



HAL
open science

**Mobilité internationale pour études et mobilité sociale :
trajectoires scolaires et socioprofessionnelles des
étudiants maliens dans l'enseignement supérieur en
France et au Maroc**

Niandou Toure

► **To cite this version:**

Niandou Toure. Mobilité internationale pour études et mobilité sociale : trajectoires scolaires et socioprofessionnelles des étudiants maliens dans l'enseignement supérieur en France et au Maroc. Sociologie. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT : 2017USPCB186 . tel-01917956

HAL Id: tel-01917956

<https://theses.hal.science/tel-01917956>

Submitted on 9 Nov 2018

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.

Université Paris Descartes

Université Sorbonne Paris Cité
Faculté des Sciences Humaines et Sociales Sorbonne

Ecole doctorale 180 – Sciences Humaines et Sociales : cultures, individus, sociétés
CEPED UMR 196 : Université Paris Descartes – IRD

Mobilité internationale pour études et mobilité sociale

*Trajectoires scolaires et socioprofessionnelles des étudiants maliens
dans l'enseignement supérieur en France et au Maroc*

Par Niandou TOURE

Thèse de doctorat de Sociologie

Dirigée par Étienne GERARD

Membres du jury :

Mme Valérie ERLICH	Maître de conférences, Université de Nice–Sophia Antipolis (Examinatrice)
M. Étienne GERARD	Directeur de recherche, CEPED, IRD (Directeur de thèse)
Mme Sylvie MAZZELLA	Directrice de recherche, LAMES, CNRS (Examinatrice)
M. Jean-Baptiste MEYER	Directeur de recherche, LPED, IRD (Rapporteur)
M. Saeed PAIVANDI	Professeur des Universités, Université de Lorraine (Rapporteur)
M. Mahamet TIMERA	Professeur des Universités, Université Paris Diderot (Examineur)

Présentée et soutenue publiquement le 06 octobre 2017

Mobilité internationale pour études et mobilité sociale

Trajectoires scolaires et socioprofessionnelles des étudiants maliens dans l'enseignement supérieur en France et au Maroc

Cette recherche analyse la dimension sociale de la mobilité pour études des Maliens en France et au Maroc. Face à un système d'enseignement supérieur à l'offre pédagogique et aux capacités d'accueil limitées, nombre d'étudiants maliens voient dans la mobilité internationale une ressource propice à leur trajectoire universitaire. En outre, ceux qui partent perpétuent une pratique de formation à l'étranger consubstantielle à la formation des élites maliennes au XXe siècle. Des acteurs institutionnels facilitent la mobilité étudiante : les États, d'une part, à travers les bourses de mérite qu'ils mettent en place, d'autre part, les établissements privés qui, au Maroc notamment, adaptent leur offre de formation à la demande provenant des pays d'Afrique subsaharienne. Cette thèse interroge la manière dont la mobilité internationale pour formation participe d'une stratégie de mobilité sociale. Elle démontre comment les inégalités du champ scolaire malien, fondées sur les disparités de capitaux économique, culturel et social, façonnent les inégalités d'accès à la mobilité. Toutefois, ces dernières sont contournées par les étudiants défavorisés par la mobilisation de « *liens faibles* », dont la parenté élargie. Le rôle de ces réseaux apparaît crucial dans la mobilité pour études, comme l'attestent les parcours des étudiants défavorisés dont la réussite professionnelle et sociale est souvent comparable à celle des étudiants issus des élites politiques, économiques et religieuses. Les trajectoires d'insertion professionnelle des diplômés maliens de France et du Maroc mettent enfin en évidence le rôle clé de la mobilité internationale pour études supérieures, en complément de la scolarité au Mali : gage d'un accès au statut d'élite, au Mali, pour le plus grand nombre, une telle mobilité internationale apparaît comme un facteur de transformation des hiérarchies sociales maliennes.

Mots-clés : *Mobilité internationale pour études, Inégalités scolaires, Capital social, Trajectoires scolaires, Enseignement supérieur, Mali, France, Maroc.*

International student mobility and social mobility

Educational and socio-professional trajectories of Malian students in French and Moroccan higher education

This PhD research analyzes the social dimension of Malian students' mobility in French and Moroccan higher education. Confronted with a higher education system with limited capacity, many Malian students perceive mobility as a suitable resource to their academic trajectory. These students going abroad perpetuate a tradition of mobility consubstantial with the training of Malian elites in the twentieth century. On the one hand, student mobility is encouraged by States, through merit scholarships they set up, and on the other hand private educational institutions particularly in Morocco adapt their curricula and services to the demands of sub-Saharan countries. This thesis questions the way in which international mobility for training participates in a strategy of social mobility. It shows how inequalities in the Malian school system, based on disparities in economic, cultural and social capital, shape inequalities in access to mobility. However, these inequalities are overcome by disadvantaged students through the mobilization of their "weak ties", including extended kinship. Social capital plays a crucial role in achieving success through mobility, where students from disadvantaged families succeed as much as those from elite families with politico-economic and religious clout. The career paths of Malian graduates from France and Morocco finally highlight the key role of international mobility for higher education, in addition to schooling in Mali: a guarantee of access to elite status in Mali, for the greater number. Consequently, international mobility appears as a factor in the transformation of Malian social hierarchies.

Keywords: *Students' international mobility, Educational inequalities, Social capital, Educational trajectories, Higher Education, Mali, France, Morocco.*

À ma mère, Biba Abdoulaye Touré,
Et à mon père, Abdou Abdelkader Touré.

Wor n'da goy, wor n'da gaari. Albarka har a si ben.

Remerciements

Une thèse de doctorat est assurément un exercice solitaire par bien des aspects; cependant, celle-ci n'aurait certainement pas vu le jour sans le concours de plusieurs personnes que je souhaite remercier.

Je tiens tout d'abord à remercier Étienne Gérard, mon directeur de thèse, pour son encadrement irréprochable, ses (multiples) relectures approfondies, son sens aigu du détail, sa bienveillance et sa disponibilité, et pour sa grande connaissance du Mali où il a réalisé sa propre thèse il y a maintenant vingt-cinq ans. Je souhaite lui signifier, ici, toute ma gratitude. *Diarra kè, I ni ce.*

Je remercie les membres du jury, qui ont accepté de lire et d'apprécier ce travail de recherche, particulièrement M. Saeed Paivandi, Professeur de sociologie à l'université de Lorraine, et Jean-Baptiste Meyer, Directeur de recherche à l'IRD, qui me font l'honneur d'en être les rapporteurs. Je tiens également à exprimer ma gratitude à l'endroit de Sylvie Mazzella, de Mahamet Timera et de Valérie Erlich pour avoir accepté d'évaluer cette thèse en participant au jury de soutenance.

Que soient remerciés tous les acteurs du programme de bourses d'excellence « *300 jeunes cadres pour le Mali* », initié par l'ancien Président de la République, Alpha Oumar Konaré, dont le Ministère malien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, le Ministère français des Affaires Étrangères et l'Ambassade de France au Mali. C'est dans le cadre de ce programme que j'ai bénéficié d'une bourse d'études après l'obtention du baccalauréat pour poursuivre cinq années d'études en France, à l'issue desquelles une prolongation de bourse m'a permis de financer quatre années de recherche doctorale.

Au début de ma thèse, j'ai eu l'opportunité d'être sélectionné parmi les lauréats du programme de formation organisé par le Social Science Research Council (SSRC), à travers le programme Dissertation Proposal Development Fellowship (DPDF). Outre le financement de mon premier terrain de recherche au Maroc, ce fut l'occasion d'échanger à diverses reprises, à Poitiers, à Philadelphie ou à Boston, autour des théories du *transnationalisme* et de

la circulation migratoire avec Peggy Levitt, Thomas Lacroix, Emmanuel Ma-Mung et Khachig Tölölyan. Je les remercie tous pour cette inestimable expérience. J'adresse aussi mes remerciements à mes collègues DPDF, depuis devenus des amis, avec lesquels la collaboration scientifique se poursuit encore : Sihé, Anne, Alex, Josepha, Nancy, Marwa et Guillaume.

Je remercie l'ensemble des protagonistes de cette recherche, qui ont accepté d'être interviewés en France, au Maroc ou au Mali. Ma reconnaissance va plus particulièrement à l'endroit d'Aliou, Modibo, Bissan, Daouda, Boubacar, Seydou et Hawa pour m'avoir facilité l'accès aux étudiants et diplômés maliens de Rabat, Casablanca, Mohammedia, Fès, Bamako, Paris et Grenoble.

Les travaux de recherche présentés dans cette thèse ont été menés au sein de l'UMR 196 – CEPED (Centre Population et Développement). Je remercie tout le personnel du laboratoire pour la chance inouïe qui y est offerte aux doctorants pour réaliser leurs recherches dans des conditions matérielles rarement réunies dans le domaine des sciences humaines et sociales. Bien entendu, je n'oublie aucun de mes compagnons de route doctorants du CEPED, anciens et nouveaux. Je pense en particulier à Laure et Manuel pour les enrichissantes discussions qui m'ont permis d'affiner cette recherche doctorale, ainsi qu'à Stéphanie, Anne, Elsa, Johaan, Aziz, François, Christian, Clémence, Charlotte, Ludovic et Mireille.

Au cours de mes missions au Maroc, j'ai bénéficié d'un accueil au Centre Jacques Berque de Rabat (CNRS), où j'ai pu, au cours des ateliers de travail et des collaborations scientifiques qui en ont résulté, approfondir ma réflexion sur les enjeux liés à la mobilité des étudiants maliens au Maroc. Je remercie son ancien directeur, Baudouin Dupret, ainsi que Mehdi, Nadia et Nazarena pour leurs conseils amicaux avisés.

Mes expériences d'enseignement – en tant que professeur contractuel de français au collège Jean-Perrin, puis comme vacataire à l'université de Clermont-Ferrand, m'ont été d'agréables moments de partage avec les élèves et étudiants, mais aussi d'apprentissage auprès de mes collègues. Je remercie particulièrement Romy pour sa confiance, et Stéphane pour les enrichissantes discussions « le long de la route ».

Au plus près de cette entreprise de longue haleine, mes proches amis m'ont accompagné avec leurs conseils et soutiens indéfectibles. Je pense particulièrement à Kia, Sadio, Doumma, Fatou, Baba, Laure, Aissata, Ludovic, Albert, Aboudra, Michel, Kévin, Seydou, Youbba, Aché, Elhadj EMS, Baba Samber, Mohamed, Hamadoun, Fayssal et Lamine. Mille mercis à chacun !

Je remercie aussi Tamara, Vladan ainsi que leurs enfants pour leur amitié et leur soutien au cours des deux dernières années.

Last but not least, merci Lalla Aïcha d'avoir été là pour moi pendant cette aventure. Tu auras été si loin mais si près dans chacune des phases de ce travail.

Dans le premier tome de ses mémoires, Amadou Hampâté Bâ décrit les conditions dans lesquelles il a été scolarisé. L'extrait suivant est tiré d'un dialogue entre le commandant de cercle de Bandiagara, Camille Maillet, et deux jeunes garçons choisis cette année là, 1912, pour être inscrits à l'école. D'un côté, Madani Tall, âgé de 7 ans et récalcitrant, de l'autre, l'auteur, 12 ans et très enthousiaste à l'idée d'aller à l'école.

« [Le commandant à Madani Tall refusant l'école] – *Mais ton père et moi-même tenons à ce que tu ailles à l'école. [...] Tu y apprendras à lire, à écrire et à parler français, cette belle langue que tout fils de chef doit connaître parce qu'elle permet d'acquérir le pouvoir et la richesse.* [Puis, le commandant s'adressant à Amadou Hampâté Bâ] – *Pourquoi, mon petit, tiens tu tellement à aller à l'école, contrairement à tous les enfants de Bandiagara? - [...] Le commandant me donne ma chance de devenir chef, je ne voudrais pas la rater.* »

Amkoullel, l'enfant peul, Amadou Hampâté Bâ (1996) pp. 270-272

« *And so [Mr. Brown] built a school and a little hospital in Umuofia. He went from family to family begging people to send their children to his school. But at first, they only sent their slaves or sometimes their lazy children. Mr. Brown begged and argued and prophesied. He said that the leaders of the land in the future would be men and women who had learned to read and write. If Umuofia failed to send her children to the school, strangers would come from other places to rule them. They could already see that happening in the Native Court, where the D.C {district commissioner} was surrounded by strangers who spoke his tongue.*

Mr. Brown's school produced quick results. A few months in it were enough to make one a court messenger or even a court clerk. Those who stayed longer became teachers; and from Umuofia laborers went forth into the Lord's vineyard. »

Things fall apart, Chinua Achebe (1958), pp. 181-182

« Il [le père de l'auteure] me conduisait de la maison à l'école sur son vélo. Passeur entre deux rives, sous la pluie et le soleil. Peut-être sa plus grande fierté, ou même, la justification de son existence : que j'appartiennne au monde qui l'avait dédaigné ».

La place, Annie Ernaux (1983), p. 112.

« Si tu n'as pas étudié, voyage ».

Proverbe peul.

