ai eu cette opportunité puisque je n'avais jamais quitté l'université, j'ai continué à y aller pour contribuer avec quelques projets de recherche. À l'époque, j'avais déjà l'idée de partir étudier à l'étranger, il était donc important d'avoir des contacts pour les lettres de recommandation pour les bourses. »*. Pablo a le projet de partir étudier à l'étranger depuis un très jeune âge : *« Peut-être j'étais trop influencé par mes parents qui ont fait aussi des études post-graduées aux États-Unis. »*. Ne pas travailler à temps plein à l'université lui a permis d'avoir un meilleur salaire, vivre seul et se marier avant de partir faire son doctorat. *« Je me disais qu'il était important d'avoir un diplôme très reconnu, voilà pourquoi j'ai visé une université très prestigieuse comme Harvard. (...). Si je voulais accéder à certains postes, il était nécessaire d'avoir un bon diplôme étranger (...). C'était comme acheter une clé qui ouvrirait une porte demain. »*.

Pablo arrive à Harvard financé par le programme Fulbright et par la Banque Mondiale. Après avoir fait un *master of public administration (Master en Administration)* à la Kennedy School, il décide de poursuivre sa formation en faisant un doctorat en économie. Cependant, il n'avait pas de financement prévu : *« C'est l'université qui m'a payé le tuition (frais de formation) et un salaire pour démarrer. Après, à partir de la deuxième année, j'ai commencé à donner des cours, ça se passe comme ça, les étudiants ont besoin d'un revenu et les profs ont besoin d'esclaves illustrés (...). Peu à peu, j'ai appris comment gagner d'autres allocations en étant doctorant (...). La première année, ma femme a appris l'anglais, après elle a commencé à donner des cours d'espagnol. Elle a arrêté pendant la naissance de Catalina et maintenant elle travaille dans une maternelle. Son salaire nous permet de payer la crèche et on s'en sort avec ce que je touche à l'université. »*. La vie familiale de Pablo s'est stabilisée en cinq ans. Il a évolué dans son parcours académique, ayant plus de responsabilités et percevant un meilleur salaire. Sa fille va à la maternelle et sa femme retourne à la vie active. Peut-être pour cette raison, son projet professionnel après la thèse vise à chercher un travail académique à Boston : *« Le projet consiste à faire un tour dans le marché académique des États-Unis. Comme il s'agit d'un marché, tu y vas et les universités te proposent des choses, là on verra qui dit mieux. Je veux travailler quelques années ici. Et, à moins que le poste soit trop, trop, bon... retourner au Chili à long terme. »*. Le fait d'avoir obtenu une certaine stabilité

économique et familiale permet d'envisager une suite professionnelle dans le pays d'accueil. L'idée de retourner est n'est pas abandonnée non plus, il s'agit seulement d'un retardement. Pablo a eu un visa J-1 et il doit quitter les États-Unis deux ans à un certain moment : « *Il y a un souci avec nos visas, mais je sais qu'il y a un moyen de reporter les délais, je ne connais pas les détails mais il est possible de rester quelques années de plus.* ». Apparemment, pour ce jeune diplômé de Harvard, il est plus facile de trouver un poste dans une université américaine que dans son pays : « *Au Chili, il n'y a que trois ou quatre universités qui recrutent, c'est très limité et la sélection est loin d'être compétitive. Ici, la manière dont les candidats réussissent est très importante. Au Chili, le recrutement des professeurs n'est pas clair, il est ainsi très difficile d'y trouver un poste (Q. Tu pourrais trouver alors un poste plus facilement ici ? Dans ton université par exemple ?) Ici, il est très important que tu sois recruté par une université différente de la tienne, c'est le test de marché minimum pour montrer que tout n'est pas une horrible collusion entre professeurs amis d'amis. Oui, le fait d'être diplômé de Harvard pèse beaucoup dans ton curriculum ici.* ». À plusieurs reprises Pablo nous fait penser à son parcours qui fait preuve d'effort et de méritocratie, dans la mesure où il remarque « ne connaître personne » au Chili pouvant lui donner un coup de main pour trouver un emploi. La faiblesse de ses réseaux professionnels d'origine peut avoir un rapport avec la discontinuité de son parcours universitaire. Au Chili, Pablo n'a pas fait d'études en économie, mais en agronomie. La sélection moins compétitive des universités chiliennes conduit à envisager d'autres débouchés professionnels à long terme. « *(Où pourrais-tu travailler au Chili?) Je ne sais pas trop... dans le secteur public, par exemple. Au Chili, ce qui est très attirant c'est que si tu as un bon diplôme, tu peux raisonnablement prétendre à être au top one or two d'un service national. Ici, ce type de poste est réservé aux personnes ayant plus de cheveux gris (...). Entrer dans le secteur public est seulement possible pour certaines disciplines comme l'économie, l'administration publique, ou même la sociologie. Ce sont des disciplines qui s'adaptent mieux à d'autres emplois à l'extérieur des universités.* ». L'interrogé considère implicitement que l'Etat est un milieu professionnel plus réceptif que celui des universités chiliennes. Peu après notre entretien, Pablo est recruté par *Tufts University* (Université de Tufts) en tant qu'*assistant professor of economics* (Professeur assistant d'Economie) à Boston.

Nous avons vu que les jeunes ayant poursuivi un parcours académique et ne possédant pas de forts réseaux professionnels dans le pays d'origine sont plus réticents à retourner dans leur pays. Désirant explorer d'autres voies d'insertion professionnelle à l'étranger (dans le pays d'accueil ou ailleurs) et profitant de l'ouverture relative (ou plutôt sélective) des systèmes d'éducation supérieure internationaux, leurs destinations sont diverses. Enfin, la méritocratie semble avoir une place dans l'internationalisation des universités : cette place s'adapte mieux aux classes moyennes ascendantes.

Les étudiants ayant commencé un parcours académique dans leur pays d'origine continuent

dans cette voie après leur séjour à l'étranger. Pour eux, partir pour obtenir un diplôme étranger représente une stratégie pour consolider leur insertion professionnelle dans l'académie. Cependant le séjour à l'étranger semble changer la manière dont les personnes perçoivent le milieu professionnel auquel ils prétendaient, ainsi que leurs projets de vie. Pour ceux qui bénéficient d'un contrat ou de bons contacts dans le secteur académique du pays d'origine, le retour semble encore l'alternative la plus adaptée aux attentes professionnelles et familiales. Au contraire, parmi les jeunes qui ont moins de contacts professionnels, le fait de chercher un poste dans les universités à l'étranger (pays d'accueil ou ailleurs) semble plus fréquent. Pendant le séjour à l'étranger, ils ont trouvé soit de bonnes opportunités pour exercer, soit un partenaire étranger qui oblige à repenser l'avenir. Pour eux, les restrictions des bourses d'études sont problématiques, néanmoins nous avons vu qu'ils arrivent à les détourner.

7.3 Les travailleurs du secteur public : entre le retour pour monter dans la hiérarchie publique nationale et la tentation de se tourner vers de la voie académique.

Un autre groupe d'étudiants, d'ailleurs le plus nombreux de notre échantillon, part à l'étranger après avoir travaillé quelques années dans le secteur public du pays d'origine. Avoir eu cette trajectoire professionnelle est significatif pour l'élaboration du projet professionnel une fois leurs études à l'étranger achevées. Nous avons avancé dans le chapitre précédent que ces jeunes suivent le plus souvent un master et bénéficient d'une bourse d'études de coopération internationale. Le séjour à l'étranger suppose une période maximale de deux ans et le retour au pays est incité par les restrictions des financements. Grosso modo, l'objectif de l'expérience d'étudier à l'étranger est d'accéder à un poste plus élevé dans la hiérarchie du secteur public à leur retour.

Nous avons souligné que l'homogénéité de ce groupe est seulement apparente. Il existe une forte dispersion d'origines sociales qui se reflète, en partie, dans les postes occupés avant leur départ à l'étranger. De la sorte, on trouve de jeunes cadres appartenant aux élites économiques, ainsi que d'autres issus de familles moins aisées mais qui, grâce à leurs qualifications, ont pu accéder à ces mêmes postes. Autrement, on trouve des jeunes ayant exercé des postes intermédiaires (niveau professionnel et administratif compris), issus de familles de classes moyennes, pour qui le parcours professionnel a été plus difficile et moins satisfaisant. Selon cette distinction, l'évolution des projets professionnels, avant et après le séjour à l'étranger, se révèle différente. Les jeunes ayant exercé un poste de cadre ont le projet de retourner au pays d'origine pour monter dans la hiérarchie. Une fois les études finies, ce projet reste le même. La situation

des jeunes ayant exercé de postes moins élevés est plus hétérogène. Quelques-uns veulent retourner travailler dans le secteur public, d'autres envisagent d'intégrer le secteur académique, et enfin, une minorité vise à exercer à l'étranger dans la coopération internationale. Leur projet, en conséquent, évolue différemment.

a) *Les jeunes cadres du secteur public : un projet professionnel structuré qui tient la route.*

Les jeunes ayant travaillé dans le secteur public en tant que cadres construisent leur projet d'études à l'étranger d'une manière particulière. Il s'agit un plan très structuré définissant précisément et depuis le début ce qu'ils veulent faire après l'obtention du diplôme. Notre entretien avec Vladimir, étudiant chilien de master à Boston, nous permet d'exemplifier ce type projet. Issu de l'une des familles les plus favorisées de notre échantillon, Vladimir suit des études en économie à la PUC. Après l'obtention de son diplôme, le jeune homme travaille pendant quatre ans dans différents postes du secteur public, avec une carrière ascendante et bien rémunérée. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, pour ces jeunes le départ à l'étranger ressemble à une bifurcation passive du type *heureux concours de circonstances* où les souhaits individuels coïncident avec le changement du contexte. Dans ce cas, il s'agit de la pression des institutions publiques pour se procurer des membres hautement diplômés de certaines écoles des États-Unis. De la sorte, c'est le contexte professionnel qui conduit à matérialiser l'idée de partir étudier à l'étranger. Vladimir explique rétrospectivement : « *Quand je suis entré au ministère, j'ai réalisé que c'était plus facile de critiquer le gouvernement que d'être à l'intérieur et de voir comment ça fonctionne. Il était très difficile de créer et d'implémenter les politiques et j'avais besoin de savoir plus, de me perfectionner. Ce que j'avais appris à l'université était insuffisant pour une telle responsabilité. Ainsi, j'ai commencé à regarder des options pour venir étudier aux États-Unis puisque la plupart des autres professionnels y avaient déjà obtenus leurs diplômes.* ». Un tel projet de mobilité internationale a pu se concrétiser grâce aux démarches et ressources que Vladimir s'était auparavant procurées (diplôme d'études universitaire, socialisation favorable à l'international et économies personnelles). En outre, la destination d'un tel séjour compte exclusivement sur les États-Unis étant donnée la forte légitimation du modèle de *public policies* américain parmi les gouvernements latino-américains¹⁶⁸.

168Selon l'ouvrage de Juan Gabriel Valdés *The Pinochet's Economists* (1995), après la fin de la deuxième guerre mondiale, les États-Unis visent à diminuer tout particulièrement l'influence de l'Union Soviétique sur l'Amérique latine afin d'éviter un phénomène similaire à celui vécu à Cuba. Dans cette perspective, ce pays décide d'offrir des programmes de bourses dirigés à accueillir les futurs leaders politiques et économiques de la région. La Fondation Ford a joué un rôle essentiel dans cette stratégie ainsi que le programme Fulbrighth postérieurement. Cette dynamique marque l'origine de l'orientation des élites latino-américaines, et en particulier les élites chiliennes, vers les États-Unis, comme un résultat de la Guerre Froide.

Tableau 7.5 Évolution des projets professionnels des jeunes ayant exercé en tant que cadre du secteur public dans le pays d'origine (N=5).

| Dernier poste exercé | Que faire après les études à l'étranger ? | | |
|--------------------------------------|--|------------|--|
| | Projet professionnel avant du partir étudier à l'étranger | Changement | Durée du séjour d'études à l'étranger |
| Cadre (4 chiliens et 1 colombien) | Retourner rapidement au pays d'origine pour obtenir un meilleur poste dans la haute fonction publique. | Non | 2 ans maximum (programme de master aux États-Unis). Un <i>training period</i> est envisageable dans un organisme international. |

Source : récits des étudiants chiliens et colombiens partis en France et aux États-Unis (2008-2010).

En étant marié, le projet de Vladimir est basé sur une négociation familiale. Sa femme et lui décident de quitter leurs emplois respectifs au moment où il gagne la bourse Fulbright et postérieurement, la bourse BECAS CHILE : « *Pas question de faire un doctorat, Denise n'allait pas supporter autant de temps sans travailler. On cherchait alors un programme de master, de minimum deux ans* ». Enfin, Vladimir suit un master au sein du *Massachusetts Institute of Technology* (MIT, Institut de Technologie de Massachusetts). Au cours de la première année, sa femme travaille à distance. Au cours de la deuxième, elle arrête toute activité professionnelle après la naissance de leur fils Sébastien, qui a eu plusieurs problèmes de santé à la naissance. La dernière période du séjour est dure pour Vladimir, il passe son temps à l'hôpital. Il diminue sa charge académique, mais il poursuit ses études : « *J'avoue que je n'ai rien lu, j'ai tout fait à l'arrache, mais c'est normal, non ? J'avais la tête ailleurs, tous les jours on rentrait très tard de l'hôpital, Sébastien a passé trois mois en soins intensifs* ». Son fils se récupère progressivement et en deux mois Vladimir va finir son master. Il nous confie ses envies après deux ans de séjour dans la petite commune de Cambridge : « *Je voudrais bien rester un peu plus pour prendre encore quelques cours, ou participer à un projet de recherche, mais pas vraiment pour travailler. Exercer dans une boîte ou dans une entreprise ici, ça ne m'intéresse pas, je préfère largement retourner au Chili pour rétribuer tout ce que j'ai appris ici. C'est quand même une grande responsabilité de savoir que l'état de mon pays a payé mes études au lieu de construire des logements (...). En même temps, je ne peux pas rester non plus, la bourse m'exige de retourner au plus vite. Et plus que tout, il y a Denise. Elle ne peut plus, elle ne veut que retourner* ».

Nous observons ainsi que depuis le début, le projet d'études à l'étranger de Vladimir a été construit d'une manière très structurée. De la sorte, le séjour se déroule comme prévu, même si des événements s'y sont présentés (la maladie de son fils). On retient deux éléments qui contribuent à maintenir son projet professionnel. Premièrement : la source de financement des études. Ceux qui bénéficient d'une bourse d'études sont en principe obligés de respecter un certain calendrier et retourner au pays d'origine. Deuxièmement, la situation familiale de l'étudiant

joue aussi dans le degré de structuration du projet professionnel. Partir en couple est une négociation et cela oblige à limiter les improvisations et la période du séjour. Si l'on ajoute ces trois circonstances : être boursier, marié et inscrit dans un programme de master, on découvre sans doute un projet d'études à l'étranger très structuré qui peut difficilement évoluer. Il se trouve que ces trois conditions sont les plus représentées parmi les jeunes ayant exercé en tant que cadres du secteur public.

La décision migratoire à la fin des études de Vladimir et sa famille a été prise et respectée du début à la fin du séjour. Cet ajustement s'appuie sur les éléments décrits, mais aussi sur l'appartenance sociale. Le désir de retourner rapidement au pays d'origine est propre aux jeunes les plus favorisés. Nous avons avancé dans le chapitre 1 que les membres des élites économiques s'engagent rarement dans une émigration durable car leurs positions de pouvoir ne sont pas transférables à l'étranger. Une autre piste supplémentaire est suggérée par notre récit. Vladimir met en avant que le retour est nécessaire pour contribuer à son pays. D'autres études sur les étudiants étrangers ont souligné ce discours parmi les jeunes bénéficiant d'une bourse du gouvernement. Toutefois, nous observons que ce sentiment de responsabilité apparaît exacerbé chez les jeunes les plus favorisés. Se considérant comme des agents indispensables pour l'amélioration des conditions de vie dans leur pays, le retour pour y travailler est conçu comme un impératif moral. Ce discours coïncide pleinement avec *l'ethos* catholique des élites latino-américaines dominantes (Thumala 2007).

En ce qui concerne l'insertion professionnelle, Vladimir a quitté son travail en pensant y revenir : « *Je suis parti en laissant les portes ouvertes pour mon retour. Ma candidature (pour la bourse) a été soutenue par la Ministre et d'autres gens très haut placés avec lesquels j'ai encore des contacts (...). J'en ai déjà discuté avec plusieurs personnes, par exemple, je connais l'actuel sous-secrétaire du ministère, Andrés Iacobelli. J'ai une grande admiration pour lui, c'est un type brillant qui a été aussi formé à la Kennedy School. En plus, j'ai un autre ami, Felipe Kast (à l'époque de l'entretien, Ministre de la Planification du gouvernement chilien) qui y a aussi étudié et m'a recommandé auprès de l'actuel Ministre du Logement, ce dernier est au courant que je retourne bientôt au Chili.* ». Une raison de plus pour retourner au plus vite dans le pays d'origine. Même si Vladimir n'a encore signé aucun contrat, un emploi dans le secteur public l'attend avec certitude. Son réseau professionnel est très puissant grâce à son expérience professionnelle et à sa formation au sein des institutions d'éducation les plus prestigieuses du pays.

Examinons maintenant le cas de Loreto, étudiante chilienne de master à Boston. Son histoire rappelle les conditions du projet d'études à l'étranger de Vladimir, à l'exception de l'appartenance sociale. Ayant des parents non diplômés, Loreto suit des études de droit à l'*Universidad de Chile*. Avant de partir à l'étranger, elle fait aussi partie des jeunes cadres du secteur public. Recevant une

bourse *BECAS CHILE* et un autre financement associé à son université, Loreto part à Boston avec son mari et sa fille pour suivre un programme de master à *Harvard*. Au cours du séjour, le jeune couple se sépare. Son conjoint rentre au Chili et Loreto décide d'y rester avec sa fille pour terminer le master : « *Aujourd'hui, je réalise que je me suis vraiment jetée dans le vide. Mon père est venu s'occuper de ma fille avec un visa touriste, on en a demandé une extension qui a heureusement été acceptée. Pour les trois derniers mois du programme, c'est ma sœur qui vient prendre relève (...). Autrement, ça serait impossible pour moi de continuer à étudier car les frais de la crèche sont inabornables.* ». Le soutien familial permet de maintenir le projet qui est devenu plus complexe après la séparation du couple. La fin du programme se rapproche et Loreto nous explique ses projets : « *Je dois retourner au Chili pour éviter que ma fille perde le lien avec son père. Et je dois trouver un emploi. Je voudrais faire d'autres choses, créer une ONG par exemple (...), il y a tellement de choses intéressantes à faire. Mais je dois trouver un travail vite (Dans le secteur public ?) Peu importe, où je puisse. (Q. Et comment vas-tu faire ta recherche?) Comme d'habitude, j'ouvre les journaux et je regarde les annonces. Parfois je pense que c'est fou d'être venue avec cette perspective, les gens (d'autres étudiants chiliens à Boston) sont beaucoup plus stratégiques, venir étudier ici est une sorte de plan qu'on fait. Presque tous ont déjà un poste négocié au retour* ». Au sujet de futurs plans, Loreto décide de se prononcer sur ses responsabilités familiales et le besoin de trouver un emploi rapidement. Même si le retour au pays d'origine apparaît moins désiré, il a toujours été son horizon et elle le tient. Aux difficultés personnelles de la séparation s'ajoute la préoccupation matérielle car cette jeune femme ne bénéficie pas d'un réseau professionnel aussi efficace que celui de Vladimir. Aujourd'hui, Loreto travaille dans la *Fiscalía Nacional Económica* (Agence nationale de Protection de la Concurrence économique). Nous avons appris son recrutement grâce à une note d'un journal économique chilien qui souligne son diplôme de *Harvard*.

b) Les jeunes ayant eu des postes intermédiaires dans le secteur public ou dans des organisations sans but lucratif : entre les ambitions du secteur public, l'intérêt pour l'académie et la coopération internationale

Les jeunes qui ont exercé des postes non directoriaux dans le secteur public et dans des organisations de la société civile partent avec le désir d'obtenir un diplôme étranger qui leur ouvre de nouvelles perspectives professionnelles. Nous les différencions des jeunes cadres du secteur public car il s'agit d'une population beaucoup plus diverse en terme d'origines sociales, de situations de familles (presque un tiers sont célibataires) et de projets professionnels. L'exploration de leurs récits nous a permis d'identifier trois sous-groupes qui ont élaboré différents projets professionnels avant de partir étudier à l'étranger.

Les professionnels exerçant dans les domaines non prioritaires de l'action publique (N=6). Sans exercer un poste de cadre, ces jeunes sont le plus souvent des femmes diplômées en Sciences Sociales

(Sociologie, Psychologie, Economie). Ces personnes exercent dans certains services publics considérés peu prestigieux comme l'éducation, la culture ou l'enfance¹⁶⁹. Ainsi, même si certains ont eu de postes bien placés et intéressants, leurs salaires étaient bas et ils étaient soumis à une certaine précarité professionnelle. Un autre élément qui distingue ces personnes est la passion pour leur métier. Celle-ci est la raison pour laquelle ces jeunes ont accepté de travailler dans des conditions difficiles. Voyons le récit de Constanza, étudiante chilienne de master à Paris. Fille de parents très diplômés, Constanza suit des études en psychologie à la PUC et elle décide de travailler dans la lutte contre la maltraitance d'enfants défavorisés : « *J'ai détesté mon premier travail, malgré qu'il portait sur ce que je voulais faire (...). Le projet nous exploitait et il était très mal conçu. Je suis sortie de l'université sachant que la maltraitance est quelque chose de très délicat et qu'on travaille avec la personne entière, avec ses sentiments, sa vie. Voilà pour quoi il faut prendre de soin des équipes et de toi même car c'est toi l'outil de travail. J'ai vite compris que j'allais mal finir dans ce poste-là et j'ai fini par le quitter. Quand je recherchais un autre travail, je rêvais de partir étudier à Londres, c'était ma pensée échappatoire (...), mais je savais que c'était trop tôt, je voulais travailler encore pour gagner de l'expérience, avoir un bon CV et ainsi pouvoir me présenter aux bourses.* ». Constanza travaille pendant trois ans et elle exerce plusieurs postes dans des projets liés à sa spécialité. Pour elle, le financement du séjour d'études à l'étranger était fondamental : « *Mon unique option était de gagner une bourse d'études puisqu'avec ce que je touchais, je n'allais jamais faire des économies suffisantes pour pouvoir partir.* ». Constanza dépose une candidature auprès de deux programmes de bourses : l'un pour partir étudier au Royaume Uni et l'autre pour venir en France. Elle a été retenue par le dernier : « *J'ai pris la décision de faire un master pour ne plus bosser en tant que psychologue, je voudrais trouver une place dans le niveau suivant, dans la création des politiques d'enfance (...). C'est dur le travail direct avec les enfants et c'est frustrant car on en peut rien changer. Il faut provoquer un changement institutionnel au niveau des lois pour voir une vraie évolution.* ». Constanza croit que le fait d'avoir un diplôme de spécialisation va lui permettre d'accéder à un poste où sa contribution sera plus efficace. Le désir de monter dans la hiérarchie apparaît ainsi comme une enquête d'autonomie professionnelle.

Les professionnels du secteur public désirant rejoindre le secteur académique (N=5). Ces jeunes ont travaillé dans le secteur public dans des circonstances similaires au premier groupe, mais à différence d'eux, l'idée d'étudier à l'étranger a pour but de s'insérer dans le secteur académique. De la sorte, ces personnes décident de poursuivre soit un master recherche, soit un doctorat. Diverses raisons expliquent ce changement de voie. Certaines femmes envisagent de rejoindre le

169Il nous vient à l'esprit la catégorisation de Pierre Bourdieu des structures de l'Etat à propos de son ouvrage *La Domination Masculine*. Les fonctions moins prestigieuses relèvent de domaines dits « féminins » comme la protection sociale, l'éducation, la culture, ou même la santé. En opposition à ces fonctions, d'autres comme par exemple l'économie ou la défense, relèvent des domaines masculins qui restent culturellement plus prestigieux dans la hiérarchie publique.

secteur académique en pensant qu'elles peuvent ainsi obtenir un emploi moins prenant et aux horaires flexibles, plus adapté à une vie familiale. D'autres en revanche ont été déçus des influences de la politique sur leur travail. Ceci est le cas de Juana, étudiante colombienne en doctorat à New York : *« J'ai commencé travailler au Ministère de l'Education dans un projet sur la démocratie et la cohabitation pacifique. J'ai adoré ce travail, il m'a permis de connaître plusieurs régions de mon pays, de rencontrer les enseignants, de connaître plein choses, c'était un très joli projet (...). La dernière période a été difficile puisqu'un changement politique très fort s'y est produit et notre projet a commencé à être attaqué. On ne pouvait plus parler des droits de l'Homme, on devait dire 'compétences citoyennes'. Cette expression ne me dérange pas, mais dire qu'ils sont des synonymes est une autre chose. On a dû se battre pour le projet, mais les positions se sont radicalisées et notre équipe s'est désintégrée. Tout ça a été très douloureux (...). Là, je me suis dit qu'il fallait changer les idées et je suis revenue sur l'idée de partir à l'étranger faire un doctorat. »*. Juana – ayant suivi auparavant un parcours académique dans l'université – dépose sa candidature pour un programme de doctorat en éducation pour la paix au *Teachers College* (Université des Professeurs). Elle y est retenue et l'université lui accorde un financement : *« J'ai bien aimé mon expérience dans la politique publique, mais je sais aussi combien il est difficile de conduire à bon terme les projets car il s'agit d'un espace politique. Je ne suis plus disponible pour tout ça, je voudrais plutôt travailler dans une université, dans un centre de recherche ou une ONG. »* .

Les professionnels de la coopération internationale (N=2). Ce troisième sous-groupe réunit les jeunes célibataires visant un emploi dans des organisations internationales, soit dans le pays d'origine, soit ailleurs. Nous avons deux cas, celui de Catalina – étudiante d'origine colombienne, poursuivant un master en politiques internationales à la *Columbia University*, et celui de Fernando – étudiant d'origine chilienne, diplômé en coopération internationale à La Sorbonne. Catalina, fille de parents très diplômés habitant à Cali, suit des études en commerce international à Bogotá et avoue avoir eu du mal à trouver son premier emploi : *« Pour une personne qui a fait de la statistique et du commerce, le plus facile est de trouver un emploi dans les banques. Moi, je refusais cette alternative, je voulais travailler dans la coopération internationale. Je venais d'arriver de mon stage à Haïti et je ne voulais surtout pas travailler pour une banque. Bref, après quelques mois, j'ai trouvé un emploi dans le Bureau de relations internationales du Département de Statistiques de Colombie. J'étais contente puisque ce travail avait plus d'affinité avec ce que je recherchais. »*. Fernando a aussi éprouvé des difficultés pour s'insérer dans ce domaine. Fils de parents non diplômés et ayant fait des études en sciences politiques à l'*Universidad de Concepción*, Fernando part à Santiago faire un stage à l'UNESCO et il y reste travailler quelques années : *« Je n'y gagnais pas bien, en fait, j'étais le dernier cafard du bureau, mais je savais que ce nom pourrait me servir pour après (...). En outre, partager avec ces gens de très haut niveau était une bonne expérience en soi. Tous avaient fait des études post-graduées. Par exemple, mon chef avait fait son doctorat en France, à bon terme »*.

Les motivations de ces deux jeunes pour partir étudier à l'étranger aspirent à pouvoir exercer un meilleur poste dans la coopération internationale. Catalina affirme : « *J'ai réalisé vite que j'avais besoin de me perfectionner. Je sentais que si je voulais devenir une technicienne pour aider et faire le travail que je voulais, il fallait faire un master (...). Quand j'étais à Haïti, j'ai compris que cinq années d'économie n'étaient pas suffisantes, qu'il me fallait maîtriser des outils avancés pour faire un bon boulot.* ». En outre, comme dans tous les cas, les circonstances personnelles sont celles qui font déclencher les opportunités : « *Je voulais trouver enfin la stabilité économique. À l'époque, je venais de finir une relation amoureuse et me sentir malheureuse au boulot, dans la vie personnelle, un peu partout, m'a encouragé à préparer sérieusement mon dossier pour la bourse.* ». Tous les deux ont eu des financements pour poursuivre leurs études à l'étranger.

Le tableau suivant résume les projets professionnels de ces jeunes avant de partir à l'étranger. Ces projets initiaux, ont-ils changé au cours du séjour d'études ? Pour la plupart, non car d'une part, ces professionnels réalisent des séjours courts, et de l'autre, les restrictions des financements obtenus imposent le retour.

Tableau 7.6 Évolution des projets professionnels des jeunes ayant travaillé dans des postes non directoriaux du secteur public ou dans des ONG du pays d'origine (N=14).

| Que faire après les études à l'étranger ? | | | |
|---|-----------------|---|------------------------------|
| Le projet professionnel avant de partir étudier à l'étranger | Changement | Le nouveau projet à la fin du programme d'études | Durée du séjour à l'étranger |
| <u>Sous-groupe 1</u> Retourner au pays d'origine pour obtenir un meilleur poste dans le secteur public ou une ONG (N=7) (N étudiant aux États-Unis=6 ; N étudiant en France =1) | Oui =4 Non=3 | 1) Une colombienne cherche un emploi pour travailler une année aux États-Unis. 2) Une chilienne compte rester une année de plus pour accompagner son mari (stage dans un hôpital). 3) Une étudiante chilienne quitte Paris pour faire un 2e master à Londres. 4) Une étudiante chilienne reste à Boston pour faire un 2e master de deux ans à Harvard. | Entre 1 et 2 ans. |
| <u>Sous-groupe 2</u> Retourner pour rejoindre le secteur académique (N=5) | Oui=2 Non=3 | 1) Une étudiante colombienne reste à Boston pour poursuivre ses études en doctorat. 2) Une doctorante chilienne séjournant en France n'envisage pas de retourner au Chili à moyen terme. | Entre 2 et 5 ans. |
| <u>Sous-groupe 3</u> Retourner pour travailler dans la coopération internationale (N=2) | Oui=2 | 1) Une colombienne cherche un emploi pour travailler une année aux États-Unis. 2) Un étudiant chilien reste travailler dans son lieu de stage à Paris. Il n'a pas le projet de retourner vivre au Chili. | 1) 1an. 2) 4ans. |

Source : récits des étudiants chiliens et colombiens partis en France et aux États-Unis (2008-2010).

Dans le premier sous-groupe, les professionnels exerçant dans des domaines non prioritaires

de l'action publique, nous observons que le changement de leurs projets professionnels est plutôt le retardement du retour. Tout d'abord nous retenons des récits que la possibilité de rester dans le pays d'accueil est limitée par les financements (tous sont boursiers). Les étudiants chiliens, en raison des restrictions de la bourse BECAS CHILE, doivent retourner directement au pays d'origine. Cependant le cas des colombiens est différent. Maria Cristina, diplômée en sciences sociales, a suivi un master à *Harvard* soutenue par le programme COLFUTURO. Elle envisage de chercher un travail pour l'année suivante : « *COLFUTURO permet aux lauréats de rester travailler une année aux États-Unis puisqu'ils savent que le gouvernement américain accorde cette possibilité aux étudiants étrangers. C'est une manière de faire quelques économies et de gagner de l'expérience avant de retourner dans mon pays. Après cette période, je retourne à Bogotá pour rechercher un travail.* ». Les bénéficiaires de COLFUTURO obtiennent un visa F-1 qui leur permet d'y travailler une année après l'obtention du diplôme. En revanche, les étudiants chiliens boursiers ont le visa J-1 qui les oblige à partir rapidement après la fin de leurs études.

La vie familiale est le deuxième facteur définissant les projets professionnels. Les étudiantes chiliennes mariées prévoient de retourner vite sachant que la période du séjour d'études étant le résultat d'une négociation familiale avec leurs conjoints. Cependant ce n'est pas le cas de Fransisca, sociologue et étudiante d'un master à *Harvard*, qui envisage de rester une année supplémentaire à Boston pour accompagner à son mari : « *Juan doit encore rester une année au moins pour son stage médical à l'hôpital, je serais donc sa dame de compagnie puisque mon master finit maintenant.* ».

Enfin, la poursuite des études, c'est-à-dire faire un deuxième master à l'étranger, se révèle comme le troisième élément. Constanza et Claudia ont un profil similaire : ayant des parents diplômés d'université, elles sont hautement diplômées en sciences sociales et célibataires. Toutes les deux partent faire un master à l'étranger en bénéficiant d'une bourse d'études. L'une à Paris et l'autre à Boston. À la fin des études, les deux décident de faire un deuxième master. Pourquoi ? Tout simplement parce qu'elles peuvent le faire. Ayant beaucoup apprécié le fait de vivre à l'étranger et, en revanche, sans avoir halluciné avec le programme d'études suivi, Constanza et Claudia ont encore l'intérêt de poursuivre leur formation. Claudia, diplômée à *Harvard* explique : « *Je suis venue aux E.U. pour faire un master en éducation (...), ça m'a beaucoup plu mais c'était trop fermé dans le problème du système scolaire américain. (...). J'ai vu qu'à Harvard il y a encore tellement de choses à apprendre que j'ai décidé de tenter ma chance de faire le master en politiques publiques à la Kennedy School. Ce programme est flexible (...), il est conçu surtout pour des étudiants étrangers.* ». Constanza, ayant obtenu une bourse Île-de-France pour faire un master 2, nous explique sa situation : « *J'étais très déçue de ne pas avoir obtenu le financement pour partir en Angleterre, j'ai réalisé peu après que le programme à Londres m'intéressait beaucoup plus que celui à Paris. Finalement, quand j'ai eu la réponse (positive de la bourse Île-de-*

France), j'ai décidé dans ma tête de faire un an en France et après, un an en Angleterre. ». Toutes les deux ont reçu une deuxième bourse d'études pour poursuivre leur deuxième master. On souligne ainsi l'apprentissage d'un *savoir-faire* autour de l'obtention des bourses d'études et leur plus grande liberté par rapport à d'autres personnes interrogées. En outre, leurs soucis quant au retour sont autres. Constanza affirme : « *Les gens au Chili sont très fermés, tout le monde est dans sa propre histoire : avec des gosses, la voiture, le prêt immobilier... Je pense que je peux avoir un peu de mal à m'adapter, on dirait qu'il n'y a pas de célibataire au Chili !* ».

Les changements des projets professionnels des interlocuteurs décidant de se diriger vers le secteur académique, suivent les tendances des jeunes parcours académiques. Nous en avons déjà énoncées quelques-unes. D'une part, le retour au pays d'origine s'impose pour les docteurs diplômés aux États-Unis ayant bénéficié d'une bourse. Par exemple, Liliana – doctorante colombienne en éducation à New York – a bénéficié d'un prêt COLFUTURO qui lui assure une réduction de 50% de son remboursement à son retour en Colombie, après son doctorat. À cette première motivation, Liliana ajoute : « *En ce moment, je voudrais faire des choses appliquées et je sais que je peux les faire en Colombie. Ici, c'est compliqué. D'abord, il y a beaucoup plus de concurrence. Obtenir une tenure track (poste d'enseignant-chercheur à l'université) est presque impossible (...). Si jamais j'arrive à être retenue, je commencerai un chemin très dur de dix ans de travail intense où je n'aurais plus de vie car tu dois publier régulièrement et tu peux être licenciée à n'importe quel moment (...). Seulement vers mes quarante ans je pourrais tout juste prétendre avoir un poste stable, un peu plus de tranquillité et gagner un peu mieux... Non merci, je préfère retourner en Colombie (...). En outre, j'ai l'impression que là-bas il y a beaucoup plus de choses à faire, on a besoin de personnes qualifiées. De plus, les docteurs sont moins nombreux, les universités commencent à payer mieux, on peut travailler dans les politiques publiques ou bien dans les universités. Il ne s'agit pas d'une médiocrité sinon d'un style de vie. Le rythme académique des 'gringos' est de fous, je le tiens maintenant pour avoir mon diplôme, mais après j'envisage un style de vie plus reposé.* ». Encore un autre avis sur le paysage des universités américaines. Un système très concurrencé par les jeunes chercheurs mais qui fait paraître plus simple de trouver un poste dans le pays d'origine. En outre, on retient cet intérêt pour « une vie plus reposée », caractéristique de l'avis des personnes souhaitant exercer dans le secteur académique (sans y avoir eu d'expérience préalable).

Une autre constatation à propos des jeunes parcours académiques, porte sur l'hétérogénéité plus importante des projets professionnels chez les docteurs diplômés en France. En raison des conditions de la recherche, l'insertion des chercheurs étrangers dans le milieu académique français est décrite comme difficile. Cependant les financements auxquels les jeunes ont accédé imposent moins de restrictions migratoires que ceux des jeunes séjournant aux États-Unis. Du même, d'autres facteurs font basculer les décisions personnelles. La formation de couples par exemple

(les couples mixtes découragent le retour), ou bien, la discipline (les sciences de l'ingénieur ont plus de débouchés professionnels ce qui finit par encourager l'installation de certains docteurs-ingénieurs en France). Le cas de Casandra – doctorante chilienne en histoire à Paris – nous permet d'explorer celui des docteurs en sciences sociales dans ce pays. Casandra, fille de parents hautement diplômés, grandit dans un entourage familial proche de la culture française. Durant ses études universitaires en histoire à la PUC, elle travaille pour financer ses dépenses et elle y commence un parcours académique en tant que monitrice. Après avoir eu son diplôme, Casandra travaille plusieurs années dans le secteur public avec peu d'enthousiasme : « *J'en avais marre de mon travail à PRODEMU (Agence de la Femme de l'État chilien). Vraiment, je n'aime pas trop la politique, j'aime les archives, la recherche, mais pas la politique. L'ambiance y était désagréable, toujours des rivalités entre les gens, je ne voulais que partir* ». Casandra obtient plus tard une bourse d'études doctorales pour faire sa thèse à l'EHESS. A présent, la fin de ses études se rapproche, mais Casandra a du mal à envisager un projet professionnel par la suite. « *Je n'aime pas la France de Sarkozy, ça me fait du mal puisque j'ai vécu plusieurs expériences difficiles, on te dit : 'si vous êtes étrangère, pourquoi vous ne rentrez pas chez vous ?' (...). J'ai eu la chance de connaître de gens merveilleux qui ne partagent pas ces idées, mais surtout à l'extérieur du monde académique puisque là il y a malheureusement pas mal de gens qui ont des problèmes (...). C'est lourd, trop lourd pour moi de devoir me justifier tout le temps, avoir à expliquer pourquoi je suis ici ou pas. Sinon je voudrais bien retourner au Chili mais en ce moment il y a Pinera au pouvoir et je suis convaincue que la droite va détruire le pays (...). J'ai toujours dit, si je décroche un poste de chercheur, j'y reste. Mais ce type de poste n'existe plus en France. Au Chili, il n'existe pas non plus de postes en histoire pour faire 100% de la recherche (...). Peut-être je pourrais faire un post-doctorat sachant que des possibilités il y en a en Italie, en Espagne. Difficilement, je pourrais partir aux États-Unis (...). Mais si tu me demande qu'est-ce que je pense faire après, vraiment je ne sais pas. Et je dis ça à mes pauvres parents qui me demandent : 'mais qu'est-ce qui va se passer avec toi, ma fille' ? Sincèrement, je ne sais pas.* ». En ce moment, ni la France ni le Chili semblent attractifs pour Casandra. Dans le pays d'accueil, des expériences de discrimination relevant de sa condition d'étrangère s'ajoutent à la pénurie de postes en histoire. De même, dans le pays d'origine, ni la situation politique ni les possibilités d'exercer en tant que chercheuse ne lui sont favorables. Ainsi l'expatriation dans un troisième pays apparaît comme une possibilité, mais rien n'est sûr pour le moment.