Avertissement

L'Université Paris Descartes n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse : ces opinions doivent être considérées comme propres à l'auteur.

Liste des principales abréviations

ADEM : Association des Diplômés et Étudiants Maliens en France

AMCI : Agence Marocaine de Coopération Internationale

AOF : Afrique Occidentale Française

ASEM : Association des Étudiants et Stagiaires Maliens au Maroc

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

DEPP : Division des Études, de la Prospective et de la Performance

MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (Mali)

TBS : Taux brut de scolarisation

Filières de formation en classe terminale dans l'enseignement secondaire général et technique au Mali :

LL (TLL) : section Langues et Littérature

SB (TSExp): section Sciences Biologiques

SE (TSE) : section Sciences Exactes

SH : section Sciences Humaines

MTE (TSEco) : section Sciences Économiques

Note sur la transcription du bambara

Nous recourons, pour la transcription du bambara utilisé essentiellement dans la quatrième et dernière partie de cette thèse, à l'orthographe officielle en vigueur.

Voici les lettres utilisées le plus fréquemment, avec leurs caractéristiques phonétiques explicitées à travers des exemples.

g pour la consonne occlusive vélaire voisée (g dans gris, *waritigi*)

u pour la voyelle fermée postérieure arrondie (u dans doux, *Segu*)

ɛ pour la voyelle mi ouverte antérieure non arrondie (è dans faire, *donnikela*)

ɔ pour la voyelle mi ouverte postérieure arrondie (o dans troc, *mogɔtigi*)

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE	23
PREMIERE PARTIE	69
OUTILS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES POUR ANALYSER LA DIMENSION SOCIALE DE LA MOBILITE INTERNATIONALE DES ETUDIANTS MALIENS AU MAROC ET EN FRANCE	69
CHAPITRE 1	73
THEORIES ET CONCEPTS POUR L'ANALYSE DES ENJEUX SOCIAUX DES MOBILITES ETUDIANTES MALIENNES VERS L'ETRANGER	73
1. LA MOBILITE, UN CONCEPT « ADEQUAT » POUR ANALYSER LES MOUVEMENTS MIGRATOIRES INTERNATIONAUX DES ETUDIANTS ?	74
2. LA MOBILITE INTERNATIONALE DES ETUDIANTS MALIENS, UNE MIGRATION ?	82
3. TRAJECTOIRES ET PARCOURS, DEUX NOTIONS COMPLEMENTAIRES POUR INTERROGER LES MOBILITES INTERNATIONALES	90
4. CAPITAUX, MOBILITE ET HIERARCHIES SOCIALES	96
CHAPITRE 2	109
METHODOLOGIE POUR UNE RECHERCHE MULTI-SITUEE SUR LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES ET DE MOBILITE DES ETUDIANTS MALIENS EN FRANCE ET AU MAROC	109
1. ANALYSER LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES ET SOCIALES A PARTIR D'ENTRETIENS SEMI- DIRECTIFS	110
2. METHODE D'ECHANTILLONNAGE	118
3. DEROULEMENT DE L'ENQUETE DE TERRAIN	126
4. REGISTRES D'ANALYSE DES DONNEES	137
DEUXIEME PARTIE	149
MOBILITES ET QUETE DE SAVOIRS AU SAHEL, L'HISTOIRE PLURISECULAIRE DE LA FORMATION DES ELITES AU MALI	149
CHAPITRE 3	153
MOBILITES, SAVOIRS ET POUVOIR AU MALI : LE ROLE DES SAVOIRS DANS LA CONSTITUTION DES ELITES, DU XVe AU XXe SIECLE	153
1. MOBILITE EN QUETE DE SAVOIR, UN PHENOMENE SECLAIRE EN AFRIQUE SOUDANAISE MUSULMANE	154
2. SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET FORMATION DES GROUPES DOMINANTS AU MALI	156
3. SAVOIRS ET POUVOIRS AU XXe SIECLE	164

CHAPITRE 4	175
L'ÉCOLE, PEPINIERE D'UNE NOUVELLE ELITE, DE SA FONDATION A NOS JOURS	175
1. L'ÉCOLE, UNE INSTITUTION DE FORMATION HISTORIQUEMENT ELITISTE ET INEGALITAIRE	176
2. DISPOSITIFS DE COOPERATION INTERNATIONALE : DES CADRES INITIALEMENT PREFERENTIELS DE MOBILITE	193
3. ÉLITES MALIENNES EN QUETE DE DISTINCTION PAR LA MOBILITE INTERNATIONALE POUR ETUDES : REGARD SUR LE PASSE PROCHE ET LOINTAIN	200
TROISIEME PARTIE	219
MALI, MAROC, FRANCE : DES POLITIQUES NATIONALES ACTUELLES INEGALEMENT FAVORABLES A LA MOBILITE POUR ETUDES	219
CHAPITRE 5 : DYNAMIQUES D'INTERNATIONALISATION DU CHAMP SCOLAIRE MALIEN	221
1. LIBERALISATION DE L'ÉDUCATION ET INEGALITES DANS LE CHAMP SCOLAIRE MALIEN	223
2. MOBILITE ET FILIERES DE FORMATION AU LYCEE : PRIME AUX SCIENCES DE L'INGENIEUR	229
3. MECANISMES DE VALORISATION DE LA REUSSITE SCOLAIRE DANS LE CHAMP SOCIAL	248
CHAPITRE 6	257
LES MUTATIONS EN COURS DANS LES SYSTEMES D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR MAROCAIN ET FRANÇAIS : FACTEURS D'ATTRAIT ET DE REPULSION DES ETUDIANTS INTERNATIONAUX	257
1. LES NOUVEAUX RESSORTS DE LA MOBILITE INTERNATIONALE DES ETUDIANTS	258
2. ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU MAROC ET EN FRANCE	262
3. POLITIQUES D'ACCUEIL DES ETUDIANTS ETRANGERS AU MAROC ET EN FRANCE : IMPERATIFS D'ATTRACTIVITE, LIBRE CIRCULATION ET GESTION DES FLUX MIGRATOIRES	286
QUATRIEME PARTIE	297
ORIGINE SOCIALE, TRAJECTOIRES SCOLAIRES ET SOCIOPROFESSIONNELLES DES ETUDIANTS MALIENS EN FRANCE ET AU MAROC	297
CHAPITRE 7	303
FAAMA-DENW, WARITIGI-DENW, DONNIKËLA-DENW ET MOGOTIGI-DENW : DES ETUDIANTS MALIENS AUX PROFILS SOCIOECONOMIQUES DIVERS	303
1. CATEGORIES SOCIALES DES ETUDIANTS MALIENS EN FRANCE ET AU MAROC : UN ENSEMBLE HETEROCLITE AUX DELIMITATIONS IMPRECISES	306
2. CARACTERISTIQUES SOCIO-ECONOMIQUES DES CATEGORIES SOCIALES D'ORIGINE DES ETUDIANTS MALIENS A L'ETRANGER	314
3. AU DELA DES INEGALITES, DES VOIES PLURIELLES D'ACCES A LA MOBILITE INTERNATIONALE	333

CHAPITRE 8	343
ORIGINES SOCIALES ET TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES ETUDIANTS MALIENS A L'ETRANGER	343
1. TYPOLOGIE DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES	344
2. DES CONFIGURATIONS DE TRAJECTOIRES SCOLAIRES INTERNATIONALES SOCIALEMENT MARQUEES	346
3. LES SPECIFICITES DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES ETUDIANTES MALIENNES AU MAROC ET EN FRANCE : UNE MOBILITE MARGINALE ET PRUDENTE	384
CHAPITRE 9	395
TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES DES MALIENS FORMES EN FRANCE ET AU MAROC : DES DETERMINISMES D'AVANTAGE INSTITUTIONNELS ET UNIVERSITAIRES QUE SOCIAUX	395
1. L'INSERTION PROFESSIONNELLE, HORIZON ULTIME DE LA MOBILITE POUR ETUDES	397
2. MECANISMES DE CONSTITUTION D'UN NOUVEAU CAPITAL SOCIAL AU COURS DE LA MOBILITE POUR ETUDES	405
3. EN MATIERE D'ACCES A L'EMPLOI DES ETRANGERS, UNE LEGISLATION PLUS OUVERTE EN FRANCE QU'AU MAROC	410
4. CAPITAL SOCIAL ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLOMES MALIENS FORMES EN FRANCE ET AU MAROC	419
CONCLUSION GENERALE	431
BIBLIOGRAPHIE	447
ANNEXES	489
TABLE DES MATIERES	587

Introduction générale

Le samedi 6 septembre 2014, j'ai rendu visite à Moctar¹ à son domicile de Bamako, une villa qu'il partage avec deux de ses « camarades de promotion » diplômés en droit, située à quelques kilomètres de sa maison familiale où vivent son père commerçant, sa mère femme au foyer, et sa fratrie de cinq enfants dont il est l'aîné. Il nourrit l'ambition de construire au plus tôt le terrain de 300 mètres carrés qu'il vient d'acquérir à prix d'ami grâce à un de ses collègues architectes, afin d'y faire emménager ses parents. Cela faisait seulement trois mois que Moctar avait obtenu son diplôme de l'École Nationale d'Architecture de Rabat (également désignée sous le nom d'ENA comme l'École Nationale d'Administration du Maroc). Il est maintenant l'associé de deux architectes maliens, anciens boursiers de la coopération maroco-malienne, tous deux formés à l'ENA de Rabat. Par leur métier d'architectes libéraux, Moctar et ses collaborateurs se situent au sommet de la stratification sociale malienne, aussi bien en raison des hauts revenus générés par leur cabinet privé qu'en termes de prestige social associé à la profession d'architecte.

Moctar et ses collègues ne sont cependant pas du même milieu social. En effet, ses deux collaborateurs sont issus de familles plus aisées : le père du premier est un célèbre avocat, et le second est fils d'un professeur de l'enseignement secondaire public. Pourtant, au nom d'un certain « *esprit de corps* » qui unit les anciens bénéficiaires des bourses de coopération offertes par le gouvernement malien aux meilleurs bacheliers afin qu'ils étudient à l'étranger, et en particulier entre les diplômés formés dans les mêmes établissements², ils se retrouvent associés avec des perspectives de carrière et d'ascension sociale comparables. Dans le cadre de leur activité professionnelle, les trois associés recourent régulièrement à leurs réseaux familiaux et amicaux pour obtenir de nouveaux contrats. Moctar a conscience de l'opportunité qui lui est offerte, grâce à sa formation au Maroc, de pouvoir s'appuyer sur les réseaux d'interconnaissance – la *mogɔtigi-ya*, c'est-à-dire l'entregent (Vuarin, 1994) – de ses deux

¹ Par souci d'anonymat, tous les enquêtés sont désignés par des prénoms d'emprunt.

² Ainsi, les diplômés des ISCAE (Institut supérieur de commerce et d'administration des entreprises) de Rabat et de Casablanca, se désignent mutuellement par le nom de la prestigieuse école de commerce marocaine, « *iscaeistes* », et les sortants des Écoles Centrales (Paris, Lille, Lyon, Marseille et Nantes) s'appellent « *Centraliens* » entre eux, alors qu'essaient à Bamako les associations d'anciens étudiants maliens de France, du Maroc ou d'Algérie, et des associations d'ingénieurs, de médecins ou de chercheurs formés dans les différents pays de mobilité pour études des Maliens.

« anciens »³, et en particulier du fils d'avocat. Son ascension sociale, à mesure qu'il se construit un capital social de nouvelle élite lettrée, lui ouvre progressivement des espaces sociaux jusqu'alors inaccessibles de la bourgeoisie malienne.

La trajectoire scolaire, professionnelle et sociale de Moctar, fils d'un « petit commerçant »⁴ non doté des capitaux social, économique et culturel nécessaires à la poursuite des études supérieures, et encore moins dans des institutions à l'accès sélectif à l'étranger⁵, illustre assez bien la complexité de la question des mobilités pour études, ainsi que les enjeux de distinction et de mobilité sociale inhérents à celle-ci. Lorsque nous l'avons rencontré pour la première fois, à l'été 2012 à Rabat, les éléments de présentation de Moctar nous ont interpellé par les nuances du phénomène de mobilité internationale pour formation qu'ils font ressortir.

*« Mon père est commerçant au marché de Sogoniko ; ma mère, elle, est ménagère. (...) Aucun des deux n'a jamais été scolarisé. (...) Je n'ai aucun membre de ma famille ayant fait ses études à l'étranger ou vivant en ce moment à l'étranger. En tout cas, je ne vois personne dans ma famille proche. D'ailleurs, je suis le seul de ma fratrie à avoir étudié jusqu'au lycée et donc à poursuivre mes études ici au Maroc. »*⁶

(Moctar, 24 ans, étudiant en 4^{ème} année à l'École Nationale d'Architecture (ENA) de Rabat).