Finalement, en ce qui concerne les jeunes désirant travailler dans la coopération internationale, nous voyons que les deux personnes ont changé leurs projets professionnels au cours du séjour. Catalina, financé par un prêt-bourse COLFUTURO, compte rester travailler une année de plus à New York : « *Après avoir vécu une année à New York, je ne suis pas prête à partir. Je ne m'attendais pas me sentir comme ça, j'étais sûre que je voudrais retourner tout de suite. Mais je ne veux pas en partir. J'ai eu l'idée de*

chercher un emploi qui me permette d'y rester une année, mais un bon travail qui soit capable de m'aider à rembourser le prêt. Et après, retourner en Colombie. Il ne s'agit pas de vouloir rester ici à vie, pas du tout, une année de plus est suffisante (...). Cette ville est excellente à mon âge, mais du moment où je veuille fonder une famille, je suis sûre qu'en Colombie, je vais être beaucoup plus heureuse (...). Mon directeur de stage à la Banque Mondiale m'a proposé de m'intégrer à l'équipe colombienne à mon retour à Bogotá. Voilà mon emploi de rêve ! On verra si cette opportunité peut m'attendre une année ou pas, sinon, je serais plutôt d'accord pour retourner en Colombie tout de suite. ». Catalina a changé légèrement son projet professionnel. Toutefois son envie de retourner pour s'établir en Colombie reste intacte.

Fernando, le deuxième étudiant désirant exercer dans des organismes internationaux, a suivi un parcours différent en France. Il obtient un stage dans une ONG de coopération internationale à Paris et il y reste travailler deux ans : *« J'ai eu la chance qu'à mon arrivée le responsable du bureau allait partir. Il m'a dit que j'avais de fortes chances d'occuper son poste après son départ et cela a été le cas, j'y ai été embauché à la fin du stage (...). L'année suivante, j'y étais encore à mi-temps, j'ai donc décidé de ne pas faire reposer mon séjour en France sur cet emploi mais sur ma condition d'étudiant, alors, je me suis réinscrit dans un autre master ».* Après d'une période d'environ un an, Fernando obtient le changement de statut d'étudiant à salarié grâce à son contrat dans cette organisation : *« Je fais tout pour continuer dans cette voie professionnelle. Mais travailler dans la coopération internationale est instable, je ne sais pas combien de temps je vais rester en France, j'ai un contrat jusqu'à la fin de l'année. Pour la suite, je n'en sais rien. Je ne ressens pas trop l'envie de retourner au Chili. J'ai un niveau de spécialisation peu intéressant pour le Chili puisque là-bas, il n'y a pas de coopération internationale (...), J'ai envoyé quelques candidatures au Canada, aussi en Europe. Je suis toujours en train de regarder d'autres boulots un peu partout (...). J'ai réalisé que l'instabilité va être le plus stable dans ma vie, vivre comme ça, un peu sans racines. Par exemple, là j'ai une copine française, mais je t'assure que ce n'est pas ça qui va me retenir dans ce pays (...). Si je pouvais revenir, je le ferais mais professionnellement car je n'ai rien à faire au Chili. ».* La socialisation professionnelle vécue par Fernando l'a conduit à rejoindre un milieu professionnel mobile, ainsi il vit au jour le jour, privilégiant des opportunités professionnelles qu'il pourrait difficilement trouver dans son pays : *« (Mais peu importe vivre ici, au Chili ou ailleurs ?) Pour une personne qui a étudié la coopération internationale, qui a ses amis distribués dans le monde entier, et qui a passé les derniers quatre ans entouré d'étrangers, se balader partout est normal (...). Ma routine ne compte pas sur les lieux sinon sur des personnes qui se déplacent aussi tout le temps comme moi. ».*

Nous avons vu que les jeunes ayant travaillé par le secteur public sont un ensemble hétérogène. D'une part, on a identifié un tout petit groupe d'étudiants d'origine sociale favorisée qui ont accédé dans leur pays à des postes de cadres. L'enjeu de partir étudier pour eux est d'obtenir un diplôme pour se valider professionnellement et de monter encore dans la hiérarchie publique. Ces personnes ont suivi des études de master aux États-Unis et elles envisagent un

avenir prometteur au retour dans leur pays d'origine. Pas question de modifier leur projet au cours du séjour d'études à l'étranger, il n'y a ni le temps ni les conditions pour faire autrement. Les engagements professionnels, familiaux et financiers (conditions des bourses d'études de coopération internationale) conduisent ces jeunes diplômés en économie, droit ou ingénierie à retourner au plus vite au pays d'origine.

D'autre part, on a étudié un autre groupe de jeunes qui ont travaillé dans le secteur public mais dans des postes intermédiaires. Plus nombreux et ayant fait des études en Sciences Humaines et Sociales, ces interlocuteurs sont souvent des femmes. Ils partent étudier à l'étranger (en France et aux États-Unis) en désirant revenir à la même activité mais à un poste plus élevé, rejoindre le secteur académique, ou bien travailler dans la coopération internationale. Notre démonstration indique que ces jeunes modifient légèrement leurs projets professionnels selon les motivations du départ et en fonction de ce qui arrive au cours du séjour. Parmi ceux qui l'ont modifié, on trouve des femmes célibataires qui décident de poursuivre un autre master, de jeunes chercheurs confrontés aux difficultés dans la recherche en sciences sociales des pays d'accueil et d'origine, et un jeune qui commence une carrière dans la coopération internationale sans avoir le projet de retourner dans son pays.

7.4 Les jeunes travailleurs du secteur privé : un diplôme pour monter dans les entreprises multinationales ou pour tenter une insertion dans la voie académique ?

Nous avons identifié sept personnes interrogées qui, ayant travaillé dans le secteur privé du pays d'origine et voulant améliorer leur avenir professionnel, ont décidé de partir étudier à l'étranger (six aux États-Unis et un en France). Nous trouvons parmi leurs récits trois projets professionnels au départ : 1) retourner au pays d'origine pour trouver un meilleur poste dans le secteur privé (N=3) ; 2) retourner au pays d'origine pour trouver un emploi dans le secteur public ou dans l'académie (N=2) ; et enfin, 3) partir pour vivre à l'étranger indéfiniment (projet soutenu par l'unique interrogé parti étudier en France). En règle générale (tableau 7.7), à la fin des études, ces jeunes ne modifient pas leurs projets initiaux. Cette stabilité s'explique en principe dans la mesure où la période du séjour est courte, la plupart partant faire un master (maximum deux ans). En outre, la plupart de ces interlocuteurs sont mariés (5 sur 7), et ont des responsabilités vis-à-vis de leurs conjoints quant à concrétiser le retour au pays d'origine. Enfin, on retient de ces récits que la période d'études à l'étranger implique souvent des restrictions économiques pour nos interlocuteurs qui avaient un niveau de vie manifestement plus aisé avant de partir, raison pour laquelle ils sont prêts à revenir.

Tableau 7.7 Évolution des projets professionnels des jeunes ayant travaillé dans le secteur privé dans le pays d'origine avant et après le séjour d'études (N=7).

| Que faire après les études à l'étranger ? | | | |
|---|------------|---|-------------------------------|
| Le projet professionnel avant de partir étudier à l'étranger. | Changement | Le nouveau projet à la fin du programme d'études. | Durée du séjour à l'étranger. |
| Retourner au pays pour trouver un meilleur poste dans le secteur privé (N=3). | Non | (*)Un cadre colombien envisage de retourner à Bogotá et, quelques ans plus tard, revenir à New York faire un MBA et travailler. | Deux ans. |
| Retourner au pays pour trouver un poste dans le secteur public ou académique (N=3). | Non | (*)Une économiste colombienne envisage de retourner à Bogotá et, quelques ans plus tard, revenir à New York faire un doctorat. | Entre deux et quatre ans. |
| Rester vivre à l'étranger pour obtenir un meilleur niveau de vie (N=1). | Non | (*) Un doctorant colombien séjournant en France commence la procédure d'immigration pour partir vivre au Canada. | Quatre ans. |

Source : récits des étudiants chiliens et colombiens partis en France et aux États-Unis (2008-2010).

Nous avons interrogé deux personnes qui ont modifié légèrement leur projet professionnel après leurs études de master à New York. Ils envisagent de retourner en Colombie pour y travailler, mais à l'horizon de quelques années, ils comptent revenir étudier encore aux États-Unis. En fait, il s'agit d'un couple et leur cas nous permet d'illustrer les motivations des jeunes qui restent dans le secteur privé et ceux qui envisagent de s'insérer dans le secteur académique après leurs études.

Julián et Clara sont un couple colombien ayant décidé de faire en même temps des études post-graduées à New York. Julián, diplômé en économie, a travaillé deux ans dans plusieurs banques à Bogotá. Après cette expérience, il obtient un emploi dans une institution publique de régulation financière : « *J'ai commencé à chercher un programme d'études en économie, mais pas un MBA (master en administration d'entreprises) puisque la sélection est trop compétitive et il n'y a pas d'aides pour le financer. J'ai cherché un MPA (master en administration publique) pour lequel la Banque Mondiale m'a accordé une bourse d'études.* ». Clara, diplômée en Économie, travaillait dans une banque à Bogotá. Elle avait toujours eu l'idée de faire une spécialisation aux États-Unis et, par cette voie là, de se rapprocher d'un parcours académique : « *J'aimais beaucoup les sciences sociales, mais je n'ai aucune expérience dans la recherche, j'ai cherché ainsi un programme d'études de master plus appliqué (...), j'ai choisi un master en méthodologie quantitative qui est parfait pour s'initier dans la recherche tout en restant dans la pratique.* ». Les projets des deux jeunes se sont synchronisés. Julián a fini son programme de deux ans et il reste à la maison durant la dernière année d'études de Clara.

Le changement des projets professionnels de ce jeune couple relève de l'envie de prolonger

l'expérience d'études à l'étranger pour assurer leur avenir économique et familial en Colombie. Ayant été en partie financé par une institution internationale, d'après les restrictions des visas J-1, le jeune couple doit quitter le sol américain. Julián nous explique leur projet : « *Maintenant il faut retourner en Colombie et trouver vite un emploi puisqu'on doit rembourser des prêts (...). On compte travailler deux ans et ensuite revenir (à New York). On veut que Marianne (leur fille) apprenne l'anglais depuis toute petite. Clara veut faire le doctorat, et moi le MBA pour après chercher un poste dans le marché de l'emploi new-yorkais (...). J'ai réalisé que si l'on veut travailler ici dans les finances, le marché est beaucoup plus spécialisé, d'ailleurs c'est pourquoi je pense que sans ce diplôme et d'expérience professionnelle davantage en Colombie, je ne pourrais pas trouver de poste ici (en ayant un MBA de Columbia, à quoi peux-tu prétendre à Bogotá ?) Tu peux gagner un très bon salaire. Ça ne veut pas dire que tu vas retourner pour être à la tête de la banque nationale, mais tu vas pouvoir y trouver un emploi de cadre et monter rapidement.* ». Le projet de Julián continue à être le même : se perfectionner à l'étranger pour mieux gagner sa vie dans des entreprises financières, que ce soit en Colombie ou aux États-Unis, pendant une éventuelle deuxième période d'études. Dans les deux cas, sa confiance dans l'efficacité du diplôme MBA pour lui ouvrir de portes est très importante.

De son côté, Clara envisage de faire autrement un doctorat pour accéder à un emploi dans le secteur académique. Ce secteur lui permettrait de combiner mieux la sphère professionnelle et la familiale : « *Dans le secteur académique je peux avoir une meilleure qualité de vie. Je ne cherche pas à gagner des millions, j'aspire à ce que j'aime bien faire et à pouvoir gérer mon temps. Et ce temps supplémentaire, je veux l'accorder à ma famille. Quand je travaillais à la banque, on avait des horaires incompatibles avec une vie familiale, je ne veux plus revenir à ce rythme-là.* ». Même si Clara n'a pas travaillé dans les universités, elle croit pouvoir réussir à y trouver un emploi grâce à un diplôme de doctorat « *d'une université si reconnue comme Columbia* ». Tout comme Julián, son projet de revenir aux États-Unis prend place dans le cadre de la poursuite d'études, et un tel séjour pourrait très exceptionnellement devenir une immigration plus définitive : « *Si à long terme j'ai l'occasion d'exercer un très bon poste ici, je le prends à condition que mon mari ait aussi une opportunité valorisante pour sa carrière. Mais la Colombie a maintenant beaucoup de choses intéressantes, ce n'est pas comme il y a 15 ans quand les gens voulaient partir rapidement car les conditions étaient négatives. Je pense que de nos jours cela a considérablement changé.* ». Les conditions du pays d'origine ne représentent pas un obstacle pour ce couple.

Le cas de Cristián est complètement différent car il part de la Colombie avec le désir de faire sa vie à l'étranger. Ingénieur diplômé de l'*Universidad de Los Andes* (Université des Andes), il a travaillé trois ans dans des industries multinationales liées à la production énergétique en Colombie. Voulant se spécialiser à l'étranger pour ensuite y rester, il hésitait entre prendre un prêt pour étudier au Canada, ou partir étudier en France, financé seulement par ses économies. Nous

l'avons interrogé à la fin de ses études de doctorat à Paris, à ce moment il tient encore à son projet d'immigration : « *Depuis que je suis sorti de la Colombie, j'ai toujours eu l'intention de quitter la France. J'ai décidé de venir ici que pour faire mes études, mais pas pour faire ma vie puisque je savais que la France n'est pas un pays ayant une politique d'immigration claire. Si tu veux rester ici, l'unique manière c'est de se marier (...). Quand je poursuivais mon master, je suis allé au Canada pour initier la procédure d'immigration. Maintenant, je vais faire les examens de qualification pour pouvoir exercer en tant qu'ingénieur certifié. Après la soutenance de ma thèse, je pars pour m'y installer.* ». Cristián vit depuis quatre ans en France, mais il regrette ne pas être parti dans un pays ouvert à l'immigration comme l'ont fait d'autres amis à lui : un qui est parti au Canada et d'autre en Australie : « *J'ai visité mon ami qui vit à Alberta. Il a une qualité de vie largement supérieure à celle de n'importe quel européen, et bien évidemment, supérieure encore à celle de n'importe quel colombien* ». Le fait d'avoir fait une thèse n'a pas non plus changé son projet professionnel d'exercer dans le secteur privé : « *Je compte rechercher un emploi dans les applications industrielles, mais un peu partout en fait (Q. Dans les universités?) Eh, non, être professeur ne m'intéresse pas, c'est mal rémunéré et de plus, je suis très 'terre à terre', la théorie n'est pas mon truc* ». Le parcours académique de Cristián en France n'était pas exactement ce qu'il cherchait tout au début : « *Quand j'étais déjà au master, là j'ai su la différence entre les masters pro et ceux de recherche. Je me suis retrouvé dans un parcours recherche sans le savoir. (Q. Pourquoi tu n'as pas décidé de changer?) J'y étais déjà et je m'en sortais à peine avec le français, je venais d'arriver. La continuation naturelle d'un master recherche est un doctorat, alors je me suis dit, bon, s'il faut faire une thèse, bah, on le fait (...). J'avais deux propositions (de thèse), l'une était la suite de mon mémoire, et l'autre était sur X. J'ai pris la dernière en pensant que ça allait être mieux rémunéré par le marché d'emploi. J'étais content de mon salaire car 1600 euros est énormément d'argent en Colombie, mais après j'ai compris que ce n'est rien pour le niveau de vie d'ici, pire encore pour Paris. On ne peut rien se permettre...* ». En étant doctorant, Cristián n'accède pas au niveau de vie qu'il recherche. Le contact récurrent avec ses amis partis au Canada et en Australie l'aide à concrétiser son projet de partir.

Nous avons vu que les jeunes ayant travaillé dans des entreprises construisent un projet d'études à l'étranger structuré, visant une période courte et partant davantage aux États-Unis. Leurs trajectoires professionnelles ont connu des entreprises internationales qui sont aussi les plus réceptives aux diplômés étrangers. Nous découvrons que certains d'entre eux ont pris la décision de se perfectionner, désirant quitter le secteur privé pour rejoindre soit les universités, soit le secteur public. Nous constatons ainsi que la décision de partir faire des études à l'étranger signifie pour eux le commencement d'une bifurcation professionnelle dont le déroulement est incertain.

7.5 Les enseignants dans les établissements scolaires : vers la diversification des débouchés professionnels.

Un autre groupe bien défini d'étudiants qui partent à l'étranger est composé des anciens professeurs d'école qui se perfectionnent pour élargir leurs possibilités de travail au-delà de l'enseignement dans les établissements scolaires. Leurs projets professionnels avant de partir ne sont pas pourtant homogènes. Une partie aspire à retourner au pays d'origine pour y exercer ensuite dans les universités. Tout naturellement, ces interlocuteurs poursuivent un programme de doctorat à l'étranger (N=3). D'autres, en revanche, envisagent aussi de retourner au pays d'origine mais pour exercer un autre métier grâce à un diplôme de master professionnel obtenu à l'étranger (N=4). Finalement, on a aussi le cas des enseignants de langue qui partent à l'étranger pour vivre une période immergés dans la quotidienneté linguistique et culturelle qu'ils enseignent (N=1).

Tableau 7.8 Évolution des projets professionnels des jeunes ayant travaillé comme professeurs d'école dans le pays d'origine avant et après le séjour d'études (N=8).

| Que faire après les études à l'étranger ? | | | |
|---|-----------------|--|--|
| Le projet professionnel avant de partir étudier à l'étranger. | Changement | Le nouveau projet à la fin du programme d'études. | Durée du séjour à l'étranger. |
| Retourner au pays d'origine pour enseigner dans les universités (N=3). | Oui =2 Non=1 | - Une doctorante colombienne souhaite de rester aux États-Unis travailler dans les institutions scolaires américaines. - Une doctorante chilienne hésite à retourner au Chili pouvant rester en France et travailler dans des écoles. | Entre 5 -6 ans (programmes de doctorat). |
| Retourner au pays d'origine pour exercer dans un autre domaine grâce à leur spécialisation (N=4). | Non=4 | | Entre 1 et 3 ans (programmes de master professionnel). |
| Retourner au pays pour travailler en tant que professeur de langue française (N=1). | Oui | Un doctorant colombien décide de rester en France pour travailler dans des institutions d'éducation supérieure privées | 6 ans (séjour linguistique, ensuite, master et après thèse). |

Source : récits des étudiants chiliens et colombiens partis en France et aux États-Unis (2008-2010).

Les enseignants qui cherchent à travailler ensuite dans les universités, se rapprochent des parcours des jeunes chercheurs ayant déjà eu un parcours académique dans le pays d'origine. À la fin des études, ces jeunes adultes rencontrent les difficultés propres à la recherche d'emploi en sciences sociales. Simon, par exemple, au moment de l'enquête doctorant colombien à New York, a suivi des études en Histoire contre la volonté de son père comptable. Il appartient à une famille

relativement aisée de la capitale colombienne. Après d'obtenir son diplôme universitaire, Simon travaille durant quelques années comme enseignant dans la même école où il avait étudié. Il décide de poursuivre ses études en doctorat à fin de pouvoir enseigner dans les universités : « *En fait en histoire, on n'a pas trop le choix, soit tu es prof, soit tu prends la voie académique* ». Simon a passé cinq ans à New York pour faire un doctorat en Ethnomusicologie à la *Columbia University*. La soutenance de sa thèse se rapproche et Simon prépare son retour : « *Si je retourne en Colombie, je pourrai développer mon propre programme d'études, en revanche si je reste ici, je serais toute ma vie le professeur étranger ayant moins de libertés (...). En ce moment, je pense qu'il y a pas mal de gens qui sont en train d'y retourner, une toute nouvelle génération de jeunes académiques dont je fais partie et qui ont tous fait un doctorat aux États-Unis. Il va alors se produire un relèvement. Quelques professeurs vont partir à la retraite et d'autres ayant seulement le niveau de master seront aussi obligés de partir (...). Cette nouvelle génération est la responsable de l'augmentation des salaires puisque avant tu gagnais davantage en étant vacataire ici que professeur d'université là-bas, maintenant ce n'est plus le cas* ». L'explosion des inscriptions dans les universités en Amérique-latine crée des perspectives optimistes pour les jeunes parcours académique comme Simon, qui désire s'insérer en tant que professeur dans son pays d'origine. En outre, le déclassement professionnel découlant de la position sociale de l'immigrant conduisant quelques-uns à chercher le retour, ceci se révèle un discours récurrent parmi les jeunes diplômés étrangers.

Le récit d'une autre interrogée qui a étudié son doctorat en France, confirme l'idée d'un déclassement dans l'insertion professionnelle des docteurs étrangers. Cristina a travaillé comme enseignant d'espagnol au Chili dans plusieurs établissements scolaires. Fille d'un père aussi enseignant, sa famille est issue des classes moyennes. Elle obtient une bourse d'études doctorales BECAS CHILE pour suivre son doctorat en France. « *(Q. Qu'est-ce que tu voudrais faire après ton doctorat ?) Enseigner à l'université, c'est tout. (Q. Mais ici ou au Chili?). Je ne sais pas. J'ai beaucoup réfléchi à l'idée de rester (en France) puisque ça fait un bon moment que j'y suis et ce que l'on est en train de perdre au Chili, compte de plus en plus aussi. Mais ici je ne vais jamais réussir ce que je veux : être professeur de Linguistique à l'université. (Q. Pourquoi?) Parce que c'est beaucoup plus difficile, dans le domaine des lettres, il faut être un génie et je ne crois pas l'être (Q. Ça veut dire qu'il y a beaucoup plus de concurrence?) De la concurrence, il y en a aussi au Chili, mais je crois avoir plus de chances de donner un cours de linguistique au Chili qu'en France. Ici je pourrais donner un TD en littérature hispano-américaine ou être moniteur d'espagnol* ». Dans le cas de Cristina, le déclassement s'exprime dans la certitude d'être déterminée à enseigner l'espagnol en tant que langue étrangère, au lieu de la linguistique.

En Amérique latine, les professeurs d'école affrontent des conditions de travail difficiles – des salaires bas, des routines épuisantes, des salles de classes débordées, la chute des postes à plein temps et des maladies professionnelles récurrentes – qui sont souvent le résultat de systèmes

éducatifs qui font face à la croissance des effectifs dans un régime de financement privé peu contrôlé par les pouvoirs publics. De la sorte, les étudiants ayant eu ces expériences professionnelles valorisent davantage les conditions de vie auxquelles ils accèdent pendant leur séjour à l'étranger. Ces conditions, sont-elles suffisantes pour envisager une immigration plus durable dans le pays d'accueil ? Le récit de Cristina, doctorante chilienne en linguistique en France, reflète ses hésitations : *« Je resterais en France pour faire toutes les choses que j'aime bien et que par le manque d'argent ou de temps, je ne pourrais pas faire au Chili. Par exemple, le fait d'étudier. Je n'aurais jamais pu étudier et travailler au Chili tout en ayant mon indépendance économique. Être abonnée au cinéma ou à la salle d'escalade... ce sont des choses que ma bourse d'études m'a permis de faire, mais je pense que j'aurais aussi pu les faire grâce à un emploi de professeur ici. (...) Donc, oui, dans ce sens-là, je resterais en France pour accéder à cette meilleure qualité de vie. Cependant, je vais partir au Chili pour d'autres raisons. C'est mon pays et je l'aime. Je n'avais jamais imaginé que j'allais avoir envie de rester vivre dans un autre pays et d'y faire ma vie. (...) Mon avenir est au Chili, et ça c'était mon rêve depuis le début, d'y retourner travailler (...). Je suis dans un moment où si je continue à vivre encore ici, le retour sera trop dur »*. Cristina hésite fortement puisqu' elle a découvert en France un mode de vie qui lui plaît. De plus, elle a bénéficié d'un financement qui ne l'engage pas à retourner dans son pays d'origine, la sensation de liberté étant plus grande pour elle que pour d'autres personnes interrogées.

Voyons à présent le cas des professeurs d'école qui ont cherché à changer de métier par la voie d'une spécialisation. Nous comptons quatre cas, deux partis en France (ayant fait un master de deux et trois ans) et deux partis aux États-Unis (ayant suivi un master d'un an). Tous ont eu une bourse d'études pour financer leur séjour, sauf un qui a été financé entièrement par sa famille. Voyons le récit d'Arturo, ancien professeur d'éducation différentielle au Chili. Fils de parents non diplômés et ayant étudié dans une université régionale, il a enseigné dans plusieurs établissements scolaires publics et privés avant de partir. Arturo obtient la bourse d'études Master 2 Île-de-France. Au moment de l'enquête, il a déjà vécu deux ans à la Cité Universitaire et il envisage de retourner dans son pays au cours des mois suivants : *« Je suis parti de chez moi en pensant revenir. Vivre en France ne m'attire pas. Je pense qu'ici je pourrais avoir une qualité de vie supérieure à celle que je pourrais avoir au Chili, même en tant qu'ouvrier. Mais, avec le niveau d'études que j'ai, la qualité de vie que je peux avoir au Chili est égale ou même supérieure que celle que je pourrais en avoir ici (...). En ce qui concerne mon projet professionnel, je vais continuer dans la thématique du vieillissement. Sachant qu'il n'y a pas assez de recherche à ce sujet au Chili, peut-être il serait mieux pour moi de m'y investir, ou bien de tenter le monde académique. Autrement, il n'y a pas non plus assez de professionnels dans le domaine de la santé. Le sujet commence à être important, mais au niveau des services, il reste tout à faire. »*. Arturo n'a pas changé son projet professionnel. Durant ces deux ans en France, il a vécu dans une ambiance étudiante (cité

universitaire) et il a étudié sans avoir à travailler. Sa nouvelle spécialisation semble lui ouvrir d'autres perspectives à son retour, hors des établissements scolaires.

Voyons le cas de Maria José, chilienne et enseignante en lettres ayant exercé dans un établissement scolaire très réputé de la capitale. Issue d'une famille très favorisée, Maria José avait toujours voulu retourner aux États-Unis pour se spécialiser (elle y avait fait un échange universitaire au cours de ses études à la PUC). Cependant cinq ans se sont passés entre l'obtention de son diplôme universitaire et son départ : « *Maintenant je réalise que je ne faisais rien pour concrétiser le projet. Je voulais trouver un mec ayant une tête de MBA pour partir avec. Et j'étais dans cette relation avec un mec qui voulait faire un MBA, mais sans moi. Le même jour où l'on a fini notre relation, je me suis dit : l'année prochaine je pars étudier aux États-Unis* ». Cet événement personnel fait ressortir le désir de Maria José de partir étudier à l'étranger. La fin de son programme se rapproche et Maria José semble optimiste vis-à-vis de son retour : « *Mes camarades du master américains sont tous stressés en cherchant du boulot pour la suite. Moi, je retourne au Chili et je sens que ça n'est pas un problème pour moi. C'est-à-dire, je dois chercher un emploi mais je suis sûre que je vais avoir plusieurs opportunités. Plusieurs d'entre eux (les Américains) vont retourner enseigner dans un lycée, ce qui serait inconcevable dans la perspective chilienne (...). J'ai plein d'idées que je voudrais faire mais toutes portent sur le Chili, j'ai envie d'y retourner et de m'y installer, de faire grandir des choses* ». Maria José compte avec un réseau de connaissances très bien placées dans le secteur public, les universités et les entreprises qui l'aideront à trouver une bonne opportunité professionnelle à son retour.

En somme, les anciens professeurs d'école réussissent à avoir d'autres perspectives professionnelles grâce à leurs études. Ils ne comptent pas rester dans le pays d'accueil puisque leur projet professionnel se limite à la poursuite d'études dans une période de temps assez courte. Finalement, nous avons vu que les projets migratoires changent à partir de la sphère professionnelle quand les personnes trouvent dans le pays d'accueil un domaine sûr où exercer leurs professions. Cette certitude se joue souvent au cours d'un stage et d'une autre forme d'approximation concrète du monde professionnel.

Voyons à présent le récit de Carlos qui nous permettra d'illustrer le cas d'un étudiant qui s'insère professionnellement dans le pays d'accueil, ce qui le conduit à vouloir y rester. Carlos a suivi des études en Littérature française à l'*Universidad Nacional* à Bogota. Fils d'un professeur d'université et d'une professeure d'école, Carlos a travaillé comme enseignant de français pendant quelques années à Bogota. Il décide de partir en France désirant obtenir « *une maîtrise approfondie de la langue qu'on peut développer seulement habitant dans un pays francophone* ». Tout au début, son séjour était surtout de perfectionnement linguistique. Cependant il décide de rester à Paris pour faire un master puis un doctorat en littérature hispano-américaine à l'université. Au moment de notre

enquête, Carlos compte soutenir sa thèse dans les mois prochains : « *Je compte rester en France. J'y ai réussi à trouver ma place dans l'enseignement, je travaille dans les écoles de commerce et dans des instituts de langues comme professeur d'espagnol. En ce moment, je profite d'un milieu professionnel qui me permet de gagner bien ma vie* ». Après avoir vécu six ans en France, Carlos ne souhaite plus en partir. Une partie fondamentale de sa décision compte sur le fait d'avoir trouvé une nouvelle stabilité professionnelle et de s'y être attaché : « *Avant (de partir en France) j'étais bien à Bogotá. Je gagnais bien ma vie entre les cours particuliers et un emploi d'enseignant à l'université. Cependant j'avais eu du mal à commencer la vie active, ça a été dur pour moi car je ne savais pas comment rechercher un emploi (...). Venir en France m'a obligé de passer encore par une période d'apprentissage professionnel. Apprendre comment faire une lettre de motivation, où se diriger... Maintenant je sais qu'il existe un marché qui s'intéresse à mon profil (les écoles de commerce), et si je retourne en Colombie, je devrais encore tout recommencer, je n'en veux pas !* ». Carlos a financé son séjour depuis le tout début grâce à son travail d'enseignant d'espagnol. Au fil de ces années, il a acquis un savoir-faire qui lui a permis de percevoir un salaire satisfaisant et de réussir en même temps ses études : « *Ma thèse porte sur mon travail, il n'y a pas de séparation entre l'un et l'autre. J'ai construit un projet cohérent avec ma vie professionnelle. Aujourd'hui les écoles privées préfèrent davantage les enseignants hautement diplômés et je pense que le diplôme de doctorat est bien valorisé dans ce milieu professionnel* ». Le cas de Carlos se ressemble plus à un changement de métier qu'à une continuité professionnelle. En étant en France, il découvre la possibilité d'être enseignant d'espagnol pour adultes et il s'installe progressivement dans ce milieu professionnel. Après ses années d'expérience, il compte y rester.

Les anciens enseignants d'école et de lycées ne souhaitent pas retourner travailler dans les institutions scolaires. Dans un certains sens, ces jeunes sont partis à l'étranger en ayant des projets très souples et en n'excluant pas, au moment du départ, l'idée de travailler une fois le programme d'études fini. A leur retour dans le pays d'origine, ils peuvent prétendre le faire dans les universités ou le secteur public grâce à ces études post-graduées. Si la spécialisation suivie a envisagé un doctorat, les jeunes se voient confrontés aux conditions difficiles du recrutement académique en France et aux États-Unis, la plupart optent alors pour le retour au pays d'origine. Si la spécialisation suivie a été un programme de master, le retour est aussi souhaité, le déroulement du séjour n'ayant pas permis d'envisager un autre projet professionnel sur place.

7.6 Les parcours professionnels insatisfaits : vers la rencontre d'un nouveau projet professionnel.

Les jeunes ayant eu un parcours professionnel insatisfaisant dans le pays d'origine élaborent

des projets professionnels peu structurés au moment du départ. Nous avons consigné que ces interlocuteurs partent étudier seulement en France et que parmi eux, une ouverture plus grande à l'idée d'y rester est fréquente¹⁷⁰. Nous avons identifié deux sous-ensembles dans ce groupe (tableau 7.9). D'abord, les anciens de l'école française de Santiago du Chili qui se distinguent pour avoir le projet professionnel de travailler en France après leurs études (N=3). Ces personnes ont toutes suivi une formation au niveau de master. Ensuite, le deuxième sous-ensemble compte les diplômés, le plus souvent en sciences sociales, qui ont cherché à poursuivre un doctorat pour travailler dans le secteur académique, soit dans le pays d'origine (N=2), soit ailleurs (N=3).

Tableau 7.9 Évolution des projets professionnels des jeunes ayant eu un parcours professionnel insatisfaisant avant et après le séjour d'études en France (N=8)

| Que faire après les études en France ? | | | |
|---|--|---|---|
| Projet professionnel avant de partir étudier à l'étranger. | Changement | Nouveau projet à la fin du programme d'études. | Durée du séjour à l'étranger. |
| <u>Sous-ensemble a)</u> Travailler en France après les études de master (N=3) <i>(étudiants d'origine chilienne, anciens de l'école française, diplômés en sciences sociales visant un programme de master).</i> | 1) Oui (N=2) | 1) Deux étudiantes de master retournent au pays d'origine sans avoir eu d'expérience professionnelle en France. | 1) 2 ans. |
| | 2) Non (N=1) | 2) Un jeune homme souhaite rester le plus possible en France pour travailler dans le domaine de la production cinématographique. | 2) 4 ans. |
| <u>Sous-ensemble b)</u> 1) Retourner au pays d'origine pour travailler dans les universités (N=2). 2) Rester travailler à l'étranger dans les universités (projets souples) (N=3). | 1) Non (N=2) | - | 1) 3 ans. |
| | 2) Au lieu de dire <i>changement</i> , il s'agit d'une <i>définition</i> du projet de travailler à l'étranger (N=3). | 2.1) Une doctorante chilienne souhaite rester travailler en France et continuer sa relation avec son copain français. 2.2) Une doctorante colombienne envisage de partir travailler aux universités chiliennes. 2.3) Un doctorant colombien fait un post-doctorat et ensuite obtient un poste de maître de conférences. | 2.1) 5 ans. 2.2) 7 ans. 2.3) 6 ans. |

Source : récits des étudiants chiliens et colombiens partis en France et aux États-Unis (2008-2010).

a) Les jeunes anciens de l'école française à Santiago du Chili : à la quête de la consolidation du parcours professionnel.

Pour les jeunes ayant fait l'école française à Santiago du Chili (N=3), le projet professionnel comptait tout naturellement rester travailler une période après la poursuite des études en France, leur bonne maîtrise de la langue française les aidant à trouver un emploi. Cependant, seul un interrogé a pu concrétiser ce projet, celui qui est venu sans financement préalable. En revanche, Sofia et Beatriz, toute les deux boursières du programme Master 2 Île-de-France, ont dû sans le

¹⁷⁰Cette inclination à vouloir effectuer une immigration en France pour le travail est sûrement favorisée par la plus grande proportion d'étudiants-travailleurs de ce groupe, ainsi que par les bourses d'études de la coopération française qui n'imposent pas de restrictions migratoires à ses bénéficiaires.

vouloir partir à la fin de leurs programmes d'études. Pourquoi n'ont-elles pas pu rester travailler en France ? Beatriz, dessinatrice chilienne diplômée de la PUC, a suivi un master en dessin multimédia à Paris-8. Nous l'avons interrogée au Chili deux mois après qu'elle y était retournée : *« Tout au début, j'étais très motivée, je voulais rester (en France) pour travailler après le master. Mais ayant tellement d'insécurité pendant l'année, en étant toute seule et avec un emploi de temps très chargé, je me suis peu à peu affaiblie pendant l'année. J'ai perdu toute mon énergie (...). Le quotidien simplement, le fait de mener une vie assez précaire sans avoir aucune idée si j'allais trouver un travail ou pas pour la suite... les incertitudes ne me permettaient même pas de respirer »*. A la fin de l'année universitaire, au lieu de persévérer dans la recherche d'un emploi, Beatriz décide de partir avant l'expiration de son titre de séjour étudiant. N'ayant pas d'économies, elle s'organise pour retourner directement au Chili dès qu'elle reçoit le dernier paiement de sa bourse d'études. Au bout de quelques mois, Beatriz trouve un emploi de dessinatrice auprès de ces anciens camarades de la PUC : *« Je ne sais pas si le fait d'avoir un master en main est plus valorisant puisque pendant que l'on est à l'étranger ceux qui sont restés sur place gagnent de leur côté de l'expérience professionnelle (...) Quand je suis rentrée, je sentais que je devais remercier mes collègues pour me faire toujours confiance après avoir été un an sans travailler »*.

Sofia, diplômée en sociologie et poursuivant un master recherche à l'EHESS, explique une situation similaire à celle de Beatriz. Elle a eu la même bourse d'études et elle a aussi habité pendant tout son séjour d'études à la Cité Universitaire. A la fin du master, *« je cherchais un emploi mais j'ai vite compris qu'il fallait soit finir le mémoire, soit chercher un travail. J'ai décidé de bien finir le rapport sachant que j'avais encore la bourse pour me financer. »*. Chercher un emploi en fin d'études est difficile. Il s'agit d'un emploi en soi-même assez prenant et parfois incompatible avec les dernières responsabilités académiques. La fin de l'année universitaire se rapproche, mais Sofia ne souhaite pas retourner tout de suite au Chili sachant qu'elle va perdre son indépendance du fait de devoir rentrer chez ses parents. Elle doit bientôt quitter son hébergement à la Cité Universitaire, ainsi la préoccupation d'en chercher un autre s'ajoute au besoin de faire des économies pour présenter son dossier en préfecture : *« Je me suis déjà renseignée et avec le diplôme de master 2, je peux demander une autorisation pour chercher six mois un travail. J'ai quelques économies, mais je ne sais pas si je vais pouvoir compléter les trois mille euros en ayant un job de baby-sitter. »*. Depuis quelques années, en France, les jeunes diplômés étrangers bénéficient d'une période de temps supplémentaire pour chercher un emploi après l'obtention d'un diplôme de troisième cycle (chapitre 5). Cependant, le cas de Sofia nous montre que la somme demandée pour y accéder est restrictive puisque les étudiants étrangers ont peu de chances d'économiser une somme pareille, disposant de revenus limités ou des emplois à mi-temps et mal rémunérés.