L'histoire de Moctar ressemble à celles d'une quinzaine d'autres étudiants et diplômés maliens formés au Maroc et en France que nous avons rencontrés au Mali ou dans leurs pays de formation. Ils proviennent de familles disposant de capitaux limités, et leurs trajectoires scolaires comme leur mobilité sociale paraissent atypiques. Elles permettent en outre de porter un regard nouveau sur la question de la mobilité sociale à laquelle accèdent les étudiants maliens qui ont réussi à poursuivre leur formation supérieure à l'étranger.

Au regard des recherches en sociologie de l'éducation, notamment de la sociologie critique de Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1970, 1984), ou des études migratoires (Ma Mung, 1999 ; Massey, 1990 ; Palloni, Massey, Ceballos, Espinosa, & Spittel, 2001), les chances de poursuite des études supérieures, pour un étudiant avec l'histoire socio-scolaire de Moctar, sont très faibles. Pourtant, en dépit de sa situation socioéconomique initialement

³ Les étudiants maliens de France, du Maroc mais aussi d'Algérie (que j'ai côtoyés notamment à Bamako ou en marge d'un colloque organisé à Oran en 2014) désignent par « nouveaux » et « anciens » leurs homologues en fonction de leur date d'arrivée dans le pays de formation.

⁴ Les catégories professionnelles sont analysées de façon détaillée aux deuxième et septième chapitres.

⁵ L'accès à l'École Nationale d'Architecture de Rabat se fait par voie de concours ouvert, en formation initiale, aux bacheliers scientifiques, techniques ou économiques ayant obtenu leur diplôme avec au moins la mention Très Bien, et âgés de moins de 22 ans. Les épreuves du concours sont réparties entre deux épreuves écrites et orales. Les candidats maliens, à l'instar des autres boursiers étrangers, sont sélectionnés sur dossier.

⁶ Entretien réalisé le 3 juillet 2012 à la Cité universitaire internationale de Rabat.

désavantageuse, il a réussi à accéder à une Grande École marocaine dans une discipline particulièrement prisée⁷. Toutefois, le parcours de Moctar est loin d'être marginal dans l'ensemble des histoires sociales et scolaires que nous avons recueillies dans le cadre de cette thèse sur la mobilité internationale des étudiants maliens en France et au Maroc. Au contraire, nous constatons une grande variété de catégories sociales représentées parmi les Maliens poursuivant ou ayant poursuivi tout ou partie de leurs études supérieures dans ces deux pays. La question sociale est au cœur de cette mobilité singulière qui requiert en principe aussi bien un fort capital économique et culturel qu'un important capital social. De façon analogue aux capitaux nécessaires pour accéder à la mobilité pour études, les migrations internationales nécessitent généralement la mobilisation de ressources migratoires inégalement réparties. En effet, un grand nombre de publications attestent en effet de la nécessité de quelques prérequis pour les candidats à l'émigration, à commencer par la détention de capitaux économique et social (Gonin & Kotlok, 2012 ; Timera, 2001). Cette thèse, qui a pour objet les trajectoires scolaires, professionnelles et sociales des étudiants maliens en France et au Maroc, se situe à la confluence des champs de recherche de la sociologie de l'éducation et de la sociologie des migrations internationales.

La mobilité internationale pour études, un objet de recherche au croisement des recherches sur l'enseignement supérieur et les études migratoires

À l'échelle mondiale, le nombre d'étudiants en mobilité internationale –c'est-à-dire les étudiants ayant quitté leur pays pour un autre afin d'y poursuivre leurs études supérieures– est passé de 2 à plus de 4,1 millions entre 2000 et 2013, avec une croissance moyenne annuelle supérieure à 7% au cours de cette période, selon les données de l'institut de statistiques de l'Unesco⁸. En raison notamment de l'ampleur inédite du phénomène, mais également du fait de ses mutations actuelles, la mobilité internationale pour études est devenue une question de plus en plus centrale dans les études migratoires : d'après E. Piguet et Y. Riaño, géographes à l'université de Neuchâtel, « *de tous les groupes de migrants – parmi lesquels les migrants de travail, les familles migrantes ou encore les réfugiés – les étudiants internationaux*

⁷ Bénéficiaire d'une bourse de mérite de la coopération internationale entre le Maroc et le Mali, Moctar est titulaire d'un baccalauréat technique en « Mathématiques, technique et génie civil ». Sur la centaine de bourses d'excellence qu'offre annuellement l'Agence marocaine de coopération internationale (AMCI) aux étudiants maliens, les places en Grandes Écoles et au sein des facultés de médecine sont les plus difficiles à obtenir.

⁸ <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-vizFR.aspx> Site internet de l'Unesco présentant de façon dynamique les mobilités étudiantes internationales. Consultée le 10 décembre 2016.

*constituent le groupe qui connaît la plus forte croissance*⁹ » (Riaño & Piguet, 2016, p. 1). Ce n'est pourtant pas tant le phénomène, dont l'existence est aussi ancienne que la création des premières universités européennes (Verger, 1991), que son accroissement rapide et les reconfigurations en cours, observées dans les systèmes d'enseignement supérieur de plusieurs pays à travers le monde, qui interrogent (Mazzella, 2008).

Outre les géographes (Fall, 2009 ; Findlay, King, Smith, Geddes, & Skeldon, 2012 ; King & Raghuram, 2013), plusieurs spécialistes des migrations et de l'enseignement supérieur se sont intéressés aux mobilités étudiantes internationales¹⁰, dont des démographes (Hawthorne, 2010 ; Kabbanji, Levatino, & Ametepe, 2013 ; Liu-Farrer, 2009), des économistes (Beine, Noël, & Ragot, 2014 ; Bessey, 2012), et surtout des sociologues spécialistes des migrations internationales ou de l'éducation – dont la production sur ce sujet est en expansion (Mazzella 2009b ; Garneau 2007 ; E. Gérard (dir.), 2008 ; Bredeloup 2014; Kritz 2013 ; Ballatore et Blöss 2008 ; Brooks et Waters 2011; Teichler 1996 ; Mathieu, Eyebiyi, et Mazzella 2014 ; Erlich 2012). Dans la recherche sur les mobilités étudiantes, les approches démographique et économique se caractérisent respectivement par l'importance accordée à l'échelle d'analyse macroéconomique et aux coûts de la mobilité. Les géographes, quant à eux, investissent davantage les espaces et les territoires migratoires des étudiants, en intégrant cependant différentes échelles d'analyse. L'échelle micro-individuelle est plus systématiquement investiguée par la recherche en sociologie. Ces échelles d'analyse correspondent à des thématiques spécifiques aux différentes disciplines, comme présenté ci-après.

Parmi les divers sujets traités dans les recherches sur la mobilité internationale pour études, quatre semblent particulièrement importants en raison du nombre de travaux qui leur ont été consacrés. Tout d'abord, nous recensons¹¹ les études sur les flux de mobilité, sur leur ampleur et sur la direction de ces flux au niveau mondial ou à l'échelle des aires géographiques régionales. Il s'agit d'études conduites à l'échelle macro, généralement en démographie (Verbik & Lasanowski, 2007), mais aussi dans d'autres disciplines telles que la sociologie de l'éducation (Gérard et Cornu 2015), ainsi que dans la littérature grise dont l'OCDE et l'Unesco sont les principaux éditeurs (OCDE, 2016 ; Unesco, 2006, 2009). Ces recherches

⁹ Traduction personnelle de la phrase suivante : « Among all groups of migrants – including labor migrants, family migrants, and refugees – international students are the fastest growing group ».

¹⁰ Tout au long de cette thèse, nous emploierons les termes « mobilité » et « mobilités », au singulier comme au pluriel, pour désigner le même phénomène. Le choix du pluriel a pour fonction de mettre l'emphase sur la diversité des parcours individuels et des schémas de mobilité qui varient selon les aires régionales ou les pays.

¹¹ Il s'agit, dans un premier temps, de faire une présentation sommaire des recherches en cours sur le phénomène des mobilités étudiantes. Dans le premier chapitre consacré aux aspects théoriques, nous analysons de façon plus détaillée les contributions scientifiques qui servent de cadre d'analyse théorique à la présente recherche.

expliquent les facteurs de mobilité structurelle entre certains pays de départ et d'autres de formation. En cela, elles se distinguent des travaux qui ont pour objet les déterminants de la mobilité. Cette thématique constitue l'un des aspects les plus étudiés de la mobilité pour études. Elle pose notamment la question des motivations des étudiants à étudier à l'étranger (Dubois, Chamkhi, & Ibourk, 2010 ; Efonayi & Piguet, 2014), de leurs conditions de séjour dans leurs pays de formation (Duclos, 2011 ; Mahut, 2012 ; Tandjigora, 2015), de leurs espaces de socialisation et de leurs réseaux sociaux (Hendrickson, Rosen, & Aune, 2011 ; Marchandise, 2013), ou encore des questions de non-retour, de retour dans le pays d'origine et des conditions de sa réalisation (Ennafaa & Paivandi, 2008 ; Hazen & Alberts, 2006). Ces approches regroupent des monographies consacrées notamment à l'ensemble des étudiants étrangers en France ou encore aux étudiants dont la mobilité part d'un pays donné vers un autre. Elles permettent de saisir la complexité du phénomène de la mobilité étudiante dont les ressorts dépassent parfois le seul cadre des études supérieures. Ainsi, les motivations des étudiants peuvent être d'ordre migratoire sans que leur projet puisse être réductible à la seule volonté individuelle d'émigrer (Dubois et al. 2010).

Ces deux premiers ensembles de recherches sont complétées par les études sur les politiques publiques nationales et les stratégies déployées par les établissements d'enseignement supérieur en matière d'accueil des étudiants étrangers. Ces travaux, qui ont pour objet les facteurs institutionnels d'attraction ou de répulsion des pôles de formation supérieure, ancrent leurs analyses aux échelles macro et méso : États, institutions publiques et privées d'enseignement supérieur et de recherche (Blum Le Coat, 2011 ; Choudaha & Chang, 2012 ; Mazzella, 2011). Enfin, le quatrième sous-ensemble correspond à un corpus de publications s'intéressant aux effets de la mobilité internationale pour études, notamment sur l'insertion professionnelle, sur la mobilité sociale, ou sur les conditions d'insertion professionnelle des diplômés dans leur pays d'installation et dans leur pays d'origine (Dia, 2014 ; Fall, 2014 ; Kail, 2008; Mary, 2014a).

Les résultats de ces recherches, aux entrées thématiques et aux échelles d'observation différentes, permettent ensemble de mieux appréhender le caractère multidimensionnel des mobilités étudiantes internationales. Cette thèse propose, notamment en complément des recherches récentes sur les mobilités étudiantes Sud-Sud (Mathieu et al., 2014 ; Mazzella, 2009), une étude sur les trajectoires individuelles scolaire, professionnelle et sociale des étudiants provenant d'un pays spécifique, le Mali, et poursuivant leurs études supérieures dans deux destinations, l'une au Nord, la France, et l'autre au Sud, le Maroc. Les analyses présentées comportent à la fois des éléments de la coopération interétatique que l'étude des

champs scolaires des pays de formation ainsi que du pays de départ. Pour ce dernier, la prise en compte des dynamiques sociales internes est nécessaire à la compréhension des conditions de la mobilité pour études.

La mobilité pour études des Maliens : une réponse aux insuffisances de l'enseignement supérieur local

Les données de l'institut de statistiques de l'Unesco (ISU), quelque incomplètes qu'elles soient¹², démontrent le fort ratio de mobilité des étudiants maliens, c'est-à-dire la proportion d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur à l'étranger par rapport au nombre total d'étudiants inscrits dans les établissements locaux à ce niveau. Les étudiants maliens inscrits dans de tels établissements à l'étranger représenteraient 5,3% de l'ensemble des étudiants qui poursuivent leur formation supérieure au Mali¹³. Même si ce chiffre est en deçà du ratio de mobilité de pays à forte mobilité sortante tels que le Maroc, pour qui il est de 6,15 %¹⁴, le ratio de mobilité des étudiants maliens se situe dans la moyenne supérieure de la sous-région ouest-africaine. Par comparaison, ce ratio est plus bas pour le Bénin (2,9 %), pour le Burkina Faso (4,8 %), et pour la Côte d'Ivoire (4,2 %) ¹⁵. Il est équivalent au pourcentage d'étudiants togolais en mobilité internationale : 5,3% également. En revanche, il est nettement plus élevé pour le Niger (10,2 %) et le Sénégal (7,9 %) qui compte, d'après l'ISU, deux fois plus d'étudiants à l'étranger que le Mali pour des effectifs étudiants à peu près équivalents dans les

¹² Les données de l'ISU proviennent surtout des chiffres que leur fournissent les gouvernements ; il manque ainsi une part importante des mobilités non encadrées par des programmes institutionnels bilatéraux. Par exemple, en ce qui concerne le nombre d'étudiants maliens en France et au Maroc, l'ISU dénombre respectivement 2149 et 485 étudiants, correspondant à peu près au nombre précis d'étudiants maliens inscrits à l'université en France, selon le ministère de l'éducation (2352), et le nombre d'étudiants boursiers de la coopération maroco-malienne (485) selon l'Agence Marocaine de Coopération Internationale, l'AMCI. En France, ces statistiques seraient plus complètes si on y ajoutait la centaine d'étudiants maliens (97) inscrits dans les Grandes Écoles en 2013-2014, selon les données de la Conférence des Grandes Écoles (CGE, 2015), et les étudiants scolarisés dans les établissements supérieurs privés qui sont une voie plus facile de poursuite d'études en France pour les plus riches. Voir notamment l'article d'Alexis Spire sur ce sujet (Spire, 2009). Quant au nombre d'étudiants maliens du Maroc, il y manque non seulement plusieurs centaines de boursiers qui poursuivent leurs études dans le royaume chérifien après l'arrêt du financement par les parties malienne et marocaine, mais aussi l'ensemble des étudiants inscrits dans les établissements supérieurs privés, qui se comptent par centaines rien que pour la seule ville de Fès selon les estimations recueillies auprès des associations étudiantes. D'autre part, l'accès par l'auteur à un fichier électoral qui comportait plus de 1.700 noms à la veille des élections présidentielles de 2012 nous permet d'affirmer qu'ils sont plus de 1.000 étudiants boursiers et anciens boursiers encore en poursuite d'études au Maroc.

¹³ Voir la carte dynamique de la mobilité étudiante par pays, conçue par l'institut de statistique de l'Unesco : <http://www.uis.unesco.org/education/pages/international-student-flow-viz.aspx>

¹⁴ En 2014, l'ISU estimait à 38.599 le nombre total d'étudiants marocains à l'étranger, dont 25.223 en France. Ce nombre est très inférieur aux 35.000 étudiants que recense le ministère français de l'éducation dans le rapport de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) en 2015. Nous avons alors rapporté le nombre légèrement arrondi de 40.000 étudiants marocains (il est très vraisemblable que leur nombre soit supérieur à 40.000) aux 650.000 étudiants de décomptés par le ministère marocain de l'enseignement supérieur et de la recherche en 2014. Source données du ministère marocain (consultée le 15 novembre 2016) : http://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/STATISTIQUES/3319/Statistiques_Universitaire_2014-15.pdf

¹⁵ Cf. note de bas de page n°8.

établissements supérieurs locaux¹⁶. À titre indicatif, le ratio de mobilité des étudiants français par rapport à l'ensemble des étudiants inscrits en France était de 3,4 % en 2014¹⁷.

Afin de saisir l'ampleur réelle de la situation de l'enseignement supérieur et de la mobilité sortante au Mali, il est nécessaire de considérer le contexte scolaire et de mobilité internationale dans d'autres pays de la sous-région ayant des caractéristiques sociodémographiques plus ou moins comparables : six des sept autres pays membres de l'espace UEMOA¹⁸ (le Niger, le Sénégal, le Burkina Faso, le Bénin, la Côte d'Ivoire et le Togo). En 2016, la population du Niger était estimée à 19,9 millions d'habitants¹⁹, contre 19 millions pour le Burkina Faso la même année, 18 millions au Mali, 15,2 millions pour le Sénégal, 11,1 millions au Bénin, 7,5 millions au Togo, et 23,8 millions d'habitants en Côte d'Ivoire. L'étude des taux bruts de scolarisation et des effectifs totaux d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur dans ces quatre pays, permet de relever des disparités qu'expliquent assez aisément leurs histoires différentes en matière d'éducation scolaire en général, et d'enseignement supérieur en particulier. En effet, si le Sénégal présente le plus fort taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur (8 %) ainsi qu'une population étudiante nettement plus élevée (144 430 étudiants en 2013) en dépit d'une population nationale moins importante (14,7 millions d'habitants en 2015), c'est parce qu'il a été pendant plusieurs décennies le nœud central de la formation technique, professionnelle et supérieure dans bien des domaines pour toute l'Afrique occidentale française. Ainsi, c'est au Sénégal que se trouvaient l'École Normale William Ponty²⁰, créée en 1903 à Saint-Louis (Jézéquel 2002, 2005), l'École de médecine de l'AOF, fondée à Dakar en 1918 (Barthélémy 2002), et bien

¹⁶ Ibid. Voir note de bas de page précédente.

¹⁷ 84.059 étudiants en mobilité contre 2.470.700 étudiants à la rentrée 2014. Voir le site du ministère de l'enseignement supérieur : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid96405/les-effectifs-d-etudiants-dans-le-superieur-en-2014-2015-en-forte-progression-notamment-a-l-universite.html> (consulté le 15 novembre 2016).

¹⁸ Union économique et monétaire ouest-africaine qui regroupe huit pays ouest-africains au sein d'une organisation monétaire commune. Ils ont en partage le franc CFA. Le septième pays, la Guinée Bissau, qui a rejoint l'organisation en 1997, n'est pas pris en considération dans cette comparaison en raison de son histoire coloniale (et donc scolaire) différente des autres pays. En effet, alors que les autres pays de l'espace UEMOA ont été des colonies françaises toutes indépendantes en 1960, la Guinée Bissau n'a obtenu son indépendance du Portugal qu'en 1974.

¹⁹ Source : PopulationData : <https://www.populationdata.net/pays/niger/> (consulté le 20 avril 2017).

²⁰ L'École Normale William Ponty, nommée ainsi d'après le gouverneur général de l'Afrique Occidentale Française (AOF), Amédée William Merlaud-Ponty décédé à Dakar en 1915, est l'école fédérale de l'AOF qui a formé la majorité des premiers instituteurs et cadres des administrations publiques ouest-africaines avant les indépendances. Fondée à Saint-Louis en 1903, l'École a ensuite été transférée sur l'île de Gorée en 1913, puis à Sébikhotane en 1937. Parmi ses diplômés, qu'on désigne sous le nom de « Pontins », figurent nombre de figures politiques de premier plan, dont Modibo Keita, Félix Houphouët Boigny, Hubert Maga, Diori Hamani, respectivement premiers Présidents de la République du Mali, de la Côte d'Ivoire, du Bénin (alors appelé Dahomey), et du Niger. Pour plus d'informations sur l'École normale William Ponty, voir notamment les travaux de J.H. Jézéquel (Jézéquel, 2002, 2003, 2005).

d'autres institutions de formation dont l'École normale d'institutrices de l'AOF à Rufisque en 1938 (Barthélémy 2003).

Pour les sept pays du ci-dessous, la création des premières universités s'est faite à des dates très éloignées : 1957 à Dakar et 1996 à Bamako. Ces grandes disparités peuvent en partie expliquer les inégalités dans l'enseignement supérieur entre le Mali ses voisins francophones de l'espace monétaire UEMOA. L'université de Dakar a été fondée en 1957, l'université de Niamey (plus tard renommée université Abdou Moumouni) a été fondée en 1971 et l'université de Ouagadougou en 1974. De toutes les universités de la sous-région, l'université de Bamako, fondée en 1993, est de loin la plus jeune. Toutefois, plusieurs établissements d'enseignement supérieur indépendants ont été créés très tôt au Mali. Ainsi, l'institut polytechnique rural de formation et de recherche appliquée de Katibougou, qui fut d'abord une station de recherche agronomique, a été créé en 1897, l'École nationale d'ingénieurs en 1939, l'École nationale d'administration en 1958, et l'École normale supérieure en 1961. Le tableau montre que le taux de mobilité pour études au Mali est dans la moyenne de la sous-région, et ce, malgré une augmentation rapide des effectifs étudiants. Il est indispensable, dans une analyse de la mobilité internationale pour études, de tenter de la comprendre en lien avec l'évolution de l'enseignement supérieur du pays de départ.

Tableau n°1 : Données de l'enseignement supérieur et de la mobilité étudiante dans l'espace francophone UEMOA

Pays							
Données de l'éducation	Burkina Faso	Mali	Niger	Sénégal	Côte d'Ivoire	Togo	Benin
<i>Population totale en 2016</i>	19 millions	18 millions	19,9 millions	15,2 millions	23,8 millions	7,5 millions	11,1 millions
<i>Taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire (2011)²¹</i>	10,41 %	24,85 %	4,88 %	26,5 %	29,4 % ²²	35,79 %	31,03 %
<i>Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur (2011)²³</i>	3,58 %	6,04 %	1,47 %	7,39 %	8,07 %	9,13 %	13,26 %
<i>Nombre d'étudiants dans le supérieur (2009)²⁴</i>	48 000	77 000	16 000	94 000	157 000	33 000	N.C ²⁵
<i>Nombre d'étudiants dans le supérieur (2013)²⁶</i>	88 271	114 000	29 363	144 430	194 950	71 075	65 517
<i>Progression des effectifs dans l'enseignement supérieur (2009-2013)</i>	83,9 %	48,05 %	83,52 %	53,65 %	24,17 %	115,38 %	NC
<i>Ratio de mobilité²⁷</i>	4,8 %	5,3 %	10,2 %	7,9 %	4 %	5,3 %	2,9 %

²¹ Il s'agit ici des taux bruts de scolarisation au second cycle de l'enseignement secondaire. Cela correspond aux trois années du lycée (enseignements général, technique et professionnel compris).

²² Source : Ministère de l'Éducation Nationale et de l'enseignement technique en Côte d'Ivoire. http://www.men-dpes.org/new/FILES/pdf/stats/poche/poche_20122013.pdf (page 50).

²³ Base de données de l'ISU (Institut de statistiques de l'Unesco) : « taux bruts de scolarisation dans l'enseignement supérieur, les deux sexes ».

²⁴ Voir en Annexes « Tendances dans l'enseignement supérieur : Afrique Subsaharienne », Unesco 2010.

²⁵ Valeur indisponible, non renseignée dans le document utilisé.

²⁶ ISU, Unesco (consultée le 10 décembre 2016) : <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-vizFR.aspx> Le nombre d'étudiants a été calculé par rapport au ratio de mobilité et au nombre d'étudiants inscrits à l'étranger, tels qu'indiqués par l'ISU.

²⁷ Ibid. Cf. note de bas de page précédente.

Sources : Données de l'ISU (Unesco) pour les taux bruts de scolarisation dans les enseignements secondaire et supérieur (2011)²⁸, pour le nombre d'étudiants (2009 et 2013) et pour le ratio de mobilité (2013).

Le tableau n°2, ci-après, permet de voir que la courbe de progression des effectifs étudiants au Mali a connu une augmentation vertigineuse en seize ans à peine. Le nombre d'étudiants inscrits dans les universités du Mali est passé de 10 774 en 1996, année d'ouverture de la première université de Bamako, à près de 130 000 en 2015, soit une multiplication par 15 environ en vingt ans à peine. La progression du nombre d'étudiants maliens en mobilité vers les universités françaises est moins spectaculaire, même si cette population a été multipliée par 5 entre 1998 et 2014.

²⁸ Nous avons choisi l'année 2011 parce que c'est la seule pour laquelle les données sont disponibles pour l'ensemble des pays et pour les deux niveaux d'enseignement dans la base de données de l'Unesco.

Tableau n°2 : Évolution des effectifs étudiants dans les universités du Mali et du nombre d'étudiants maliens inscrits dans les universités françaises entre 1998 et 2015

Année universitaire	Nombre d'étudiants inscrits à l'université au Mali	Nombre d'étudiants maliens inscrits dans les universités françaises	Pourcentage d'étudiants en mobilité vers la France
1998 - 1999	18 662	452	2,42 %
1999 - 2000	19 751	503	2,55 %
2000 - 2001	21 861	703	3,22 %
2001 - 2002	22 632	1 146	5,06 %
2002 - 2003	24 790	1 374	5,54 %
2003 - 2004	29 591	1 457	4,92 %
2004 - 2005	33 103	1 525	4,61 %
2005 - 2006	38 213	1 641	4,29 %
2006 - 2007	49 991	1 612	3,22 %
2007 - 2008	58 410	1 682	2,77 %
2008 - 2009	71 000	1 822	2,57 %
2009 - 2010	80 667	1 894	2,35 %
2010 - 2011	90 188	2 064	2,29 %
2011 - 2012	102 278	2 161	2,11 %
2012 - 2013	112 504	2 281	2,03 %
2013 - 2014	119 705	2 285	1,91 %
2014 - 2015	128 074	2 352	1,84 %

Sources : Campus France, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère français de l'éducation nationale (DEPP) du Ministère français de l'Éducation Nationale.

Comme le démontre ce tableau, la proportion du nombre d'étudiants maliens inscrits dans les universités françaises a crû de façon systématique entre 1998 et 2003. La courbe s'est ensuite inversée depuis 2003, et la population des étudiants maliens en France n'a cessé de décroître depuis, en proportion des effectifs restés à Bamako. Une telle mise en perspective permet de relativiser l'ampleur de la mobilité sortante à partir du Mali, qui ne concerne au final qu'un nombre limité d'étudiants, et ce en dépit de l'internationalisation du champ scolaire malien.