A différence d'autres récits, Sofia ne croit pas pouvoir décrocher un emploi dans son domaine

à Paris : « *Pour les sociologues, il est toujours très difficile de trouver un emploi, peu importe où (...). En France pour travailler en Sociologie, il faut d'abord être chercheur. Dans l'école (EHESS), on trouve les intellectuels les plus importants et à leur côté, je me sens comme une petite fille qui joue à faire de la recherche. Il y a beaucoup de concurrence et, de plus, je n'éprouve aucune envie de continuer en thèse. J'ai découvert que la recherche ne me plaît pas. Je suis fatiguée de rédiger de beaux rapports qui ne me permettent pas de gagner ma vie. (...) Comme j'ai eu seulement des emplois peu valorisants (au Chili avant de partir) et je ne me suis pas spécialisée, je ne peux pas me permettre de rester (en France) pour faire n'importe quoi puisqu'après je devrais retourner au Chili à mes 30-32 ans !* ». Sofia hésite à s'engager dans la recherche d'un emploi en France. Il s'agit d'une entreprise qui exige beaucoup d'effort sans avoir aucune garantie de réussite. Sans être assez hautement diplômée pour exercer en France (doctorat) et sans réussir à acquérir de l'expérience professionnelle nécessaire pour travailler au Chili, Sofia craint de ne pas trouver vite un moyen de se stabiliser économiquement. Apparemment, avoir suivi des études à l'étranger n'a fait qu'aggraver sa situation. Elle a obtenu un diplôme de plus, mais elle n'a pas gagné de réseau professionnel ni de domaine spécialisé de travail auxquels s'adresser, ni en France ni au Chili.

Nous avons vu que les étudiants ayant décroché un emploi qualifié après les études, l'ont souvent fait après un stage professionnel. C'est aussi le cas de Mateo qui part en France, tout comme Sofia et Beatriz, désirant étudier et ensuite travailler sur place. Son cas est particulier car Mateo décide de quitter la sociologie pour suivre un parcours en cinématographie. De la sorte, le séjour d'études est aussi une sorte de reconversion professionnelle. A différence de Sofia et de Beatriz, Mateo n'est pas boursier : « *Au début de ma première année en France, j'ai travaillé dans une association gérée par des franco-chiliens. J'avais pas mal d'expérience dans la sonorisation et ils avaient besoin de quelqu'un pour enregistrer les groupes de rap des ateliers proposés par l'association (...). Mon programme d'études était d'une année, donc après je me suis réinscrit à Paris-I dans un deuxième master recherche sur le cinéma, et en parallèle, j'ai suivi une autre formation en cinéma dans une école spécialisée. J'étais très content à l'époque, je travaillais beaucoup dans l'association, ça me plaisait, et en même temps j'avais de bonnes notes.* ». Mateo travaille deux ans à mi-temps dans cette association. Il gagne 800 euros par mois qui lui permettent de continuer ses études et de payer son appartement avec sa copine. Face à des difficultés administratives (la fin des études coïncide avec le renouvellement du titre de séjour étudiant), pour continuer en France Mateo décide de se marier avec sa copine chilienne, qui a obtenu la nationalité française. Il fait le changement de statut et il commence à travailler à temps plein dans l'association : « *Un jour, un ami m'a dit que les gens de son boulot cherchaient un assistant de production et qu'il pouvait parler avec eux pour me présenter. J'y suis allé pour un entretien j'ai eu un bon feeling avec eux. Ils m'ont accordé le poste. J'y travaille depuis l'année dernière.* ». Après presque trois années de

travail dans son domaine, Mateo nous explique qu'il voudrait rester encore une période en France : « *Mon avenir professionnel est plus clair ici qu'au Chili. J'ai eu la chance de m'y avoir construit un certain réseau dans la production cinématographique et la télévision. C'est grâce à ces gens-là que j'ai pu obtenir tous les emplois que j'ai eus et je sens que les choses commencent tout naturellement à évoluer pour le mieux (...). Au Chili l'industrie du cinéma est très limitée et tout se passe un peu entre amis. Il s'agit d'un milieu moins formel où les gens t'appellent puisque tu es l'ami de quelqu'un d'autre, pour lui faire un service (...). En même temps, je sais qu'à long terme je retournerai (au Chili). Ma femme, elle ne s'imagine pas avoir d'enfant ici. Moi non plus d'ailleurs, mais je voudrais y rester plus de temps quand même (...). Quand je dis aux collègues du boulot que je pense rentrer au Chili au bout de deux ans, ils ne comprennent pas : 'Mais pourquoi ?, T'aimes pas la France ?' L'idée que nous les étrangers, nous voulions y rester est tout à fait courante pour eux (...). On dirait qu'ils se sentent touchés dans leur fierté si l'on veut plus y rester.* ». Mateo s'est inséré dans un milieu professionnel au cours de ses études en France. Il a un réseau professionnel, des années d'expérience et les diplômes nécessaires pour exercer. Même si sa situation professionnelle paraît stable (travail, carte de séjour mention vie privée), le fait de rester en France indéfiniment peut affecter sa vie de couple.

Pour récapituler, l'analyse des récits de ces jeunes nous permet d'éclairer quelques hypothèses sur la situation des jeunes diplômés étrangers. Tout d'abord, il n'est pas clair que le fait d'avoir fait une école francophone prédispose à passer du séjour d'études à un séjour d'immigration. Il s'agit peut-être d'un facteur important pour décider de faire des études à l'étranger, mais pas forcément pour la suite. Même si le projet de travailler est présent tout au début, le concrétiser ou pas semble obéir à d'autres circonstances. Ensuite, le rôle des réseaux professionnels dans le pays d'accueil semble très important pour décrocher un emploi à la fin des études. Cela semble également important pour la recherche d'un emploi dans le pays d'origine. Finalement, on a les trois cas possibles : une personne qui s'insère dans un nouveau milieu professionnel dans le pays d'accueil, une autre qui découvre que ses contacts professionnels sont encore en vigueur au retour, et une autre qui ne bénéficie ni de l'un ni de l'autre. Peu de déterminisme : le séjour d'études reste un événement ayant des conséquences imprévisibles pour ces trajectoires moins définies.

b) Les jeunes ayant eu un parcours professionnel insatisfaisant dans le pays d'origine et qui commencent une carrière académique.

Parmi ces jeunes, on remarque deux types de projets professionnels avant de partir à l'étranger. Le premier est d'obtenir le diplôme de doctorat pour ensuite enseigner dans les universités du pays d'origine. En revanche, le deuxième compte aussi travailler dans la voie

académique mais sans préciser où : il s'agit d'un projet plus souple, ouvert à se définir au cours du séjour.

Parmi les jeunes qui souhaitent retourner pour travailler dans les universités de leur pays, nous observons que leurs intentions n'ont pas évolué. Examinons rapidement les détails de leurs biographies. Ces deux interviewés sont des jeunes chiliens doctorants inscrits à l'EHESS et ayant une trajectoire similaire. José Manuel et Santiago ont eu leurs baccalauréats après avoir fait leurs études secondaires dans un lycée public d'excellence. Tous les deux ont suivi après une formation en sociologie sur cinq ans à l'Université du Chili. Le début de la vie active s'avère difficile pour ces jeunes diplômés, cependant après quelques années de travail précaire, ils obtiennent une bourse d'études doctorale pour partir en France. Pendant leur séjour d'études, ils ont habité dans une résidence étudiante. Sans devoir travailler pour leur subsistance, leur quotidien se construit entre les bibliothèques parisiennes, les amis d'origine latino-américaine de l'EHESS, les visites annuelles au Chili plusieurs mois, et les voyages en Europe de temps en temps. En étant peu insérés dans la vie académique de l'école, leur avis sur l'insertion professionnelle à la fin de la thèse se tourne naturellement vers le pays d'origine. Santiago nous explique son projet : *« Ce que je voudrais faire, et que j'ai toujours voulu, c'est de donner des cours dans une université au Chili, voilà pour quoi j'ai décidé de poursuivre mes études (...). (Q. Et ça pourrait se passer ici en France ?) Je ne vois pas comment en fait, zéro possibilités. En réalité, je ne sais pas si ça me plairait, non plus... Euh, en fait, je n'avais jamais réfléchi à cette idée. Je pense que je ne l'avais jamais fait puisque je ne vois aucune possibilité de réussir une carrière académique ici. Tout d'abord car je ne me sens pas reconnu dans ce que je fais, je ne suis pas un interlocuteur valide (...). En outre, je suis un étudiant moyen, je ne vois pas dans quelle mesure je pourrais accéder à un poste académique ou une chose pareille. »*. On n'entend pas les arguments sur les difficultés du système universitaire français évoquée par d'autres personnes interrogées. Il semble que l'expérience d'études à l'EHESS est particulièrement décourageante. *« (Mais pour quoi ? C'est parce que les professeurs se prennent pour des rock-stars ?) Euh, oui un peu, c'est étrange ce qui se passe à l'Ecole. Il y a une hiérarchie trop forte, un décalage immense entre les professeurs et les étudiants (...). Par exemple, mon directeur m'a dit de tout changer avant même de lire ce que j'avais écrit puisque je n'avais pas encore fait mon terrain. Il est quelqu'un de très important dans la hiérarchie, il a de plus en plus des responsabilités administratives donc il s'en fout des doctorants, à chaque fois je dois me présenter, lui dire qui je suis. Il est en tout cas très gentil mais en fait, il ne me prend pas au sérieux. »*. Dans une ambiance académique peu réceptive, Santiago ne peut construire son projet professionnel que visant le retour dans son pays. Également, le fait de ne pas avoir eu de trajectoire professionnelle consolidée avant de partir à l'étranger l'oblige à chercher à valoriser le plus possible son parcours académique en France. En outre, un autre type d'insertion professionnelle dans l'opérationnel, par exemple, est aussi exclue dans la mesure où

Santiago n'a pas dû se confronter au marché d'emploi local.

Les jeunes ayant eu un parcours professionnel insatisfaisant dans le pays d'origine et qui partent, peu importe où, souhaitant travailler dans l'académie, définissent progressivement une destination au cours des études. Ainsi, à la fin de la thèse, ils ont de nouveaux projets professionnels pour l'avenir. Observons-les (N=3). Une doctorante chilienne ayant fait un master et un doctorat en aménagement à Paris envisage d'y rester pour travailler et continuer sa relation avec un français. Une doctorante colombienne en histoire célibataire envisage de partir travailler dans le secteur académique au Chili, après avoir fait une thèse cotutelle entre la PUC et La Sorbonne. Un doctorant colombien en ingénierie décide de rester en France pour suivre une carrière académique et continuer en couple avec sa copine d'origine grecque.

Pourquoi ont-ils décidé de ne pas retourner dans leur pays ? Une explication facile serait de réduire les décisions de ces personnes au volet professionnel. Effectivement, les trois ont des réseaux professionnels faibles au retour, cependant une lecture alternative de ces trajectoires considère que la longue durée du séjour implique nécessairement une évolution des personnes, de leurs visions du monde et de leurs projets. Après plus de cinq ans de séjour en France, ces interviewés sont aujourd'hui de jeunes chercheurs et ont développé un regard critique vis-à-vis de leur situation dans le pays d'origine. L'un des chercheurs colombiens par exemple, indique que la sensation de peur dans son pays est insupportable pour lui et plus encore pour sa copine : *« J'ai le réflexe de regarder sur mon dos tout le temps, mais on ne peut pas expliquer ça à quelqu'un qui n'a pas grandi là-bas (...). On réalise que cette sensation de peur existe seulement après avoir vécu ailleurs. Et après, c'est difficile d'y revenir. »*. Un autre cas est celui d'Antonia, doctorante chilienne, qui explique qu'une partie de son désir de rester en France est lié à son expérience d'avoir été discriminée au Chili : *« Je suis très typée, je ne suis pas blanche, et n'importe qui peut voir tout de suite que je suis latino-américaine. En France, personne m'a fait de remarque pourtant au Chili, dans mon propre pays, on m'a fait sentir tellement la différence (...) Je pensais que j'allais me sentir discriminée partout. Et quand je suis allée aux États-Unis, dans un état de blancs, personne ne m'a rien dit (...) Ici en France, jamais de remarque, ni des français ni d'autres européens. Mais au Chili, je le sens partout. Si je vais dans un restau cher, les serveurs vont moins à ta table et te donnent un pire service (...), ça est l'une de choses que j'aime bien d'ici. Je me sens bien, je n'ai pas peur d'entrer dans un endroit et que les personnes aillent me traiter mal, que les gens me regardent. Si tu me demandes si je me vois à vie en France, je te dis oui, j'y resterais peut-être toute ma vie, mais surtout, je ne me vois pas en retournant au Chili. »*. Il existe plusieurs raisons pour lesquelles les personnes quittent leur pays d'origines. Ces raisons ne sont pas toujours ni économiques ni professionnelles. Chercher une meilleure qualité de vie est une quête personnelle et partir étudier à l'étranger est l'un des moyens pour quitter ce qu'on n'aime pas et on ne peut pas changer.

L'avenir professionnel des jeunes chercheurs désirant travailler dans un autre pays semble possible du moment qu'ils aient déjà commencé un parcours dans cette direction. Paulina, doctorante colombienne en histoire désirant partir au Chili, nous explique sa situation : « *Même si je sais que quand quelqu'un te dit 'je peux t'aider trouver un boulot' c'est loin d'être sûr et certain, au Chili j'ai déjà quelques proposition informelles pour l'après-thèse (...). Sachant que je me suis spécialisée dans le cas chilien, y travailler est le plus cohérent pour ma trajectoire professionnelle, mon travail ayant tout naturellement une audience académique là-bas.* ». En outre, parfois la thèse n'est pas le meilleur moyen de construire un réseau professionnel. Antonia, doctorante chilienne n'exclut pas l'option de travailler dans l'opérationnel. « *Je ne suis pas obsédée par un parcours académique. Je voudrais avoir un poste de maître de conférences et je vais me présenter, mais c'est difficile puisqu'il n'y en a pas assez. Ce n'est pas gagné non plus car j'ai fait ma thèse très soigneusement, et au lieu d'essayer de connaître des gens, de me faire un réseau, je me suis enfermée.* ». Ce que l'on retient c'est que même si les opportunités ne sont pas sûres, ces jeunes sont décidés. Nelson, doctorant colombien en sciences de l'ingénieur, explique : « *J'envisage de faire une carrière académique en France (...). Je ferais tout ce qu'il faut pour m'y établir. Ça fait un moment que j'ai pris cette décision. Auparavant, j'avais encore l'idée que j'étais de passage. Assumer la conscience que l'on veut y rester est un pas énorme, ça change tout.* ». Ces trois personnes interrogées ont déjà fait ce pas.

En somme, les jeunes ayant suivi un parcours professionnel insatisfaisant dans le pays d'origine trouvent parfois leur bonheur ailleurs. Les récits analysés nous font penser que le fait de suivre un master ou un doctorat conduit à des situations différentes. Les premiers, les jeunes ayant envisagé de rester travailler en France, rencontrent des difficultés du fait de disposer d'une courte période pour chercher un emploi. En outre, les avantages d'avoir un diplôme de master au moment du retour ne sont pas clairs pour eux. En revanche, pour les jeunes ayant suivi un doctorat, la longue période de ce séjour transforme leurs intérêts et leur regard sur le pays d'origine et leur insertion professionnelle. Le temps du séjour, ils se construisent eux-mêmes, la possibilité de retourner s'éloignant de plus en plus.

CONCLUSION

La trajectoire professionnelle suivie dans le pays d'origine oriente la manière dont les étudiants construisent leurs projets professionnels et migratoires par la suite. Cependant les effets des nombreux événements biographiques qui se produisent à l'étranger (formation et rupture de couples, découverte d'un marché d'emploi, apprentissage de nouveaux rôles, mise à distance de la

position sociale d'origine) sont difficiles à prévoir. Alors ce qui prévaut est la multiplicité et l'imprévisibilité des faisceaux de causalités, de hiérarchisation, de distinction dans le positionnement de soi, mais aussi de soumission aux normes sociales et de domination. En un mot, tout est le résultat d'une négociation.

Une bonne partie des personnes rencontrées compte sur le retour au pays d'origine après cette expérience. La recherche d'emploi est envisagée par elles comme une tâche plus ou moins problématique selon la disposition des réseaux professionnels de chaque interrogé. Dans ce contexte, la valorisation du diplôme étranger semble fonction des contacts obtenus avant le séjour de perfectionnement. Cela dit, un autre réseau professionnel peut émerger durant cette période (comme résultat des degrés différents de mobilité « encapsulée ») : celui des étudiants à l'étranger. Leur efficacité dans la recherche d'emploi peut être une opportunité à tester pour certains.

Une idée récurrente parmi ceux qui veulent retourner vivre au Chili ou en Colombie est de « changer les choses » au moyen d'une position de pouvoir ; en d'autres termes, un *désir de pouvoir*. Ce discours ne concerne pas seulement les membres des élites. Même si pour certains cette envie n'exprime guère plus que la recherche d'une réussite professionnelle, d'autres semblent avoir intériorisé une certaine hiérarchisation. Tout ce qu'on apprend dans le pays d'études serait mieux que ce qu'on pourrait voir ailleurs. Ils s'inventent ainsi une mission de « transmetteur » qui risque d'être mal prise par les professionnels qui n'ont pas émigré.

Finalement, la théorie de la fuite des cerveaux n'est pas entièrement satisfaisante pour notre cas d'étude. D'une part, il y a une telle concurrence dans les pays du Nord et un tel engorgement dans el marché de travail qualifié, que les opportunités de recrutement semblent minces pour tous les nouveaux candidats. D'autre part, il y a des opportunités qui s'ouvrent dans les pays de départ (au Chili et en Colombie, mais aussi au Brésil par exemple) comme conséquence de leurs investissements dans le projet de société du savoir. Cette dynamique dépend donc beaucoup des politiques contingentes des États. Les jeunes chercheurs souhaitant travailler dans les universités américaines ou françaises semblent plutôt favoriser un projet de vie familiale que chercher à accéder à des meilleures conditions de travail dans la recherche. L'exploration des biographies du point de vue subjectif des migrants permet de relativiser les théories explicatives.

Cette idée nous permet d'introduire le dernier chapitre de cette thèse. Il n'y a pas que la logique de mobilité socioprofessionnelle qui joue dans les migrations étudiantes. La vie intime est également un prisme d'analyse pour les prises de décision en migration.

CHAPITRE 8

Conjugalité, vie privée et altérité : se sentir périphérique

Une autre lecture des trajectoires des étudiants en mobilité internationale s'éloigne de la compréhension du monde professionnel et des études de perfectionnement. Elle s'intéresse à la vie intime, à la formation de couples et à la fondation d'une famille, ainsi qu'à l'expérience de l'altérité qui caractérise la pratique de poursuivre des études à l'étranger. Les récits des jeunes interviewés s'expriment en faisant allusion davantage à la sphère professionnelle, de sorte le rapport entre projet professionnel et vie intime reste parfois dans l'implicite. Ce chapitre vise à donner une place à tous ces aspects qui échappent à l'injonction à la performance professionnelle. Ces éléments contribuent également à expliquer la décision de suivre une spécialisation ou un doctorat durant l'âge adulte, ainsi que les attentes que les individus ont, une fois achevée leur formation.

Cette dernière partie de la thèse cherche une continuité avec nos analyses précédentes au moyen de l'utilisation de la notion de trajectoire. Il est question de comprendre comment la dimension intime et personnelle de la trajectoire étudiée permet de lire un changement simultané du contexte, ainsi qu'un changement interne au niveau de l'individu, accentué par la distance. Deux moments d'observation s'imposent à notre réflexion. Le premier concerne la période pré-migratoire, c'est-à-dire, la construction du projet d'études à l'étranger. Quelles circonstances intimes interviennent ou même se précipitent durant la période de préparation d'un séjour d'études à l'étranger? Nous avons avancé dans les chapitres précédents comment le contexte, le parcours éducationnel et familial, ainsi que l'expérience professionnelle, contribuent à l'élaboration du projet d'émigration pour études. Cependant des événements d'ordre personnel jouent également un rôle crucial pour comprendre les choix des jeunes professionnels, même si parfois ces éléments ne sont évoqués qu'à la fin du récit ou bien progressivement au fur et à mesure que la confiance s'installe entre intervieweur et interviewé.

Le second moment d'analyse se dessine à la fin du séjour d'études, qui est aussi l'occasion d'un certain nombre de changements dans la sphère privée des étudiants en mobilité. Il s'agit de comprendre rétrospectivement la manière dont ces individus agencent le passage entre deux

espaces de vie, le pays d'origine et le pays d'études, plus particulièrement, entre deux milieux culturels différents. Peuvent-ils parvenir à remettre en cause certaines notions à fort contenu culturel comme l'injonction matrimoniale, les représentations de genre ou la propre position sociale ?

Pour développer une telle analyse, une perspective de genre sera mobilisée. Comprise en tant que système de signes et de symboles, de représentations, normes, valeurs et pratiques, la notion de genre rappelle que les rapports sociaux de sexe sont construits sur la reproduction de la domination masculine et du patriarcat. Ces rapports sont une construction socio-culturelle et historique qui est antérieure aux individus, mais que ceux-ci recréent constamment dans leur vie quotidienne. C'est l'évolution de cette recréation que nous allons observer dans cet exercice, ainsi que la problématisation des rôles et du regard d'autrui qui se dégage des discours des étudiants interviewés.

8.1 VIE INTIME AVANT DE PARTIR À L'ÉTRANGER : LE POIDS DE L'ORIGINE SOCIALE

Le fait de partir étudier à l'étranger entraîne souvent des changements dans la vie intime des jeunes professionnels durant la période précédant le départ. Le projet exige par exemple pour les jeunes en couple une consolidation de la relation amoureuse pour affronter la distance, ce qui peut conduire à une stabilisation, ou à l'inverse, à une rupture. Pour les jeunes célibataires, le séjour à l'étranger apparaît comme un moment favorable à l'absence d'engagements. Ne pas être en couple leur permet d'éviter les « prises de tête » et également de rêver de nouvelles rencontres loin du regard de la société d'origine.

Cela dit, il convient de dire un mot sur l'évolution des relations sociales de sexe dans la région d'origine des enquêtés, l'Amérique Latine. Les changements démographiques les plus significatifs qui touchent la division sociale des sexes (comme par exemple, la diminution de la taille des ménages et la baisse de la fécondité) apparaissent concentrés davantage dans les couches aisées des sociétés latino-américaines. La littérature scientifique se trouve ainsi divisée entre ceux qui insistent sur la transition des systèmes familiaux vers un modèle européen ou nord-américain, et ceux qui argumentent sur les particularités historiques et culturelles du cas latino-américain rendant sans objet l'hypothèse de la convergence (García et Rojas, 2002).

Globalement la région a subi des transformations importantes, objectives, sous l'influence de comportements nouveaux et de changements dans les législations, mais aussi subjectives, s'opérant dans le champ des représentations de nouveaux modèles de genre. Les rôles féminins et masculins restent très clairement différenciés dans les domaines de la vie familiale et du travail. La domination masculine reste légitimée à l'intérieur et à l'extérieur des ménages (Marques-Pereira et Raes, 2002, p. 20). Cependant les changements récents du marché du travail ainsi que l'augmentation du niveau de scolarité des femmes ont eu des répercussions directes sur l'emploi masculin et féminin. Ainsi, par exemple, les rôles traditionnellement dévolus aux hommes en tant que pourvoyeurs des ressources économiques sont de plus en plus remis en cause par l'évolution significative de l'emploi féminin¹⁷¹. On observe malgré tout, l'émergence de nouveaux rôles féminins et masculins, bien que les modèles traditionnels de division sexuelle du travail persistent, provoquant des tensions entre les différentes valeurs normatives (Cosio-Zavala 2006, p. 102). En ce qui concerne la vie en couple, qui exprime la force du modèle familial et matrimonial traditionnel, nous constatons que les jeunes latino-américains se marient plus tôt que leurs homologues français et états-uniens, et que finalement ils fondent une famille aussi plus tôt (Tableau 1).

Tableau 8.1 Quelques indicateurs de la situation de famille des jeunes au Chili, en Colombie, en France et aux États-Unis (2002-2010).

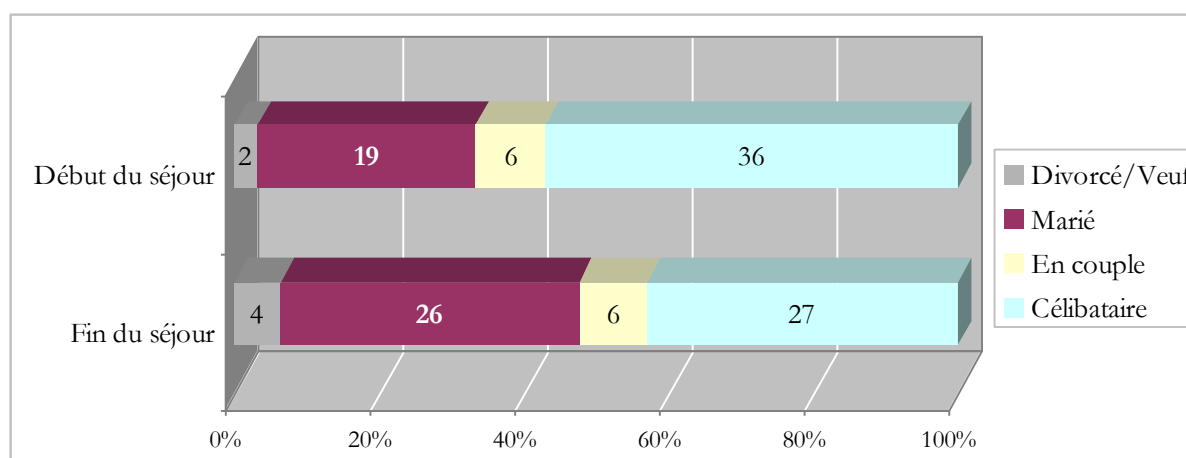
| | Chili (2002) | Colombie (2005) | France (2008) | États-Unis (2010) |
|--------------------------------------|-----------------|--------------------|------------------|----------------------|
| Age moyen du mariage (femme) | 25 | 23 | 32 | 26,5 |
| Age moyen du mariage (homme) | 28 | 26 | 36 | 28,7 |
| Age moyen du premier enfant (femmes) | 23 | 22,1 | 28,5 | 25,6 |

Source : Recensements de la population (CH, COL, FR, EU) et enquêtes démographiques et de santé (CH, COL).
Auteur : Carolina Pinto, 16/05/2012.

¹⁷¹L'évolution de l'emploi féminin en Amérique latine à la fin du XXe siècle compte sur un double mouvement : l'augmentation notable de la participation des femmes dans le marché de l'emploi, et la concentration de leur activité dans les secteurs les plus informels et vulnérables de l'économie. En outre, les trajectoires féminines d'emploi apparaissent de plus en plus continues ce qui démontre que les femmes quittent de moins en moins le monde du travail pour prendre soin des enfants. Finalement, les écarts des salaires entre hommes et femmes restent en moyenne autour de 33% et ils s'approfondissent dans les groupes les plus diplômés (Arriagada 1997). De nos jours, le taux d'activité des femmes s'élève à 46% en Colombie et 36% au Chili tandis que en France et aux États-Unis cette proportion arrive à 64% et 69% respectivement.

Pour introduire notre analyse, nous présentons la situation de famille¹⁷² des étudiants interrogés en début et à la fin du séjour d'études (Graphique 8.1). Plus de la moitié part à l'étranger en étant célibataire, cette situation change à la fin des études sachant que la proportion d'étudiants mariés augmente (+42%) tandis que celle des célibataires et de couples non mariés diminuent. Au total, nous avons enregistré 2 séparations de couples mariés et 7 mariages dont 5 sont des couples binationaux.

Graphique 8.1 Situation de famille des étudiants chiliens et colombiens en début et en fin du séjour d'études à l'étranger (N=63)

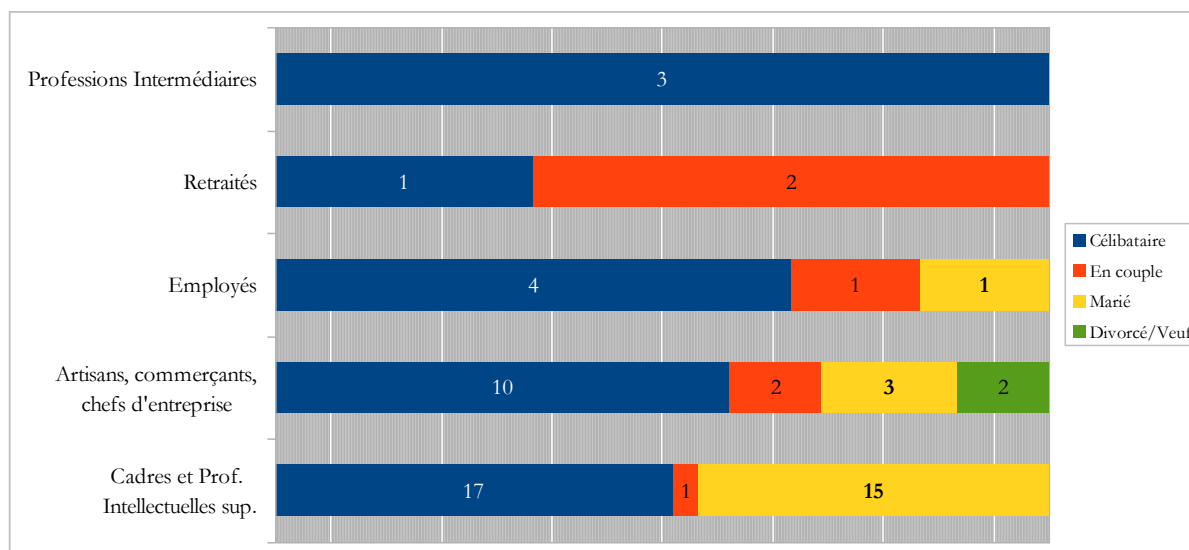


Source : entretiens d'étudiants chiliens et colombiens en France et aux États-Unis (2009-2011).

Existe-il un rapport entre la situation de famille et l'origine sociale des enquêtés ? Si l'on considère la catégorie socioprofessionnelle du père comme révélatrice de l'appartenance sociale des étudiants interrogés, nous observons que les étudiants mariés sont davantage concentrés parmi les fils et filles d'un père cadre ou chef d'entreprise (Graphique 8.2). Les rapports entre la formation de couple et l'origine sociale sont complexes. La littérature scientifique indique que le mariage reste le modèle traditionnel d'union tout particulièrement dans les extrêmes de la hiérarchie sociale.

¹⁷²Comme nous avons annoncé dans le chapitre 3, la situation de famille est esquissée à partir de la modalité de cohabitation des étudiants. Cependant pour élaborer les analyses de ce chapitre, nous avons pris en compte aussi l'engagement de quatre personnes qui ont décidé de se marier à la fin de leurs études. Ce fait explique le nombre inférieur de personnes célibataires de ce graphique par rapport à celui du chapitre 3.

Graphique 8.2 Situation de famille des étudiants chiliens et colombiens au début du séjour d'études selon la CSP du père (N=60, SR=3)



Source : entretiens d'étudiants chiliens et colombiens en France et aux États-Unis. N.B. : le cas manquant du nombre de célibataires (N=35 tandis que dans le graphique antérieur, N=36) tient à l'absence de réponse de la variable CSP du père (NR= 1).

Le mariage (célébré tout au début de la vie active autour d'une cérémonie publique) apparaît ainsi bien valorisé par la haute bourgeoisie comme une stratégie de reproduction endogamique. L'union conjugale présente l'avantage de maintenir le patrimoine à l'intérieur du groupe, et de limiter l'érosion des fortunes due à leur division lors des successions (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2000). Du même, lorsque l'on s'approche des couches les plus défavorisées, le mariage traditionnel confère une place légitime dans la société, surtout aux femmes, place qui à son tour définit une identité et offre une protection (J-C Kaufmann 2004, p. 53). Pour le reste, la coexistence de multiples types de couples ainsi que de périodes de célibat semblent être la norme au cours d'une jeunesse allongée¹⁷³. On peut penser que la poursuite d'études post-graduées est un moyen pour repousser les engagements de la vie adulte et la fondation d'une famille. Nous allons voir que cela reste variable puisque certains étudiants n'hésitent pas à combiner un projet familial avec le projet d'études à l'étranger.

¹⁷³En termes démographiques, l'allongement de la jeunesse à nos jours est un phénomène relié au retard de la décohabitation et la fondation d'une famille. En France, par exemple, l'allongement de la jeunesse s'explique par le ralentissement de la décohabitation des jeunes, poussée à leur tour, par la montée du chômage et par l'augmentation du nombre d'années d'études (Desplanques et Saboulin, 1990).

8.1.1 Les étudiants mariés qui viennent accompagnés par leurs conjoints

Une certaine jeunesse caractérise les mariages des étudiants interviewés. Ces jeunes sont partis étudier ayant 1,7 ans de vie maritale en moyenne. Nous distinguons cependant deux groupes, les personnes qui se sont mariées bien avant d'envisager le projet d'études à l'étranger, et à l'inverse, ceux qui le font durant la période de préparation du projet.

8.1.1.1 Les mariages établis : un séjour d'études très organisé et traditionnel

Le premier groupe d'étudiants mariés est composé de couples ayant entre trois et quatre ans d'union maritale au moment du départ (N=6), nous les appelons les mariages établis. Ces interlocuteurs ont en commun le fait d'avoir achevé une stabilité professionnelle et économique avant d'envisager l'idée de se perfectionner à l'étranger. Rarement partent ayant des enfants en charge, ces couples préfèrent les avoir au cours du séjour d'études. Ayant le plus souvent un père ingénieur ou économiste, ces enquêtés ont un profil défini. Ils ont tous obtenu dans le pays d'origine un diplôme bac+5 d'ingénieur, en économie ou en droit, et ils ont travaillé par la suite dans des postes élevés du secteur public. C'est durant ou à l'issue de la période universitaire que ces jeunes ont rencontré leurs conjoints. Leur mariage se produit peu après le début de la vie active, ainsi ils quittent directement le domicile parental pour vivre avec leur conjoint(e). Le fait de compter avec deux salaires stables – il s'agit dans tous les cas collectés de deux conjoints diplômés et actifs - explique leur rapide installation dans un quartier aisé de la capitale. Ce sont des membres d'une élite économique et politique pour qui la vie familiale est bien structurée et d'orientation conservatrice. Voyons comme exemple le récit de Carmen l'une de ces enquêtés d'origine colombienne qui suit un programme de *master of public administration* à New York. Au moment de l'enquête, Carmen est mariée depuis quatre ans. « *J'ai habité avec mes parents et ma sœur jusqu'au jour que je me suis mariée. Quand j'ai fini mon diplôme en économie, j'avais la possibilité de faire un stage que j'ai décidé de faire à la Présidence de la République avec le président Uribe. Ça a été une expérience excellente, et de plus, c'est là que j'ai rencontré mon mari. On a commencé à sortir ensemble tout de suite et peu après j'ai commencé travailler pour le Ministère d'économie et lui pour la Banque Centrale. Je suis restée avec mes parents pendant deux années, le temps de préparer aussi notre mariage. On a décidé de s'installer près du travail de mon mari (...) En 2008 (deux ans après), on a déménagé, je voulais habiter plus près chez mes parents. On a acheté une maison dans un point intermédiaire entre le travail et mes parents* ». Ces deux choix résidentiels révèlent le primat de la carrière masculine et la faible émancipation du cadre familial et social, tous deux signes d'une reproduction sociale encadrée.

Les mariages établis se perfectionnent à l'étranger de manière que seulement l'un des deux conjoints suit des études et l'autre l'accompagne. Nous allons voir que cela se passe différemment selon le sexe du conjoint étudiant. Pour le moment, nous souhaitons insister sur l'organisation financière d'un tel projet. C'est la réussite professionnelle dans le pays d'origine qui offre la possibilité d'un séjour d'études où seulement l'un de deux conjoints étudie. Cela veut dire que ces couples doivent se contenter d'un seul financement pour étudier, il est donc nécessaire de disposer d'économies pour compléter un montant insuffisant pour financer deux personnes. Le récit de Vladimir, étudiant de master à Boston, explique bien cette situation. « *Cela va s'entendre mal, mais au Chili, nous étions ce qui en marketing on appelle les TWINK's, 'Two Incomes No Kids'. On avait deux salaires de professionnels ayant déjà un master, on était alors dans le 4% le plus riche du pays (...) On est passé d'avoir deux gros salaires à recevoir une toute petite bourse d'études pour trois personnes dans un pays où tout coûte le double ! On n'a pas galéré car on gagnait bien avant et on avait des économies (...) Il y a des jeunes couples qui partent étudier la sociologie, par exemple, même avec des gosses, et ils se retrouvent en galère après car ils n'avaient pas pu mettre assez d'argent à côté auparavant. Ce type de disciplines ne te permet pas de faire des économies. Mais ils partent quand même dans des pays qui sont beaucoup plus chers et ils doivent alors étudier et travailler en même temps, j'imagine que cela doit être terrible* ». Certainement la discipline contribue à la possibilité de faire des économies avant de partir à l'étranger et ceci joue dans les conditions du séjour des jeunes étudiants. Toutefois la discipline n'est qu'un facteur parmi d'autres (nous avons vu par exemple dans le chapitre 8 que certains étudiants qui travaillent durant ses études peuvent décrocher un travail qualifié et améliorer leur niveau de vie au cours du séjour). Finalement, les mariages établis ont plus de chances de pouvoir compléter le financement d'un séjour d'études double avec leurs ressources personnelles.

Quand seul le conjoint masculin suit des études à l'étranger, la femme part envisageant de prendre un cours de langue et de se consacrer à la maternité pendant cette période. Revenons au récit de Vladimir, étudiant d'origine chilienne de master à Boston : « *Denise (sa femme) était la première de sa promotion, elle pouvait gagner n'importe quelle bourse d'études et étudier aussi, mais elle a décidé de rester à la maison pour avoir un enfant pendant mes études (...) Au début elle a travaillé un peu à distance et elle a fait aussi un cours d'anglais, mais une fois enceinte, elle a tout arrêté.* » Même si les deux conjoints avaient un emploi avant de partir, la carrière de la femme est interrompue par le séjour d'études du mari ce qui selon l'interrogé correspond au choix personnel de sa femme. Armelle Testenoir explique dans son étude sur la négociation conjugale des trajectoires professionnelles que les interviewés occupant un poste de cadre présentent l'interruption d'activité ou le passage à temps partiel de la femme comme un « choix » de leur conjointe, mais qui en fin compte prend la forme d'une imposition sur le mode du « cela va de soi » (Testenoire, 2000).

Le récit de Vladdimir permet en outre de réfléchir sur les motivations des femmes qui accordent plus d'importance dans leurs décisions, consciemment ou inconsciemment, à la carrière professionnelle de leur mari plutôt qu'à la leur. L'auteur Yvonne Riaño démontre dans son étude sur les migrantes qualifiées d'origine latino-américaine en Suisse que le fait de favoriser la carrière du mari ne signifie pas une faible motivation professionnelle. En effet, ces femmes expliquent qu'il leur aurait été difficile d'affronter le fait d'avoir d'un mari sans réussite professionnelle. Cette situation aurait été difficile à supporter parce que la société latino-américaine juge plus sévèrement le manque de réussite professionnelle chez l'homme que chez la femme (Riaño 2007, p. 11).

Il semble que les manières dont les carrières professionnelles des femmes sont interrompues durant la période d'études à l'étranger du mari sont variables. À partir des récits d'interlocuteurs masculins, nous avons appris que les femmes passent une période sans travailler consacrées à la maternité, mais que peu après elles cherchent à retourner à la vie active. La conjointe de Vladimir par exemple a travaillé à distance depuis Boston durant le perfectionnement de son mari. Cette alternative lui a permis de conserver son poste qui l'attend à son retour dans le pays d'origine. Une autre femme venue accompagner à son mari durant son doctorat s'occupe de manière exclusive de son enfant durant les deux premières années. Après cette période – où elle a aussi pris des cours d'anglais – elle commence travailler à temps plein dans une maternelle. Malgré son diplôme universitaire en agronomie, cette femme travaille en tant qu'animatrice ce qui suggère soit une reconversion, soit une déqualification professionnelle liée à la migration. Enfin, une troisième femme diplômée en médecine réussit à faire un stage non rémunéré d'un an dans une équipe de recherche médicale à Boston au cours des études doctorales de son mari. Par conséquent, même si le projet du couple accorde décidément une place moins importante au développement professionnel de la femme, cela n'empêche pas leur débrouille par défaut progressive dans le pays d'accueil, au prix d'une dévalorisation du diplôme.

Quand seule la conjointe féminine étudiée (N=3), le conjoint masculin envisage un projet souple au moment de départ. Cependant les compagnons, à la différence des femmes, ont le plus souvent l'intention de trouver un emploi dans le pays d'accueil. Voyons le récit de Teresa doctorante colombienne à l'ENSAM à Paris et employée d'une université colombienne « *Mon mari est diplômé en économie et à l'époque il avait une entreprise, une salle de sport, à Barranquilla, ça était sa passion (...) L'opportunité de venir à l'ENSAM est arrivée d'imprévu, on a eu que trois mois pour organiser notre départ (...) Mon mari a décidé de vendre la salle de sport pour partir ensemble. Il ne parlait pas français, l'idée était alors de prendre tout au début un cours de langue et de voir ensuite sur place les possibilités pour travailler puisque lui il ne voulait surtout pas faire des études* ». Le rôle du compagnon commence avec le refus du

conjoint de suivre des études et l'envie de travailler qui peut se voir découragée par les réglementations migratoires du pays d'accueil¹⁷⁴. Le mari de Teresa bénéficie cependant d'une légitimité économique pouvant disposer d'un capital financier important pour contribuer au départ du couple. Les deux autres femmes interrogées expliquent que l'intention de travailler de leurs conjoints a influencé la décision de la ville d'études (chapitre 5). Voyons le récit de Loreto, au moment de l'enquête étudiante de master à Harvard. « *Tout au début on allait partir à New York. En fait, c'était à l'initiative de mon mari puisque j'ai un oncle qui vit à New-Jersey. Andrés (le mari) pensait que mon oncle pouvait lui trouver un boulot dans son entreprise pendant que j'étudiais (...) Finalement, j'ai été retenue à Harvard et ils m'ont accordé en plus une bourse d'études. Dans ces conditions-là, mon mari a accepté de venir à Boston. En fait, tout a été bien surveillé par lui depuis le début* ». L'éventuel emploi du conjoint masculin semble important pour la viabilité financière du projet mais, il s'impose aussi comme une manière symbolique de rétablir l'équilibre du couple. Le fait de suivre des études apparaît culturellement comme une activité plus adaptée aux femmes (Bourdieu, 1998), cependant du moment que cette activité reporte les moyens de subsistance du couple (bourses d'études, allocations), la domination masculine est transgressée. Consciemment ou inconsciemment, les deux partenaires cherchent alors une compensation pour éviter les tensions de cette transgression.

8.1.1.2 Les jeunes mariages : l'adoption accélérée du modèle traditionnel du couple avant du départ

Le deuxième groupe de mariages concerne les étudiants qui se sont mariés durant la préparation du séjour d'études à l'étranger (N=12)¹⁷⁵. Nous pouvons soupçonner de la sorte un lien entre l'union matrimoniale et le séjour d'études. Plus que la mise en place d'une stratégie de mobilité internationale en couple, le fait de se marier au cours de la préparation du séjour de perfectionnement apparaît pour les conjoints comme la réponse à une épreuve qui mesure leur compromis. Étant donné que le projet d'études est à la base une initiative individuelle, celui-ci exige des deux partenaires de s'adapter mutuellement aux intérêts et aux demandes de l'autre pour créer un nouveau projet à deux afin de ne pas se séparer durant cette période. Les solutions sont diverses, les uns décident de se marier avant ou durant la période d'étude, d'autres partent ensemble sans se marier, et encore d'autres finissent par rompre leur relation. Nous explorons pour l'instant les décisions de ceux qui décident de se marier.

174 Nous avons consigné (chapitre 4) que les législations migratoires sont hostiles à l'accord d'un permis de travail aux conjoints des personnes étrangères couvertes d'un visa étudiant. Le cadre juridique français par exemple ne autorise pas à travailler aux conjoints des titulaires d'un permis de séjour mention étudiant. Aux États-Unis, cette autorisation est accordée exceptionnellement sur demande aux titulaires d'un visa J-1 bénéficiaires d'un programme de coopération comme *Fulbright* ou d'une bourse d'études d'un gouvernement étranger.

175 Dans cette analyse nous n'avons pas inclus l'enquêté d'origine chilienne qui s'est marié avec une femme française avant de partir étudier en France. Avec son cas, on compte 13 personnes interrogées mariées au cours de la période précédente au départ à l'étranger.

Le récit de Macarena, étudiante d'origine chilienne inscrite en doctorat à *Columbia University*, nous permet de montrer que la décision de se marier n'est pas exempte d'hésitations, cependant elle s'impose à la relation de couple vu le départ imminent de l'un (ou des deux) conjoints. Macarena et son actuel mari aussi chilien ont obtenu chacun une bourse d'études *Fulbright* et ils décident de se marier tout juste avant de partir. « *Quand on a eu la réponse positive de Fulbright, on était ensemble depuis un an. Javier (mari) a commencé à me demander si l'on allait se marier ou pas avant de partir. Mais moi, j'avais la flemme d'organiser la fête. Je sentais que j'avais rencontré la personne avec laquelle je voulais partager ma vie, mais le fait de penser à se marier me fatiguait surtout au milieu de tout le stress des candidatures, le visa, etc. (...) En même temps, je me disais que si l'on allait rester environ six ans aux États-Unis, qui sait à quel âge on allait se marier à notre retour. Mais je me trouvais encore jeune pour me marier. D'un autre côté, on pouvait aussi finir par avoir des enfants hors du mariage et je ne savais pas combien ça comptait pour moi. (...) Finalement Javier m'a convaincu. Je pense que lui il avait envie de se marier tout court. Il voulait organiser une grande fête, inviter du monde, tout ça (...) Ses amis sont surtout des ingénieurs anciens du Cumbres (lycée Opus-dei à Santiago du Chili) qui ont l'habitude de se marier très jeunes, ça était différent pour moi puisque j'étais l'une des premières de mes amies à me marier* ». Macarena et Javier auraient pu éviter de se marier puisque chacun avait un projet d'études financé et ils étaient retenus dans la même université. Cependant, ils décident de se marier quand même. Pourquoi ? Nous pouvons penser au moins à trois éléments. Tout d'abord le fait de partir à l'étranger multiplie les incertitudes pour les individus ; une manière d'augmenter la sensation de contrôle consiste à adopter, au moins en partie, le modèle traditionnel d'entrée à la vie adulte. Ce modèle implique pour Macarena se marier à un certain âge et à ne pas concevoir d'enfants hors mariage. En outre, on revient au lien entre mariage et appartenance sociale. Nous avons vu que les étudiants mariés sont sur-représentés parmi les classes les plus favorisées. Le récit de Macarena portant sur son mari confirme l'idée que les fils d'ingénieur ont l'habitude de se marier à un plus jeune âge et que dans ce cas, on voit un rapport avec la religion. Enfin, un dernier élément attire notre attention. La période avant le départ à l'étranger est décrite souvent comme un moment de stress par les enquêtés. Cela n'empêche pas cependant que les interviewés s'investissent dans l'organisation de grandes fêtes pour célébrer leur mariage. Pourquoi ? Jean-Claude Kaufmann insiste sur le fait que « *le mariage est devenu aujourd'hui le marqueur symbolique d'un passage. Et les symboles ne fonctionnent vraiment qu'en s'enracinant dans une longue tradition. C'est pourquoi, bien que personnalisé sur quelques détails, il reste et doit rester un vrai mariage* » (J-C Kaufmann, 2004, p. 85). Si l'on décide de se marier, il est alors important de faire le rite sérieusement pour profiter de toute sa force symbolique.

Les mariages effectués juste avant le séjour d'études à l'étranger correspondent dans la moitié des cas à deux conjoints qui poursuivent simultanément des études à l'étranger. Autrement il

s'agit d'une femme ou d'un homme qui suit un perfectionnement tandis que le conjoint(e) l'accompagne.

Quand les deux conjoints étudient, la négociation du projet de partir faire des études repose sur l'inscription en thèse des deux conjoints, ou bien, sur une solution intermédiaire qui alterne les périodes d'études de chaque partenaire. Quand l'alternative d'étudier est prise par la femme, la période d'adaptation ou sans activité demandée au conjoint masculin est plus courte car elles font davantage une spécialisation au niveau de master. Quand c'est le cas contraire, deux hommes sur trois décident de faire un doctorat, ce qui signifie une période de concession prolongée pour les femmes. Par conséquent, nous constatons ainsi la même dynamique décrite à propos des mariages établis où les femmes accordent plus d'importance dans leurs décisions aux projets professionnels de leur mari.

Les manières d'organiser un séjour d'études à l'étranger des jeunes mariés ont un rapport avec le profil éducatif des étudiants ainsi que avec leurs trajectoires professionnelles. Quand c'est seulement le conjoint masculin qui étudie, le profil reste très similaire à celui des mariages établis. Il s'agit d'un ingénieur ou d'un économiste ayant travaillé en tant que cadre du secteur public ou privé. En revanche, quand il s'agit d'une femme étudiante et d'un mari qui l'accompagne, elles sont diplômées le plus souvent en sciences sociales ayant travaillé dans le secteur public ou dans les universités du pays d'origine. Enfin, les mariages de deux étudiants sont généralement deux anciens enseignants universitaires dans le pays d'origine. Ces informations nous permettent de tirer une conclusion : partir étudier à l'étranger en étant marié est une pratique exclusive des jeunes ayant achevé une situation économique et professionnelle stable.

L'étude du lien entre modèle familial traditionnel et appartenance sociale favorisée est l'une des conclusions les plus flagrantes de notre recherche. La figure du « diplômé international » est ambiguë : très ouverte au monde et très globalisée dans son expérience biographique et professionnelle, elle reste néanmoins conservatrice et attachée aux valeurs traditionnelles familiales et nationales (mariage précoce, femme au foyer, plusieurs enfants, école catholique, rituels propres du pays et enfermement social durant le séjour à l'étranger). Cette vision du monde contribue à désirer le retour au pays d'origine une fois les études sont finies. L'éducation des enfants doit éviter les contacts avec une société étrangère qui ne transmet pas cette échelle traditionnelle de valeurs (Thumala, 2006, p. 307).

Cela dit, bien évidemment pas tous les étudiants mariés ne font pas partie automatiquement des élites à la fois mondialisées et traditionnelles. L'étude des différentes manières d'organisation du séjour d'études à l'étranger en couple met en avant des profils éducatifs et professionnels divers. Quand c'est seulement le conjoint masculin qui étudie, il s'agit invariablement d'un ingénieur ou

d'un économiste, fils d'ingénieur, ayant travaillé (père et fils) dans le pays d'origine en tant que cadre du secteur public ou privé. C'est dans ce groupe qu'on trouve la reproduction d'une élite économique et politique aux valeurs conservatrices. En revanche, dans les cas où l'étudiante est une femme suivie par son mari, ou que les deux conjoints étudient en même temps, les disciplines choisies sont révélatrices : ils sont le plus souvent tous les deux diplômés en sciences sociales. Il y a donc indéniablement une corrélation entre discipline étudiée, systèmes de valeurs et pratiques matrimoniales. En d'autres termes, parmi les couples mariés, certains appartiennent certes aux classes favorisées mais ne partagent pas forcément la même échelle de valeurs que les plus conservateurs. Pour eux, la division sexuelle du travail n'est pas si marquée, la parentalité est soit reportée à plus tard, soit plus équitablement partagée au cours du séjour à l'étranger. La soumission de la conjointe au projet professionnel de son mari est moins fréquente, au contraire, les deux poursuivent des études en même temps. Enfin, certains couples sont plus souvent exposés à d'autres milieux sociaux et culturels plus progressistes pendant leur séjour à l'étranger, ce qui les amène à articuler autrement travail et famille au cours du séjour de perfectionnement.

Même si d'un point de vue juridique le mariage est indispensable pour la mobilité internationale, le discours des personnes interrogées porte surtout sur la recherche d'une légitimité symbolique. L'engagement prétendument sans réserves qui s'exprime dans la figure du mariage permet aux individus de s'adapter mieux aux projets professionnels du partenaire. Le cas contraire donc est celui des couples qui partent étudier à l'étranger ensemble sans se marier. Eux, à l'inverse des couples mariés, sont sans exception deux étudiants où chacun a son propre projet d'études bien défini.

8.1.2 Les jeunes en couple non mariés : le projet de deux étudiants

Jean-Claude Kaufmann soutient que la construction du couple « à petits pas » permet d'accorder la liberté de pouvoir se retirer plus facilement si l'accord n'est pas réalisable durablement (J-C Kaufman, 2004, p. 53-56). Cette manière progressive d'établir les engagements sentimentaux se rend visible dans la montée du concubinage caractéristique de la démographie des couples à nos jours, plus particulièrement parmi les classes moyennes. Cela dit nous observons qu'une partie des jeunes interrogés décident de partir étudier à l'étranger en étant en couple sans se marier (N=7). Ils ont un profil éducationnel particulièrement homogène. D'abord, ces interviewés sont tous diplômés en sciences sociales et ont décidé de partir faire des études

davantage en France. Ensuite, leurs partenaires sont aussi diplômés en sciences sociales. Enfin, une dernière caractéristique en commun porte sur le couple même. Même si ces jeunes sont partis ensemble du pays d'origine, la plupart n'avaient pas cohabité ensemble auparavant. Cette situation, nous la relient aux trajectoires professionnelles suivies dans le pays d'origine. Appartenant aux classes moyennes ascendantes, ces personnes enquêtées ont subi une insertion professionnelle parfois difficile après leurs études universitaires et beaucoup d'entre eux n'ont pas quitté le domicile parental jusqu'au départ à l'étranger. Le projet d'études en France compte ainsi sur la poursuite des études des deux partenaires pour pouvoir accéder à la condition d'étudiant et travailler pour financer le séjour.

Même si rester ensemble est une priorité pour les partenaires, le départ à l'étranger oblige à adapter les projets professionnels tout en redéfinissant la liberté et l'individualité de chacun. Voyons le récit de Casandra, doctorante à Paris qui décide de venir étudier en France en étant en couple depuis quelques années au Chili. *« Je suis partie sans Cristobal. Cela a été toute une histoire... Je lui ai dit que voulais venir, mais d'abord, il ne m'a pas pris au sérieux. Il m'a dit que je délirais, mais quand il a vu que j'ai vendu ma voiture et que j'ai eu ensuite une bourse d'études, il a réalisé que j'allais partir pour de vrai. Mais Cristobal avait ses propres projets professionnels à l'époque et il n'était pas question pour lui de changer ses plans pour moi. Je n'ai lui jamais demandé d'interrompre ses projets non plus. Je lui ai dit, écoute, je pars. Si tu veux venir avec moi, c'est chouette, mais il faut que tu viennes avec ton propre projet. Et à la fin c'est comme ça qu'il a décidé lui même de s'inscrire en doctorat (...) Le plan était que lui il vienne me rejoindre l'année suivante. Son idée était de travailler et d'économiser le plus possible au Chili parce qu'il n'avait pas des économies. Finalement il est venu avant quand il a eu une réponse positive pour une bourse »*. Derrière le discours où nul n'oblige l'autre, où chacun semble conserver son individualité et son ambition sans brusquer la relation, il y a une rivalité. Dans un premier temps Cristobal ignore Casandra, ne prend pas au sérieux son projet et semble tenir une position de refus clair. Ayant échoué à la dissuader, il sait qu'il peut la perdre. Pour éviter une soumission au projet d'elle, il choisit une position active : un projet de doctorat qu'il va auto-financer. Elle a l'argent de la voiture et une bourse, donc une indépendance financière, pas lui : il doit rééquilibrer le pouvoir. Les rôles sexués survivent donc au danger, au prix d'une renégociation.

Les couples qui cohabitent sans être mariés à l'étranger doivent organiser soigneusement leurs calendriers d'études pour rester ensemble. Même si les étudiants interrogés ont habité avec leur partenaire durant la plupart du séjour d'études, les périodes de séparation sont fréquentes. Sachant que leur situation économique est souvent fragile, l'organisation de deux parcours académiques conduit parfois à des interruptions qui se traduisent à leur tour en problèmes juridiques et dans un itinéraire résidentiel mouvementé et précaire. Voyons le récit de Lorenzo, au

moment de l'enquête doctorant chilien à Paris. Dans un premier temps, il part en France avec sa copine Patricia pour poursuivre chacun un programme de master d'un an. Après d'avoir fini son mémoire, Lorenzo s'inscrit en doctorat ayant l'accord de son directeur de thèse pour travailler depuis le Chili. Ils rentrent tous les deux au Chili Un an et demi après, Lorenzo obtient une bourse d'études pour faire sa troisième année de doctorat en France et le couple décide de retourner à Paris. *« Je voulais avancer dans mon doctorat et on a décidé alors de revenir en France avec la bourse (Q. Et Patricia voulait étudier aussi?) Eh, non, en fait, en étant au Chili elle a fait une spécialisation très prenante et elle ne voulait plus faire des études. Son projet était alors de travailler dans l'association où elle avait fait son stage (...) Ils lui ont proposé un contrat, mais à mi-chemin ils ont changé d'avis puisque embaucher un étranger était trop cher pour eux (...) Le plan B a consisté alors en s'inscrire encore à l'université, elle a trouvé un master 2 qui lui a plu (...) Patricia est partie quelques mois à l'avance puisque son programme d'études commençait avant. Elle a squatté chez des amis un peu partout pendant ces mois-là (...) C'est elle qui a dû commencer à chercher un logement à Paris pour nous deux, tandis que moi, je me battais pour organiser nos choses à Santiago, pour rendre l'appartement qu'on avait loué, pour décider où on allait laisser nos trucs (...) Je suis arrivé fin décembre et là, on a eu cet appart par l'intermédiaire d'une agence ».* Ce n'est pas facile de concilier le parcours d'un doctorant et celui d'un étudiant de master puisque les rythmes et les périodes d'études sont différents.

Ce récit trouve écho dans celui de Tadeo, au moment de l'enquête étudiant d'interprétation musicale du conservatoire de Pantin. Tadeo part en France pour rejoindre sa copine Soledad qui obtient un emploi à Paris en tant qu'assistante de langue espagnole. Peu après il commence ses études au conservatoire, cependant les parcours académiques des deux jeunes ne coïncident pas pleinement. *« Je suis arrivé pour vivre où Soledad habitait à l'époque, dans une résidence CROUS. L'idée était de chercher un autre logement pour nous deux, mais personne ne prenait notre dossier, à la fin on y a habité illégalement pendant trois mois (...) À la fin de son contrat, Soledad a dû retourner au Chili. Elle n'avait pas été retenue dans le master qu'elle voulait faire et ainsi par manque d'expérience elle finit pour retourner (Q. Mais pourquoi par manque d'expérience?) Il aurait fallu s'inscrire par exemple dans une licence pour pouvoir rester (en France). Là, ils ne refusent personne (Q. Et tu n'as pas pensé en retourner avec elle ?) Non puisque je n'avais pas fini mon diplôme et Soledad voulait retourner après (en France). Ce même jour-là j'ai eu la chance qu'un ami me raconte qu'il cherchait un coloc pour faire des économies, je lui ai dit ça m'arrange et j'ai vécu chez lui presque cinq mois (Q. Et qu'est-ce que Soledad faisait?) Elle a trouvé un boulot au Chili pour ces mois-là (...) Après j'ai reçu une annonce d'un autre chilien qui sous-louait sa chambre dans une colocation (...) je suis parti y vivre et peu après Soledad est retournée donc on a habité là-bas tous les deux pendant un mois. Après on est resté chez des amis le temps qu'on cherchait un appartement ».* Tadeo et Soledad ont été flexibles pour coordonner leurs projets académiques et professionnels tout en restant ensemble. Cette manière de construire un

couple « à petits pas » selon Jean-Claude Kaufmann, ou bien de vivre « libres ensemble » selon les mots de François de Singly affirme la primauté de l'individuation sur l'appartenance collective et elle permet d'être un couple sans renoncer à soi. Une telle organisation peut cependant bel et bien cacher d'autres expressions plus subtiles de domination au sein du couple qui décide de ne pas se marier. L'approche de la sociologie de la famille a suscité de la sorte des nombreuses critiques pour offrir portrait illusoire de la formation de couple sans faire mention des rapports sociaux de sexe sous-jacents (Clair, 2012, p. 109).

8.1.3 Les étudiants célibataires : partir pour s'enfuir ?

Presque la moitié des personnes interrogées sont parties à l'étranger en étant célibataires, ce qui cache des situations affectives diverses. Sans chercher l'exhaustivité, nous présentons l'analyse de quatre situations concrètes où le départ pour études à l'étranger apparaît comme l'opportunité d'une échappatoire pour les individus confrontés à des situations intimes jugées difficiles. Derrière les déclarations qui font la part belle à la déception, à la blessure ou l'étouffement, il est intéressant d'essayer de restituer la parole des enquêtés par rapport au modèle hétéronormatif dominant imposé par la famille et l'environnement social. En effet, dans leurs formulations, les enquêtés dévoilent un mécanisme implicite fait de mise à distance du modèle, d'émancipation, mais aussi de malaise.

Les quatre cas suivants illustrent quatre situations typiques : la décision de partir entraîne la rupture ; la rupture accélère la décision de partir ; la blessure adultère fait naître le projet de partir ; être homosexuel suppose de partir au plus loin de la ville de province.

Valeria, au moment de l'enquête étudiante d'origine chilienne inscrite en master en arts visuels à New York : « *Le chapitre triste de mon départ a été mon copain. On était très bien ensemble, on avait des projets pour l'avenir, on fonctionnait parfaitement. Mais j'avais cette idée de partir étudier à l'étranger depuis très longtemps et un jour je me suis présentée à la bourse Fulbright sans trop y croire (Q. Et ton copain, il n'avait pas un petit intérêt à peut-être étudier et partir aussi?) Non, en fait, il a un autre profil, il est beaucoup plus attaché à ses habitudes, il aime bien rester là-bas, je pense qu'il cherche d'autres choses dans la vie. Il était le meilleur ami de mon frère, c'était comme quelqu'un de la famille (...)* J'ai déposé ma candidature pour tenter ma chance, mais je ne pensais pas que j'allais l'obtenir puisque ma vie était au Chili (...) Quand j'ai eu la réponse, j'étais super contente au début mais après je me suis dit merde, qu'est-ce que je vais faire avec mon copain ? Il n'a pas voulu m'accompagner. La dernière année ensemble a été terrible. Tout s'est cassé entre nous deux, on avait un autre

rythme, on ne pouvait plus se projeter dans l'avenir».

Voyons le récit de Paulina, colombienne et étudiante de doctorat en sciences sociales à Paris. Après avoir exprimé que son projet d'études en France se nourrit de son insatisfaction dans son milieu professionnel, Paulina décide de se prononcer sur sa vie affective pour compléter son explication. *« Il faut désormais comprendre, bien que cela puisse paraître moins sérieux pour cet entretien, qu'à l'époque, quelqu'un venait de me briser le cœur. Pendant que je travaillais dans l'association (son employeur à Bogotá), j'étais dans une relation avec quelqu'un qui était marié. Toute cette histoire a été très dure pour moi, mais en même temps, ça m'a poussé à vouloir partir puisque lui, il était là-bas, et j'avais l'impression que si je ne parlais pas, je n'allais jamais me remettre ».*

Ce récit est proche de celui de Fernando, au moment de notre enquête jeune diplômé chilien en coopération internationale à la Sorbonne. Ayant fini une relation amoureuse et en étant insatisfait avec son travail (consultant pour une organisation internationale à Santiago), il trouve dans ces difficultés la motivation pour partir. *« Quand les choses vont mal, ma philosophie se résume à m'occuper. Ne plus y penser. Et c'est ça que j'ai fait. J'en avais marre du tout. Ma copine m'avait trompé, j'avais un emploi qui ne me plaisait pas et je ne savais même pas ce que je voulais faire. Heureusement j'étais inscrit dans une spécialisation et j'avais cours tous les soirs. Je me suis mis à étudier comme un fou. En effet cela m'a finalement aidé puisque je suis devenu proche de certains professeurs. En outre, comme je faisais tout le temps des recherches sur Internet pour changer de travail, je tombais souvent sur les annonces de bourses (pour faire des études à l'étranger). Un jour, je me suis dit, pour quoi pas je n'ai rien à perdre (...) les professeurs du master n'ont pas hésité à soutenir ma candidature comme j'avais eu de bonnes notes ».*

Pour les trajectoires de ces enquêtés, la rupture amoureuse se construit comme le moteur d'un départ destiné à tourner définitivement la page. Difficile de savoir si une autre solution moins radicale – comme par exemple, parvenir à changer de travail, effectuer une migration interne, etc. – aurait été suffisant pour satisfaire un tel désir. En outre, le contexte particulier de chaque individu (dans le cas de Fernando par exemple, le fait de travailler dans un organisme international où les départs à l'étranger sont fréquents, et dans le cas de Paulina, le départ d'un collège du travail en France) joue un rôle favorable à l'alternative de partir étudier à l'étranger.

Voyons enfin le récit de Carlos, au moment de l'enquête, doctorant en littérature d'origine colombienne à Paris. Carlos part en France pour se perfectionner en tant que professeur de français, toutefois sa trajectoire migratoire avait commencé auparavant quand il décide de quitter sa famille de province pour étudier à la capitale à l'âge de seize ans. *« Je pense qu'il y avait une autre chose importante aussi, c'était la question de la sexualité. Ma sexualité homosexuelle j'ai commencé progressivement à la vivre quand je faisais mes études à Bogotá. J'ai eu mon premier copain là-bas. C'est en partie pour ça que j'ai voulu partir étudier à la capitale. Je ne sortais pas beaucoup à l'époque, mais j'avais quand même*

un cercle d'amis gays. Je pense que d'une certaine manière cela a influencé le fait de vouloir vivre loin de ma famille car ils n'étaient pas au courant, je ne leur avais pas dit, même pas non plus quand je suis parti à Paris. Inconsciemment je pense que le fait d'être loin était nécessaire pour moi pour continuer à me développer comme personne et pour assumer pleinement ma sexualité ». Carlos a besoin d'un espace éloigné de la tutelle familiale pour construire son identité. Didier Eribon insiste sur le fait que les migrations homosexuelles sont souvent de longue durée car dans le milieu d'origine il est impossible de s'épanouir pleinement en passant inaperçu. Pour les jeunes, les « *contraintes étouffantes des réseaux d'interconnaissances qui caractérisent la vie dans les petites villes ou les villages, où chacun est connu et donc reconnu et doit cacher ce qu'il est d'autant plus qu'il s'écarte de la norme* » (Eribon, 1999, p. 38). L'homosexualité peut donc être une cause de départ. Didier Eribon affirme dans son ouvrage *Réflexions sur la question gay* que les migrations des gays et des lesbiennes vers les grandes villes sont fréquentes. Le fait d'habiter dans une grande ville – ou tout simplement dans une autre ville – permet à certains de goûter au mélange d'anonymat et de visibilité (Eribon, 1999, p. 37). L'auteur explique que cette mobilité est l'un des produits de la stigmatisation de l'individu homosexuel résultant de la place qui lui est assignée par l'ordre hétérosexuel dominant. Cette stigmatisation se traduit au niveau des trajectoires individuelles par une migration vers la grande ville, un éloignement par rapport à la famille, un certain type de choix d'études et des professions et une participation active dans des réseaux de sociabilité spécialisés.

Ces quatre cas expriment chacun un malaise particulier face à l'ordre normatif hétéronormé. La première semble accueillir le succès de sa candidature à une bourse comme une opportunité de sortir d'une position pré-matrimoniale trop casanière et englobée dans l'ordre familial ; la seconde a concrétisé son projet de départ pour sortir d'une position de maîtresse cachée particulièrement dévalorisante et inégalitaire et pourtant symptomatique de la norme matrimoniale ; le troisième, que l'adultère a blessé dans son amour-propre masculin, répond par un refuge dans le travail capable d'accorder un sens professionnel à sa fuite ; le dernier introduit la distance vis-à-vis des parents qui évite la confrontation dans l'affirmation de l'homosexualité, et permet un épanouissement individuel. Larguer les amarres correspond pour ces quatre individus à une réponse active à des situations insatisfaisantes, qui ont toutes trait à une inadéquation au système patriarcal. Partir est donc une manière de résoudre cette tension face au patriarcat sans le remettre en cause directement, c'est certes une façon de sauver sa peau, mais c'est aussi une tactique de contournement.

Le départ à deux et en solo est le résultat de la construction de l'individu adulte qui s'accélère au seuil du séjour d'études à l'étranger. Les événements amoureux sont cependant jugés par les interlocuteurs – citant l'une d'entre eux – comme « peu sérieux » pour justifier le départ à

l'étranger puisqu'il s'agit avant tout d'un projet professionnel. Loin d'une telle dichotomie, il semble que la vie affective joue un rôle clé dans la motivation des jeunes qui se préparent à partir. À présent nous allons voir comment les trajectoires amoureuses changent au cours d'un séjour d'études et comment le fait d'être un étudiant étranger peut façonner les décisions des individus dans la formation de couples.

8.2 FORMATION DE COUPLES ET PARENTALITÉ: LES CHANGEMENTS DES TRAJECTOIRES INTIMES À LA FIN DU SÉJOUR D'ÉTUDES

Notre intérêt pour l'évolution de la vie intime des enquêtés est relativement limité par les caractéristiques du matériel récolté. Peu d'information a pu être obtenue tout particulièrement dans 13 entretiens où les personnes interrogées n'ont pas avancé d'autres informations au-delà des conditions de cohabitation. Nous constatons en outre la même tendance que la chercheuse Armelle Testenoire dans son travail sur la négociation des trajectoires professionnelles des couples : les récits masculins sont largement moins descriptifs que ceux-ci des femmes quand il s'agit d'aborder la sphère familiale et affective (Testenoire, 2001). Notre analyse porte ainsi sur deux grands sujets qui sont apparus spontanément dans plusieurs récits : la formation de couple et la parentalité. Nous allons voir que ces événements parviennent parfois à remettre en question le projet migratoire des étudiants.

8.2.1 La formation de couples : entre l'improbable et l'injonction matrimoniale

Il est évident que les étudiants célibataires construisent un mode de vie à l'étranger différent de celui des étudiants en couple. Ils sont beaucoup plus exposés et en même temps ouverts à la société d'accueil tout simplement par le fait d'être célibataires. Nous l'avons vu par exemple par rapport au logement. Le fait d'accéder à une colocation en France, ou bien à un *housing for graduate students* aux États-Unis, conduit à développer une sociabilité plus intense et variée dans le pays hôte (chapitre 5). À différence d'un séjour d'études en couple, les projets des jeunes célibataires sont des constructions susceptibles d'évoluer. Bien évidemment, ils considèrent les exigences de

leur trajectoire professionnelle, les attentes familiales et les financements obtenus. Toutes ces contraintes peuvent pourtant se voir remises en cause par une rencontre amoureuse durant l'expérience de vie à l'étranger.

D'après notre terrain, on constate que la plupart des étudiants célibataires ne forment pas un couple stable durant le séjour d'études à l'étranger. Parmi les 35 personnes célibataires interrogées, 7 ont commencé une cohabitation. Ainsi nous distinguons ces deux situations : les étudiants qui continuent à être célibataires en fin d'études et ceux qui connaissent le début d'une vie à deux.

8.2.1.1 *Quelques éléments qui empêchent la formation de couples*

Le fait de ne pas commencer une relation amoureuse stable durant le séjour d'études peut avoir un rapport avec la durée des études. Dans notre recherche, aucun des étudiants qui font une spécialisation au niveau de master a commencé une relation en couple en cohabitation. Ainsi, pour certains d'entre eux le fait de ne pas s'investir dans une relation amoureuse est mis en avant comme une décision délibérée. Ceci est par exemple le cas de Catalina, âgée de 27 ans, étudiante de master à *Colombia University*. *« Ce qui m'arrive est très particulier. En effet, toute ma vie j'étais très dédiée à une personne, mais pour la première fois, quand j'ai commencé le master, tout ça est passé dans un deuxième plan. Il m'est arrivé de ne pas vouloir sortir avec quelqu'un puisque je devais finir un devoir. Mes études sont mille fois plus importantes que n'importe quel mec. Avant je n'étais pas comme ça. Je crois que c'est la raison pour laquelle je n'ai eu aucune relation sérieuse (...) C'est une idée fixe que j'ai dans ma tête, que ma vie va changer avec cette expérience et je ne veux pas sentir que je me distrais... Seulement de penser à ça, je me désespère ! Non, ce n'est pas le moment pour des histoires, je peux avoir tous les copains que je veux après. »*. Ayant investi tellement de temps, d'argent et d'énergie, cette jeune femme refuse l'idée de « perdre son temps » en initiant une relation. Nous observons ce discours seulement parmi les personnes habitant aux États-Unis peut-être parce que les études y sont plus coûteuses et concentrées dans le temps.

En outre, il se trouve que certaines personnes interrogées dites célibataires ont conservé un engagement sentimental avec un partenaire qui habite dans le pays d'origine. Cela revient à dire qu'elles sont des « faux célibataires ». Ceci est par exemple le cas de Bruno, ingénieur d'origine chilienne qui part aux États-Unis pour faire une spécialisation de 16 mois. *« Quand j'étais au milieu du processus des candidatures pour les universités, j'ai rencontré Julia, ma copine. Notre relation était jeune encore pour tenter un départ ensemble, mais on a décidé de continuer le contact, je suis revenu pour Noël et elle est venue pour les vacances (...) Au début je me sentais un peu seul, mais cette année est passée tellement vite, je n'avais même pas le temps de sortir ni rien puisque le rythme du master est quand même dur. (...) On a été toujours en*

contact par téléphone, mail et on a fait plusieurs allers retours, et de belles vacances où on est partis en voiture au Grand Canyon (...) La dernière fois qu'on s'est vu, elle m'a fait un peu la pression pour nous engager et on a décidé de nous marier à la fin de l'année prochaine ». Le fait de suivre une spécialisation courte a permis à ce couple de continuer leur relation à distance. Pour Bruno, l'injonction matrimoniale s'impose comme si le séjour à l'étranger n'aurait jamais existé.

Même si le début d'une relation amoureuse est un événement statistiquement probable dans le moment du cycle de vie des étudiants étrangers, deux éléments spécifiques semblent plutôt empêcher les rencontres amoureuses. Nous pensons d'abord au décalage d'âge existant entre les étudiants étrangers et le milieu étudiant qui les reçoit dans le pays d'accueil. Arturo, âgé de 31 ans et étudiant célibataire de master à Paris explique cette situation. « *La plupart de mes camarades sont plus jeunes que moi puisque les études universitaires en Europe sont plus courtes. Au Chili, nous on doit faire cinq ans pour obtenir un diplôme de licence, ainsi si l'on vient faire un master, pour nous c'est l'équivalent d'un BAC+6 mais pour les européens il s'agit que d'un BAC+4. En plus certains ont travaillé avant de vouloir se spécialiser. Moi par exemple, je connais surtout de gens qui ont comme grand maximum 25 ans.* ». Cette idée est aussi présente dans le récit de Constanza, âgée de 30 ans et étudiante célibataire de master en psychologie à Paris. Elle a habité durant ses études à la Cité Universitaire. « *Maintenant je réalise que j'étais déçue par rapport aux gens que j'ai rencontré puisque je n'ai trouvé personne dans la même longueur d'onde que moi. La plupart (des résidents de la Cité Universitaire) étaient beaucoup plus jeunes que moi et il y avait une ambiance universitaire, voir fêtarde, qui ne m'attirait pas du tout.* ».

Jean-Claude Kaufmann indique que le choix du conjoint est plus difficile pour les femmes que pour les hommes en raison du portrait-robot qu'elles dessinent à demi consciemment. Considérant par exemple comme beaucoup plus important l'existence d'un décalage d'âge avec le potentiel partenaire, les femmes finalement parviennent à limiter leur choix (Kaufmann 2004, p.16). Après la percutante enquête sociologique d'Alain Girard sur le choix du conjoint (Girard 1964), Michel Bozon a continué à travailler sur cette thématique à l'INED (Bozon, Coulmont et Blidon, 2010). Avec ses collègues, il s'est dédié à explorer la formation de couples en étudiant en détail les écarts d'âge entre partenaires au fil des biographies individuelles. Il conclut que plus la femme commence tôt sa vie en couple, plus le partenaire choisi est éloigné par l'âge. Plus tard, elle accepte même l'idée d'un homme plus jeune qu'elle plus particulièrement si la femme est diplômée (Bozon, 1990). L'auteur propose ainsi la notion de « domination consentie » pour expliquer que cet écart d'âge est bel et bien l'expression d'une forme de domination, mais une domination à laquelle les jeunes femmes collaborent, plus qu'à d'autres. Celles-ci évitent, par exemple, de se mettre en couple avec des hommes plus petits qu'elles, des hommes considérés socialement inférieurs ou moins mûrs psychologiquement. « *C'est pour elles une manière, au fond assez*

réaliste, de prendre en compte la structure sociale d'ensemble, pour ne pas être désavantagées dans leurs choix et ne pas se trouver avec un partenaire 'à leur remorque' » (Bozon, Coulmont et Blidon, 2010). Peut-être l'effet de la « domination consentie » explique dans notre enquête la moindre propension des femmes par rapport aux hommes à commencer une cohabitation en couple durant le séjour d'études (Tableau 8.2).