Les étudiants maliens en mobilité sont issus d'un champ scolaire marqué par sa forte internationalisation. Internationalisation et mondialisation sont deux notions distinctes, même

si elles renvoient à des réalités connexes selon M.F. Lange et N. Henaff. Alors que la mondialisation est « *un processus historique qui tend à s'imposer comme un contexte sur lequel les agents n'ont aucune influence* » (...), *l'internationalisation de l'éducation est généralement considérée comme la composante proactive de la mondialisation. C'est une stratégie qui permet aux acteurs de s'affranchir, voire de bénéficier de la mondialisation* » (Lange et Henaff 2015, 34). Au Mali, nous observons quatre caractéristiques du champ scolaire qui sont symptomatiques de son internationalisation, en particulier dans l'enseignement supérieur. Ce sont autant de facteurs qui encouragent la mobilité internationale pour études.

Premièrement, on assiste à la diversification, voire à l'augmentation des investissements d'origine étrangère dans l'éducation, facilitée par l'accord général sur le commerce et les services (en 1994), en vertu duquel les établissements peuvent se délocaliser à travers la planète (Berkane, 2009 ; Hazoume, 2011). Cela se traduit par l'ouverture au Mali d'établissements privés qui sont membres de groupements scolaires implantés dans plusieurs autres pays. Au niveau des enseignements fondamental et secondaire²⁹, « Collège Horizon », établissement turc créé à Bamako en 2002, est une illustration de la mobilité des enseignes étrangères. Ces écoles turques qui essaient aujourd'hui dans la capitale malienne, avec le plus grand succès³⁰, appartiennent à un réseau international d'écoles créées par *Hizmet*, un mouvement idéologique inspiré par l'intellectuel musulman et opposant politique Turc en exil, M. Fethullah Gülen³¹. Des opportunités de poursuite d'études en Turquie sont offertes aux bacheliers de ces établissements privés qui sont non mixtes. Au niveau de l'enseignement supérieur, *Sup'Management* qui s'est implanté au Mali en 2001, est aussi membre d'un réseau mondial d'établissements américains, espagnols et sud-américains, en plus d'être une

²⁹ Au Mali, l'enseignement scolaire est organisé autour de trois niveaux d'enseignement : tout d'abord, il y a l'enseignement fondamental, qui s'étend sur 9 ans, divisés entre un cycle primaire (6 ans) et un cycle secondaire (3 ans), puis, l'enseignement secondaire reposant sur l'enseignement secondaire général ou technique (3 ans) et l'enseignement secondaire professionnel (2 ou 4 ans selon les diplômes), et enfin l'enseignement supérieur dispensé dans des facultés, instituts et grandes écoles dépendant des cinq universités maliennes (2011) dont quatre sont à Bamako et une à Ségou. Voir dans les annexes l'architecture structurale de l'éducation au Mali.

³⁰ Par leurs résultats académiques, les « collèges Horizon » font partie des tout meilleurs établissements du Mali. À titre d'illustration, les résultats d'admission au baccalauréat malien du groupe Collège Horizon entre 2012 et 2016 sont 3 à 4 fois supérieurs à ceux de l'ensemble des candidats au baccalauréat.

³¹ Intellectuel musulman turc en exil aux Etats-Unis depuis 1999, Fethulla Gülen est aujourd'hui un opposant politique du président Erdogan dont il était l'allié au départ. Depuis peu, Erdogan demande la fermeture des écoles du mouvement Hizmet, qu'on compte par milliers à travers le monde. Voir : http://www.liberation.fr/planete/2016/07/20/la-confreterie-gulen-galaxie-aux-contours-flous_1467524 (page consultée le 07 septembre 2016).

enseigne connue dans le paysage des études en sciences de gestion pour son implantation internationale³².

L'internationalisation de l'école malienne est ensuite palpable dans l'organisation du système d'enseignement supérieur résolument tourné vers l'étranger, par nécessité. En effet, à part le diplôme de médecine générale, très peu de filières permettent, au Mali, la préparation d'un diplôme de doctorat. Il en est de même pour le niveau master 2 que les étudiants maliens ne peuvent préparer que dans de rares disciplines : en sociologie, en études du développement ou encore en relations internationales. Outre les carences en termes de degrés de formation, certaines disciplines ne font pas partie de l'offre pédagogique locale, faute d'enseignants qualifiés. C'est le cas du domaine des statistiques notamment, où le manque de diplômés est souvent décrié par les acteurs du secteur privé et par l'Etat lui-même, mais le discours sur l'inadéquation entre formation et emploi est plus global et récurrent (Loua, 2012 ; Mariko, 2012 ; B. Traoré, 2010). Ces conditions d'un enseignement supérieur à l'offre qualitativement et quantitativement limitée favorisent une mobilité sortante dont il a été démontré qu'elle est fortement corrélée avec l'insuffisance des structures d'enseignement supérieur des pays de départ des étudiants africains en mobilité (Kritz, 2013). La grande majorité des enseignants maliens du supérieur titulaires d'un doctorat ont donc été formés à l'étranger, ce qui entretient une forte mobilité internationale au niveau des études supérieures .

L'État malien qui, à travers sa politique de formation des cadres, promeut la formation supérieure à l'étranger comme une condition essentielle de la réussite scolaire et sociale, participe directement à l'ouverture du système éducatif malien vers l'étranger. Cette formation des Maliens à l'étranger remonte à la période coloniale, quand les meilleurs élèves poursuivaient leurs études dans des établissements étrangers tels que l'École Normale William Ponty, dont le premier Président, Modibo Keïta, et une proportion importante des premiers cadres de la haute administration étaient diplômés. Aujourd'hui encore, l'octroi systématique de bourses de mérite vers l'étranger aux meilleurs bacheliers maliens perpétue une représentation positive de la mobilité internationale pour études. Toutefois, et de façon plus marquante que les politiques publiques, c'est par l'intermédiaire des discours et pratiques de ses représentants que l'État malien dissémine les idées sur les bienfaits de la mobilité pour études dans les représentations collectives. D'abord, les pratiques : tous les enfants des derniers présidents de la république –Alpha Oumar Konaré, Amadou Toumani Touré et

³² Il y a plusieurs établissements du groupe Sup'Management à travers le monde, avec des implantations au Maroc (Sup'Management Fès), au Sénégal (Sup'Management Dakar), ou en Côte d'Ivoire (Sup'Management Abidjan).

Ibrahim Boubacar Keita– ont effectué leurs études supérieures à l'étranger, principalement en Europe et en Amérique du Nord. Les discours, ensuite. Alors qu'il était Premier ministre en 1994, Ibrahim Boubacar Keita (IBK) – actuellement Président de la République– s'était adressé aux leaders de la contestation estudiantine à la télévision nationale en ces termes : « *Sachez qu'en poursuivant votre grève, c'est vous qui allez devenir les premiers perdants de cette lutte, car nos enfants étudient à l'étranger, puis ils reviendront pour vous gouverner, tout comme nous l'aurons fait* »³³. Ce discours est encore aujourd'hui l'un des messages médiatiques les plus présents dans la mémoire collective des Maliens, pour qui il symbolise un des moments clés de la rupture entre l'élite politique et le peuple. En outre, les propos du Président Ibrahim Boubacar Keita induisent un lien quasi-mécanique entre l'obtention de titres scolaires étrangers et l'accès aux positions de pouvoir au Mali.

Au Mali, les détenteurs de titres scolaires européens, américains ou nord-africains sont perçus comme avantagés par rapport à leurs homologues locaux sur un marché de l'emploi qui privilégie les diplômés formés à l'étranger. C'est ce qui ressort de nos entretiens, et se trouve corroboré par les résultats qui seront présentés au chapitre 9. La préférence pour les diplômes étrangers s'explique par au moins en partie par les insuffisances en termes de qualité et de quantité de l'offre pédagogique des établissements supérieurs locaux. Les capacités limitées du système d'enseignement supérieur forment le quatrième facteur d'internationalisation du champ scolaire malien où les étudiants et leurs familles ont fini par ériger la mobilité internationale comme une panacée face au chômage endémique des jeunes : 23% pour les 15-24 ans contre 10,6 % pour l'ensemble de la population (INSTAT 2015 : 43). En outre, le chômage des jeunes au Mali se caractérise par le fait qu'il touche plus massivement les diplômés du supérieur (F. Traoré, 2005). Depuis trois décennies, en raison des mutations structurelles du marché du travail, dont la diminution drastique des effectifs du secteur public, la situation de l'emploi a été bouleversée (Bah, 2012). En effet, comme l'a démontré E. Gérard, une rupture fondamentale s'est opérée à partir des années 1980 en matière d'emploi public, avec la mise en place du concours d'entrée dans la fonction publique (1983) en tant que mesure d'application des politiques d'ajustement structurel de la Banque mondiale et du FMI, brisant ainsi une passerelle auparavant solidement entretenue par l'État entre formation et emploi (Gérard, 1994). Nous reviendrons sur la structuration actuelle du marché malien de l'emploi dans le chapitre 9.

³³ Ces propos ont été prononcés par le Premier Ministre IBK à la télévision nationale, dans un contexte de grèves étudiantes et de grande instabilité scolaire qui l'ont conduit à décréter une année blanche en 1993-1994.

L'ensemble de ces quatre facteurs contribue à la mobilité sortante des étudiants maliens vers un nombre de destinations de plus en plus diverses à travers le monde (notamment en direction de l'Asie où de nouveaux boursiers s'envolent chaque année vers la Malaisie, la Chine, l'Inde ou encore le Japon), et parmi lesquelles la France et le Maroc ont des places particulières.

La mobilité des étudiants maliens en France et au Maroc : deux schémas représentatifs des tendances dans les mobilités étudiantes Sud-Sud et Sud-Nord

Dans une large mesure, les mobilités étudiantes s'orientent encore aujourd'hui principalement des pays du « Sud » vers ceux du « Nord » : trois étudiants internationaux sur quatre étudiaient en 2012 dans un pays membre de l'OCDE (OECD, 2014, p. 344). Toutefois, l'Unesco observe depuis quelques années deux tendances nouvelles³⁴ : d'un côté, une propension des étudiants en mobilité à moins s'éloigner de leur pays d'origine, et de l'autre, le développement de nouveaux pôles régionaux de formation dans les pays en voie de développement, dont les exemples de la Malaisie (Machart & Dervin, 2014) et de l'Afrique du Sud (Chien & Kot, 2012) sont de parfaites illustrations. Selon l'institut de statistiques de l'Unesco, la France et le Maroc sont pour les Maliens la première et la quatrième destination pour études à l'étranger, l'Arabie Saoudite et la Tunisie étant les 2^{ème} et 3^{ème} pays de destination³⁵. La mobilité des étudiants maliens vers la France, qui est de loin la première destination internationale des étudiants provenant du continent africain (Campus France, 2013), s'inscrit dans une longue tradition de formation des élites maliennes dans les écoles de l'ancienne puissance colonisatrice³⁶, et correspond au schéma Sud-Nord dominant dans les mobilités étudiantes internationales. La présence de plus en plus importante des Maliens au

³⁴ Cf. le site de l'institut de statistiques de l'Unesco sur les dynamiques de mobilité par pays : <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-vizFR.aspx> (consulté le 10 décembre 2016)

³⁵ Idem, voir note précédente. Selon les données que nous avons collectées, le Maroc se classerait à la deuxième, voire à la première position des destinations pour études des Maliens à l'étranger, avec plus de 2.000 étudiants dont plus 1.000 boursiers et anciens boursiers en poursuite d'études, et plus de 1.000 autres étudiants inscrits dans les établissements privés. Voir note de bas de page n°12.

³⁶ La formation des Maliens en France s'organise essentiellement après l'indépendance (1960), sous la forme d'une coopération bilatérale et essentiellement à travers l'octroi de bourses d'études gérées par l'Office de coopération et d'accueil universitaire (Coquery-Vidrovitch, 2001). Toutefois, avant que cela ne devienne systématique, on recense plusieurs étudiants maliens arrivés en France avant les indépendances. C'est le cas notamment de Tiémoko Garan Kouyaté, enseignant diplômé de William Ponty (1924), de Seydou Badian Kouyaté (1945) qui obtiendra ensuite un doctorat en médecine à Montpellier, ou encore de Ibrahim Boubacar Keïta, actuel Président du Mali, qui obtint en 1958 une bourse d'études pour le lycée Janson de Sailly. Bien plus tôt encore, Denise Bouche rapporte les trajectoires exceptionnelles de fils de chefs envoyés en France dès la fin du XIXe siècle. Ce fut le cas par exemple d'Abdoulaye Tall, fils d'Ahmadou roi de Ségou, qui fut envoyé en 1897 à Janson de Sailly puis à Saint-Cyr (Bouche, 1966 : 264).

Maroc correspond, elle, au renouveau d'une tradition de mobilité de part et d'autre du Sahara. En effet, la circulation des hommes et des marchandises entre les territoires aujourd'hui occupés par le Mali et le Maroc est vieille de plusieurs siècles³⁷, et les reconfigurations actuelles dans l'enseignement supérieur marocain insufflent une vigueur renouvelée à ces échanges. Les mutations en cours dans l'enseignement supérieur marocain en font un pôle régional de formation supérieur au nord de l'Afrique (Mazzella, 2009), et un intéressant cas d'étude des mobilités Sud-Sud intracontinentales.