Tableau 8.2 Proportion d'étudiants célibataires à l'étranger ayant commencé une cohabitation en couple durant le séjour d'études.

| | Célibataire | Ayant commencé une cohabitation en couple | Proportion |
|--------|-------------|---|------------|
| Hommes | 18 | 10 | 55,6% |
| Femmes | 23 | 7 | 30,4% |
| Total | 41 | 17 | 41,5% |

Auteur : Carolina Pinto, 06/10/2012. N.B. : le nombre d'étudiants célibataires à l'étranger est différent de celui d'étudiants célibataires en début et à la fin du séjour. Cette catégorie inclut les personnes parties en solo à l'étranger plus trois personnes divorcées, une veuve, et deux autres qui sont parties en couple mais qui habitent à l'étranger se sont séparées en se retrouvant célibataires.

Un deuxième élément semble dissuader la formation de couples chez les étudiants étrangers. Les différences culturelles, telles qu'elles sont exprimées dans les discours des personnes consultées, semblent décourager la formation d'un couple binational. Voyons par exemple le récit de Sofia, âgée de 28 ans et étudiante chilienne de master à l'EHESS. *« Je ne me vois pas avec un partenaire français, il a y toute une histoire de codes, de manières d'être qui sont trop différents (...) Je me vois à moyen terme avec une famille, avec plusieurs enfants et tout, mais pas ici (en France) sinon au Chili. Alors, si tu demandes à des étudiantes de 22 ou 23 ans, peut-être elles vont te dire, bah oui, je pourrais rester plus (en France) car elles ont toutes les années devant elles et on réfléchit pas trop, mais moi j'ai 28 ans et le temps passe (...) Toutes mes amies du lycée ont déjà des enfants sauf moi ! »*. Certaines études affirment l'action de stéréotypes qui accordent une vision positive de l'homme originaire d'un pays « développé » chez la femme d'origine latino-américaine (Riaño, 2007, p. 10). Cependant les qualités préjugées positives du partenaire européen (fidélité, aisance économique) apparaissent peu dans notre recherche. Plusieurs récits de femmes célibataires évoquent le désir de s'établir dans une relation de couple rapidement, de se marier et d'avoir des enfants. Il semble que ces projets sont en décalage avec les potentiels partenaires rencontrés dans le pays d'accueil puisque ces événements s'y produisent plus tard. Ainsi comme Sofia, ces femmes privilégient d'une manière stratégique le retour au pays d'origine pour y trouver quelqu'un avec qui partager ces projets.

8.2.1.2 Couples binationaux : l'injonction matrimoniale amplifiée

Dans notre recherche, nous avons identifié la formation de 7 couples binationaux. Pour continuer ensemble après la fin du séjour d'études, ces couples mettent en œuvre des stratégies diverses : recherche de travail sur place, départ ensemble dans un autre pays, installation des deux partenaires dans le pays d'origine de l'étudiant. Quelles sont les caractéristiques de ces couples ?

Tous les couples formés pendant les études sont hétérosexuels et concernent à un ou une étudiant(e) de doctorat. D'après le tableau 8.3, nous observons que le partenaire de l'étudiant(e) est presque dans tous le cas d'un(e) ressortissant(e) du pays d'accueil. Ces couples se sont rencontrés davantage à l'université. Enfin, 4 sur 7 d'entre eux se marient à la fin du séjour d'études.

Tableau 8.3 Descriptif des couples formés durant le séjour d'études à l'étranger (N=7).

| Pays d'accueil de l'étudiant(e) | Sexe de l'étudiant(e) | Pays d'origine de l'étudiant(e) | Pays d'origine du partenaire | Où se produit la rencontre ? | État de la relation à la fin du séjour |
|---------------------------------|----------------------------|---------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|---|
| France (N=4) | Femme (N=2) Homme (N=2) | Chili (N=1) Colombie (N=3) | France (N=4) | Université (N=3) Fête d'amis (N=1) | Mariage (N=2) Pacs (N=1) Cohabitation (N=1) |
| États-Unis (N=3) | Femme (N=2) Homme (N=1) | Chili (N=2) Colombie (N=1) | États-Unis (N=3) Colombie (N=1) | Université (N=2) Fête d'amis (N=1) | Mariage (N=2) Cohabitation (N=1) |
| Nombre total de couples =7 | | | | | |

Source : récits des étudiants chiliens et colombiens en France et aux États-Unis (2009-2011). N.B. : ce tableau prend en compte seulement les couples qui ont abouti dans une cohabitation au moment de l'entretien.

Le fait que ces couples concernent seulement des étudiants de doctorat confirme l'importance de disposer d'une période de temps longue pour la construction d'une relation amoureuse avec cohabitation. Revenons à la notion du couple « à petit pas » de Jean-Claude Kaufmann pour admettre que la majorité des jeunes entrent désormais progressivement en couple. *« Le visiteur occasionnel devient invité permanent puis partenaire à part entière. Accumulant petites décisions et structuration d'une organisation collective naissante, le couple s'installe peu à peu sans même en prendre conscience (...) L'avenir est absent du point de vue conjugal : peu de projets précis à long terme, une volonté très faible de définir l'évolution future de leurs rapports. Pourquoi ce refus de regarder avec réalisme l'avenir conjugal ? Parce que la première phase du couple, celle qui va de la rencontre au début de la cohabitation, ne peut pas se vivre avec une conscience trop claire de la structuration qui est en train de se mettre en place. (...) Une vision trop précise de ce mécanisme*

supprimerait la marge d'action qui permet l'expérimentation conjugale des débuts. (...) C'est parce qu'ils ont l'illusion de vivre dans une parenthèse, un report de l'entrée dans l'âge adulte, qu'ils parviennent à constituer et élargir la réalité de cette parenthèse. » (J.-C. Kaufmann, 2004, p. 54-55). Est-ce que cette manière de se mettre en couple progressivement est possible dans le cadre d'un séjour d'études censé de terminer à un moment donné ?

Les étudiants ayant commencé une cohabitation en couple ont rencontré leur partenaire en début du séjour où les questionnements sur la fin des études et l'insertion professionnelle sont encore loin. Par exemple Oscar, âgé de 32 ans et doctorant d'origine colombienne à Paris a rencontré Delphine, son actuelle conjointe le jour même de son arrivée en France. « *Quand je suis descendu du bus (à Grenoble), mon directeur n'est pas venu me chercher, mais il a envoyé l'un de ses doctorants pour m'accueillir, c'était Delphine. Mas il s'est passé plusieurs années où on n'était que des amis car elle avait un copain à l'époque.* ». Des rencontres similaires se sont produites pour quatre enquêtés en France et aux États-Unis. Ils ont connu leur partenaire entre la première et la troisième année d'études dans une situation liée à la vie académique. En ce sens là, l'ambiance universitaire apparaît comme un espace neutre et international qui permet des échanges amoureux progressifs.

Deux rencontres en revanche se sont produites dans le cadre d'une fête. Dans cette situation c'est l'homme originaire du pays hôte qui se rapproche, qui se présente et qui fait la cour à la femme étrangère. D'après nos entretiens, cette situation de drague semble avoir joué un rôle favorable pour la rencontre. Voyons par exemple le récit de Marcela, âgée de 28 ans et doctorante colombienne à Paris qui rencontre Jérémie avec qui elle est à présent pacsée. « *Avant j'avais du mal à comprendre le jeu de séduction des français. C'est très subtil en fait. On discute, on sort ensemble, mais ils ne te disent rien. Donc moi je croyais qu'ils voulaient être mes amis et après j'étais déçue (Q. Mais en Colombie c'est comment en fait ?) Bah, je ne sais pas, c'est clair simplement, il n'y a pas d'ambiguïté. Les mecs ne veulent pas être ta copine, ils sont directs* ». Marcela explique ensuite la manière dont elle a commencé à sortir avec Jérémie où il n'y a pas eu d'ambiguïtés. « *Ma copine Andrea m'avait invité (à cette fête). Il y avait énormément de monde, surtout de français qu'on connaissait pas. On s'est installé alors dans un coin un peu éloigné pour discuter tranquillement et passer inaperçues. Deux français se sont rapprochés pour nous parler, l'un d'eux était Jérémie. Ils ont fait les « chistosos » (rigolos), ils nous ont fait beaucoup rire. Après il m'a demandé mon téléphone (...) Quand on échangeait, il était très direct et ça m'intriguait (...) il se permettait de petits commentaires, par exemple une fois il m'a invité sortir le soir et j'ai dit non puisqu'il fait froid. Il m'a répondu, mais je pourrais te réchauffer... mais il est fier de lui ce mec, hein ? Audacieux* ». Ce récit nous fait penser que la recherche d'un partenaire est profondément enracinée dans les représentations genrées du rôle de l'homme et de la femme. Ainsi, lorsque les attitudes du potentiel partenaire se rapprochent aux codes culturels connus (dans ce cas-là, l'adoption de la part de Jérémie d'une

attitude ouverte de conquête), il devient intelligible et même éventuellement plus attractif pour la personne.

Le fait de rencontrer le conjoint tout au début du séjour d'études autorise un début non problématique d'une relation amoureuse, cependant la fragilité des conditions du séjour des étudiants étrangers interroge rapidement l'engagement des partenaires. Prolonger « *l'illusion de vivre dans une parenthèse* » énoncée par Jean-Claude Kaufmann est peu probable puisque nombreuses circonstances remettent systématiquement en cause la permanence de l'étudiant sur le sol étranger. L'instabilité résidentielle, les impératifs juridico-administratifs, aussi bien que les voyages au pays d'origine posent vite des questions « lourdes » aux jeunes amoureux. Ces événements semblent contribuer à la cohabitation de certains. C'est le cas de Katia, âgée de 32 ans, doctorante d'origine chilienne à New York qui a commencé sa relation avec son actuel mari d'origine colombienne tout en habitant dans le campus universitaire de *SUNNY University*. L'envie des deux partenaires de quitter le campus a débouché vite dans le projet de louer un appartement à deux. Ils se sont installés ensemble après quatre mois de relation. Elle affirme soulagée : « *Heureusement que Raul (le copain) a aussi voulu chercher un appart ensemble puisque sinon avec les prix de New York j'aurais dû chercher une colocation.* ». Ce récit fait écho à celui de César, âgé de 28 ans et doctorant à ENSAM en couple avec une étudiante du même établissement. « *On peut habiter un maximum de trois ans dans la résidence (à Cité universitaire), alors j'allais me mettre à chercher un appart juste à la fin de la thèse... Ma copine m'a proposé de m'installer provisoirement chez elle, mais à la fin on ne s'est plus quittés* ».

Inversement, un autre récit montre que certains étudiants cherchent à repousser la cohabitation durant la première période de la relation pour ne pas introduire plus d'incertitudes dans leur situation matérielle. C'est le cas d'Antonia, doctorante à Paris qui décide de continuer à payer son studio pendant plusieurs mois avant de décider de s'installer durablement en couple. « *On est passé environ un an habitant plutôt chez lui. Mais je ne voulais pas lâcher mon studio puisque notre relation était encore fragile et si cela ne marchait pas j'allais me retrouver dans la rue. Je me disais chercher un autre appart, avec les histoires de garants et sachant surtout que c'était la fin de mon contrat doctoral, eh, non... j'ai préféré de payer mon loyer même si je n'allais pas souvent jusqu'à quand on a décidé de nous installer ensemble pour de vrai* ».

Ces couples binationaux désirent rester ensemble dans l'avenir, cependant ils ont prévu des projets relativement différents pour ce faire selon le pays d'accueil. Voyons d'abord les cas rencontrés en France. Dans ce pays, nous observons une tendance à l'immigration de l'étudiant par la voie d'une union civile. Ces interviewés envisagent d'y rester, trouver un travail et de vivre

indéfiniment avec leurs partenaires¹⁷⁶. Presque tous décident de se marier pour alléger les difficultés juridiques de l'étudiant étranger à la fin de la thèse. Ceci est le cas de Marcela, doctorante d'origine colombienne en couple avec un français diplômé d'université. Ils ont décidé en revanche de signer un PACS durant la troisième année de thèse de Marcela. Leur objectif est de collecter des preuves de vie commune pour demander un titre de séjour mention « vie privée et familiale » à la fin du doctorat. Pourquoi ils ne se sont pas mariés directement ? *« Jérémie est un célibataire tardif, il a du mal à prendre des engagements et à quitter sa jeunesse, il est le dernier de ces amis à se mettre en couple. Il est un peu comme un enfant. Alors c'est pour ça qu'on avance peu à peu, je ne le mets pas la pression (...) Je pense qu'il va être un père excellent, mais je ne lui dirait ça jamais pour ne pas lui faire peur »*. La façon dont Marcela se montre méprisante vers son partenaire – dans l'implicite, ne pas vouloir se marier est un signe d'immaturité – nous fait penser que le modèle de conjugalité traditionnel (mariage, enfants) n'est pas toujours partagé entre les partenaires. Ainsi, même si l'injonction matrimoniale est amplifiée par le cadre juridique migratoire, la construction du couple binational est une négociation entre comportement stratégique et normes de conjugalité à redéfinir.

Dans le contexte des États-Unis, les couples interviewés ne cherchent pas forcément à immigrer dans ce pays. Deux des trois personnes interrogées qui ont commencé une relation comptent sur l'installation du couple dans un pays du Sud. Liliana doctorante d'origine colombienne à New York en couple avec un américain diplômé en informatique, envisage de partir vivre en Colombie. *« Je dois retourner travailler en Colombie pour les conditions du prêt Colfuturo. En outre, ça fait tellement longtemps que je ne suis pas chez moi... J'ai envie d'y vivre une bonne période et Christopher est partant, on a le projet d'y aller ensemble, on va se marier d'ailleurs en décembre. Il est américain mais ses parents sont nés en Ukraine, donc il a toujours eu l'inquiétude de vivre ailleurs. (Q. Et qu'est-ce qu'il envisage de faire en Colombie ?) Bah chercher un emploi. Dans son métier c'est plutôt facile parce qu'il peut travailler en anglais, en même temps il pensait d'ouvrir un petit cabinet et travailler pour son compte à moyen terme »*. Immigrer en couple dans le pays d'origine de l'étudiant est un projet qui peut avoir des coûts élevés pour le partenaire. Cette idée se confirme aussi dans le récit d'un doctorant d'origine colombienne en couple avec une partenaire d'origine grecque. Il nous expliquait que l'idée de partir vivre en Grèce est une solution trop difficile pour lui *« Même si la culture est plutôt proche et que chaque fois que j'y vais je passe un excellent moment, je ne pourrais pas y vivre. Je ne parle pas la langue et j'y connais personne, alors mes seuls amis seront l'entourage de ma copine... ses amis seront mes amis, sa famille, la*

176 Lorsque le partenaire de l'étudiant est aussi un doctorant, quelques interlocuteurs évoquent l'idée de partir faire un stage post-doctoral dans un pays anglophone (cf. chapitre 7). Mais ce projet n'apparaît pas comme une manière d'éviter l'immigration en France. Il est présenté comme une stratégie professionnelle face à la pénurie de postes de jeunes chercheurs dans ce pays. Ainsi, d'une manière paradoxale, continuer en mobilité internationale semble pour certains jeunes chercheurs un impératif pour parvenir à s'installer dans le long terme. L'objectif final d'un séjour post-doctoral au Canada, en Australie, aux États-Unis ou au Royaume Uni, est d'améliorer leurs chances de trouver un poste après en France.

mienne... on serait dans une situation trop inégale où elle a tout et moi rien ». Pourtant le couple de Liliana et Christopher conçoit le projet de s'installer en Colombie d'une manière assez optimiste sachant que d'autres conditions sont aussi favorables (la possibilité théorique de que Christopher puisse travailler en anglais, son ouverture à vouloir vivre ailleurs et les conditions du financement des études de Liliana).

Voyons un cas contraire. Patricio doctorant d'origine chilienne à Boston en couple avec une doctorante de son même laboratoire ne se prononce pas trop sur l'avenir. En termes professionnels, il exprime le fait de vouloir chercher un poste de chercheur aux États-Unis, mais il doit retourner au Chili pour les engagements de la bourse d'études BECA CHILE. À propos de sa relation, il avance : *« j'ai du mal à demander aux gens de me suivre. Avant de venir ici, j'ai fini une relation puisque je n'ai pas eu le courage de demander à ma copine de l'époque de venir avec moi. Je n'arrive pas à demander à l'autre de se sacrifier pour moi, c'est injuste. Malheureusement, je sens que je vais être encore dans la même situation... je ne pourrais pas demander à Stephanie de tout quitter pour venir avec moi au Chili. Qu'est-ce que elle va y faire ? Elle n'y connaît personne elle ne parle même pas espagnol. (Q. Et rester ensemble ici ?) Je ne peux pas non plus rester, le fait de rembourser la bourse d'études est impossible pour moi* ». Patricio a cependant repoussé la fin de sa thèse pour une année supplémentaire sous un contrat de recherche. *« Je ne suis pas prêt à finir ma thèse et en outre, je ne veux pas non plus partir. J'ai toute ma vie ici, je ne sais pas bien ce que je vais faire après* ».

Les couples binationaux, c'est-à-dire, ceux composés de deux partenaires de nationalités différentes, sont confrontés à des exigences normatives pour continuer à vivre ensemble. Leurs pratiques s'éloignent de la sorte d'une diversification de comportements relatifs à la conjugalité.

8.2.2 La maternité pendant les études à l'étranger : une opportunité ?

Huit personnes parmi nos interlocuteurs ont eu un enfant au cours de leurs études à l'étranger. Ils représentent la moitié des étudiants mariés si l'on considère aussi trois enquêtées qui ont déclaré avoir l'intention de tomber enceinte et d'avoir un bébé avant de terminer le séjour d'études dans le pays hôte. Quelles sont les raisons qui amènent à ces jeunes couples et plus particulièrement aux femmes à prendre cette décision ? Comment se structurent les rôles féminins et masculins durant cette période ? Quelles sont les conséquences pour les trajectoires des étudiants ?

Tout d'abord, nous constatons que le fait d'avoir des enfants durant les études à l'étranger est

une pratique qui concerne davantage les étudiants mariés¹⁷⁷. Selon la composition de notre échantillon, les étudiants mariés sont surreprésentés parmi nos interlocuteurs habitant à Boston. Pour ces couples, avoir des enfants ne relève pas d'un événement inattendu mais d'un élément central du projet d'études et qui s'appuie sur le fait que l'un des conjoints – traditionnellement la femme – n'exerce pas d'activité durant la période. Le récit de Francisca – au moment de l'enquête, étudiante de master en *public policies* à *Harvard University* – explique que chercher la maternité dans ces circonstances est une expérience difficile pour les femmes. « *En prenant en compte le type d'université qui existe à Boston, l'étudiant chilien typique qui y vient est le plus souvent un ingénieur récemment marié et sa femme qui l'accompagne (...) C'est l'étudiant classique inscrit à Harvard ou au MIT puisque ce sont des mondes d'ingénieurs et d'économistes. En général, les femmes n'étudient pas et elles ont des enfants ici tandis que leurs maris sont complètement tournés vers les études. Des situations décevantes ainsi se présentent car les deux ne sont pas sur la même longueur d'onde, il n'y a plus de projets ensemble et franchement, les femmes souffrent beaucoup (...) Elles sont terriblement seules, je le vois dans l'expérience de mes amies. Ce sont des femmes qui ne peuvent faire quoi que ce soit, même pas prendre une douche car nul ne s'occupe d'elles, il n'y a personne pour les donner un coup de main avec le bébé* ». Parmi les mariages de classes favorisées, il existe une forte division du travail : l'homme étudie et la femme s'occupe des enfants. Ainsi, la parentalité y prend une forme particulière, elle est une activité à plein temps des femmes et qui renforce leur isolement dans la sphère privée. La déception évoquée par Francisca n'est pas alors liée au fait même d'avoir des enfants sinon à l'impossibilité de partager cette responsabilité avec ni avec leur conjoint ni avec quelqu'un de leur famille qui est restée dans le pays d'origine.

La figure de la femme venue pour accompagner son mari et s'occuper des enfants n'est pas récurrente dans les universités américaines. Nous avons récolté ainsi quelques avis critiques à propos des femmes au foyer à Boston ce qui confirme d'ailleurs leur écart à la norme. Voyons par exemple le récit de Felipe, étudiant célibataire diplômé en droit international qui suit une spécialisation à *Harvard University*. « *Les chiliens exportent des réalités. Tous ces mecs viennent avec leurs femmes exportant des réalités ayant deux ou trois enfants d'un coup. Ce sont des réalités qui n'existent plus à l'étranger. Je me souviens quand j'étudiais à Chicago, il y avait deux autres étudiantes chiliennes dans mon cours, l'une avec des enfants. Un camarade lui a demandé si elle était une catholique extrémiste par le fait d'avoir eu deux gosses à 25 ans. Ces gens (les chiliens) ne comprennent pas que c'est très 'old style' avoir d'enfants ici (...) De temps en temps je viens à ce café pour me connecter à Internet. Je vois souvent un groupe de femmes qui se réunissent dans ce coin-là tous les mardis. J'imagine qu'il s'agit des femmes qui ont fait des études à l'université, pourtant elles*

177Les étudiants en couple non mariés et célibataires n'ont pas fait allusion à l'idée d'avoir un bébé durant le séjour d'études. Nous avons enregistré une seule exception : un étudiant célibataire de 32 ans qui a eu un enfant au cours de sa deuxième année de doctorat à New York. Cet interrogé était en couple avec une étudiante de nationalité américaine. Quelques mois après la naissance, le jeune couple s'est séparé. À présent l'étudiant n'habite plus avec son enfant, mais il s'en occupe les après-midis et les week-ends.

parlent que de conneries. Je dis, pourquoi elles ne font pas l'effort de prendre un cours ? Pourquoi elles assument librement et volontairement leur condition de meuble ? Elles viennent jusqu'ici pour être un meuble ! ».

Revenons à présent au récit de Francisca, diplômée en science sociales et issue d'une famille nombreuse et très aisée de la capitale chilienne. En début de séjour, elle et son mari sont dans une situation différente à la plupart des couples d'étudiants mariés sur place. C'est elle qui suit un programme de master financée par le programme *Fulbright*, tandis que son mari est venu pour l'accompagner sans avoir un projet professionnel concrète à suivre. À la fin de ses études, la situation de Francisca s'inverse. Maintenant c'est son mari qui commence un stage de recherche dans un hôpital de Boston tandis qu'elle a déjà fini son master et décide de se consacrer pendant la période qui leur reste à Cambridge à la maternité. *« (Q. Pour quoi veux-tu avoir des enfants ici ?) C'est une très bonne question... Sincèrement, c'est puisque j'ai déjà 32 ans et jusqu'à présent j'ai toujours pu dire, je vais étudier, je vais voyager, je vais travailler et maintenant il m'est arrivé l'heure... Je suis déjà vieille et il ne s'agit pas de quelque chose que je puisse éternellement repousser. Récemment j'ai eu cette prise de conscience. En outre, c'est aussi le fait de vouloir avoir des enfants pour une question d'évolution du couple. Cependant en termes pratiques, je pense que (le fait d'avoir ici des enfants) n'est pas du tout l'idéal puisqu'il s'agit d'une maternité très solitaire comme je te disais. Mais c'est un privilège en fin de comptes le fait d'avoir une période de maternité comme ça, de pouvoir être full dédiée au bébé et de vivre jusqu'au bout tout ce processus ».*

Il y a quelque chose d'héroïque dans l'envie de devenir maman loin des liens familiaux pour les classes favorisées. Malgré l'inconvénient de la solitude, Francisca tient à un discours positif sur la maternité durant les études à l'étranger. Elle met en avant la possibilité de pouvoir s'occuper des enfants sans intermédiaires ce qui est considéré comme un grand bonheur et une opportunité unique. Cette forme particulière de maternité à l'étranger – solitaire et dévouée – suggère que la maternité « normale » est souvent contraignante en raison du travail des jeunes mères et de la participation d'autres figures externes au noyau familial. Le récit de deux autres étudiants ayant eu un enfant nous permet d'approfondir cette analyse.

Alejandra est une doctorante chilienne qui est partie étudier en France avec son mari aussi doctorant et leur fils de cinq mois. Bien qu'elle soit issue d'une famille aisée, sa biographie est héritière d'une forte ascension sociale marquée par l'écart entre la situation économique de ses parents médecins et ses grand-parents non diplômés. Alejandra évoque à plusieurs reprises une grande distance entre la manière dont elle et son mari ont décidé d'être parents et celle qui semble être la façon « normale » d'élever un enfant au Chili. *« Quand on est parti (du Chili), je pense qu'on ne réalisait pas combien pouvait être difficile le fait de venir avec Matias (le fils) tous seuls. La première année Tomas (le mari) est resté à la maison pour s'occuper de notre fils pendant j'étudiais (...). La deuxième année il a commencé son doctorat, mais Matias était plus grand, on s'organisait alors en tours pour étudier et être avec lui*

(...). *En novembre je suis retournée avec mon fils au Chili pour faire mon terrain, franchement ça s'est très mal passé. Ma mère, elle travaille comme une folle et ma belle mère aussi. En outre les grands-pères sont des hommes inutiles avec un enfant (...)* Donc personne pouvait me donner un coup de main avec mon fils alors il m'a fallu faire appel à une figure inconnue pour moi, la 'nana'. *J'ai dû laisser Matias avec une étrangère et quand je reviens, elle avait rempli son biberon du coca-cola ! Je lui avait dit : ne lui donne pas de sucre puisque mon fils il ne mange pas de sucre, il ne regarde pas non plus la télé (...)* J'ai eu la chance de pouvoir l'éduquer comme je voulais (pendant les années passées en France), mais au Chili tout ça est impensable (...). *Vraiment on n'a pas eu besoin de personne pour éduquer notre fils, on s'arrange très bien tous seuls, on partage à même titre tout ce qui concerne à Matias (...)* Mes amies me disent mais comment tu t'en sors là-bas toute seule sans ta maman ? *Je te jure, je suis soulagée sans eux, on a appris comment nous organiser et ça marche parfaitement* ». Le récit d'Alejandra nous permet d'évoquer que dans les sociétés latino-américaines, la maternité et l'éducation des enfants s'appuient souvent sur un réseau familial féminin. Cependant dans les familles les plus privilégiées, ces responsabilités sont parfois transférées vers la figure aussi féminine de la *nana*. Cette figure est incarnée par une travailleuse en charge simultanément des enfants et des tâches ménagères domestiques.

Selon Jules Falquet, le transfert du travail d'élevage des enfants vers des nounous s'inscrit dans la réorganisation du travail amenée par la réforme néolibérale de l'État. Cessant d'assurer une grande partie des services publics, l'expansion du système néolibéral trouve dans le sur-travail sous-payé des femmes un amortisseur des crises (Falquet, 2009, p. 76-77). L'auteure précise que le transfert du travail de la sphère privée concerne bien « *la manière dont les femmes des pays industrialisés et les femmes privilégiées des pays du Sud ont été poussées à se défaire à leur tour sur d'autres personnes, majoritairement des femmes migrantes (illégalisées ou non), qui leur sont offertes sur un plateau d'argent par les politiques migratoires* » (Falquet, 2009, p.76). Au Chili par exemple ce phénomène s'observe auprès de l'exploitation des femmes d'origine péruvienne lesquelles se déplacent en solo pour travailler dans les foyers chiliens et envoyer des économies au Pérou¹⁷⁸. En revanche, le travail domestique en Colombie semble plutôt s'organiser sur l'exploitation d'une migration interne qui concerne des femmes pauvres de couleur¹⁷⁹.

Il semble cependant que pour certaines femmes latino-américaines comme Alejandra, le transfert entre femmes du travail familial est loin d'être une solution satisfaisante pour conjuguer ses projets professionnels avec la maternité. L'expérience d'étudier à l'étranger lui a permis de se

178 Pour un regard qualitatif sur ces migrantes, nous proposons l'article de la chercheuse chilienne María Emilia Tijoux (2002) « Morderse la lengua y salir adelante ».

179 Pour approfondir sur ces migrations en Colombie d'un point de critique du rapport entre genre, classe et « race », voir la communication de la chercheuse Jeanny Posso intitulée « Mecanismos de discriminación étnico-racial, clase social y género: la inserción laboral de mujeres negras en el servicio doméstico de Cali » (2006).

passer des formes d'entraide et d'exploitation entre femmes et d'éduquer autrement son premier ainsi comment son deuxième enfant qui est naît à la fin du séjour d'études. Le récit d'Alejandra met en avant sa satisfaction d'avoir pu profiter d'une maternité différente de celle-ci évoquée dans le récit de Francisca, qui bénéficie du partage des responsabilités avec le père et du contrôle de l'éducation des enfants.

La manière dont Alejandra et son mari se sont organisés par rapport à la parentalité – faire tous les deux des études en même temps – est aussi le cas d'un couple d'étudiants colombiens interviewés à New York. Clara et Julián ont aussi prévu un certain décalage entre les études de chacun. Durant la première année, c'est Julián qui suit un programme de spécialisation à *Colombia University* tandis que Clara reste à la maison pour préparer les tests et les candidatures pour entrer aussi à la même université. L'année suivante c'est elle qui fait un master dans le même établissement et elle tombe enceinte. Julián récemment diplômé peut se permettre alors de se dévouer à un nouveau rôle. « *Cette année là je me suis dédié à prendre soin de Clara durant sa grossesse et j'ai aussi eu le temps de préparer quelques examens et candidatures pour la suite. Durant le deuxième semestre je me suis occupé de ma fille à temps complet, surtout quand Clara avait des choses à faire pour finir son master (...)* Si Mariana (bébé) était arrivée après, je n'aurais pu jamais passer autant de temps avec elle ». Avoir un enfant pendant un séjour d'études à l'étranger est aussi une opportunité pour les pères de pouvoir partager plus de temps avec leur famille durant la naissance et des premiers mois de l'enfant sachant que d'habitude ils sont pris par le travail.

Ces récits derniers ont tendance à confirmer les conclusions de Michel Bozon et François Héran pour qui le temps masculin consacré au nouveau-né ainsi que le partage plus équitable des tâches ménagères entre les sexes sont plus probables chez les couples jeunes et diplômés du supérieur (Bozon et François Héran, 2006, p. 155-159). Cependant, la partie la plus traditionnelle de notre échantillon suit plutôt le modèle contraire, celui évoqué par Francisca, où la femme accompagne à l'homme dans la poursuite d'une spécialisation et c'est elle qui doit s'occuper des enfants dans l'enfermement exacerbé des campus universitaires américains.

La maternité durant les études à l'étranger est aussi l'occasion d'éviter les contraintes posées par le travail aux femmes actives. Voyons le récit de Manuela qui décide d'avoir un bébé au cours de la deuxième année de son programme de MBA à Boston. L'organisation de ce couple est particulière car elle fait des études et son mari l'accompagne, pouvant s'occuper du bébé durant son absence. « *Ça fait longtemps que j'avais pris la décision que je voulais un poste à responsabilité dans l'entreprise et je savais que cela pose des problèmes pour les femmes qui ont des enfants. Dans mon travail, je finis souvent pour retourner à la maison vers 23h en semaine et je dois aussi y retourner les samedis ou les dimanches (...)* C'est un rythme impossible à suivre avec un enfant. Mais après je suis venue ici et j'habitais à côté de

l'université, les études étaient dures mais j'avais aussi une bonne préparation alors je ne me suis pas stressée. Avec mon mari, nous habitons dans un tout petit appartement et cela a été pour le mieux puisque nous nous sommes rapproché l'un de l'autre. On s'est senti plus unis en tant que couple et on s'est beaucoup amusé. Je suis entrée alors dans un état d'esprit beaucoup plus relaxé que quand je travaillais et j'ai senti que c'était le moment pour avoir un enfant. À mon retour je reviens à la même entreprise pour occuper un meilleur poste, en tant que directrice de stratégie. Alors je ne pouvais pas concevoir l'idée de quitter mon travail en disant 'je pars six mois à la maison puisque je suis enceinte'. Puis j'ai senti que c'était ma chance, c'était maintenant ou jamais par cette question du postnatal et également en pensant à toutes les heures dont j'ai pu profiter de passer avec mon bébé ici. Le fait qu'il est né un peu à l'avance a été une bénédiction puisque comme ça je retourne tout de suite après les cours pour être avec lui. Si l'on est invité dans une soirée, je l'amène aussi avec moi. Enfin, j'ai pu être plus de temps avec lui du fait d'être étudiante. Je suis consciente pourtant qu'une fois que nous retournons (au Chili) tout ça est fini. J'espère arriver les soirs vers 19h à la maison, si Dieu le veut, pour le mettre au lit, et avoir les week-ends ensemble, mais c'est tout. En un mot, j'ai pris cette décision car j'ai senti que c'était mon opportunité. » La maternité durant les études à l'étranger est une expérience attractive pour Manuela considérant son choix de privilégier sa carrière professionnelle. Son récit défie l'image de la femme dévouée sans réserves à la maternité quand elle exprime clairement que son rôle de mère devrait s'adapter aux exigences de son travail au retour. Le fait d'avoir un emploi prenant est une raison de plus pour les femmes pour vouloir avoir un enfant durant le séjour de perfectionnement à l'étranger.

Le récit de Manuela exprime aussi une autre caractéristique de la maternité à l'étranger. Les conditions dont elle se déroule ne sont pas figées, au contraire, elles changent rapidement quand les études sont accomplies. Il s'agit ainsi d'une période de maternité qui met entre parenthèses la vie réelle et qui dépend du déroulement du projet prédéfini du couple lequel, à son tour, se caractérise par une grande stabilité¹⁸⁰. Les jeunes mamans enquêtées savent que ces circonstances sont passagères et cette certitude leur permet de mieux s'adapter. Voilà pourquoi le récit de Francisca (la jeune femme chilienne qui après son master à Boston envisage d'avoir un enfant avant de retour dans son pays) finit par cette phrase : « *L'idéal pour moi serait d'avoir un bébé à la fin de cette période mais sachant qu'on va bientôt retourner au Chili et que je pourrais compter sur ma mère qui serait là tout le temps* ». Les « bienfaits » de la maternité durant un séjour d'études à l'étranger sont mieux appréciés par les femmes sachant qu'il s'agit d'une situation temporelle. La vraie maternité est celle qui se déroule dans le pays d'origine où l'entraide familiale entre femmes – il est quand même étonnant de voir combien les interrogées font allusion au besoin de leur mère pour les

180 Nous avons vu dans le chapitre 7 que les étudiants mariés partent à l'étranger ayant un projet ou une carte de route bien délimitée à suivre durant cette période. Ils partent au prix d'une négociation avec leur partenaire qui porte surtout sur la concession de temps d'inactivité et d'études des deux conjoints. Le plus souvent les jeunes mariés poursuivent un programme de perfectionnement au niveau de master et leurs projets professionnels ne se modifient que rarement durant cette expérience.

aider – permet à ces jeunes femmes de s'investir dans d'autres activités et projets professionnels individuels.

En outre, il est indéniable que le moment du cycle de vie contribue également à prendre la décision d'avoir des enfants. La fin des études à l'étranger se présente ainsi pour les femmes mariées et hautement diplômées comme l'aboutissement d'une période de jeunesse leur permettant de repousser la fondation d'une famille et de se développer sur le plan professionnel. Continuer à s'abstenir de la maternité devient de plus en plus difficile dû à leur âge et à la pression sociale. Or, certains jeunes couples d'étudiants se trouvent dans une situation économique fragile et le projet d'avoir un enfant semble peu compatible avec la précarité des conditions matérielles dont ils se déroulent leurs études à l'étranger. Voyons le récit de Jacqueline, au moment de l'enquête étudiante de doctorat colombienne, mariée et âgée de 36 ans à New York. Cet extrait montre bien les hésitations d'une telle décision. « *(Q. As-tu pensé à avoir des enfants maintenant ?) Oui, mais as-tu une formation en psychothérapie ? Puisque c'est ça que j'ai besoin, c'est un sacré sujet. Le choix me fait peur, en même temps je sais que je veux en avoir, mais je n'ai plus beaucoup de temps pour me décider.(...) Je crois que maintenant ce n'est pas du tout le moment idéal, en termes économiques, en termes de temps disponible, de espace... tout est compliqué. Mais je pense aussi que si le moment idéal n'est pas arrivé quand j'avais 20 ans et quand j'étais célibataire puisque que le moment idéal allait se présenter une fois mariée... Bah, maintenant je suis déjà mariée et je vois que le moment idéal n'arrive jamais, et peut-être il n'existe même pas une chose pareille ! J'essaye alors de penser comme ça pour me rassurer, mais à vrai dire ça me fait trop peur d'avoir un enfant en étant si loin de ma famille car je ne pourrais pas dire 'maman viens s'il te plaît' si j'en ai besoin. Dans mon actuel emploi (centre d'éducation pour des enfants à faible revenu) je vois des mamans qui vivent comme elles vivent, qui ont leurs enfants et qui réussissent. Je me dis que je suis dans une situation bien plus avantageuse qu'elles. En fin de comptes, j'avoue que j'avais aussi beaucoup de peur au moment de partir étudier à l'étranger, de parler anglais et de commencer après une thèse. Et je suis là, quand même. Alors je me dis, si l'on a pu s'en sortir avant, pour quoi pas on ne va pas pouvoir faire pareil avec un bébé ?* ». La situation matérielle des étudiants à l'étranger est un argument qui décourage la maternité. Finalement, les futurs parents ont plus de temps durant cette période, mais en même temps moins d'argent pour faire face à la venue d'un enfant. De la sorte, ce n'est pas surprenant que ceux qui ont pris cette décision ont une situation économique plus stable grâce à leur économies et/ou l'accès à des prêts bancaires.

La maternité à l'étranger suscite aussi un questionnement au niveau juridique. Aux États-Unis, l'obtention de la nationalité américaine est assurée pour l'enfant qui naît sur le sol américain ce qui n'est pas le cas en France où ce droit est relié à la nationalité des parents et au nombre d'années de résidence de l'enfant sur le territoire français. Ce cadre juridique, est-il pris en compte par les étudiants interrogés ? Seulement une interrogée s'est prononcée sur ce sujet. Voici le récit

de Carmen, une femme mariée qui à la fin de sa spécialisation envisage de continuer ses études à New York en doctorat. « *(Q. As-tu pensé à avoir des enfants ici ?) Oui, en fait c'est une possibilité que nous avons discutée avec mon mari. Pour nous les Colombiens avoir une autre nationalité est quelque chose très bonne. Je le dis par rapport à mon enfant. Je dois forcément demander un visa pour entrer à n'importe quel pays du monde. Alors si je peux éviter qu'il ait ces contraintes... De plus, si jamais il décide de venir étudier ici (États-Unis), il va accéder à des frais de scolarité moins chers* ». Vouloir offrir la nationalité américaine à leur enfant n'a pas été suggéré par d'autres personnes interrogées ni d'origine colombienne ni chilienne. Cela nous fait penser que finalement cet élément est peu relevant pour l'ensemble des interlocuteurs.