Ce qui distingue le Maroc de la France, en tant que destination pour études des Maliens, c'est avant tout le cadre légal de la circulation transfrontalière : d'un côté, les frontières sont ouvertes entre le Maroc et le Mali, et de l'autre, elles nécessitent l'octroi d'un visa. Les conditions de circulation, libre ou entravée par les contraintes institutionnelles, jouent un rôle prépondérant dans la mobilité internationale pour études (Moskal, 2016). Toutefois, en France comme au Maroc, la mobilité des étudiants étrangers doit satisfaire un certain nombre de règles juridiques, qui sont autant de contraintes –légales, financières et pédagogiques– pour les candidats maliens à la poursuite d'études dans ces deux pays.

La France est le 3^{ème} pays d'accueil des étudiants internationaux, derrière les Etats-Unis et le Royaume-Uni, à égalité avec l'Australie³⁸, et la première destination pour les étudiants africains (Campus France, 2013). Elle occupe à ce titre une place singulière dans l'espace de circulation des étudiants maliens à l'étranger. La langue française est *a priori* un facteur d'attraction vers l'enseignement supérieur français, comme cela a été démontré dans le cas d'autres schémas de mobilité étudiante (Fall, 2014 ; Harfi & Mathieu, 2006). L'histoire qu'ils ont en partage fait de l'espace géographique entre le Mali et la France –auquel on peut inclure le Maroc– une sorte de continuum culturel dont la langue française et l'école qui en est le principal vecteur sont les héritages communs. Au Maroc comme au Mali, le français occupe une place singulière. Au Maroc, l'arabe (classique) est la langue officielle *de jure*, et la langue d'enseignement à partir de 1980 dans l'enseignement primaire et 1983 pour l'enseignement secondaire. Mais le français est demeuré la seule langue d'enseignement dans plusieurs disciplines de l'enseignement supérieur, et *de facto* la langue de plusieurs services publics

³⁷ Il est possible de situer le début des circulations entre le Maroc et le Mali au XVI^e siècle, avec la conquête de l'empire Songhaï par le sultan Ahmad Al-Mansur en 1591. À partir de cette invasion, plusieurs centaines d'habitants de Tombouctou notamment iront vers le Maroc. Toutefois, dès le XI^e siècle, les Almoravides conquièrent des territoires au sud du Sahara, dont l'empire du Ghana (Triaud, 1973).

³⁸ ISU, Unesco : <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-vizFR.aspx> (14/12/2016).

administratifs, en particulier dans « *certaines organismes financiers et bancaires* » (Benzakour, 2007). Dans cette organisation qu'Ahmed Moatassime a désigné sous le nom de « bilinguisme sauvage » (Moatassime, 1974), le français bénéficie d'un réel « *prestige social* » : « *il est le bien de l'élite sociale dirigeante* » (Benzakour, 2007). Au Mali, le français est la seule langue officielle, cohabitant avec treize langues nationales, et la principale langue d'enseignement à tous les niveaux. Cependant, elle est parlée par une petite proportion de la population, la langue véhiculaire dominante étant le bambara (Canut & Dumestre, 1993). Le Mali est un pays plurilingue, et dans la hiérarchie des langues, le français occupe une place comparable à celle qu'il occupe au Maroc. Il est « *considéré comme la langue du pouvoir et du savoir laïc* » (L. Traoré, 2015 : 107). Le fait que les étudiants marocains soient la première population étudiante étrangère dans l'enseignement supérieur français, depuis plusieurs années (DEPP - MEN, 2016) atteste de la proximité culturelle entre ces deux pays. La France est également, depuis les années 1960-70, un pays d'immigration de travail pour les Maliens (Daum, 1998 ; Gonin & Kotlok, 2012). Au regard de cette histoire commune, la mobilité des étudiants maliens vers la France apparaît quelque peu comme allant de soi.

Cependant, la politique française en matière d'accueil des étudiants étrangers a été marquée, au cours des vingt dernières années, par l'adoption de mesures législatives de plus en plus restrictives. En la matière, l'année 1998 constitue un véritable tournant, dans ce sens que la loi n° 98-349 du 11 mai 1998 relative à l'entrée et au séjour des étrangers en France et au droit d'asile³⁹ a posé les bases d'un encadrement juridique plus contraignant du séjour des étudiants étrangers. Le décret n°99-352 du 5 mai 1999, s'inscrivant dans le cadre de la loi de 1998, confirme cette tendance en instaurant en son article 14 la condition de ressources financières comme préalable à l'obtention du titre de séjour étudiant⁴⁰. Selon Étienne Gérard, qui s'appuie notamment sur les déclarations de Claude Allègre et de Hubert Védrine⁴¹ et sur les orientations idéologiques des rapports émis à l'époque, la fin des années 1990 correspond à une période où la politique d'accueil des étudiants étrangers est pensée en termes d'attractivité et de participation de la France à la compétition internationale pour le partage des parts du marché mondial de la formation (Gérard, 2008 : 17). Les résultats de la nouvelle orientation politique seront immédiats, avec la hausse spectaculaire du nombre d'étudiants étrangers en

³⁹ Cette loi est aussi désignée sous le nom de « loi RESEDA » pour le sigle du nom de la loi, ou « loi Chevènement » du nom du ministre de l'Intérieur Jean-Pierre Chevènement, porteur du projet de loi.

⁴⁰ En vertu de cet article, tout étudiant étranger doit justifier de « moyens d'existence correspondant à 70% de l'allocation d'entretien mensuelle de base, versée au titre de l'année universitaire écoulée, aux boursiers du Gouvernement français ». Ce montant correspond à 430,5 euros, soit 70% de 615 euros.

⁴¹ Claude Allègre fut ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie (1997-2000), et Hubert Védrine, ministre des Affaires étrangères pendant toute la période de cohabitation (1997-2002).

dépit des conditions plus exigeantes. En effet, en conséquence de cette réforme, le nombre d'étudiants étrangers dans les universités, qui avait diminué entre 1990 et 1998, a augmenté de façon exponentielle entre 1998 et 2003, passant de 149 000 à 245 000 étudiants (Fabre & Tomasini, 2006). Au cours de cette période, le nombre d'étudiants maliens est passé de 452 à 1 457, en hausse de 222 %, soit la deuxième plus forte progression des nationalités étrangères représentées dans les universités françaises. Seuls les étudiants chinois, dont le nombre a été multiplié par huit en 5 ans entre 1998 et 2003, respectent une croissance numérique plus importante.

La forte progression (+766 %) ⁴² du nombre d'étudiants chinois en France entre 1998 et 2003 a contribué à tirer vers le haut l'ensemble de la population étudiante d'origine asiatique en France, qui a connu la plus forte progression régionale au cours de cette période. Ces bouleversements démographiques, qui vont ensuite conduire la Chine à devenir le deuxième pays d'émigration en termes d'étudiants étrangers en France après le Maroc (DEPP - MEN, 2016), correspondent à une nouvelle ère dans l'accueil des étudiants étrangers, que Serge Slama décrivait dans les années 1990 comme « la fin de l'étudiant étranger ». Pour lui, « *La fin de l'étudiant étranger correspond donc à la fin de l'arrivée massive, dans l'enseignement supérieur français, d'étudiants originaires de pays en développement – souvent francophones – issus d'une mobilité individuelle* » (Slama, 1999 : 16). Il précisait ensuite : « *La fin de l'étudiant étranger entend aussi décrire le nouveau visage de l'étudiant étranger : plus européen, asiatique, ou américain ; d'un niveau plus élevé d'études* » (Ibid.). Les tendances actuelles dans l'enseignement supérieur français vont dans le sens de l'analyse de S. Slama : la part des étudiants provenant d'Afrique (du Nord et au sud du Sahara) est celle qui a connu la plus faible progression depuis 2003-2004. Ainsi, entre l'année universitaire 2003-2004 et la rentrée 2015-2016, le nombre d'étudiants originaires de l'Union Européenne est passé de 28 653 (à la veille du grand élargissement de 2004) à 44 975. Ceux du Maghreb (Maroc, Algérie, Tunisie, Mauritanie) sont passés de 61.078 (dont 29.044 Marocains) à 53.592 (dont 25055 Marocains). Pour l'ensemble du continent africain, les effectifs sont passés 102.766 à 106.315. Pour l'Asie, il y avait 23.109 (dont 11.908 Chinois) contre 43.810 (dont 16.629 Chinois) en 2015-2016. Dans l'ensemble de l'enseignement supérieur français, il y a 36.800 étudiants marocains et 28.000 Chinois en 2015, la progression la plus fulgurante est celle de la Chine. Et les étudiants africains sont ceux dont le nombre a le moins augmenté ⁴³.

⁴² 1.374 étudiants en 1998-1999 contre 11.908 étudiants en 2003-2004.

⁴³ Repères et références statistiques (RERS 2004 à 2016) publiées par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère français de l'Éducation. Cf. bibliographie.

Toutefois, alors qu'elle semblait s'essouffler un temps, la mobilité des étudiants africains vers la France a connu une augmentation de ses effectifs après 2004. L'analyse du tableau numéro 2 sur l'évolution du nombre d'étudiants maliens dans les universités françaises permet d'observer la baisse du taux de croissance annuel des effectifs.

En revanche, contrairement à la transition que prédit Slama *d'une immigration étudiante de « masse » à une migration « d'élites »* (*Ibid.*), la mobilité individuelle d'étudiants issus de pays d'Afrique francophone se poursuit dans des dimensions encore importantes au point que certains auteurs constatent une démocratisation de l'accès à la mobilité pour études à partir du Maroc (Gérard (dir.), 2008). Comme nous le verrons de façon détaillée dans la quatrième partie, le caractère très hétérogène de l'origine sociale de la population scolaire malienne que nous avons interviewée en France et au Maroc confirme cette évolution. Une évolution paradoxale au regard des réformes introduites depuis 2007 dans la politique d'accueil des étudiants étrangers qui a été progressivement intégrée à la politique migratoire d'ensemble, selon l'objectif de « maîtrise des flux migratoires ». En dépit du discours sur la maîtrise des flux migratoires et sur l'immigration choisie (2006), l'encadrement législatif de l'accueil des étudiants étrangers a été marqué par des réformes aux signaux parfois contradictoires. À titre d'illustration, trois textes législatifs témoignent des évolutions contrastées de la politique d'accueil des étudiants étrangers : le décret n°2011-1049 du 6 septembre 2011, la circulaire Guéant⁴⁴ et la circulaire Valls⁴⁵. Le premier, *via* son article 36, a porté de 430 à 615 euros le minimum de ressources financières requises pour l'octroi du titre de séjour étudiant, le second a établi de nouvelles règles relatives à l'insertion professionnelle des diplômés étrangers, en instaurant la préférence nationale dans certains secteurs d'emploi, alors que le troisième a adouci les règles dictées par la première circulaire et a supprimé la deuxième.

Parallèlement aux évolutions de la politique d'accueil des étudiants étrangers en France, le système d'enseignement supérieur a été réformé. L'adoption de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU)⁴⁶, le 10 août 2007, marque le véritable tournant législatif

⁴⁴ La circulaire Guéant, émise par le ministre de l'intérieur Claude Guéant, est une circulaire traitant de la question de l'insertion professionnelle de l'ensemble des étudiants étrangers non ressortissants de l'Union Européenne. L'objectif de la circulaire, qui adopte une « approche qualitative et sélective », était de réduire le nombre d'étudiants étrangers en retenant les meilleurs pour un certain nombre de secteurs clés. Texte intégral de la circulaire (10/07/2015) <https://www.gisti.org/IMG/pdf/noriocl1115117j.pdf>

⁴⁵ La circulaire désignée sous le nom de *circulaire Valls*, est une circulaire conjointe émise le 31 mai 2012 par trois ministères : le ministère de l'Intérieur, le ministère de l'Emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Publiée un an après la circulaire Guéant qu'elle abroge *de facto*, cette circulaire avait un objet assez explicite : « *l'accès au marché de l'emploi des diplômés étrangers* ». Texte intégral de la circulaire (consulté le 10/07/2015) : <http://www.gisti.org/IMG/pdf/norintv1224696c.pdf>

⁴⁶ Le texte de loi sur l'autonomie des universités est disponible en ligne à cette adresse (1^{er} janvier 2016) : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315>

en matière d'autonomie des universités publiques. La loi prévoit notamment l'autonomie complète des universités en matière de gestion budgétaire au 1^{er} janvier 2013, devant ainsi reprendre progressivement à l'État ce qui était pendant longtemps une de ses prérogatives. Il est cependant paradoxal de constater qu'au moment même où les universités françaises sont contraintes de gagner en autonomie, leur marge de manœuvre en matière de recrutement d'étudiants internationaux est relativement limitée par l'État, dont les services consulaires à l'étranger, en particulier les agences Campus France, jouent un rôle déterminant dans la sélection des futurs étudiants. « *Les universités françaises se trouvent ainsi progressivement dépossédées de la maîtrise du processus de recrutement des étudiants étrangers (...)* » (Spire, 2009: 95).