Pour conclure cette partie, nous nous demandons si le fait d'avoir des enfants joue dans la décision migratoire des étudiants étrangers à la fin d'études. Nous avons vu que ce sont davantage les étudiants mariés qui décident de se lancer dans la fondation d'une famille durant la poursuite d'un programme de spécialisation ou de doctorat. Ceux qui décident une division du travail par sexe dont l'homme suit des études et la femme s'occupe des enfants, sont de loin les plus intéressés en retourner rapidement au pays d'origine. Ces femmes provenant des couches privilégiées subissent des lourdes routines domestiques et parentales en solo avec l'objectif de faciliter la réussite académique de l'homme. Seulement l'accès au transfert de l'élevage des enfants existant dans leur pays (l'entraide familial combiné avec le paiement d'un service domestique), peut les rendre libres de continuer une activité professionnelle. D'autres en revanche étant parvenues à organiser plus équitablement les responsabilités académiques et parentales entre les conjoints, ne semblent ni plus enclines à revenir ou à rester que d'autres pour le fait d'avoir eu des enfants. L'exception est la situation d'un étudiant doctorant à New York qui a eu un enfant avec sa compagne américaine mais qui à présent il n'habite plus avec. Pour lui, l'envie de rester près de son fils est le moteur de son envie d'immigrer aux États-Unis durablement et de l'adaptation de ces projets professionnels pour ce faire.

8.3 L'expérience de l'altérité et de la discrimination

La littérature scientifique sur les migrations réunit une évidence abondante sur le déclassement social subi par les populations d'origine étrangère. La figure de l'étudiant étranger peut cependant

parvenir à contourner cette catégorisation négative. Leur haut niveau d'instruction, le label « international » mobilisé par les institutions d'accueil, ou même, le stéréotype de l'étudiant international supposé être riche et privilégié dans son pays, peuvent relativiser l'expérience des jeunes professionnels en mobilité.

Cette thématique se constitue comme une toile de fond pour notre démonstration. Considérant l'hétérogénéité des expériences recueillies, nous affirmons que le décalage entre la position sociale d'origine et celle d'arrivée joue fortement sur la perception de sentir classifié ou inférieur dans le pays hôte. Comment cette perception joue-t-elle sur les trajectoires migratoires ?

Plusieurs étudiants évoquent l'expérience de préjugés « racialisés » dans le pays d'accueil. Ils font face à des imaginaires géographiques stéréotypés et au soupçon de devenir un immigrant. Se voir classifié comme un « sudaca » (dénomination péjorative qui désigne aux personnes originaires de l'Amérique du Sud) consiste à être confiné à une position sociale inférieure malgré soi. À partir de cette situation, l'idée de se sentir périphérique émerge chez nos interlocuteurs. Ce sentiment peut être partagé entre les personnes mobiles issues des pays qui occupent une position peu avantageuse dans l'ordre géopolitique mondial. L'expérience de l'altérité et des stéréotypes n'est pas vécue de la même manière en France et aux États-Unis.

8.3.1 La mise à distance de la catégorie d'immigrant

Étant donné la nombreuse immigration d'origine latino-américaine, être chilien ou colombien est loin d'être exotique aux États-Unis. Ce n'est pas pareil en France, où cette immigration n'arrive pas au 10% du total de la population étrangère. Nombreuse ou pas, les émigrants de cette région du monde rejoignent les stéréotypes des travailleurs et familles pauvres des pays du Sud. Dans ce cadre, les discours de nos interlocuteurs montrent une mise à distance claire et nette vis-à-vis de la population immigrante de la région. Il y a un « nous » composé d'étudiants, chercheurs, professionnels d'origine étrangère, et il y en a un « autre » qui réunit aux *latinos* qui habitent durablement dans les pays du Nord.

Cette distance est présentée comme un produit extérieur. Les interlocuteurs insistent en soulignant que la société d'accueil rejette l'immigrant et, en même temps, reconnaît chez eux – les étudiants étrangers – une autre figure. Le récit de Pedro, doctorant chilien en sciences de l'ingénieur à *Columbia University*, explique sa distance du *latino* par rapport à l'aspect physique et la

maîtrise de la langue. « *(Q. Est-ce que tu t'es jamais senti discriminé ? Comment vit-tu le fait d'être chilien ici?) Moi, j'ai un problème... tu me vois très chilien? Voilà le problème. La discrimination se joue sur comment tu te vois (...) J'ai entendu des commentaires discriminatoires mais ça ne m'est jamais arrivé ni à moi ni à ma femme qui a la même couleur de peau que moi. Où que j'aille aux États-Unis, les gens pensent que je suis américain. En plus, comme j'étais dans un collègue bilingue et j'ai travaillé plusieurs années en anglais, j'ai très peu d'accent. (...) Dans la tête d'un 'gringo', le 'latino' vient du Puerto Rico ou de l'Amérique centrale, mais l'Argentine, le Chili sont différents (...) J'ai entendu dire à des collègues que le génotype des argentins, des uruguayens et des chiliens est différent, il est plus proche des européens. Il y alors deux génotypes, celui des plus 'bajitos y morenitos' (petits et foncés) et un autre plus européen.* ». Les préjugés négatifs existent bel et bien dans la société américaine, mais ils ne concernent que « les autres » : ceux qui ont la peau foncée, ceux qui maîtrisent peu la langue du pays. Expliquer le détournement de la discrimination en faisant allusion à un argument « biologique »¹⁸¹ est un moyen pour souligner la distance entre « nous » (dans ce récit, le « nous » est à la fois chilien, blanc, hautement diplômé et « international ») et la figure du *latino*.

La distance entre l'étudiant étranger et l'immigrant *latino* est aussi construite par les propres communautés étrangères résidentes. Les « vrais » immigrants ne considèrent pas l'étudiant comme l'un d'entre eux. L'anecdote de Katia, doctorante chilienne qui décide de découvrir une boulangerie chilienne à New York, évoque cette idée. « *J'avais tellement entendu parler des 'empanadas' (chaussons à la viande) de San Antonio bakery, que j'y suis allée avec des amis. Les propriétaires sont les typiques latinos immigrants (...) ils parlaient avec des mots anciens qu'on n'entend plus à présent, on dirait qu'ils sont issus de milieux très populaires (...) Comme j'étais avec des amis anglophones et je leurs ai parlé d'abord en anglais. Après quand on a discuté, ils ont refusé de croire que j'étais chilienne, 'vous n'êtes pas chilienne, les chiliens ne sont pas comme vous'... Ils répétaient en boucle. J'avoue que j'étais un peu déçue. Je ne me crois pas différente d'eux, en fait on pourrait imaginer avoir même une certaine complicité. Eh, bah, non, t'es un étranger comme un autre pour eux (...) Ils croient que tous les chiliens sont comme eux et si tu es un peu différent, bah t'es pas chilien* ». C'est intéressant comme la responsabilité de cette « distinction » ne repose pas sur soi-même mais sur l'autre. L'immigrant *latino* est implicitement méprisé dans le récit de Katia en raison de sa moindre loyauté vers le pays d'origine (cf. Sayad, 1997). Il ne sait pas ce qui se passe « maintenant » au pays car ne pas tous les immigrants sont comme « eux ». Il y a d'autres figures mobiles comme « nous » (ceux qui ne viennent pas des quartiers populaires ?) qui circulent sans problèmes.

181Le mite d'une « race » préservée dans certains pays du Cône Sud – héritière en plein droit de l'Europe et de ce fait supérieure à d'autres pays de la région – n'est pas une nouveauté de notre recherche. Il est souvent évoqué dans les travaux qui portent sur la discrimination sociale et « raciale » dans la région. Voir par exemple la contribution des Margulis et Belvedere sur la « racialisation » des relations de classe à Buenos Aires (Margulis et Belvedere, 1999, p. 118), ou bien la réflexion de Pablo Yáñez Delgado sur hiérarchisation des origines et des « races » dans l'île de Chiloé (Yáñez Delgado, 2012, p. 42-43).

Nous observons qu'en France, la mise à distance des populations immigrantes ne renvoie pas à l'origine latino-américaine en particulière. Ceux qui sont objet de discrimination sont les immigrants d'origine arabe et les populations de couloir. C'est le discours du doctorant Santiago inscrit à l'EHESS. « *Je ne me suis jamais senti discriminé, eh, non, pas du tout. Ce sont d'autres les discriminés ici, les arabes, les noirs, on voit surtout ça au métro... En même temps, je ne sais pas où je pourrais me sentir discriminé, à l'école il y a beaucoup d'étrangers et dans ma résidence aussi* ». Une bonne partie des étudiants que nous avons rencontré ne partagent pas les mêmes espaces physiques ni sociaux que les populations immigrantes. Les premiers s'installent dans des milieux protégés (voir, ségrégés ?) ce qui met en suspens cette réflexion.

La mise à distance des populations immigrantes peut être comprise comme une stratégie – délibérée ou inconsciente – de protection de soi face à la perception d'un regard stigmatisant des populations étrangères. En même temps, l'émergence de la catégorie *latino* se produit une fois qu'on habite durablement loin du pays d'origine. L'expérience d'être ainsi classifié est pour la plupart inédite.

8.3.2 La « racialisation » des rapports sociaux à l'université

Lorsque nous tentons d'aborder le regard que porte la société d'accueil sur l'étudiant étranger, plusieurs interlocuteurs indiquent qu'ils se sentent protégés par l'ambiance universitaire supposée être ouverte et égalitaire avec tous les étudiants. Cette idée est véhiculée davantage par ceux qui ont une expérience « mobilité étudiante encapsulée » (*cf.* conclusion du chapitre 5). Voyons le récit de Catalina, étudiante colombienne de master à *Columbia University*. Elle poursuit un programme intensif de master dans lequel les trois quarts des étudiants sont internationaux. Disposant d'un prêt, Catalina n'a pas dû travailler pendant cette période. Elle habite à proximité de l'université et la plupart de ses connaissances sont d'autres étudiants internationaux comme elle. « *Je ne sais pas si c'est le fait de fréquenter seulement des étudiants internationaux, ou bien pour l'ambiance académique car j'échange ici seulement avec des gens très cultivés, mais je ne me suis jamais sentie discriminée (...)* Je suis persuadée que (dans l'école) les *latinos*, nous avons le même niveau que tout le monde, je ne me sens pas moins que d'autres qui viennent d'universités très réputées comme celle de *Tokio*. Nous avons les mêmes capacités pour réagir en cours et pour exprimer notre avis. » Le fait de vivre séparé de la société d'accueil, de construire seulement des liens à l'intérieur de l'université, peut-il expliquer cette sensation de « protection » ? Certes, dans ce contexte les étudiants ne seront pas identifiés comme immigrants, et ils peuvent se passer du regard négatif qui pèse sur eux. Cependant, l'idée « d'égalité » évoquée par Catalina se

construit paradoxalement sur l'allusion aux différentes catégories d'étudiants internationaux. La classification d'étudiant *latino* fait ainsi partie du processus de « racialisation » de l'expérience de l'étudiant étranger.

Voyons le récit de Loreto, avocate chilienne qui suit une spécialisation à *Harvard University*. Nous dirons qu'elle a également vécu une expérience « encapsulée » de mobilité étudiante grâce à une bourse d'études et un logement au campus universitaire. « *Je suis consciente qu'ici je suis une latina. Alors, lorsque quelqu'un me demande mon identification, je préfère montrer ma carte d'étudiant de Harvard. Sur le coup, je suis surprise, je me dis oh putain, j'étais en train d'être discriminée... (Q. La carte de Harvard améliore les choses ?) Bah oui, carrément, dans un instant, elle me transforme en blonde, hababa. (Q. Et c'est plutôt pareil à l'intérieur de l'université ? On pourrait, par exemple, penser que ça joue dans l'attribution de financements ?) Ah, oui, c'est trop... c'est un paternalisme excessif. Moi même par exemple, je suis une minorité ici, je suis 'negrita' (petite noire) et maman célibataire. Même si parfois j'arrive à comprendre tout ça, ce n'est pas facile que ce soit toi celle qui se retrouve à cette place. En même temps, si cette discrimination positive n'existe pas, je n'aurais jamais pu être ici.* » La « racialisation » de l'expérience de Loreto perturbe son image propre : est-ce qu'elle a été retenue en raison de ses capacités intellectuelles, ou plutôt pour le fait de bien remplir le quota de femmes diplômées du tiers monde ?

Une situation similaire est mise en avant par Rayen qui suit une spécialisation en art-thérapie dans l'école de médecine de Paris V. « *Il y a beaucoup de discrimination ici. Je vais te donner un exemple concret : le racisme à l'université. Nous avons un cours avec une professeure qui était psychiatre. Dans la classe, il y avait le groupe des français, celui des étrangers de la communauté européenne, et ensuite, un français de la Martinique, très noir, une française d'origine algérienne, grosse mais très sympathique, et moi, la latina. Nous étions le groupe des 'rechazados' (les rejetés)* ». Les stigmates ne portent pas seulement sur la nationalité : la couleur de la peau, la forme du corps, le rapport colonial. Tout se mélange dans la « racialisation » qui prend place collectivement dans la salle du cours. Ce rapport est également intériorisé dans la parole de l'enquêtée. Rayen n'hésite pas à souligner la sympathie de sa camarade « malgré » d'autres caractéristiques considérées implicitement négatives. « *Cette professeure, elle était toujours particulièrement antipathique avec nous (...) Pour l'évaluation à la fin de l'année, nous avons dû préparer la danse et le théâtre de la présentation du cours. À la fin, nous avons eu la pire des notes tandis que c'était un travail de toute la classe (...) Certains étaient indignés, ils ont écrit une lettre pour dénoncer cette situation à la direction, mais moi je leur ai dit qu'il était plus intelligent d'obtenir d'abord le diplôme au lieu de se plaindre. J'avais peur d'être expulsée de l'université. Je veux dire, une immigrante chilienne qui vient foutre le bordel ? Bah, non, ça ne se tolère pas simplement. Ma seule alternative était d'avoir de bonnes notes et faire le meilleur mémoire possible.* » Même conclusion sur les effets des rapports sociaux « racialisés » : fragilisation de l'estime de soi, perte de confiance, docilité et malaise.

La plupart de nos récits portant sur la « racialisation » des rapports sociaux à l'université sont produits par des femmes. Au lieu d'évoquer, par exemple, un regard exotisant sur la femme *latina*, trois interlocutrices, étudiantes de doctorat, dénoncent une autre manière d'infériorisation dans le milieu académique. Revenons au récit de Katia, doctorante en histoire de l'art à New York « *Dans les universités, il y a une ouverture plus grande, mais ce n'est pas non plus le paradis. Par exemple, c'est effrayant à quel point certains gens te sous-estiment. Je l'ai senti surtout auprès d'un groupe de professeurs plus âgés, cette attitude qui m'énerve, de dire, pauvre jeune fille, tellement intelligente et issue d'un pays pauvre, il faut à tout prix qu'on t'aide à t'en sortir.* » Cassandra, doctorante en histoire à Paris évoque la même idée : « *Certains simplement ne croient pas que tu as les capacités (...)* Dans le milieu de l'histoire, il y a malheureusement toujours des latinoamericanistas qui fonctionnent sur le stéréotype des latinos. Cela se traduit dans une sorte de paternalisme plein de préjugés où ils pensent que t'as beaucoup souffert, que t'as vécu des horreurs. Alors ils se rapprochent à toi, mais avec ce regard de 'pauvre fille' ». Le stéréotype mélange ainsi plusieurs échelles : le malheur de venir d'un pays pauvre et d'être une femme. Dans ces milieux cultivés, le regard qui tente de « protéger » est le même qui déqualifie.

8.3.3 Se sentir « périphérique »

Le fait de poursuivre des études à l'étranger permet aux individus d'accéder à une image de soi et de leur pays qu'ils n'avaient pas vu jusqu'à présent. Favorisés pour la plupart, leur position sociale avantageuse dans la société d'origine les éloigne du rapport d'infériorisation qui pèse sur les pays du Sud. Cette prise de conscience inattendue peut produire un changement sur la manière de se concevoir soi-même : une personne migrante ou un « cerveau ». Voyons la fin du récit de Claudia, économiste, fille de parents diplômés et appartenant à une famille très favorisée récemment déclassée par le chômage du père. Âgée de 35 ans et célibataire, elle a fait un master en éducation à Harvard pour ensuite suivre une seconde spécialisation dans l'école de politiques publiques de la même université. « *(Nous avons fini l'entretien, merci beaucoup pour ton temps... Il y a quelque chose d'autre que peut-être tu voudrais dire ou ajouter ? Eh... oui. En étant ici, j'ai réalisé à quel point nous ne sommes pas des acteurs du monde. Nous sommes des 'provincianos' (gens de la province). Au Chili, on se croit le pays modèle, l'exemple à suivre, mais nous ne sommes rien dans le débat international. Personne ne s'intéresse à ce qui se passe là-bas, ça ne change rien en fait. Nous venons ici pour apprendre des formules, des recettes toutes faites, et c'est triste à voir que nous ne sommes même pas capables de prendre la parole dans le débat* ». Le sentiment de « n'avoir rien à dire dans le monde » équivaut à intérioriser la

hiérarchisation centre-périphérie. Tout ce qui se passe « ici » est plus percutant que ce qui pourrait se passer « là-bas ». Dans ce contexte, nous comprenons mieux la manière dont certains interlocuteurs se reconstruisent dans la logique d'une mission. Voilà les « cerveaux » : ceux qui se perçoivent eux-mêmes comme les seuls capables à effectuer le transfert des connaissances et techniques nécessaires du « centre » à la « périphérie » et de montrer le chemin le plus convenable à leur pays. Ceux également qui y sont sont réduits. Mais ce n'est pas le regard de tous. Alejandra, par exemple, doctorante à Paris et enseignante universitaire au Chili, voit les choses autrement : « *Ces programmes Capital humano avanzado, même le titre me dégoûte... Je ne suis ni un 'cerveau' ni un 'capital'. Je fais un travail comme n'importe quel autre et je m'en sors comme je peux* ».

CONCLUSION

L'intérêt pour la vie intime dans l'expérience de l'étudiant étranger permet une analyse féconde des décisions migratoires des individus. Nous avons vu dans ce chapitre le rôle déclencheur du départ sur le plan affectif. Partir pour suivre des études signifie pour quelques-uns l'occasion d'un mariage précipité ou d'un départ avec un partenaire ainsi bien que d'une rupture amoureuse pour d'autres. Dans ce contexte, le rapport entre modèle familial et appartenance sociale nous permet d'évoquer l'idée suivante : la poursuite d'études à l'étranger participe à la reproduction des élites à la fois mondialisées et conservatrices. En même temps, lorsque le modèle traditionnel de vie intime est mis à distance, partir étudier à l'étranger peut en outre devenir un refuge dans la distance pour se construire plus librement des contraintes du passé et du conventionnalisme.

Conclusion Générale

Nous avons démontré dans cette thèse qu'une partie importante des jeunes chiliens ou colombiens ayant fait une spécialisation ou un doctorat à l'étranger sont issus des classes moyennes de leur pays. Bien que l'internationalisation professionnelle et des études soit beaucoup moins importante dans les pays industrialisés que dans les pays du Sud, les opportunités professionnelles au seuil de la vie active sont fonction de la position sociale individuelle et des ressources acquises avant du départ. En ce sens-là, le prétendu prestige d'une formation suivie à l'étranger semble plutôt fonctionner comme un effet d'amplification. Pour certains cette expérience accroît une réussite professionnelle déjà mise en route, tandis que pour d'autres, elle ajoute des risques supplémentaires. Devenir hautement qualifié exige d'être capable d'entrer dans un marché d'emploi plus restrictif et verrouillé.

Pour conclure cette thèse nous proposons quatre réflexions finales qui résument les axes principaux de notre recherche :

- les visages du jeune diplômé « internationalisé »,
- la trajectoire et le changement subjectif de l'individu,
- l'exercice de comparaison internationale,
- la mobilité sociale et la perception de réussite sociale

Ces quatre idées poursuivent en effet une même logique. Nous avons développé une approche typologique de l'étude des trajectoires où l'effort de l'analyse a été mis sur l'identification des causes structurelles et individuelles des décisions.

Les visages du jeune diplômé « internationalisé »

Le terme « internationalisé » met l'accent sur l'acquisition progressive de cette caractéristique. L'adjectif « internationalisé », que recouvre-t-il exactement ? Celui qui vit dans plusieurs espaces et qui navigue d'un pays, d'une entreprise à l'autre comme s'il était chez lui ? Celui qui est revenu au pays fort d'une expérience de quelques années à l'étranger et qui va continuer sa vie professionnelle durant à présenter une image marquée par son expérience d'ouverture, de

maîtrise des langues et des codes, et de réseau (professionnel et amical) international ? Celui qui est resté dans le pays de destination, qui y construit sa vie personnelle, amicale, professionnelle et familiale ? Nous découvrons que ce dernier (ou cette dernière) n'est pas perçu comme « internationalisé ». Il parvient à être identifié comme « la francesa » ou « el gringo » pour ses anciens amis, et comme « la chilena » ou la « colombiana » pour ses nouvelles connaissances dans le pays hôte. De plus, la « chilena », ou l'immigrée a dans la société d'accueil une place inférieure à celle de « la francesa » ou l'émigrée au Chili. Les stéréotypes correspondant à la hiérarchisation des pays ont la vie dure, quelque soit le niveau de qualification. Ce constat mérite une réflexion finale sur la place de la migration étudiante hautement qualifiée dans la mondialisation de la migration.

Autant l'internationalisation des étudiants et des professionnels est valorisée dans tous les pays, autant l'immigration continue à être traitée à part, et elle ne parvient pas à supplanter la mobilité temporaire dans l'échelle des valeurs des représentations collectives. Dans ce contexte, la figure du jeune diplômé « internationalisé » suggère l'image d'une mondialisation « post-moderne », qui est bien au delà des États, où les compétences internationales sont vues comme des valeurs circulantes, débarrassées des ancrages sociaux. Une telle image contribue à négliger l'enjeu national de la prise en charge de la migration en tant que question de société, et à justifier les contrôles sécuritaires et nationalistes de restriction des entrées.

Qui sont les jeunes diplômés « internationalisés » ? Nous avons suggéré plus haut deux visages différents. Le premier tient à la figure du travailleur supposé ne pas connaître les frontières. Ces jeunes ont un profil très particulier : célibataire, un homme et plus rarement une femme, passionné et très performant, investi dans son activité professionnelle, avec une forte identification à son métier qui représente davantage une vocation qu'une simple occupation professionnelle. Ils rêvent d'une identité tournée vers l'international, de se sentir comme « citoyens du monde » et ils ont tendance à afficher un léger mépris pour ceux qui ne partagent pas cette philosophie. Contre les conformismes des assignations attendues de stabilisation à l'âge adulte dans des rôles socialement encouragés, ces jeunes adultes affirment au contraire leur jeunesse et une certaine indépendance d'esprit. Le décalage qu'ils constatent avec leurs pairs (collègues et amis des deux pays) apparaît comme une affirmation de soi. Le point de vue est critique sur le pays de départ, notamment sur l'instabilité politique (pour la Colombie) ou le conservatisme (pour le Chili). Ceci n'étant pas partagé par les personnes d'origine sociale très aisée, cela confirme l'hypothèse que l'internationalisation est bien un fait de classe moyenne. Le regard des autres pèse sur les décisions des « internationalisés » : ceux qui échappent au modèle savent que cela leur sera reproché à chaque visite du pays. On a donc l'impression que

l'internationalisation d'un cursus amorce un regard relativement progressiste, critique et libéré sur certaines échelles de valeurs de la société d'origine. Cependant, il ne faut pas non plus les concevoir comme des anticonformistes car ils finissent par remplacer l'échelle de valeurs locales traditionnelles par une autre, centrée sur la performance, la concurrence internationale et le mythe des citoyens d'un monde hyper-mobile.

Le deuxième visage du jeune diplômé « internationalisé » apparaît chez les professionnels qui retournent dans leur pays après les études. Si la mondialisation devait s'accompagner d'une détraditionnalisation, on ne comprendrait pas l'existence de cette figure. Très ouverte au monde dans son expérience biographique, elle revendique néanmoins les valeurs traditionnelles familiales et nationales (mariage précoce, femme au foyer, plusieurs enfants, école catholique, rituels propres du pays et enfermement social durant le séjour à l'étranger). Cette échelle de valeurs l'amène à chercher le retour au pays d'origine où cette vision de monde traditionnelle est présumée être partagée. Finalement la distinction mise en avant par les élites repose sur l'affirmation de ce qu'on pourrait appeler un « paquet identitaire conservateur ». Le pouvoir économique et politique étant détenu par des milieux fortement marqués par un *éthos* catholique conservateur, ceux qui souhaitent s'approcher de ce milieu par leur trajectoire professionnelle ascendante s'y conforment, sous peine de ne pas être acceptés. En effet, certains jeunes diplômés ayant tiré de l'expérience internationale une vision critique des valeurs et des usages conformes pourraient faire l'expérience d'un plafond de verre bien particulier : celui de ne pas être en harmonie avec les valeurs des milieux occupant les positions de pouvoir.

La trajectoire et le changement subjectif de l'individu

La trajectoire dépend autant de l'impulsion de départ, qui donne la direction et l'orientation, que du changement intérieur personnel, subjectif, cognitif et matériel, qui amène à prendre autrement les décisions. Et pourtant, si certaines bifurcations semblaient imprévisibles pour certains, d'autres n'ont fait preuve d'aucune imagination.

Les premières bifurcations lisibles dans les biographies recueillies interrogent le déterminisme de la mobilité sociale intergénérationnelle. Dans certains parcours éducatifs, le passage par un établissement prestigieux peut être le début d'une ascension sociale, du tissage d'un réseau de liens jusqu'alors inaccessibles et la mise en jeu de références croisées voire contradictoires (Lahire, 2001). L'entrée dans une institution d'éducation sélective, résultat combiné des succès scolaires et du soutien parental, permet à des enfants issus de milieux modestes ne disposant pas d'un capital social ou culturel international, d'accéder aux ressources et à l'imaginaire activant le désir de faire

des études à l'étranger. Le choix de la discipline étudiée après la fin des études secondaires semble en revanche très conditionné par le milieu familial. Cependant la décision de certains jeunes actifs de reprendre des études à l'étranger est pour nous une bifurcation active et significative, en tant que décision consciente de changer de métier et de pallier certaines frustrations, notamment chez les enseignants du primaire et du secondaire qui font face à des salaires et des conditions de travail très peu gratifiants. Également, faire des études à l'étranger est une bifurcation active lorsque cette pratique permet une reconversion professionnelle, soit parce que le parcours précédemment suivi a été imposé par les parents contre le gré de l'étudiant, soit parce que le sentiment de stagnation professionnelle devient insupportable.

Même si la plupart ont une certaine idée sur ce qui les attend, l'expérience de vivre et d'étudier à l'étranger entraîne souvent une dose de surprise qui se traduit dans une prise de distance avec soi-même, avec le soi qui est resté au pays et qui d'une certaine manière s'est éclipsé. Très peu ont pu imaginer auparavant comment ils allaient vivre la distance. De même l'incertitude et les remises en question peuvent parfois se vivre violemment chez les jeunes adultes en mobilité. L'expérience de devoir « se serrer la ceinture », de l'isolement, de la solitude, de se sentir classifié ou discriminé et des difficultés variées. Certains abandonnent en cours de route, d'autres relativisent car l'horizon leur paraît meilleur. D'autres enfin vont se retrouver libres, apprécier de se passer de confort et de conformisme, plus encore pour ceux qui n'avaient pas encore de confort avant de partir. Ceux qui décident de rester ailleurs font également une bifurcation mais elle peut être classifiée de manières différentes selon le point de vue du migrant. Lorsqu'ils décident de ne plus retourner au pays d'origine parce qu'ils ont trouvé une opportunité tentante, il s'agit d'une bifurcation de type « heureux concours de circonstances ». Mais si ce choix est le résultat du regard en arrière auquel les jeunes professionnels répondent « plus jamais ça », nous pouvons penser en revanche à une bifurcation « active ».

Dans ce contexte, il y a une grande différence entre les étudiants « encapsulés » et ceux qui partent sans savoir où ils vont, qui passent du temps, qui s'éloignent de leur réseau, qui créent des nouveaux liens, qui s'ouvrent, et qui peuvent commencer à prendre leurs décisions à venir différemment. Difficile de savoir si ce processus de changement interne reste lié à la durée du séjour (1 an ou un nombre d'années non prévisible), ou s'il est plutôt lié au type de diplôme (un master spécialisé intense ou un doctorat se déroulant en plusieurs années). Ainsi, quelques-uns sont depuis le tout début fermés, d'autres au contraire sont ouverts à remettre en question leurs projets à l'étranger. Une fois ce départ inégal tranché, un certain nombre de péripéties peuvent se présenter.

En conséquence, la poursuite d'études à l'étranger peut être vue comme un outil de

construction de soi et de recherche de sens. Elle est un moyen pour ces jeunes de découvrir l'altérité et leur propre trajectoire, de devenir enfin adultes, de confronter les choix effectués et rectifier le chemin parcouru, ou bien de s'investir encore plus dans la route choisie. Partir étudier à l'étranger est s'accorder la possibilité de changer.

L'exercice de la comparaison internationale

La migration étudiante internationale se produit sous l'influence de plusieurs logiques macro-structurelles dont celles qui renvoient aux rapports de forces entre les États. Ces logiques orientent les stratégies individuelles. Dans ce contexte, la comparaison entre la France et les États-Unis permet de montrer leur concurrence au sujet de l'attraction d'étudiants. Il y a une surreprésentation des étudiants issus de milieux très aisés aux États-Unis, et une surreprésentation des étudiants issus des classes moyennes en France. Aucun interrogé aux États-Unis n'a fréquenté au cours de sa formation un établissement scolaire public en Amérique latine (à l'exception des rares établissements nationaux de prestige emblématiques). Il n'y a qu'en France que nous avons trouvé des étudiants dont les parents ont travaillé dans le secteur informel et il n'y a qu'aux États-Unis que nous avons trouvé des étudiants dont les parents étaient des grands propriétaires (possédant de terres et des entreprises variées). Restituer ces groupes nous a permis de comprendre leur rapport, la lutte de certains pour monter dans la hiérarchie sociale, laquelle se poursuit à l'étranger. « Ceux qui sont déjà en haut de l'échelle tentent de préserver ce qu'ils possèdent contre l'assaut donné par les nouveaux groupes, alors que d'autres groupes encore descendent d'un cran. Au cours de ces montées et descentes permanentes, il est presque inévitable que la manière dont les membres impliqués dans tel groupe vivent et pensent les faits sociaux soit profondément affectée par la menace permanente visant leur mode de vie, voire peut-être leur vie elle-même » (Elias, 1983, p. 26).

La distribution des disciplines d'étude selon le pays de destination a révélé des logiques sous-jacentes difficiles à mettre en lumière. Dans les disciplines préparant aux fonctions gouvernementales (économie, droit, administration publique), il n'y a guère d'hésitation : on part aux États-Unis. Ce qui confirme l'influence prépondérante des États-Unis dans les pays latino-américains et dans la formation de leurs élites – les États-Unis se sont en effet spécialisés dans la formation des cadres et des *policymakers* latino-américains. Dans les sciences sociales, le premier choix se porte vers la France, même si quelques sociologues et politistes (pourtant réticents à cette idée) sont partis aux États-Unis suivant l'orientation des systèmes de bourses. Quelque chose a changé depuis une dizaine d'années : les professeurs formés en France ont atteint l'âge de

la retraite, les plus jeunes recrutés qui, dans le corps professoral actuel, ont été formés à l'étranger sont passés par les États-Unis. Ainsi, on peut dire que les études à l'étranger ont des effets de réplique sur la génération suivante : les enseignants d'université orientent leurs contenus, références, approches en fonction des méthodes apprises pendant leur doctorant à l'étranger. Et pourtant, aujourd'hui, les professeurs formés en France voient leurs étudiants suivre d'autres voies (États-Unis, Grande-Bretagne, Australie). Cela reflète le rôle crucial des politiques de bourse dans la compétition universitaire des pays de destination. Il semble que les universités locales les plus prestigieuses recrutent aujourd'hui des enseignants formés aux États-Unis car ces institutions ont adopté les standards de performance de ce pays. Les autres universités se partagent le reste du vivier.

Notre comparaison sur les étudiants de nationalité chilienne et colombienne nous a permis d'établir que ces derniers sont plus exposés que les premiers au système de bourses des universités américaines, le programme de prêts à la mobilité étant dérisoire par rapport au programme national chilien. Cette différence institutionnelle s'accompagne d'un équilibre plus important des profils d'étudiants colombiens à l'étranger. Ceux financés par des institutions du gouvernement sont les moins nombreux – au contraire des étudiants chiliens –, tandis que la grande majorité décide de partir en s'appuyant sur des réseaux familiaux ou amicaux transnationaux, ou bien sur des économies personnelles et/ou cherchant à travailler à l'étranger. Le poids du déterminisme de classe qui traverse la formation de ces profils semble cependant très similaire entre étudiants chiliens et colombiens. Finalement, nous ne pouvons pas accepter l'hypothèse d'une inclination plus forte des étudiants d'origine colombienne à émigrer (hypothèse *push out* en raison d'une situation politique fragile à l'intérieur du pays). La perception de violence saisie dans les entretiens semble largement façonnée par l'origine sociale des enquêtés, de la sorte les tendances identifiées vis-à-vis l'émigration ne diffèrent pas de celles des étudiants chiliens.

En fin de compte, le constat est encore le même : la configuration des « règles du jeu » de la mobilité étudiante de chaque pays (soit d'origine, soit de destination) ne permet pas d'expliquer de manière exhaustive la divergence des conduites individuelles. Cela dit, ce cadre limite et oriente les comportements des individus depuis le tout début. Ainsi, par exemple, les jeunes professionnels qui ont moins de ressources financières sont plus enclins à partir en France qu'aux États-Unis (moindre coût des études), ou bien les colombiens peuvent s'insérer plus facilement que les chiliens dans un réseaux transnational à l'étranger.

La mobilité sociale et la perception de réussite sociale

Quels critères retenir pour « mesurer » la mobilité sociale ? Dans notre recherche la composante subjective est apparue comme l'élément le plus important pour saisir comment les gens se classifient en termes de revenu, de vie famille et de travail, c'est-à-dire comment la personne se perçoit soi-même par rapport au passé et par rapport à ses parents. Ce qui compte : les aspects professionnels et financiers ainsi que d'autres formes relatives à la qualité de vie et à l'accès à des ressources symboliques (ce qu'on voit soi-même comme une réussite, ou comme un échec si on n'y accède pas). Donc on peut poser la question : qu'est-ce, au fond, que la réussite sociale ? Selon les personnes interrogées, il s'agit d'avoir un travail qui confirme le statut, pour les unes dans le pays d'accueil, pour les autres dans le pays d'origine. Les rapports de genre semblent influencer largement les discours recueillis, puisque les femmes font preuve d'une tendance systématique à mélanger réussite professionnelle et vie familiale satisfaisante, cette dernière étant un aspect souvent absent des récits masculins.

Un point intéressant concerne ceux qui portent un regard très positif sur leur position, alors qu'ils sont dans la même position que d'autres qui portent un regard très négatif, frustré ou inquiet. Eux ont donc vécu un processus de mobilité sociale, les autres pas. Ils n'ont aucun ami qui est parti à l'étranger, les parents n'ont pas fait d'études, ils sont fiers : s'exprime alors le sentiment d'être celui qui réussit dans la configuration sociale de départ avec qui il entretient des liens. Les autres, peut être plus favorisés, sont habitués et incités à en vouloir plus, ils ont peut être des amis qui réussissent autant ou plus. Comment faire la part des choses entre l'habitus (ambition, concurrence) et la subjectivité ? Visiblement la réponse est du côté de l'héritage. Ceux qui ont fait un doctorat envient leurs amis qui ont fait un master qui leur a donné un bon job. Alors que le prestige du doctorat est « incertain ». En outre, ces « milieux » émigrés sont une bonne opportunité pour tisser des contacts professionnels durant le séjour d'études : ils vont rencontrer un monde social difficilement accessible dans le pays d'origine composé des gens des classes aisées.

Nous avons évoqué la frustration de ceux qui s'investissent dans un séjour de perfectionnement à l'étranger et ensuite réalisent que les difficultés continuent et que leur avenir professionnel n'est pas assuré avec un diplôme étranger. Au Chili on parle beaucoup de la frustration des classes moyennes : même s'ils sont diplômés, leur niveau de vie stagne et ils fréquentent de près ou de loin des gens qui vont gagner beaucoup plus qu'eux. La stagnation est moins amère que pour les individus qui viennent d'un milieu plus populaire et pour qui entrer à l'université est déjà une réussite. Ces jeunes ont pu rester dans leur pays et se perfectionner dans les universités locales au moyen de programmes *part-time* tout en continuant à travailler. L'incohérence d'avoir investi plus (quitter leur travail, dépenser leurs économies, revenir en

arrière pour passer quelques années en tant qu'étudiant) et ne pas tirer un profit proportionnel – dans ce cas, cela dissiperait les incertitudes face au recrutement – est vécu comme un échec, une injustice.

Pour cette raison, la mobilité sociale est un élément clé pour la compréhension des migrations étudiantes. Le regard qu'on porte sur cette pratique en tant que moyen pour obtenir une ascension sociale dépend forcément d'où on se place, de la position sociale initiale. Une fois ce déterminant clair, toute aventure consistant à partir se spécialiser implique une certaine prise de risque : rien n'est sûr. La plupart des étudiants partent sans savoir s'ils vont retourner au pays, notamment pour ceux qui cherchent à changer de métier : on perd ses contacts professionnels, on peut retourner avec un diplôme mais sans l'expérience nécessaire, donc il s'agit d'une expérience très incertaine. On peut être hautement diplômé et être dans une situation très incertaine, c'est enfin le cas de la plupart.

Finalement, l'image que nous avons fabriquée des migrations étudiantes peut s'appuyer sur la métaphore de Bourdieu (1987) sur le match de football. Dans la pratique d'étudier à l'étranger, il y a bien des règles et très précises. Ce n'est pas pareil qu'un match de rugby car il s'agit d'un jeu particulier. Malgré ces règles inévitables (les composantes structurelles), il existe toujours un marge de liberté pour les joueurs, alors certaines choses peuvent se produire au fur et à mesure du match. Il y aura des gagnants et des perdants, c'est sur. Mais on peut difficilement les distinguer à l'avance.

Bibliographie

Références bibliographiques

AUBERT N. (2004). L'individu hypermoderne. Eres.

AGULHON C. et XAVIER DE BRITO A. (2009). Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli. L'Harmattan, Paris.

AMOUGOU E. (1997). Étudiants d'Afrique Noire en France: une jeunesse sacrifiée. L'Harmattan, Paris.

ANDERSON C. et HALSEY A. (1963). Education, economy and society : a reader in the sociology of education. Free Press of Glencoe, New York.

ARRIAGADA I. (1997). Realidades y mitos del trabajo femenino urbano en América latina. Serie Mujer y Desarrollo CEPAL, Santiago de Chile.

ATTIAS-DONFUT C. et WOLFF F. (2001). La dimension subjective de la mobilité sociale. Population, 56 (6), p. 919-958.

AZEVEDO V. et BOUILLON C. (2009). Social Mobility in Latin America: A Review of Existing Evidence, RES Working Papers 4634, Inter-American Development Bank, Research Department.

BANQUE MONDIALE (2003). Construire les sociétés du savoir. Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur.

BAROZET E. (2006). El valor histórico del pituto: clase media, integración y diferenciación social en Chile. Revista de Sociología Universidad de Chile, 20, p. 69-96.

BAUMAN Z. (2009). Le coût humain de la mondialisation. Hachette Littératures, Paris.

BEAUD S. et WEBER F. (1997). Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques. La Découverte, Paris.

BECK U. (2001). La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité. Éditions Aubier, Paris.

BECK U. (2003). Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation. Aubier, Paris.

BECKER H. (2009). Le travail sociologique. Méthode et substance. Academic Press Fribourg / Saint-Paul Fribourg Suisse.

- BEHAR D. (2006). Les voies internationales de la reproduction sociale. *Revue européenne des migrations internationales*, 22 (3), p. 39-78.
- BERGER P. et LUCKMANN T. (1992). *La construction sociale de la réalité*. Méridien, Paris.
- BERNSTAIN B. (1975). *Langage et classes sociales*. Minuit, Paris.
- BERSET A., WEYGOLD S-A., CREVOISIER O. et HAINARD F. (1999). Qualification-déqualification professionnelles des immigrants. Approche théorique. *Revue européenne de migrations internationales*, 15 (3), p. 87-100.
- BERTAUX D. (1969). Sur l'analyse des tables de mobilité sociale. *Revue française de sociologie*, 10, p. 448-490.
- BERTAUX D. (2010). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. Armand Collin, Paris.
- BETTAHAR Y. et BIRCK F. (2009). *Étudiants étrangers en France, l'émergence de nouveaux pôles d'attraction au début du XXe siècle*. Presses Universitaires de Nancy, Nancy.
- BLANCHET A. et GOTMAN A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Armand Colin, Paris (2e édition refondue).
- BLAU P. et DUNCAN O. (1967). *The American Occupational Structure*. The Free Press, New York.
- BOLZMAN C. (2006). De los europeizados a los deslocalizados. Una tipología de las migraciones sudamericanas hacia Europa. In J. DEL POZO : *Exiliados, emigrados y retornados*, RIL editores, Santiago de Chile, p. 13-37.
- BOLZMAN C. et GUISSÉ I. (2010). La formation des étudiants. Réalités et obstacles à la mobilité internationale dans les rapports Nord-Sud. In : A. MANÇO et C. BOLZMAN. *Transnationalités et développement*. L'Harmattan, Paris, p. 141-154.
- BONVALET C. et BRUN J. (2002). État de lieux des recherches sur la mobilité résidentielle. In J.-P. LEVY et F. DUREAU : *L'accès à la ville : les mobilités spatiales en question*. L'Harmattan, Paris.
- BORGOGNO V. et VOLLENWEIDER-ANDERSEN L. (1998). Les étudiants étrangers en France : trajectoires et devenir, *migrations études*. N°79.
- BORJAS G. (1994). The economics of immigration. *Journal of Economic Literature*, 32 (4), p. 1667-1717.
- BORJAS J. (2006). *Immigration in High-Skill Labor Markets: The Impact of Foreign Students on*

the Earnings of Doctorates. NBER Working Paper No. 12085.

BOUDON R (2001). L'exception religieuse américaine. *Le Monde*, 14 décembre.

BOUDON R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles.* Armand Colin, Paris.

BOURDIEU P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement.* Les Éditions de Minuit, Paris.

BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique.* Les Éditions de Minuit, Paris.

BOURDIEU P. (1986) *L'illusion biographique.* Actes de la recherche en sciences sociales, 62-63, juin, p. 69-72.

BOURDIEU P. (1987). *Les choses dites.* Les Éditions de Minuit, Paris.

BOURDIEU P. (1998). *La domination masculine.* Du Seuil, Paris.

BOURDIEU P. (2001). *Contre-feux 2.* Liber, Paris.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture.* Les Éditions de de Minuit, Paris.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement.* Les Éditions de Minuit, Paris.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture.* Sage, London.

BOZON M. (1990). *Les femmes et l'écart d'âge entre conjoints. Une domination consentie.* *Population*, 2 et 3.

BOZON M. et HERAN F. (2006). *La formation du couple. Textes essentiels pour la sociologie de la famille,* La Découverte, Paris.

BOZON M., COULMONT B. et BLIDON M. (2010). *De la sociabilité au genre et à la sexualité. Entretien avec Michel Bozon sur les étapes d'un parcours sociologique.* *Genre, sexualité & société* [En ligne], 4, Automne 2010.

BRAWNER T. et LUCAS C. (2007). *International Students in American Colleges and Universities: A History.* Palgrave Macmillan, New York.

BROWN P. (1995). *Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education, employment, and the labour market* *Work. Employment and Society*, 9, p. 29–51.

- CAMPUSFRANCE (2009). Étudiants étrangers en mobilité en France : localisation par académies en 2007. Les Notes de CampusFrance. N°15, mars.
- CAMPUSFRANCE (2010). La mobilité des étudiants de l'Amérique latine. Les notes de CampusFrance, 26 octobre.
- CAMPUSFRANCE (2011a). Les étudiants internationaux : chiffres clés 2010.
- CAMPUSFRANCE (2011b). Les étudiants étrangers en France : image et attractivité. Synthèse Zone Amériquelatine.
- CAPECCHI V. (1967). Problèmes méthodologiques dans la mesure de la mobilité sociale. Archives européennes de sociologie, 8 (2), p. 285-318.
- CARRINGTON W. et DETRAGIACHE E. (1999). How Extensive Is the Brain Drain?. IFM Working paper, Washington DC, International Monetary Fund.
- CASTELLS M. (2000). The rise of the Network Society ? Blackwell, Oxford.
- CERISIER-BEN GUIGA M., et BLANC J. (2005). Rapport d'information fait au au nom de la commission des Affaires étrangères, de la défense et des forces armées sur l'accueil des étudiants étrangers en France.
- CHANG S. (1992). Causes of Brain Drain and Solutions: The Taiwan Experience. Studies in Comparative International Development, 27(1), p. 27-43.
- CHISHTI M. et BERGERON C. (2011). Post-9/11 Policies Dramatically Alter the US Immigration Landscape. Migration Information Source. Note d'information 8 septembre 2011.
- CHOPLIN A. (2012). Transit, installation, circulation : quels choix méthodologiques pour quels projets migratoires en Afrique de l'Ouest ? Séminaire : Le projet migratoire : intentionnalité et expériences des acteurs. Quelles approches méthodologiques ?, Nogent-sur-Marne.
- CLAIR I. (2012). Sociologie du genre. Armand Colin, Paris.
- CLAUDE-VALENTIN M. (1996). L'Union Européenne face aux déplacements de populations. Logiques d'État face aux droits des personnes. Revue européenne de migrations internationales, 12 (2), p. 169-209.
- COLLINS R. (1979). The Credential Society: An historical sociology of education and stratification. Academic Press, New York.
- CONTARDO O. (2008). Siutico. Arribismo, Abajismo y vida social en Chile. Editorial Vergara, Santiago de Chile.

- CORTES G. et FARET L. (2009). Les circulations transnationales, lire les turbulences migratoires contemporaines. Armand Colin, Paris.
- COSIO-ZAVALA M.-E. (2006). Genre et procréation. L'exemple de l'Amérique latine. *Tumultes*, 1 (26), p. 99-113.
- COULANGEON P. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la Distinction est-il (vraiment) obsolète ? *Sociologie et sociétés*, 36 (1), p. 59-85.
- COULON A. et PAIVANDI S. (2003). Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs. *Observatoire de la Vie Étudiante*, Université Paris 8.
- CUIN C.-H. (1993). Les sociologues et la mobilité sociale. Presses Universitaires de France, Paris.
- CUIN C.-H. (1995). La sociologie et la mobilité sociale : les énigmes du cas français. *Revue française de sociologie*, 36 (1), p. 33-60.
- DARMON M. (2011). La socialisation. Armand Colin, Paris.
- DE CONINCK F. et GODARD F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. *Revue française de sociologie*, 31, p. 23-53.
- DE SINGLY F. (2000). *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. Nathan, Paris.
- DE TAPIA S. (2006). Les entreprises turques d'Europe : intégration socio-économique de l'immigration et expansion économique. *Méditerranée*, 106, p. 101, 112.
- DEMAZIERE D. et DUBAR C. (2004). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion. Les presses de l'Université de Laval, Québec.
- DENIAU R., BOIDIN J.-M., SOCIÉTÉ SCP COMMUNICATION, CHAVEAU M., et MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (1998). Rapport sur les études doctorales.
- DESPLANQUES G. et DE SABOULIN M. (1990). Les familles d'aujourd'hui. Données sociales, INSEE.
- DESPLANQUES G. et TABARD N. (1991) . La localisation de la population étrangère. *Économie et statistique*, 242, p. 51-62.
- DIMINESCU D. (2002). L'usage du téléphone portable par les migrants en situation précaire. *Hommes et Migrations*, 1240, p. 66-81.
- DIMINESCU D. (2007). Le migrant connecté, pour un manifeste épistémologique. *Migrations / Société*, 17 (102), p. 275-292.

- DOCQUIER F., LOHESTER O. et MARFOUK A. (2007). Brain Drain in Developing Countries. *World Bank Econ Review*, 21 (2), p. 193-218.
- DOMENACH H. et PICOUET M. (1987). Les migrations. Presses Universitaires de France, Paris.
- DUBET F., DURU-BELLAT M. et VÉRÉTOU A. (2010). Les sociétés et leur école. Le Seuil, Paris.
- DURAND J. (2007). Braceros. Las miradas mexicana y norteamericana. Antología 1942-1964. Editorial Miguel Ángel Porrúa, Mexico D.F.
- DURKHEIM É. (1985). Éducation et sociologie. Presses universitaires de France, Paris.
- ELDER G. (1994) Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57 (1), p. 4-15.
- ELIAS N. (1993). Engagement et distanciation. Fayard, Paris.
- ELIAS N. (1991). La société des individus. Fayard, Paris.
- ELIAS N. et SCOTSON J. (1965). Logiques de l'exclusion. Fayard, Paris.
- ENNAFAA R. et PAIVANDI S. (2008). Les étudiants étrangers en France. Enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie réalisée pour l'Observatoire de la vie étudiante. La documentation française, Paris.
- ERIBON D. (1999). Réflexions sur la question gay. Fayard, Paris.
- ERIKSON R. et GOLDTHORPE J (1992). The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies. Clarendon Press, Oxford.
- ESPINOZA O. (2005). Privatización y comercialización de la Educación Superior en Chile: una visión crítica. *Revista de la Educación Superior*, 34 (3), Numero 135, Julio-Septiembre, p. 41-60.
- ESPINOZA V. et BAROZET E. (2009). ¿De qué hablamos cuando decimos "clase media"? Perspectivas sobre el caso chileno. *En Foco*, 142.
- FACHE J. (2002). Les territoires de la haute technologie. Éléments de géographie. Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- FALQUET J. (2009). La règle du jeu. Repenser la co-formation des rapports sociaux de sexe, de classe et de « race » dans la mondialisation néolibérale. In : E. DORLIN : Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination. Presses Universitaires de France, Paris, p. 71-90.
- FELONNEAU M.-L. (1997). L'étudiant dans la ville. Territorialités étudiantes et symbolique

urbaine, L'Harmattan, Paris.

FILGUEIRA C. (2007). Actualidad de las viejas temáticas: clase, estratificación y movilidad social en América Latina. In R. FRANCO R. : Estratificación y movilidad social en América Latina. Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo. LOM Ediciones, Santiago du Chili, p. 73-120.

FINN M. (2007). Stay Rates of Foreign Doctorate Recipients from U.S. Universities, 2005. Mimeograph, Oak Ridge Institute for Science and Education, Oak Ridge, Tennessee.

FRANCO R. et LEÓN A. (2010). Clases medias latino-américanas ayer y hoy. Revista de estudios avanzados, 13, p. 59-77.

FRANCO R., HOPENHAYN M. et LEÓN A. (2011). Crece y cambia la clase media en América Latina: una puesta al día. Revista CEPAL, 103, avril, p. 7-26.

GAILLARD A. et GAILLARD J. (1999). Les enjeux des migrations scientifiques internationales : de la quête du savoir à la circulation des compétences. L'Harmattan, Paris ; Montréal (Québec).

GAILLARD A. et GAILLARD J. (2002). Fuite des cerveaux, circulation des compétences et développement : un enjeu politique. Mots pluriels, 20 février.

GARCIA B. et ROJAS O. (2002). Cambio en la formación y disoluciones de las uniones en América Latina. Papeles de Población, 32, p. 12-31.

GARCÍA B. et ROJAS O. (2002). Los hogares latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo XX. Estudios Demográficos y Urbanos, 17 (2), p. 261-288.

GARCIA CANCLINI N. (2001). Consumers and Citizens. Globalization and Multicultural Conflicts, University of Minnesota Press.

GAULEJAC V. d. (2005). La société malade de la gestion. Seuil, Paris.

GAULEJAC V. d. (2007). Itinéraires de sociologues. L'Harmattan, Paris.

GEERTZ C. (1988). Works and Live. The Anthropologist as Author.

GIDDENS A. (1994). Les conséquences de la modernité. L'Harmattan, Paris.

GINCEL A. (2007). Santuario, un village colombien à Paris. Revue Hommes et migrations, 1270.

GIRARD A. (1964). Le choix du conjoint. Une enquête psychosociologique en France. INED, Paris.

GISTI (2007). Les droits des étudiants étrangers en France. Les cahiers juridiques, Paris.

- GISTI (2011). Les droits des étudiants étrangers en France. Les cahiers juridiques, Paris (quatrième version).
- GLASER B. et STRAUSS A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago.
- GLICK SCHILLER N., BASCH L. et SZANTON BLANC C. (1992). Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. *Annals of the New York Academy of Science*, 645, p. 1-24.
- GOERG O. (1998). Préface. In F. GUIMONT : *Les étudiants africains en France (1950-1965)*, Collection Études africaines, L'harmattan, Paris, p.7-10.
- GOFFMAN E. (1968). *Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux et autre reclus* (trad. Liliane et Claude Lainé). Éditions de Minuit, Paris.
- GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction*. Éditions de Minuit, Paris.
- GOLDTHORPE J. (2003). Progress in sociology: the case of social mobility research, *Sociology Working Papers Paper Number 2003-08*, Department of Sociology, University of Oxford.
- GONZALEZ O. (2007). La présence latino-américaine en France. *Revue Hommes et migrations*, 1270, p. 8-18.
- GONZALEZ R. (2004). Tres décadas de un nuevo orden económico : Chile 1973-2003. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 77, p. 61-77.
- GRAFMEYER Y. et AUTHIER J.-Y. (1994). *Sociologie urbaine*, Nathan, Paris.
- GRELL P. et WERY A. (1993). *Héros obscurs de la précarité*. L'harmattan, Paris.
- GRILL R. (2012). De nouvelles classes sociales émergent-elles à partir du travail créatif ? Communication dans la journée d'études : Les travailleurs intellectuels à l'épreuve des transformations de l'emploi et du capitalisme. *Nouvelles figures, nouvelles classes ? EHESS*, 22 octobre, Paris.
- GROSSETTI M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1 (120), p. 5-28.
- GROSSETTI M. et BIDART C. (2006). Trajectoires sociales et bifurcations. *Cahiers internationaux de sociologie*, (CXX).
- GUILLOM M. MA MUNG E. et TABOADA-LEONETTI I. (1994). Réseaux locaux, réseaux transnationaux des communautés d'origine immigrée en France. Le cas des populations d'origine

chinoise dans la région parisienne.

GUILMOTO C., et SANDRON F. (2000). La dynamique interne des réseaux migratoires dans les pays en développement, *Populations*, 55(1) p. 105-136.

GUIMONT F. (1998). Les étudiants africains en France (1950-1965), L'harmattan, Paris.

GUISSÉ I. (2011). Migrations étudiantes africaines en Suisse. De la quête de connaissance aux aspirations de reconnaissance. Les mobilités empruntées des diplômés africains suisses. *Canadian Diversity*, 8 (5), p. 93-97.

GURVITCH G. (1954). Le Concept de Classes Sociales de Marx à nos jours, Coll. Les cours de la Sorbonne, Paris.

HARTMANN M. (2011). Internationalisation et spécificités nationales des élites économiques. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5 (190), p. 10-23.

HARVEY D. (2010). Géographie et capital. Vers un matérialisme historico-géographique. Syllepse, Paris.

HAZEN H. ET HEINK A. (2006). Visitors or Immigrants? International Students in the United States, *Population Space Place*, 12, p. 201–216.

HELARDOT V. (2010). Vouloir ce qui arrive ? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuel. In : M. BESSIN : Bifurcations. La Découverte, Paris. xxx

HERAN F. (2005). Les Temps des immigrés. Seuil, Paris.

HERNANDEZ J. (2007). The Role of Elite Schools in the Reproduction of the Social Structure. XXVI Congress of the Latin America Sociology Association, Guadalajara.

HUMAN RIGHTS WATCH (2006). Family, Unvalued : discrimination, denial and the fate of binational same-sex couples under U.S Law.

INSEE (2008) Repères et références statistiques.

INSEE (2010). Repères et références statistiques.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (2005). Perception study: Experiences of foreign students in the US.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (2009). Open doors. Fast facts.

JASSO G. et ROSENZWEIG M. (1986). Family reunification and the immigration multiplier : U.S Immigration law, Origin-country conditions and reproduction of immigrants. *Demography* 23(3), p. 294-311.

- JASSO G., ROSENZWEIG M. et SMITH J.-P. (1998). The changing skill of new immigrants to the United States: recent trends and their determinants. NBER Working Paper, vol. 6764.
- JEFFREY A. (2000). *La réduction : critique de Bourdieu*, Le Cerf, Paris.
- JOSLYN C. (1927). Sorokin on social mobility (reviewed work). *The Quarterly Journal of Economics*, 42 (1), p. 130-139.
- KARVAR A. (2009). La formation des élèves roumains dans les écoles militaires françaises : en enjeu de politique extérieure dans les Balkans? In Y. BETTAHAR et F. BIRCK : *Étudiants étrangers en France, l'émergence de nouveaux pôles d'attraction au début du XXe siècle*. Presses universitaires de Nancy, Nancy, p. 21-32.
- KAUFMANN J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Armand Colin, Paris.
- KAUFMANN J.-C. (2004). *Sociologie du couple*. Presses Universitaires de France, Paris.
- KAUFMANN J.-C. (2011). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien compréhensif*. Armand Colin, Paris.
- KAUFMANN V. (2005). Mobilités et réversibilités : vers des sociétés plus fluides ? *Cahiers internationaux de sociologie*, 1 (118), p. 119-135.
- KHOUDOUR D. (2007). ¿Por qué emigran los colombianos ? Un analisis departamental basado en el Censo de 2005. *Revista de Economía Institucional*, 9 (16), primer semestre, p. 255-271.
- KLEIN E. et TOKMAN V. (2000). La estratificación social bajo tensión en la era de la globalización, *Revista de la CEPAL*, 72, diciembre, p. 7-30.
- KOWALCKY L., ZHANG Z., VRABEL J., et AVAULT J. (2000). *Higher Education in Boston: Intellectual Capital as a Catalyst for Economic Growth*. Boston Redevelopment Authority.
- LAHIRE B. (1999). De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In B. LAHIRE : *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. La Découverte, Paris, p. 121-152.
- LAHIRE B. (2011). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan, Paris.
- LALLEMENT M. et SPURK J. (2003). *Stratégies de la comparaison internationale*. CNRS éditions, Paris.
- LATRECHE A. (2001). Les migrations étudiantes de par le monde. *Hommes et migrations*, 1233, septembre-octobre.
- LEE J. et RICE C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of

discrimination. *Higher Education*, 53, p. 381-409.

LIU N. et CHENG Y.(2005). The Academic Ranking of World Universities. *Higher Education in Europe*, 30 (2), p. 127-136.

LONDOÑO I. et ACILA A. (2010). Como planear su postgrado en el extranjero. Intermedio Editores, Bogotá.

MA MUNG E. (1994). L'entreprenariat ethnique en France. *Sociologie du travail*, 2, p.185-209.

MARGULIS M. et BELVEDERE C. (1999). La « racializacion » de las relaciones de clase en Buenos Aires. In : M. MARGULIS et M. URRESTI : La segregacion negada. Cultura y discriminacion social. Biblos, Buenos Aires, p. 79-122.

MARQUES-PEREIRA B. et RAES F. (2002). Trois décennies de mobilisations féminines et féministes en Amérique latine : une évaluation des gains, des limites et des futurs enjeux de l'action collective des femmes. *Cahiers des Amériques latines*, 39, p. 17-36.

MARTINEAU T., DECKER K. et BUNDRED P. (2004). "Brain drain" of health professionals: from rhetoric to responsible action. *Health Policy* 70, p1-10.

MASSEY D. (1990). Social structure, household strategies and the cumulative causation of migration. *Population Index*, 56 (1), p. 3-26.

MASSEY D. et MALONE N. (2002). Pathways to legal immigration. *Population Research and Policy Review*, 21 (6), p. 473-504.

MASSEY D., DURAND J. et MALONE N. (2002). Beyond Smoke and Mirrors: Mexican Immigration in an Era of Economic Integration. Russell Sage Foundation, New York.

MATH A., SLAMA S., SPIRE A. et VIPREY M . (2006). La fabrique d'une immigration choisie. De la carte d'étudiant au statut de travailleur étranger. Lille-Bobigny, 2001-2004. *La Revue de l'IREM*, 50, p. 26-62.

MATTOO A., NEAGU I., et ÖZDEN Ç. (2008). Brain waste? Educated immigrants in the US labor market. *Journal of Development Economics*, 87(2), p. 255-269.

MERLIN P. (1995). L'urbanisme universitaire à l'étranger et en France, École de Ponts et chaussées.

MESR (2010). L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, 35 indicateurs.

MESR (2011). Les profils régionaux de la recherche en 2008. Note d'Information, août.

MEYER J.-B. (2008). La mobilité des compétences dans une société mondiale basée sur les

savoirs. Habilitation à diriger des recherches sous la direction de Bertrand Badie.

MEYER J.-B. et BROWN M. (1999). Scientific Diasporas: A New Approach to the Brain Drain. Paper prepared for the World Conference on Science UNESCO - ICSU Budapest, Hungary, 26 June-1 July 1999.

MILLS R., DUNCAN-POITIER J., FREY J. et ROWSE G. (2009). An Overview of Higher Education in New York State. New York State Education.

MIOSSEC J.-M. (1997). L'image touristique comme introduction à la géographie du tourisme. *Annales de Géographie*. 86 (473), p. 55-70.

MOGUÉROU, P. (2006). The drain brain of Ph.D.s from Europe to the United States: what we know and what we would like to know, *EUI Working papers RSCAS No. 2006/11*.

MOULINIER P. (2002). Les étudiants étrangers à Paris au XIXe siècle : origines géographiques et cursus scolaires. *Préactes de la journée d'études du 8 février*.

NÚÑEZ J., STEINER R., CADENA X., PARDO R. et CEDE DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (2002). ¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia? *Archivos de Economía*, 193.

OCDE (2001). Tendances des migrations internationales 2001: Système d'observation permanente des migrations.

OCDE (2002). Analyse des politiques d'éducation.

OCDE (2002). Regard sur l'Éducation.

OCDE (2003). Regard sur l'Éducation.

OCDE (2007). Perspectives des migrations internationales.

OCDE (2010). Perspectives économiques de l'Amérique latine.

OIM (2010). État de la migration dans le monde 2010. L'avenir des migrations : renforcer les capacités face aux changements.

ORY P. (1994). Paris, lieu de création et de légitimation internationales. In : A. MARES et P. PILZA : *Le Paris des étrangers depuis 1945*. Publications de La Sorbonne, Paris, p. 359-371.

OSO CASAS L. (2004). Españolas en París. Estrategias de ahorro y consumo en las migraciones internacionales. Edicions Bellaterra, Barcelona.

OSO CASAS L. (2005). La réussite paradoxale des bonnes espagnoles de Paris. *Revue européenne des migrations internationales*, 21 (1), p. 107-129.

- PAIVANDI S. et VOURECH R. (2005). Profils et conditions de vie des étudiants étrangers - 1ère partie. OVE Infos n° 12.
- PARSONS T. (1960). *Structure and Process in Modern Societies*. Free Press, New York.
- PASSERON J.-C. (1990). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie*, 31(1), p. 3-28.
- PÉCAUT D. (1994). Violence et politique : quatre éléments de réflexion à propos de la Colombie. *Cultures & Conflits*, 13-14, p. 155-166.
- PEREYRA J. (2009). L'adaptation sociale et scolaire des étudiants argentins en France. In C. ALGULHON et A. XAVIER DE BRITO : *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli*. L'Harmattan, Paris, p. 71-106.
- PINÇON M. et PINÇON-CHARLOT M. (2003). *Sociologie de la bourgeoisie*. La Découverte, Paris.
- PINTO C. (2008). *Pratiques de mobilité des étudiants étrangers à Paris : savoir-circuler entre les hiérarchies sociales*. Mémoire de master 2 Cité et Mobilité, Université de Marne-la-Vallée, Institut Français d'Urbanisme, Université de Paris 12, École Nationale des Ponts et Chaussées.
- PNUD, Nations Unies (2011). *Informe de desarrollo humano*.
- POCHE B. (1996). *L'espace fragmenté : éléments pour une sociologie de la territorialité*, L'Harmattan, Paris.
- PORTES A. (1999). La mondialisation par le bas. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 129, p. 15-25.
- PORTES A. et HOFFMAN E. (2007). Las estructuras de clase en América Latina : composición y cambios en la Era neoliberal. In R. FRANCO : *Estratificación y movilidad social en América Latina. Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*. LOM Ediciones, Santiago du Chili.
- POSSO J. (2006). Mecanismos de discriminación étnico-racial, clase social y género: la inserción laboral de mujeres negras en el servicio doméstico de Cali. Communication présentée au séminaire international "Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe". Cali, Colombia, 23-25 novembre.
- POUTIGNAT P. et STREIFF-FÉNART J. (1997). Être un étudiant africain. Production et mise en saillance de l'identité ethnique dans un contexte universitaire. In F. AUBERT, M. TRIPIER et F. VOURECH : *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*. L'harmattan, Paris, p. 219-232.

QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (2006). Manuel de recherche en sciences sociales. Dunod, Paris.

REA A. ET TRIPIER M. (2008). Sociologie de l'immigration. La Découverte, Paris.

REGINALD X., KING H. et DAVIDSON A. (1925). The foreign student in America. Association Press, New York.

RIAÑO Y. (2007). Migration de femmes latino-américaines universitaires en Suisse : Géographies migratoires, motifs de migration et questions de genre. In C. BOLZMAN, M. CARVAJAL et MAINARDI G. : La Suisse au rythme latino. Dynamiques migratoires des Latino-américains : logiques d'action, vie quotidienne, pistes d'intervention sociales et de santé. Éditions IES, Genève.

ROCHER G. (2001). La mondialisation : un phénomène pluriel. In D. MERCURE : Une société-monde ? Les dynamiques sociales de la mondialisation. Les Presses de l'Université Laval et De Boeck Université, Québec, p. 17-31.

ROGOFF N. (1950). Les recherches américaines sur la mobilité sociale. Population, 5 (4), p. 669-688.

ROJAS C. (2006). La Casa de Chile en México: 1973-1993. In J. DEL POZO. Exiliados, emigrados y retornados. RIL editores, Santiago du Chili, p. 107-126.

ROLLAND D. et TOUZALIN (1994). In : A. MARES et P. PILZA : Le Paris des étrangers depuis 1945. Publications de La Sorbonne, Paris, p. 263-291.

SAID E. (1993) Culture and Imperialism, Chatto & Windus, London.

SANTELLI E. (2001). La mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.

SARTORI G. (1994). Bien comparer, mal comparer. Revue Internationale de Politique Comparée, 1 (1), p. 19-36.

SASSEN S. (2001). The Global City : New York, London, Tokyo. Princeton University Press, Princeton.

SAYAD A. (1997). L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. De Boeck, Bruxelles.

SAYAD A. (1999). La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré, Seuil, Paris.

SCHNAPPER D. (1999). La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique.

Presses Universitaires de France, Paris.

SCHUGURENSKY D. (1999). Higher Education Restructuring in the Era of Globalization: Towards a Heteronomous Model?. In R. ARNOVE R. et C. TORRES : Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local.

SCHÜTZ A. (2010 [1944]). L'étranger : un essai de psychologie sociale ; suivi de L'homme qui rentre au pays (traduction de l'article The Stranger et de l'article The Homecomer publiés respectivement en 1944 et 1945 dans l'American Journal of Sociology). Éditions Allia, Paris.

SÉCHET R. et VASILCU D. (2012). Les migrations de médecins roumains vers la France, entre démographie médicale et quête de meilleures conditions d'exercice. Revue Norois, 223 (2), p. 63-76.

SELLY BARO S. (2006). L'émigration très qualifiée des sénégalais en France, aux États-Unis et au Québec. Thèse de doctorat en sociologie, EHESS.

SIMMEL G. (1979 [1908]). Digression sur l'étranger. In Y. GRAFMEEYER et I. JOSEPH : L'école de Chicago, Aubier, Paris.

SIMMEL G. (1981). Sociologie et épistémologie. Presses universitaires de France, Paris.

SIMMEL G. (1999 [1908]). Sociologie. Étude sur les formes de la socialisation. Presses Universitaires de France, Paris.

SIMON G. (1995). Géodynamique de migrations internationales dans le monde. Presses universitaires de France, Paris.

SIMON J. (1966). Education and society in Tudor England. Cambridge University Press, Cambridge.

SLAMA S. (1998). La fin de l'étudiant étranger. L'Harmattan, Paris.

SOROKIN P. (1927). Social Mobility. Harper and Brothers, New York.

SPIRE A. (2008). Accueillir ou reconduire. Enquête sur les guichets de l'immigration. Éditions Raisons d'agir, Paris.

TARRIUS A. (1992). Les fourmis d'Europe : migrants riches, migrants pauvres et nouvelles villes internationales. L' Harmattan, Paris.

TERRIER E. (2009). Mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne. Interroger le rapport mobilités spatiales/inégalités sociales à partir des migrations étudiantes. Thèse de doctorat, Université Rennes II.

- TESTENOIRE A. (2000). Un compromis de coexistence : négociation conjugale des trajectoires professionnelles. Document Séminaire Céreq, 48, p. 107-119.
- THUMALA M.-A. (2006). Riqueza y piedad. Arena abierta, Santiago de Chile.
- TIJOUX M.-E. (2002). Morderse la lengua y salir adelante. Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM, 5.
- TORRES C. et SCHUGURENSKY D. (2002). The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. Higher Education, 43, p. 429-455.
- TOUREILLE E. (2009). Espaces d'incertitude, étude de la mobilité des étudiants palestiniens à destination de la France. Mémoire de Master, Université Paris 1.
- TOUTANT L. (2009). International Graduate Students, the F-1 Visa Process, and the Dark side of Globalization in Post 9/11 American Society. Thèse doctorale en sciences de l'éducation. University of California.
- UNESCO (1998). Perspectives statistiques mondiales de l'enseignement supérieur : 1980-1995.
- UNESCO (2005). Vers la société du savoir.
- UNESCO, Institut de statistique (2006). Recueil de données mondiales sur l'éducation. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde.
- UNESCO, Institut de statistique (2009). Recueil de données mondiales sur l'éducation. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde.
- UNESCO, Institut de statistique (2011). Recueil de données mondiales sur l'éducation. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde.
- URRY J. (2005). Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière de la sociologie ? Armand Colin, Paris.
- VALDES J.-G. (1995). The Pinochet's Economists. Cambridge University Pres.
- VASSY C. (2003). Données qualitatives et comparaison internationale : l'exemple d'un travail de terrain dans des hôpitaux européens. In : M. LALLEMENT et J. SPURK : Stratégies de la comparaison internationale. CNRS éditions, Paris, p. 215-232.
- VERGER J. (2003). L'université, lieu d'accueil des étudiants étrangers à travers de l'histoire. In : Être étudiant étranger au 21e siècle, Cité Internationale Universitaire, p. 79-94.
- VICENTE TORRADO T. (2005). La inmigración latinoamericana en España. Expert group

meeting on international migration and development in Latin America and the Caribbean, Population Division Department of Economic and Social Affairs United Nations Secretariat Mexico City.

VIGNAL C. (2006). Concilier mobilité résidentielle et mobilité professionnelle : cadrage statistique et pistes de réflexion. *Revue Horizons stratégiques*, 2, octobre.

WAGNER A.-C. (2005). Les élites managériales de la mondialisation : angles d'approche et catégories d'analyse. *Entreprises et histoire*, 4 (41), p. 15-23.

WAGNER A.-C. (2007) *Les classes sociales dans la mondialisation*. La découverte, Paris.

WALDEN J. (1909). *The Universities of Ancient Greece*. C. Scribner's Sons, New York.

WEBER M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Plon, Paris.

WEBER M. (1971). *Économie et société*, Plon, Paris (traduction française, 1922).

WEBER S. (2004). *Des chemins qui mènent à Rome. Trajectoires et espaces migratoires roumains, ukrainiens et polonais à Rome, 2000-2004*. Rapport de thèse, Université Paris I.

WEBER S. (2007). *Nouvelles Europe, nouvelles migrations. Frontières, mondialisation, intégration*. Edition du Félin, Paris.

WEBER S. (2010). *Comprendre la mobilité, interroger l'intégration*. *Projet*, numéro hors série novembre, p. 14-23.

WIHTOL DE WENDEN C. (1999). *Faut-il ouvrir les frontières?* Presses de Sciences Po, Paris.

WIHTOL DE WENDEN C. (2010). *La question migratoire au XXI^e siècle*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris.

WILTON, L. et CONSTANTINE, M. G. (2003). Length of residence, cultural adjustment difficulties, and psychological distress symptoms in Asian and Latin American international students. *Journal of College Counseling*, 6, p. 177–186.

WOODROW-LAFIELD K., XIAOHE X., KERSEN T. et POCH B. (2004). Naturalization of U.S. immigrants: highlights from ten countries. *Population Research and Policy Review* 23, p. 187-218.

XAVIER DE BRITO A. (2009). « Avec le cœur au ventre ». L'expérience des Brésiliens non boursiers à Paris. In : C. ALGULHON et A. XAVIER DE BRITO : *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli*. L'Harmattan, Paris, p. 41-70.

YÁÑEZ DELGADO P. (2012). *Ser indio en Chiloé*. LOM, Santiago du Chili.

Articles de journaux

Revista YA, El Mercurio. (19/06/2007). Économiste et professeure de l'Université du Chili. Soledad Arellano, la nouvelle voix jeune de l'économie. Titre original du reportage en espagnol : *“Economista y profesora de la Universidad de Chile. Soledad Arellano : la nueva voz joven de la economía”*.

Sources statistiques

Open doors : <http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Open-Doors/Data> : Tableaux de statistiques sur les étudiants internationaux aux États-Unis.

Campusfrance : <http://www.campusfrance.org/fr/espace-documentaire> : Documents et dossiers sur les étudiants internationaux en France.