Cette caractéristique des mobilités étudiantes vers la France les distingue fondamentalement de celles vers le Maroc où il s'agit d'une frontière ouverte aux Maliens, et les établissements d'enseignement supérieur participent dans ce cas au même titre, voire davantage que l'État aux dynamiques de mobilité en cours.

On recense des étudiants maliens dans l'enseignement supérieur marocain dès les années 1960, à l'instar d'autres étudiants provenant des pays d'Afrique Sub-Saharienne (Belkadi & Charef, 2009). La présence d'étudiants maliens au Maroc au lendemain des indépendances des deux pays⁴⁷ renseigne sur la qualité des coopérations bilatérales précoces entre pays africains, nourries au départ par l'idéologie panafricaniste dont le président malien, Modibo Keïta, était perçu comme un des principaux représentants⁴⁸. Toutefois, différents acteurs institutionnels intervenaient dans le financement de la formation de ces premiers étudiants. Les témoignages que nous avons recueillis attestent en effet qu'en plus de la coopération inter-États, des organisations internationales, dont des organismes spécialisés de l'ONU, participaient de façon ponctuelle à l'offre de bourses d'études⁴⁹ (Touré, 2014). Cependant,

⁴⁷ Ancien protectorat français, le Maroc est devenu indépendant en 1956. Le Mali, ancienne colonie française, a obtenu la sienne en 1960.

⁴⁸ Aux côtés des présidents Kwame Nkrumah (Ghana) et Ahmed Sékou Touré (Guinée), Modibo Keïta fut une des figures les plus importantes du mouvement panafricaniste des années 1960. La crise institutionnelle du Congo belge, entre 1960 et 1961, est un épisode illustrant la proximité entre le Mali et le Maroc. Les dirigeants africains étaient alors divisés entre, d'un côté, le groupe de Monrovia pro-occidental (douze pays dont la Côte d'Ivoire), et de l'autre, le groupe de Casablanca, révolutionnaire, panafricaniste et favorable à Patrice Lumumba. À la conférence de Casablanca, qui s'est tenue en janvier 1961, sept pays étaient représentés par leurs dirigeants, dont Gamal Abdel Nasser, Nkrumah, Sékou Touré et Modibo Keïta, sur invitation du roi Mohammed V. Pour plus de développements sur ce sujet, voir l'article de Yacouba Zerbo (Zerbo, 2003).

⁴⁹ C'est par exemple le cas d'un Malien résidant au Maroc depuis quarante et un ans, Mayti, ingénieur de conception en électronique, arrivé au Maroc en 1971 grâce à une bourse octroyée par l'organisation de l'aviation civile internationale (OACI). D'après Mayti, d'autres bourses de formation au Maroc ont été accordées à des Maliens par l'OACI dès 1965. Il figure dans notre échantillon d'enquêtés qui sera présenté dans le chapitre 2, consacré à la méthodologie. Interview réalisée au domicile de Mayti, à Rabat le 5 juillet 2012.

l'histoire de la circulation des individus entre le Maroc et le Mali remonte très loin dans le temps, avec la conquête du Songhaï⁵⁰ à la fin du XVI^e siècle par une expédition militaire ordonnée par le sultan Saadien Ahmed Al-Mansur, qui vainquit les troupes songhaï en 1591 lors de la bataille de Tondibi (Haïdara, 1996). À partir de là, et pendant trois siècles, les échanges vont s'intensifier : les marchandises, les hommes et les savoirs circulent entre les rives nord et sud du Sahara. Pour l'essentiel, il s'agit certes d'une circulation contrainte, étant donné que des milliers de jeunes du Songhaï sont mis en esclavage et envoyés comme main d'œuvre vers le sultanat des Saadiens (Abitbol, 1992). Toutefois, outre les travailleurs forcés, les intellectuels aussi voyagent d'un territoire à l'autre. Le plus illustre d'entre eux était Ahmed Baba (1556-1616), qui fut avec d'autres savants déportés vers Marrakech. Une partie non négligeable de la production écrite de cet homme de lettres né à Araouane dans le désert malien a été conçue et publiée à partir du Maroc. D'autre part, les sources historiques décrivent le rayonnement de l'université de Sankoré (Tombouctou) qui accueillit jusqu'à 25.000 étudiants et nombre de savants du monde arabe, à l'apogée de ce qui fut un des plus importants centres intellectuels en Afrique noire entre les XVI^e et XVIII^e siècles (Toukara & Essayouti, 2013). Au regard de cette histoire commune dont les vestiges sont encore perceptibles dans les sociétés songhaï du nord du Mali, la proximité culturelle entre les deux pays et la mobilité des étudiants maliens vers le Maroc paraît cohérente. Par ailleurs, le Maroc et le Mali entretiennent de bonnes relations diplomatiques. En témoigne le lancement, à partir de 2012, de la coopération maroco-malienne en vue de la formation des imams, un domaine clé de la vie politique et sociale au Mali⁵¹.

Il est difficile de déterminer le nombre d'étudiants maliens dans l'enseignement supérieur marocain aujourd'hui. Toutefois, on observe depuis le milieu des années 2000 une hausse significative de leur présence au Maroc de même que l'ensemble des étudiants étrangers au royaume. En effet, cette décennie marque un véritable tournant avec une augmentation rapide des effectifs d'étudiants étrangers dont une grande majorité proviennent d'Afrique subsaharienne. Selon J-B Meyer et S. M. Laouali, s'appuyant sur les données du ministère marocain de l'enseignement supérieur, le nombre d'étudiants étrangers au Maroc a

⁵⁰ L'empire songhaï (1464-1591) fut chronologiquement le troisième grand empire médiéval au Sahel, succédant aux empires du Ghana (III^e-XIII^e siècles) et du Mali (XIII^e-XVI^e siècles). Pour plus d'informations sur la période, voir notamment l'ouvrage de Francis Simonis sur les empires médiévaux de l'Afrique Soudanaise (Simonis, 2010).

⁵¹ La formation d'imams modérés a été une des pistes de sortie de crise envisagées pour répondre durablement au risque djihadiste au Mali, au lendemain de la crise politico-sécuritaire qui secoua le pays. À cette fin, le Maroc a offert des bourses de formation pour 500 imams maliens à partir de 2013 (Otayek, 2014).

considérablement crû entre 1998 et 2010, passant de moins de 1,5% à près de 4% du total d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur (Mahamadou Laouali & Meyer, 2012).

Pour beaucoup d'auteurs, l'essor du Maroc comme destination majeure pour les étudiants africains en particulier s'expliquerait en grande partie par le renforcement des accords de partenariat économique, dont l'octroi des bourses d'études est un volet majeur, entre la monarchie constitutionnelle maghrébine et ses voisins du Sud (Berriane, 2009 ; Mokhefi & Antil, 2012). Si la multiplication de ces accords bilatéraux de coopération dans le domaine de la formation a effectivement été un facteur contribuant à faire du Maroc un des principaux pôles de formation pour les étudiants africains, sa position actuelle sur le marché des mobilités étudiantes est aussi la conséquence des transformations du système d'enseignement supérieur. Poursuivant une politique publique volontariste que S. Mazzella désigne comme une « *libéralisation d'État* » de l'enseignement supérieur (Mazzella, 2008a) –c'est à dire le choix délibéré de la puissance publique d'ouvrir les services d'éducation au secteur privé afin d'élargir l'offre de formation et ainsi répondre à la forte demande–, le royaume du Maroc a voté à la fin des années 1980 des lois qui ont contribué à l'expansion soutenue de l'enseignement supérieur privé (Mazzella, 2011 ; Vermeren, 2002) au cours des trois décennies qui ont suivi. Ce nouveau pan de l'enseignement supérieur repose essentiellement sur la libéralisation dont la loi n° 01-00 de 2000⁵² marque une étape fondamentale.

D'après Pierre Vermeren, l'éclosion des premiers établissements privés marocains a eu lieu dans un contexte de crise dans l'enseignement supérieur. À partir des années 1980, l'enseignement supérieur public a cessé de remplir sa fonction de promotion sociale, et les formations proposées commençaient à se trouver en déphasage par rapport aux évolutions du marché. Pour ces différentes raisons, l'historien affirme qu' « *il n'est guère surprenant qu'un mouvement de création d'établissements d'enseignement supérieur privé commence à se développer, notamment dans les domaines de la gestion, de l'informatique appliquée, de la finance et de la comptabilité, jusque là délaissés par le secteur public* » (Vermeren, 2002 : 397).

Aujourd'hui, l'accroissement rapide de la population étudiante d'origine étrangère au Maroc, démontrée par Meyer et M. Laouali (Mahamadou Laouali & Meyer, 2012), suscite plusieurs interrogations. D'une part, est questionnée la place du royaume dans les parcours de mobilité des étudiants africains pour qui il ne s'agit pas seulement d'une destination par défaut (Touré, 2014). D'autre part, c'est le rôle du Maroc dans l'espace des circulations internationales qui

⁵² Le contenu de la loi n°01-00 portant sur l'organisation de l'enseignement supérieur est analysé au chapitre 6 et présenté dans son intégralité dans les annexes.

est réinvesti par la recherche sur les migrations (Alioua, 2005). En effet, avec environ 50.000 étudiants en mobilité internationale en 2013 (Campus France, 2015 : 6), le Maroc est l'un des principaux pays de départ des étudiants internationaux⁵³. Depuis quelques années, il tend à devenir un pays à la fois de départ et d'accueil des étudiants internationaux, ce qui correspond aussi à la place qu'occupe le royaume chérifien en matière de migrations internationales de façon générale (Bredeloup & Pliez, 2005 ; Timera, 2009).

Une problématique axée sur la dimension sociale de la mobilité pour études

A priori, la mobilité pour études, comme les autres formes de migrations, nécessite la mobilisation d'un ensemble de capitaux économique, culturel et social. Pourtant, à rebours des représentations dominantes dans le discours public et des représentations collectives au Nord sur les migrations en provenance du Sud, M. Timera précise que : « *ce sont rarement les populations des zones les plus pauvres qui émigrent le plus. Émigrer est jusqu'à un certain point un luxe qui n'est pas à la portée de tous* » (Timera, 2001 : 39). Cette affirmation se vérifie *a priori* aussi bien pour la migration de travail que dans le cadre de la mobilité internationale pour études. Car en effet, pour les étudiants comme pour les travailleurs, l'entrée en mobilité requiert le déploiement d'un important capital social. C'est ce qui ressort, par exemple, dans un tout autre contexte social, de l'étude réalisée par M. Ballatore et T. Blöss sur les caractéristiques sociales des étudiants du programme européen d'échanges Erasmus en Grande Bretagne, en France et en Italie. D'après ces deux chercheurs: « *en définitive, ce public [les étudiants du programme Erasmus] apparaît globalement comme disposant de sérieux atouts sociaux* » (Ballatore & Blöss, 2008, p. 68). Dans cette recherche, nous démontrons que le contexte malien de mobilité pour études comporte des spécificités telles qu'il est impossible d'y vérifier les résultats de cette recherche sur les inégalités sociales.

L'ouvrage collectif dirigé par E. Gérard, consacré à la mobilité des étudiants marocains en France (Gérard, 2008), se distingue notamment par une analyse de la dimension sociale de la mobilité et par la construction de catégories d'étudiants en fonction de l'histoire socio-scolaire de leurs familles et de leur capital social. Ce faisant, il démontre quels facteurs contribuent à la multiplication des trajectoires scolaires a priori improbables, notamment au

⁵³ Le Nigeria, avec 52.000 étudiants en mobilité, est classé 10^{ème} selon le classement de l'Unesco. Cf. Unesco : <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-vizFR.aspx> (14/12/2016).

regard des déterminismes sociaux dont rend compte la sociologie de P. Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1970, 1984) : des « *jeunes d'avant-garde* » que rien ne prédestine ni à la mobilité, ni aux études supérieures, parviennent ainsi à pallier le manque de capitaux familiaux pour étudier en France (Gérard et Proteau, 2008).

En ce qui concerne les mobilités étudiantes à partir du Mali, trois éléments spécifiques au contexte de mobilité vers le Maroc et la France participent de façon conjointe à placer la dimension sociale au cœur de notre analyse. Premièrement, l'ouverture du secteur éducatif aux investisseurs privés à partir des années 1990 a eu pour conséquence de segmenter l'École malienne entre établissements pour des populations étudiantes aisées et établissements pour publics défavorisés. Les inégalités scolaires sont cependant plus profondes : il existe une multitude de distinctions entre écoles urbaines et écoles rurales. Ensuite, la nature des contraintes à la mobilité sortante a évolué. Avec la libéralisation de l'enseignement supérieur au Maroc et la tendance à la restriction des conditions de séjour en France, le capital économique et scolaire deviennent des atouts essentiels de la mobilité pour études. La distribution très hétérogène des catégories sociales des étudiants maliens à l'étranger est le troisième facteur qui nous incite à interroger la dimension sociale de cette mobilité. En effet, la présence en grand nombre, en France comme au Maroc, d'étudiants issus des groupes sociaux défavorisés au Mali, apparaît comme un paradoxe, non seulement par rapport aux caractéristiques qui structurent l'école malienne, mais aussi au regard des conditions d'entrée en mobilité telles que décrites plus tôt et généralement analysées pour les populations étudiantes de pays aux systèmes d'enseignement supérieur plus anciennement établis et structurés que ne le sont des systèmes comme celui du Mali.