Annexe 1 - Tableau de citations (N=63)

(par ordre alphabétique du pseudonyme)

| Pseudonyme et âge | Sexe | Pays natal | Ville d'études | Niveau de formation suivie à l'étranger | Discipline des études | Etablissement d'études | Source principale de financement des études | Situation de famille au moment de l'entretien | Type dominant de trajectoire socioprofessionnelle dans le pays d'origine |
|-------------------|------|------------|----------------|---|--|---------------------------------------|---|---|--|
| Alejandra (35) | F | CH | Paris | Doctorat | Psychologie | Université Paris VII | Bourse d'études et sponsor de l'employeur | Mariée | Travailleuse dans les universités ou la recherche |
| Alicia (24) | F | CO | Paris | Master | Architecture | Sans information | Stage payant | Célibataire | Sans expérience professionnelle |
| Ana María (26) | F | CO | Boston | Master | Sciences sociales | Harvard University | Bourse d'études | Célibataire | Travailleuse dans le secteur public |
| Angélica (31) | F | CH | New York | Doctorat | Histoire de l'art | State University of New York | Bourse d'études | Mariée | Travailleuse dans les universités ou la recherche |
| Antonia (33) | F | CH | Paris | Doctorat | Urbanisme | Université Paris-Est | Bourse d'études | Mariée | Parcours instable non satisfaisant |
| Antonio (28) | M | CH | Paris | Doctorat | Economie | Université Paris I | Travail salarié puis contrat de recherche | Célibataire | Sans expérience professionnelle |
| Arturo (31) | M | CH | Paris | Master | Sciences du sport et de la santé | Sans information | Bourse d'études | Célibataire | Enseignant en collège ou lycée |
| Beatriz (28) | F | CH | Paris | Master | Dessin multimédia | Université Paris VIII | Bourse d'études | Célibataire | Parcours instable non satisfaisant |
| Bruno (31) | M | CH | Boston | Master | Sciences de l'ingénieur/gestion et technologie | Massachusetts Institute of Technology | Bourse d'études | Célibataire | Travailleur du secteur privé |
| Carlos (30) | M | CO | Paris | Doctorat | Lettres | Sans information | Travail salarié | Célibataire | Enseignant en collège ou lycée |
| Carlota (34) | F | CH | New York | Master | Arts visuels | The New School University | Bourse d'études | Célibataire | Travailleuse dans les universités ou la recherche |
| Carmen (30) | F | CO | New York | Master | Gestion de politiques publiques | Columbia University | Bourse d'études | Mariée | Travailleuse dans le secteur public |
| Casandra (36) | F | CH | Paris | Doctorat | Histoire | EHESS | Bourse d'études | Concubinage | Travailleur dans le secteur public |
| Catalina (27) | F | CO | New York | Master | Gestion de politiques publiques | Columbia University | Prêt COLFUTURO | Célibataire | Travailleuse dans le secteur public |
| César (28) | M | CO | Paris | Doctorat | Sciences de l'ingénieur | Ecole d'Arts et métiers | Contrat de recherche | Concubinage | Travailleuse dans les universités ou la recherche |
| Clara (28) | F | CO | New York | Master | Economie | Columbia University | Prêt COLFUTURO | Mariée | Travailleuse du secteur privé |
| Claudia (35) | F | CH | Boston | Master | Gestion de politiques publiques | Harvard University | Bourse d'études | Célibataire | Travailleuse dans le secteur public |

| Pseudonyme et âge | Sexe | Pays natal | Ville d'études | Niveau de formation suivie à l'étranger | Discipline des études | Etablissement d'études | Source principale de financement des études | Situation de famille au moment de l'entretien | Type dominant de trajectoire socioprofessionnelle dans le pays d'origine |
|-------------------|------|------------|----------------|---|--|---------------------------------------|---|---|--|
| Constanza (30) | F | CH | Paris | Master | Psychologie | Université Paris X Nanterre | Bourse d'études | Célibataire | Travailleuse dans le secteur public |
| Cristian (31) | M | CO | Paris | Doctorat | Sciences de l'ingénieur | Sans information | Travail salarié puis contrat de recherche | Célibataire | Travailleur du secteur privé |
| Cristina (34) | F | CH | Paris | Doctorat | Linguistique | Université Paris I | Bourse d'études | Célibataire | Enseignante en collège ou lycée |
| Daniel (29) | M | CH | Boston | Doctorat | Economie | Massachusetts Institute of Technology | Bourse d'études | Marié | Travailleur dans le secteur public |
| Dario (31) | M | CH | New York | Master | Sociologie | The New School University | Bourse d'études | Concubinage et puis mariage | Travailleur dans le secteur public |
| Felipe (36) | M | CH | Boston | Master | Droit | Harvard University | économies personnelles | Célibataire | Travailleur du secteur privé |
| Fernanda (27) | F | CH | New York | Master | Sociologie | Columbia University | Bourse d'études | Mariée | Travailleuse dans le secteur public |
| Fernando (31) | M | CH | Paris | Master | Coopération internationale | Université Paris I | Bourse d'études | Célibataire | Travailleur dans le secteur public |
| Francisca (32) | F | CH | Boston | Master | Gestion de politiques publiques | Harvard University | Bourse d'études | Mariée | Travailleuse dans le secteur public |
| Isabel (39) | F | CH | New York | Master | Histoire de l'art | New York University | Bourse d'études | Célibataire | Travailleuse dans le secteur public |
| Ivan (32) | M | CH | Boston | Doctorat | Economie | Boston College | Bourse d'études | Marié | Travailleur dans le secteur public |
| Jacqueline (36) | F | CO | New York | Doctorat | Sciences de l'éducation et neurosciences | Teachers College Columbia University | Bourse d'études | Mariée | Enseignante en collège ou lycée |
| Jaime (33) | M | CH | Boston | Doctorat | Sciences de l'ingénieur/ astronomie | Harvard University | Bourse d'études | Marié | Travailleur dans les universités ou la recherche |
| Javier (40) | M | CH | New York | Master | Sciences de l'éducation | Teachers College Columbia University | Aide parentale | Célibataire | Enseignant en collège ou lycée |
| Jorge (31) | M | CH | Boston | Doctorat | Sciences de l'ingénieur/ astronomie | Harvard University | Contrat de recherche | Célibataire | Sans expérience professionnelle |
| José Manuel (32) | M | CH | Paris | Master | Sociologie | EHESS | Bourse d'études | Célibataire | Parcours instable non satisfaisant |
| Juan (30) | M | CH | Boston | Doctorat | Architecture et technologie | Harvard University | Bourse d'études | Célibataire | Travailleur dans le secteur public |
| Juana (33) | F | CO | New York | Doctorat | Sciences de l'éducation | Teachers College Columbia University | Prêt COLFUTURO | Célibataire | Travailleuse dans le secteur public |
| Julián (33) | M | CO | New York | Master | Gestion de politiques publiques | Columbia University | Bourse d'études | Marié | Travailleur dans le secteur privé |

| Pseudonyme et âge | Sexe | Pays natal | Ville d'études | Niveau de formation suivie à l'étranger | Discipline des études | Etablissement d'études | Source principale de financement des études | Situation de famille au moment de l'entretien | Type dominant de trajectoire socioprofessionnelle dans le pays d'origine |
|---------------------|------|------------|----------------|---|-------------------------------------|---------------------------------------|---|---|--|
| Katia (32) | F | CH | New York | Doctorat | Histoire de l'art | State University of New York | Bourse d'études | Concubinage puis mariage | Travailleuse dans les universités ou la recherche |
| Liliana (27) | F | CO | New York | Doctorat | Sciences de l'éducation | Teachers College Columbia University | Contrat de recherche | Concubinage et puis mariage | Travailleuse dans le secteur public |
| Lorenzo (32) | M | CH | Paris | Doctorat | Sociologie | EHESS | Bourse d'études | Concubinage | Travailleur dans les universités ou la recherche |
| Loreto (32) | F | CH | Boston | Master | Droit | Harvard University | Bourse d'études | Mariée | Travailleuse dans le secteur public |
| Luz Marina (28) | F | CO | Paris | Master | Sans information | Sans information | Travail salarié | Mariée | Sans information |
| Macarena | F | CH | New York | Doctorat | Sociologie | Columbia University | Bourse d'études | Mariée | Travailleuse dans les universités ou la recherche |
| Manuela (32) | F | CH | Boston | Master | Business et gestion d'entreprises | Massachusetts Institute of Technology | Sponsor de l'employeur | Mariée | Travailleuse du secteur privé |
| Marcela (27) | F | CO | Paris | Doctorat | Linguistique | Université Paris-Est | Travail salarié | Concubinage | Sans expérience professionnelle |
| Maria Cristina (32) | F | CO | Boston | Master | Sciences sociales | Harvard University | Prêt COLFUTURO | Célibataire | Travailleuse dans le secteur public |
| Maria José (32) | F | CH | Boston | Master | Sciences de l'éducation | Harvard University | Bourse d'études | Célibataire | Enseignante en collège ou lycée |
| Mateo (28) | M | CH | Paris | Master | Production audiovisuelle | Université d'Evry | Travail salarié | Concubinage | Parcours instable non satisfaisant |
| Miguel (32) | M | CH | New York | Doctorat | Sociologie | The New School University | Bourse d'études | Célibataire | Travailleur dans les universités ou la recherche |
| Nelson (34) | M | CO | Paris | Doctorat | Sciences de l'ingénieur | Sans information | Travail salarié puis contrat de recherche | Concubinage | Parcours instable non satisfaisant |
| Oscar (34) | M | CO | Paris | Doctorat | Economie | Université de Grenoble | Bourse d'études | Célibataire | Travailleur dans les universités ou la recherche |
| Pablo (33) | M | CH | Boston | Doctorat | Economie | Harvard University | Bourse d'études | Marié | Travailleur dans les universités ou la recherche |
| Patricio (28) | M | CH | Boston | Doctorat | Sciences de l'ingénieur/ astronomie | Harvard University | Bourse d'études | Célibataire | Travailleur dans les universités ou la recherche |
| Paulina (34) | F | CO | Paris | Doctorat | Histoire | Université Paris I | Travail salarié | Célibataire | Parcours instable non satisfaisant |
| Pedro (32) | M | CH | New York | Doctorat | Sciences de l'ingénieur | Columbia University | Bourse d'études | Marié | Travailleur du secteur privé |
| Rayen (40) | F | CH | Paris | Master | Sciences du sport et de la santé | Université Paris V | Bourse d'études | Célibataire | Enseignante en collège ou lycée |
| Roberta (29) | F | CH | New York | Master | Droit | New York University | Bourse d'études | Mariée | Travailleuse dans les universités ou la recherche |

| Pseudonyme et âge | Sexe | Pays natal | Ville d'études | Niveau de formation suivie à l'étranger | Discipline des études | Etablissement d'études | Source principale de financement des études | Situation de famille au moment de l'entretien | Type dominant de trajectoire socioprofessionnelle dans le pays d'origine |
|-------------------|------|------------|----------------|---|---------------------------------|---------------------------------------|---|---|--|
| Santiago (27) | M | CH | Paris | Doctorat | Sociologie | EHESS | Bourse d'études | Célibataire | Parcours instable non satisfaisant |
| Simon (33) | M | CO | New York | Doctorat | Musicologie | Columbia University | Contrat de recherche | Célibataire | Enseignant en collège ou lycée |
| Sofia (28) | F | CH | Paris | Master | Sociologie | EHESS | Bourse d'études | Célibataire | Parcours instable non satisfaisant |
| Tadeo (27) | M | CH | Paris | Master | Interprétation musicale | Conservatoire de Pantin | Travail salarié | Concubinage | Sans expérience professionnelle |
| Teresa (29) | F | CO | Paris | Doctorat | Economie | Ecole d'Arts et métiers | Contrat de recherche | Mariée | Travailleuse dans les universités ou la recherche |
| Valeria (27) | F | CH | New York | Master | Arts plastiques | School of Visual Arts | Bourse d'études | Célibataire | Travailleur dans les universités ou la recherche |
| Vladimir (34) | M | CH | Boston | Master | Gestion de politiques publiques | Massachusetts Institute of Technology | Bourse d'études | Marié | Travailleur dans le secteur public |

Annexe 2 - Descriptif des entretiens exploratoires

Entretiens d'étudiants étrangers réalisés en France (N=17)

| Pays d'origine | Niveau d'études | Sexe | Discipline d'études | Source de financement du séjour | Nombre d'années en France |
|----------------|----------------------|----------|--|---|---------------------------|
| Cameroun | Master professionnel | Masculin | Commerce | Bourse du gouvernement français | 2 |
| Inde | Master professionnel | Masculin | <i>Master of Business Administration</i> | Economies et soutien de l'employeur | 2 |
| Maroc | Master professionnel | Masculin | statistiques et assurances | Aide parental, puis revenus du travail en France | 3 |
| Mexique | Master professionnel | Masculin | Production audiovisuelle | Economies et revenus du travail en France | 3 |
| Pérou | Master et doctorat | Femme | Sciences politiques | Economies et revenus du travail en France | 4 |
| Roumanie | Doctorat | Féminin | Economie | Revenus du travail en France, puis allocation de recherche | 6 |
| Roumanie | Doctorat | Féminin | Démographie | Allocation de recherche | 4 |
| Russie | Master recherche | Féminin | Sociologie | Bourse du gouvernement français | 1 |
| Russie | Doctorat | Féminin | Démographie | Revenus du travail en France, puis allocation de recherche | 8 |
| Sénégal | Doctorat | Masculin | Santé et démographie | Revenus du travail en France, puis allocation de recherche | 6 |
| Taiwan | Master recherche | Féminin | Urbanisme | Aide parental | 4 |
| Tunisie | Doctorat | Féminin | Économie | Aide parental et puis allocation de recherche | 5 |
| Tunisie | Doctorat | Féminin | Démographie | Allocation de recherche | 4 |
| Turquie | Master professionnel | Masculin | Informatique | Revenus du travail en France | 4 |
| Turquie | Doctorat | Féminin | Économie | Revenus du travail en France, ensuite allocation de recherche et puis bourse d'études turque. | 8 |
| Ukraine | Master professionnel | Féminin | Sciences politiques | Bourse du gouvernement français, puis revenus du travail en France | 3 |
| Vénézuela | Doctorat | Féminin | Économie | Revenus du travail en France, et puis allocation de recherche | 6 |

Entretiens exploratoires réalisés aux États-Unis (N=3)

| Pays d'origine | Niveau d'études | Sexe | Discipline d'études | Source de financement du séjour | Nombre d'années aux États-Unis |
|------------------------------|----------------------|----------|---------------------|--|--------------------------------|
| Chili (mère américaine) | Master professionnel | Féminin | Journalisme | Économies personnelles | 2 |
| Colombie (né aux États-Unis) | Master professionnel | Masculin | Arts visuels | Soutient parental, revenus du travail salarié dans le pays | 4 |
| Chili (née aux États-Unis) | Master professionnel | Féminin | Urbanisme | Revenus du travail dans le pays | 4 |

Entretiens auprès d'acteurs de la mobilité étudiante à New York (N=2)

| Institution | Sexe | Poste | Date |
|----------------------------|----------|---|------------|
| <i>Columbia University</i> | Féminin | Conseillère du bureau d'accueil d'étudiants étrangers | 28/04/2010 |
| Agence immobilière | Masculin | Conseiller de location | 27/04/2010 |

Annexe 3 - Estimation de la population d'étude, année 2009.

| Indicateur | Étudiants d'origine chilienne | Étudiants d'origine colombienne |
|--|--|--|
| Nombre d'étudiants en mobilité internationale | 8 034 | 21 014 |
| Nombre d'étudiants inscrits en France | 724 | 2 209 |
| Nombre d'étudiants inscrits en États-Unis | 1 953 | 7 013 |
| Nombre d'étudiants inscrits en France en 3ème cycle (équivalent M et D) | 528 (master = 269 + doctorat = 259) | 1 469 (master = 1 048 + doctorat = 421) |
| Nombre d'étudiants inscrits en États-Unis en 3ème cycle (<i>graduate students</i>) | 1 058 | 2 993 |

Sources : UNESCO, Institut de statistiques, 2011, CampusFrance, 2010, Open Doors 2009. Auteur : Carolina Pinto, 19/01/2013.

Liste de tableaux, graphiques et cartes

Tableaux

Tableau 2.1 Contributions théoriques de quatre auteurs sur la définition de l'étranger

Tableau 2.2 Réflexions théoriques sur le rapport migration mobilité sociale à partir de l'ouvrage d'Emmanuelle Santelli (2001).

Tableau 2.3. Réflexions théoriques sur le rapport entre migration et mobilité sociale à partir de la recherche de Laura Oso Casas (2005).

Tableau 2.4 Une typologie des bifurcations biographiques en fonction de la dynamique de la situation initiale et des actions des individus.

Tableau 3.1 Les 10 premiers pays d'accueil des étudiants latino-américains, 2004-2008

Tableau 3.2 Pourcentage de foyers disposant de revenus moyens dans quelques pays latino-américains, 2003-2007.

Tableau 4.1 Types de visa auxquels les étudiants d'origine chilienne et d'origine colombienne ont accédé en début de leurs études aux États-Unis.

Tableau 4.2 Les législations de quelques pays de l'OCDE concernant le changement de statut pour les jeunes diplômés étrangers

Tableau 4.3 Le statut juridique des étudiants enquêtés en fin d'études en France

Tableau 4.4 Les différents statuts juridiques des étudiants étrangers en fin d'études à destination des États-Unis.

Tableau 5.1 Les villes recevant le nombre le plus élevé d'étudiants internationaux en France et aux États-Unis.

Tableau 5.2 Nombre d'universités américaines de recherche les plus productrices dans la recherche scientifique, 2010.

Tableau 5.3 Les sources de financement des étudiants d'origine chilienne et colombienne selon la ville d'étude aux États-Unis.

Tableau 5.4 Les 15 premières universités américaines accueillant le nombre le plus élevé d'étudiants internationaux aux États-Unis, 2009.

Tableau 5.5 Comparaison des sources de financements des étudiants interviewés en France selon l'origine (chilienne, colombienne et plusieurs hors UE).

Tableau 5.6 Nombre d'étudiants chiliens et colombiens hébergés dans un logement étudiant selon la modalité de logement et la ville d'études

Tableau 5.7 Les types de logement en ville selon la ville d'études.

Tableau 5.8 Le nombre de déménagements des étudiants chiliens et colombiens selon le type de logement et le pays d'accueil

Tableau 6.1 Niveau d'éducation du père et de la mère des étudiants chiliens et colombiens ayant fait des études aux États-Unis ou en France.

Tableau 6.2 La catégorie socioprofessionnelle et l'occupation du père des étudiants chiliens et colombiens

Tableau 6.3 Le niveau éducationnel du père des personnes interrogées en France et aux États-Unis

Tableau 6.4 La catégorie socioprofessionnelle du père des personnes interrogées en France et aux États-Unis

Tableau 6.5 Type d'établissement scolaire où les étudiants chiliens et colombiens ont fini leurs études secondaires selon le pays d'accueil

Tableau 6.6 Héritages et socialisation dans les trajectoires des personnes interrogées

Tableau 6.7 L'université d'origine des étudiants chiliens et colombiens.

Tableau 6.8 Disciplines des études suivies dans le pays d'origine.

Tableau 7.1 L'évolution des projets professionnels des jeunes récemment diplômés partis étudier à l'étranger (N=5).

Tableau 7.2 L'évolution des projets professionnels des jeunes parcours académiques ayant un contrat de travail dans le pays d'origine (N=2). (ce n'est pas 1.2 mais 7.2)

Tableau 7.3 L'évolution des projets professionnels des jeunes parcours académiques ayant de bonnes chances d'avoir un contrat de travail dans le pays d'origine (N=8).

Tableau 7.4 L'évolution des projets professionnels des jeunes parcours académiques qui n'ont pas de forts engagements professionnels dans le pays d'origine (N=5).

Tableau 7.5 Évolution des projets professionnels des jeunes ayant exercé en tant que cadre du secteur public dans le pays d'origine (N=5).

Tableau 7.6 Évolution des projets professionnels des jeunes ayant travaillé dans des postes non directoriaux du secteur public ou dans des ONG du pays d'origine (N=14).

Tableau 7.7 Évolution des projets professionnels des jeunes ayant travaillé dans le secteur privé dans le pays d'origine avant et après le séjour d'études (N=7).

Tableau 7.8 Évolution des projets professionnels des jeunes ayant travaillé comme professeurs d'école dans le pays d'origine avant et après le séjour d'études (N=8).

Tableau 7.9 Évolution des projets professionnels des jeunes ayant eu un parcours professionnel insatisfaisant avant et après le séjour d'études en France (N=8)

Tableau 8.1 Quelques indicateurs de la situation de famille des jeunes au Chili, en Colombie, en France et aux États-Unis (2002-2010).

Tableau 8.2 Proportion d'étudiants célibataires à l'étranger ayant commencé une cohabitation en couple durant le séjour d'études.

Tableau 8.3 Descriptif des couples formés durant le séjour d'études à l'étranger (N=7).

Graphiques

Graphique 1.1 Proportion de doctorants étrangers en France qui envisagent retourner à leur pays à la fin de la thèse, 1994-1999.

Graphique 1.2. Proportion des doctorants récemment diplômés non-américains aux États-Unis qui ont l'intention de rester dans ce pays après la thèse, 1990-2007.

Graphique 1.3. Scolarisation dans l'enseignement supérieur par niveaux de revenu national en pourcentage de la scolarisation mondiale, 1970-2007.

Graphique 1.4. Les motivations du séjour d'études en France et aux États-Unis (réponses multiples en pourcentage, comparaison d'enquêtes effectuées en 2005).

Graphique 1.5. Pays de destination des migrants latino-américains et des Caraïbes (en %), 2000.

Graphique 1.6. Évolution des 8 premiers pays de destination des étudiants latino-américains, 2004-2009.

Graphique 3.1 Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale par pays de destination, 1999-2007.

Graphique 5.1 Comparaison des sources de financement des étudiants étrangers en France et aux États-Unis, 2004

Graphique 8.1 Situation de famille des étudiants chiliens et colombiens en début et en fin du séjour d'études à l'étranger (N=63)

Graphique 8.2 Situation de famille des étudiants chiliens et colombiens au début du séjour d'études selon la CSP du père (N=60, SR=3)

Cartes

Carte 1.1. Les migrations étudiantes dans le monde, 2007.

Carte 1.2. Origine des étudiants internationaux inscrits aux États-Unis, 2009.

Carte 5.3 Localisation des résidences CROUS et de la CIUP dans la ville de Paris

Carte 5.4 Localisation du campus Stony Brook University

Carte 5.5 Localisation des universités des étudiants interviewés à Boston

Table de matières

Remerciements

Sommaire

Introduction générale

Partie I

Vers une problématisation des migrations étudiantes Sud-Nord

Chapitre 1

De l'étudiant étranger à l'étudiant international : regards sur la société de la connaissance

- 1.1 Quelques notions sur la migration étudiante internationale
- 1.1.1 Étudiant étranger ou étudiant international ?
- 1.1.2 Bref rappel historique sur les étudiants étrangers
- 1.1.3 Migration ou mobilité étudiante ?
- 1.1.4 Pour quoi nous nous éloignons de la théorie de la fuite des cerveaux
- 1.2 La mobilité internationale des étudiants : un phénomène qui suit les rapports de force entre les États
- 1.2.1 Les flux internationaux d'étudiants : une croissance basée sur l'évolution démographique des pays en développement.
 - 1.2.1.1 Les étudiants du système d'éducation supérieure : sont-ils de plus en plus mobiles ?
 - 1.2.1.2 L'expansion des systèmes d'éducation supérieure dans le monde.
 - 1.2.1.3 La plupart des changes internationaux d'étudiants s'effectuent d'un pays en voie de développement à un pays développé
 - 1.2.1.4 Une légère réorganisation des destinations préférées : faire des études à l'étranger dans sa région
- 1.2.2 La France et les États-Unis : deux paysages semblables d'étudiants étrangers
 - 1.2.2.1 La France : la destination principale des anciennes colonies qui s'ouvre progressivement à des étudiants d'autres origines.
 - 1.2.2.2 Les États-Unis : une attractivité élargie géographiquement
 - 1.2.2.3 Les motivations du choix du pays d'études
- 1.3 Migration et mobilité sociale en l'Amérique latine
 - 1.3.1 Structure et mobilité sociales en Amérique latine
 - 1.3.2 L'émigration en Amérique Latine : une stratégie des classes moyennes
 - 1.3.3 Les étudiants latino-américains en mobilité internationale.

Conclusion

Chapitre 2

Construction d'une approche théorique pour étudier la mobilité sociale dans la migration

- 2.1 La sociologie de la mobilité sociale
 - 2.1.1 Interroger les classes sociales dans une perspective de mobilité sociale
 - 2.1.1.1 Les définitions fondatrices de Marx et Weber : classe et statut social.
 - 2.1.1.2 Les classes sociales hors de l'espace national : des rapports différenciés
 - 2.1.2 Mobilité sociale et éducation : un rapport qui se relâche
 - 2.1.2.1 Le fonctionnalisme et le commencement de la sociologie de la mobilité sociale
 - 2.1.2.2 La mobilité sociale dans la sociologie française
 - 2.1.2.3 Bourdieu : une méritocratie qui s'éclipse dans la légitimité des classes dominantes
 - 2.1.2.4 Boudon et les effets pervers de l'action agrégée des individus
- 2.2 Migration et mobilité sociale : un rapport ambigu
 - 2.2.1 La construction de la position sociale de l'étranger
 - 2.2.1.1 Schütz et la définition de l'étranger comme celui qui ne partage pas le sens commun
 - 2.2.1.2 Simmel et l'étranger comme élément extérieur et intérieur du groupe.
 - 2.2.1.3 Norbert Elias et les logiques de l'exclusion chez les étrangers
 - 2.2.1.4 Sayad : l'étranger comme figure politique

- 2.2.1.5 Massey et l'approche par réseaux des migrations
- 2.2.2 Réflexions théoriques sur l'étude de la mobilité sociale dans la migration.
- 2.2.2.1 Les itinéraires de mobilité sociale ascendante de jeunes d'origine algérienne
- 2.2.2.2 Les trajectoires de mobilité sociale des bonnes espagnoles de Paris.
- 2.2.2.3 La notion de trajectoire de mobilité sociale : un outil adapté pour l'étude de la migration ?

Conclusion

Chapitre 3

La démarche de recherche : l'enquête et sa méthode

- 3.1 Les hypothèses de recherche
- 3.1.1 La poursuite d'études post-graduées à l'étranger est une pratique qui repose sur une stratégie de mobilité sociale.
- 3.1.2 La fin des études à l'étranger s'accompagne d'une transformation interne de l'individu migrant qui peut réélaborer ses projets migratoires, professionnels et familiaux.
- 3.2 Le positionnement épistémologique
- 3.2.1 La position de la chercheuse face à la population d'étude : un rapport entre distance et proximité
- 3.2.2 L'approche compréhensive : à la recherche de la continuité entre savoir commun et savoir scientifique
- 3.3 La comparaison internationale
- 3.3.1 Justification
- 3.3.2 Le choix des pays d'accueil
- 3.3.3 Le choix des pays d'origine
- 3.4 L'incorporation de l'approche biographique
- 3.4.1 Justification
- 3.4.2 Quelques particularités du matériel biographique
- 3.5 Les entretiens auprès des étudiants
- 3.5.1 Les entretiens exploratoires effectués à Paris.
- 3.5.2 L'échantillon définitif
- 3.5.2.1 Définition de la population d'étude
- 3.5.2.2 Les modes d'accès aux interviewés
- 3.5.2.3 Une sélection minutieuse et diversifiée des interviewés en France
- 3.5.2.4 Une sélection des interviewés à stratégies multiples aux États-Unis
- 3.5.2.5 Des interviewés qui se connaissent entre eux
- 3.5.2.6 Enregistrement, déroulement des entretiens et anonymat des enquêtés
- 3.5.2.7 Transcriptions, extraits et traduction des citations
- 3.5.2.8 Descriptif de l'échantillon final
- 3.6 Restitution de résultats et organisation de la part empirique du rapport

Conclusion

Partie II

Migrer comme étudiant : les règles du jeu

Chapitre 4

Le cadre juridique et administratif des migrations étudiantes internationales

- 4.1 La sélection croissante des pays d'accueil vis-à-vis des étudiants étrangers
- 4.1.1 Le cas de la France : le durcissement des conditions d'accueil des étudiants non européens
- 4.1.1.1 L'inscription en troisième cycle : l'adaptation des candidats à un système universitaire inconnu
 - a) L'accueil des établissements d'éducation supérieure français : une expérience différenciée selon l'institution
 - b) Les critères de sélection des programmes d'études : égalité de chances ?

c) Ceux qui ont évité l'inscription universitaire avant de partir : une stratégie de contournement ?

- 4.1.1.2 L'obtention du visa étudiant : une démarche soumise à la disposition de ressources suffisantes
- 4.1.1.3 L'obtention du premier titre de séjour mention étudiant à Paris : une démarche facilitée
- 4.1.1.4 Le renouvellement du titre de séjour mention étudiant : difficultés, conformisme et soumission
 - a) La justification de ressources financières
 - b) Le climat d'insécurité juridique
- 4.1.2 Le visa étudiant aux États-Unis : une procédure sélective d'étudiants internationaux.
 - 4.1.2.1 La sélection des universités américaines
 - 4.1.2.2 La surveillance des étrangers admis à titre d'étudiants
 - 4.1.2.3 Le visa étudiant F1 et le visa J-1 : deux différentes logiques d'accueil des étudiants internationaux.
 - 4.1.2.4 Les conditionnements de l'exercice d'une activité rémunérée en tant qu'étudiant
- 4.2 Les diplômés sont-ils invités à devenir professionnels ? Après le visa étudiant
 - 4.2.1 Le changement de statut à partir d'un titre de séjour étudiant en France
 - 4.2.1.1 Le passage au statut juridique « salarié »
 - 4.2.1.2 Le passage au statut « vie privée et familiale »
 - 4.2.1.3 Le passage au statut « scientifique »
 - 4.2.1.4 L'accès à la nationalité française
 - 4.2.2 L'accès à d'autres statuts juridiques à partir d'un visa d'étudiant aux États-Unis
 - 4.2.2.1 Le visa H1B et l'accès à l'immigration hautement qualifiée
 - 4.2.2.2 L'accès à un permis de résident permanent ayant un sponsor familial.
 - 4.2.2.3 L'accès à la nationalité américaine

Conclusion

Chapitre 5

Conditions matérielles et institutionnelles des prises de décisions

- 5.1 Comment choisir une ville pour étudier ? Quelques bonnes raisons pour faire des études à Paris, à New York ou à Boston.
 - 5.1.1 La concentration de l'offre académique
 - 5.1.1.1 L'enseignement supérieur parisien
 - 5.1.1.2 L'enseignement supérieur à New York City
 - 5.1.1.3 L'enseignement supérieur à Boston
 - 5.1.2 La concentration d'une offre académique de qualité
 - 5.1.3 Les systèmes de financement qui renforcent la concentration d'étudiants étrangers
 - 5.1.3.1 Étudiant boursier ou étudiant non boursier : qui est le plus libre de choisir sa ville d'études ?
 - 5.1.3.2 La définition des sources de financement des étudiants étrangers
 - 5.1.3.3 Les sources de financements des étudiants interviewés aux États-Unis : l'attractivité des universités publiques et des universités les plus performantes
 - 5.1.3.4 Les sources de financement des études en France : les aides financières et le centralisme de l'enseignement supérieur français conduisent les étudiants étrangers à Paris
 - 5.1.3.5 La fonction économique des réseaux transnationaux
 - 5.1.4 Connaître déjà la ville : la dimension touristique comme facteur d'attractivité
 - 5.1.5 Partir en couple ou avec des enfants : une raison de plus pour choisir une ville
 - 5.1.5.1 Les couples de deux étudiants : on va là où il y a le plus d'universités
 - 5.1.5.2 Les couples d'une étudiante et un travailleur : on va dans une grande ville
 - 5.1.5.3 Il étudie, elle s'occupe des enfants : on préfère la ville où il y a un 'safe net' pour la vie familiale
- 5.2 L'insertion résidentielle dans le pays d'accueil : entre repli et intégration
 - 5.2.1 Université et logement : l'évolution de la notion de campus universitaire

- 5.2.2 Les types de logement : des espaces de vie qui jouent un rôle dans la socialisation des étudiants.
- 5.2.2.1 Le logement étudiant : une alternative différente en France et aux États-Unis
 - a) Le logement étudiant à Paris
 - b) Le logement étudiant à New York
 - c) Le logement étudiant à Boston
- 5.2.2.2 Se loger dans une grande ville : quelques éléments en commun
- 5.2.2.3 Louer un appartement en ville
 - a) Louer un appartement seul
 - b) Louer un appartement en couple
 - c) La colocation ou location à plusieurs
- 5.2.2.4 Vivre chez l'habitant
- 5.2.3 Un regard longitudinal : les trajectoires résidentielles des étudiants étrangers
- 5.2.3.1 Le nombre de déménagements : les étudiants immobiles et les étudiants mobiles
- 5.2.3.2 Les éléments du contexte d'accueil qui contribuent à l'insertion résidentielle des étudiants étrangers
 - a) La mobilisation de ressources variées à partir de l'accès à des réseaux sociaux provenant de la société d'origine.
 - b) L'apprentissage et la socialisation progressive des étudiants « hyper-mobiles »
 - c) L'effet des dispositifs institutionnels pour aider à l'insertion résidentielle des étudiants étrangers

Conclusion

Partie III

Chemineurs et trajectoires : déterminismes, événements et construction de soi

Chapitre 6

Les trajectoires de mobilité sociale comme clé de la mobilité internationale

- 6.1 Les parcours des parents et les héritages familiaux : la mobilité sociale entre une génération et l'autre
 - 6.1.1 Le niveau d'études des parents et la reproduction du capital culturel.
 - 6.1.2 L'appartenance sociale et les parcours professionnels des parents : l'ascension sociale en marche
 - 6.1.3 La distribution des appartenances sociales selon le pays d'accueil
- 6.2 La période de l'enfance et l'adolescence : les établissements scolaires et l'accumulation inégale de ressources
 - 6.2.1 Les établissements scolaires : la primauté des stratégies de mobilité sociale des parents
 - 6.2.2 La socialisation internationale au cours de l'enfance : modalités diverses
 - 6.2.1.1 L'école bilingue : l'acquisition de ressources culturelles en continuité ou en rupture avec le milieu familial et social.
 - 6.2.1.1 La diversité des références internationales extra-scolaires
- Conclusion intermédiaire
- 6.3 La période universitaire dans le pays d'origine : l'émergence du sujet et l'accumulation de ressources
 - 6.3.1 Les universités d'origine : une concentration dans quelques établissements
 - 6.3.2 Le choix d'une filière à l'université : les héritages disciplinaires
 - 6.3.3 Les formes d'internationalisation à l'université
 - 6.3.3.1 L'influence des auteurs étrangers et l'exposition aux langues étrangères
 - 6.3.3.2 Le job étudiant à l'université : vers le début d'un parcours académique international
 - 6.3.3.3 L'échange universitaire : un séjour d'études à l'étranger pour les jeunes les plus favorisés.
 - 6.3.3.4 Le job d'été aux États-Unis et le poste d'assistant de langue en France : un séjour à l'étranger plus adapté pour les jeunes de classes moyennes
- Conclusion intermédiaire

- 6.4 Après le BAC+5 : une typologie de trajectoires socioprofessionnelles avant de partir à l'étranger
- 6.4.1 Les jeunes sans expérience professionnelle : vers la poursuite d'études à l'étranger
- 6.4.2 Les jeunes travailleurs des universités et la recherche : reprendre ses études pour accélérer la carrière académique ou pour la quitter
- 6.4.3 Les travailleurs du secteur public : la reprise d'études des *policymakers*
- 6.4.4 Les travailleurs du secteur privé : à la recherche du diplôme international
- 6.4.5 Les enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire : une reprise d'études qui permet de changer de métier
- 6.4.6 Les professionnels insatisfaits : à la recherche d'un diplôme pour ne plus « galérer » ou changer de métier

Conclusion intermédiaire

Conclusion

Chapitre 7

Décisions et bifurcations à l'étranger : l'équilibre entre déterminisme, structures et changement intérieur.

- 7.1 Les jeunes qui partent à l'étranger en étant récemment diplômés : projets professionnels souples, séjours longs et adaptation au pays hôte.
- 7.2 Les jeunes travailleurs des universités et la recherche : entre le respect des engagements professionnels et la mobilité internationale de chercheurs.
 - 7.2.1 Les jeunes chercheurs qui partent étudier en ayant un contrat avec une université du pays d'origine : « Je dois revenir à mon poste, mais ça me fait peur ».
 - 7.2.2 Les jeunes chercheurs qui disposent d'un réseau professionnel fort dans les universités.
 - a) Un jeune docteur en physique diplômé à Harvard décide de retourner au Chili pour rechercher du travail à l'université : « Je peux accéder plus rapidement à un poste dans l'université. ».
 - b) Un jeune docteur en économie n'envisage pas de retourner en Colombie ni de rester travailler en France : « Aujourd'hui la recherche se joue plus dans le monde anglophone »
 - c) Une jeune artiste chilienne décide de rester travailler à New York et de ne plus s'investir dans un parcours académique : « je n'avais jamais eu l'occasion d'être artiste et ici j'ai pu le faire »
 - 7.2.3 Les jeunes parcours académiques n'ayant pas d'engagement professionnel dans le pays d'origine: « je ne veux pas retourner encore »
- 7.3 Les travailleurs du secteur public : entre le retour pour monter dans la hiérarchie publique nationale et la tentation de se tourner vers de la voie académique.
 - a) Les jeunes cadres du secteur public : un projet professionnel structuré qui tient la route.
 - b) Les jeunes ayant eu des postes intermédiaires dans le secteur public ou dans des organisations sans but lucratif : entre les ambitions du secteur public, l'intérêt pour l'académie et la coopération internationale
- 7.4 Les jeunes travailleurs du secteur privé : un diplôme pour monter dans les entreprises multinationales ou pour tenter une insertion dans la voie académique ?
- 7.5 Les enseignants dans les établissements scolaires : vers la diversification des débouchés professionnels.
- 7.6 Les parcours professionnels insatisfaits : vers la rencontre d'un nouveau projet professionnel.
 - a) Les jeunes anciens de l'école française à Santiago du Chili : à la quête de la consolidation du parcours professionnel.
 - b) Les jeunes ayant eu un parcours professionnel insatisfaisant dans le pays d'origine et qui commencent une carrière académique.

Conclusion

Chapitre 8

Conjugalité, vie privée et altérité : se sentir périphérique

- 8.1 Vie intime avant de partir à l'étranger : le poids de l'origine sociale
- 8.1.1 Les étudiants mariés qui viennent accompagnés par leurs conjoints
- 8.1.1.1 Les mariages établis : un séjour d'études très organisé et traditionnel
- 8.1.1.2 Les jeunes mariages : l'adoption accélérée du modèle traditionnel du couple avant du départ

- 8.1.2 Les jeunes en couple non mariés : le projet de deux étudiants
- 8.1.3 Les étudiants célibataires : partir pour s'enfuir ?
- 8.2 Formation de couples et parentalités: les changements des trajectoires intimes à la fin du séjour d'études.
- 8.2.1 La formation de couples : entre l'improbable et l'injonction matrimoniale
- 8.2.1.1 Quelques éléments qui empêchent la formation de couples
- 8.2.1.2 Couples binationaux : l'injonction matrimoniale amplifiée
- 8.2.2 La maternité pendant les études à l'étranger : une opportunité ?
- 8.3 L'expérience de l'altérité et de la discrimination
- 8.3.1 La mise à distance de la catégorie d'immigrant
- 8.3.2 La « racialisation » des rapports sociaux à l'université
- 8.3.3 Se sentir « périphérique »

Conclusion

Conclusion Générale

Bibliographie

Annexe 1 Tableau de citations des étudiants chiliens et colombiens (N=63)

Annexe 2 Descriptif des entretiens exploratoires réalisés en France (N=17)

Annexe 3 Estimation de la population d'étude, année 2009.

Liste de tableaux, graphiques et cartes

Table de matières

Résumé

La migration d'étudiants se situe au cœur du débat sur l'extension des phénomènes migratoires. Principalement analysé sous l'angle géopolitique (fuites des cerveaux, relations économiques...), ce phénomène répond aussi et avant tout à des choix et des trajectoires individuels liés à des attentes sociales et professionnelles. À partir de ce constat, cette thèse aborde la poursuite d'études post-graduées à l'étranger comme une stratégie de mobilité sociale. L'objectif est d'explorer le vécu des jeunes adultes au cours des études loin du pays d'origine afin de comprendre les décisions à la fin de cette expérience : poursuivre le projet fixé au départ, l'abandonner, le développer ou le changer. L'intérêt porte ainsi sur la transformation interne de l'individu migrant accentuée par la distance physique et sociale vis-à-vis de la société d'origine. La population d'étude visée sont les étudiants d'origine chilienne ou colombienne inscrits en troisième cycle, soit en master 2, soit en doctorat, n'ayant pas la nationalité du pays de résidence. Ils habitent et poursuivent leurs études dans les villes de Paris, New York ou Boston. Sous une approche compréhensive et biographique, le dispositif d'enquête se base principalement sur 63 entretiens individuels effectués entre 2008 et 2011.

Mots-clés Etudiants étrangers, mobilité sociale, mobilité internationale, migration hautement qualifiée, études de troisième cycle, étranger

Summary

Social mobility and international mobility: trajectories of foreign students

Student's migration stands at the heart of the extension of migratory flows. Mainly analyzed in geopolitical terms (brain drain, economic relations ...), this issue responds primarily to individual choices and paths related to social and professional expectations. From this observation, this research deals with the pursuit of post-graduate studies abroad as a strategy for social mobility. The aim is to explore the experiences of young adults during the studies away from their country in order to understand the decisions at the end of this experience. Finally, the interest relates to the internal transformation of the migrants accentuated by the physical and social distance vis-à-vis the society of origin. The study population is students from Chile or Colombia enrolled in graduate programmes, master 2 or PhD, not having the nationality of the country of residence. They live and continue their studies in the cities of Paris, New York or Boston. Using a comprehensive and biographical approach, this research is mainly based on 63 in-depth interviews conducted between 2008 and 2011.

Key words Foreign students, social mobility, international mobility, highly skilled migration postgraduate studies, foreign.