Comme nous l'analyserons au cours de cette thèse, les trajectoires scolaires des étudiants maliens de l'étranger se construisent dans et par la mobilité : une grande proportion de ceux que nous avons interviewés en France ont commencé leurs études supérieures dans un autre pays, bien souvent en Afrique du Nord –notamment en Algérie, au Maroc, en Tunisie– ou au Mali. On observe également une mobilité géographique pendant les études supérieures à l'intérieur d'un même pays. Ainsi, une majorité d'étudiants maliens interviewés à Paris ou à Rabat, en particulier ceux inscrits dans les Grandes Écoles, ont fait une partie de leur scolarité dans une ville de plus petite taille en France ou au Maroc. Par ailleurs, pour un certain nombre d'entre eux, les étudiants maliens de France et du Maroc ont eu des expériences de mobilité pour études très tôt à l'intérieur du Mali, au cours de leur cursus d'études primaires, secondaires ou supérieures.

Cette configuration – la mobilité pour études au cours de la scolarité au Mali – est courante en raison des différences offertes de formation en fonction de la taille de la ville et de sa proximité avec la capitale. La mobilité interne pour formation revêt généralement deux formes principales : une mobilité individuelle de l'élève qui quitte son village pour une ville plus grande afin de passer du premier au second cycle de l'enseignement fondamental, ou une mobilité familiale visant à répondre aux besoins de scolarisation des enfants. La combinaison entre la distribution inégale de l'offre de formation selon la taille de la division administrative, d'un côté, et la rareté voire l'absence de moyens de déplacements à l'intérieur du Mali, de l'autre, a pour conséquence une grande récurrence de la mobilité tout au long de la scolarité, comme le confirme l'analyse des parcours scolaires des étudiants interviewés dans le cadre de cette thèse. Toutefois, les inégalités scolaires sont non seulement territoriales mais aussi pédagogiques. En effet, la qualité de l'offre de formation – indexée sur les performances des établissements scolaires aux examens nationaux – varie grandement en fonction non seulement du niveau administratif de la localité, mais aussi du capital scolaire et économique des parents d'élèves.

La qualité de la formation est perçue de façon très différente par les Maliens, suivant le type d'établissement secondaire. Ainsi, les lycées privés laïcs, qui se sont multipliés à partir de 1994 et l'adoption de la loi de libéralisation des enseignements primaire et secondaire⁵⁴, bénéficient d'une inégale réputation en fonction de leurs taux d'admission aux examens nationaux. Les « grands »⁵⁵ lycées privés jouissent d'une image globalement positive grâce à leurs résultats au baccalauréat : entre 2012 et 2016, le taux national de réussite au baccalauréat malien a été respectivement de 12.36 %, 13.02 %, 16.24, % 17.99 % et 24.28 % alors que des lycées tels que Collège Horizon (établissement financé par les Turcs) ou Les Castors dépassaient les 70 % d'admission sur cette période, et le lycée Kodonso présentait une moyenne de 56,47 %.

En termes de réputation, les établissements scolaires que nous regroupons dans la catégorie « petits » lycées privés ont, eux, des fortunes diverses en raison de résultats en deçà de ceux des grands lycées aux examens nationaux, mais aussi à cause d'une moins grande constance dans l'excellence académique⁵⁶. A l'exception de quelques rares établissements, l'image des lycées publics – comme celle de l'ensemble de l'école publique malienne – ne sont pas très appréciés en raison notamment des grèves à répétition qui rendent souvent impossible la réalisation complète des programmes scolaires (Diakité, 2000). Dans ce tableau des types d'établissements secondaires maliens, les lycées catholiques occupent une place singulière.

⁵⁴ Loi n°94-032 du 25 juillet 1994 fixant le statut de l'enseignement privé en République du Mali (voir en annexes le décret d'application du 15 août 1994).

⁵⁵ Nous avons défini le seuil entre « grands » et « petits » lycées privés à partir d'un seuil dont le montant a été défini à l'issue des entretiens auprès des étudiants maliens au Maroc et en France. Ce seuil a été fixé à 327.975 francs CFA, à peu près 500 euros, la majorité étudiants issus des élites économiques et intellectuelles fréquentant des établissements aux frais de scolarité supérieurs à ce montant qui marque une frontière financière entre écoles.

⁵⁶ En analysant de près les résultats des dernières sessions du baccalauréat malien, on observe quasiment chaque année l'ascension d'un nouvel établissement privé, qui est cependant remplacé par un autre l'année suivante. En 2014, ce fut, entre autres, le cas du lycée Kalélou Maréga avec dix boursiers d'excellence en France, au Maroc, en Algérie ou en Tunisie. En 2015, aucun lycéen de cet établissement n'a obtenu de bourse de mérite pour l'étranger.

Même s'ils relèvent du secteur privé en ce sens que l'Église du Mali, qui en est le propriétaire, détient une autonomie en matière de gestion, les lycées catholiques dispensent un enseignement strictement conforme au programme scolaire malien. En outre, les frais de scolarité y sont gratuits comme dans les écoles publiques et laïques. Ils ont la réputation d'être rigoureux et de dispenser un enseignement de qualité. Leurs performances scolaires se situent parmi les meilleurs établissements, à côté des grands lycées privés⁵⁷. Ces inégalités en matière d'offre scolaire au Mali ont un impact direct sur la probabilité d'accéder à la mobilité pour études.

Les mobilités étudiantes se sont diversifiées au cours des dernières années, au point de rendre nécessaires les distinctions couramment établies entre, d'un côté, une « *mobilité encadrée ou institutionnalisée (dans le cadre d'un programme d'échanges ou d'accord bilatéraux)* », et de l'autre, une « *mobilité spontanée à la seule initiative de l'étudiant* » (Endrizzi, 2010, p. 3). Ces deux formes de mobilité nécessitent chacune la mobilisation d'une quantité variable des capitaux social, économique et culturel. Dans le cas de la mobilité des étudiants maliens vers le Maroc et la France, les capitaux mobilités pour la mobilité sont à peu près identiques pour chacune des modalités suivies – mobilité encadrée ou spontanée.

Les programmes de bourse de mérite, organisés conjointement par les gouvernements du Mali et leurs partenaires marocain et français, sont la voie dominante en matière de mobilité institutionnalisée. Dans le cadre de sa coopération internationale, le Mali a mis en place des programmes de bourses de mérite en accord avec des États partenaires, en vue de former les futurs cadres qui ne peuvent être formés sur place en raison des insuffisances du système malien d'enseignement supérieur. La mise en place de pareils dispositifs interétatiques de formation des cadres remonte aux premières années après les indépendances, et a été observée également dans d'autres pays africains dont les cadres ont été formés principalement en France, tels le Congo (Blum Le Coat, 2011) ou le Maroc (Geisser, 2000). Ces futurs cadres maliens devant contribuer au développement économique et social de leur pays sont recrutés parmi les « meilleurs » étudiants, à l'issue de processus de sélection organisés généralement après l'obtention du baccalauréat. En la matière, la formation des boursiers maliens en France est aujourd'hui encadrée par un accord signé en 1999 mettant en place le programme « 300

⁵⁷ Les lycées catholiques Notre-Dame du Niger, Sacré-Cœur et Prosper Kamara font partie des établissements secondaires les plus performants au baccalauréat depuis plusieurs années. Un grand nombre de nos interviewées ont obtenu leur baccalauréat à Notre-Dame, qui n'accueille que des filles.

jeunes cadres pour le Mali »⁵⁸. Sont éligibles à ce concours dit « d'excellence », organisé en deux phases écrite et orale, tous les élèves admis au baccalauréat malien avec une mention au moins égale à « *Bien* », dans des filières spécifiques⁵⁹, et ayant toujours obtenu pendant l'intégralité de leurs études secondaires une moyenne trimestrielle supérieure ou égale à 14. En moyenne, une quinzaine de bacheliers ont été recrutés chaque année depuis 2000 par le biais de ce concours qui donne droit à la poursuite des études supérieures dans les institutions d'enseignement supérieur françaises. Un programme similaire existe entre le Mali et Maroc, de façon systématique depuis 1987⁶⁰. Depuis 2012, 100 bacheliers maliens bénéficient chaque année d'une bourse d'études pour les Grandes Écoles ou universités marocaines⁶¹. Bacheliers, les candidats aux bourses marocaines sont sélectionnés sur dossier, en fonction du nombre de places disponibles dans chaque domaine de spécialisation⁶². Les boursiers d'excellence, au Maroc comme en France, se recrutent parmi les meilleurs bacheliers maliens. Des programmes similaires existent aussi pour l'Algérie et la Tunisie, mais la France et le Maroc sont les premier et second choix de destination de la majorité des étudiants sélectionnés⁶³. La mobilité spontanée, aussi désignée sous le nom de « *mobilité individuelle* » –ce qui occulte le rôle pourtant prépondérant joué par les familles dans la conception et la réalisation des projets de mobilité pour études–, se déroule hors des voies institutionnelles et requiert un fort capital économique. En direction du Maroc, les étudiants maliens empruntant cette option « spontanée » ne peuvent s'inscrire que dans l'enseignement supérieur privé. Toutefois, ils bénéficient d'une liberté de circulation facilitée par les accords diplomatiques entre le Maroc

⁵⁸ Le programme 300 jeunes cadres pour le Mali » est financé à hauteur de 50% par l'État malien et à moitié par la France. En 2016, un accord entre l'ambassade de France au Mali et le ministère malien de l'enseignement supérieur prévoit l'extension de la durée du programme ainsi que du nombre de bénéficiaires. Cf. chapitre 6.

⁵⁹ Au départ, les boursiers d'excellence devaient recevoir une formation dans toutes les disciplines, avec une prédominance des filières scientifiques et techniques. Cependant, depuis 2013, il n'est plus ouvert aux titulaires d'un baccalauréat ès lettres ou sciences humaines, en raison des nouvelles orientations stratégiques du gouvernement malien.

⁶⁰ Sur fond de désaccord autour de la reconnaissance par l'Organisation de l'Union Africaine (OUA), ancêtre de l'actuelle Union Africaine (UA), de la République Arabe Sahraouie Démocratique en 1982, le Maroc s'est retiré de l'organisation intergouvernementale continentale. C'est alors que le gouvernement du royaume décida de mettre en place une politique d'influence, *soft power*, en direction de ses voisins du sud à travers la multiplication des accords de coopération dans lesquels la formation des cadres des États partenaires est un volet majeur. Par l'intermédiaire de l'Agence Marocaine de Coopération Internationale (AMCI) créée en 1986, ce genre d'accords est multiplié : Mali et Cameroun en 1987, et une demi-douzaine d'accords bilatéraux entre 1988 et 1997. Le Maroc a décidé de réintégrer l'UA, et un vote dans ce sens sera organisé début 2016 lors d'un sommet qui se tiendra à Addis-Abeba.

⁶¹ Il existe une autre catégorie de boursiers dits « hors quota » bénéficiant uniquement d'une aide financière de l'AMCI (Agence Marocaine de Coopération Internationale). Il s'agit généralement de bourses accordées aux personnels des services consulaires maliens au Maroc, avec moins d'exigence en termes de performance scolaire.

⁶² Ces domaines ont été définis dans l'accord-cadre instituant le programme en 1999. Cf. Annexes, section 3 « textes législatifs régissant les systèmes éducatifs et la mobilité internationale des étudiants maliens », pp.64-75.

⁶³ Une grande proportion des interviewés au Maroc avait eu d'autres options de destinations, notamment la Tunisie et l'Algérie qu'ils ont préféré ne pas choisir.

et le Mali, en vertu desquels ils n'ont pas besoin de visa pour entrer au Maroc. Ils doivent cependant s'acquitter de frais de scolarité élevés et d'un coût annuel des étudiants estimés entre 5.000 et 9.000€ euros (Touré, 2014). Par ailleurs, les candidats maliens à la poursuite d'études en France doivent obtenir un visa pour études. À cette fin, ils doivent justifier au préalable, auprès des services consulaires français sur place, de substantielles ressources financières annuelles par rapport au niveau de vie au Mali⁶⁴ : 7 380 € pour les étudiants en licence, 9 300 € pour ceux qui souhaitent s'inscrire en master et doctorat. Le capital économique nécessaire à la mobilité pour études n'est pas a priori à la portée de tous les Maliens souhaitant poursuivre leurs études supérieures à l'étranger. Au contraire, peu d'étudiants détiennent de leurs parents le capital économique nécessaire et peuvent réunir ces conditions d'entrée en mobilité. Pourtant, l'analyse de la composition socioéconomique de la population étudiante malienne à l'étranger fait ressortir un ensemble très composite.

L'observation de notre échantillon de recherche, construit suivant la méthode de la boule de neige, fait ressortir une pluralité de profils dans les groupes socioprofessionnels des parents des étudiants. Parmi les professions exercées par les pères des étudiants, les cadres et assimilés⁶⁵ sont les plus représentés, pendant que les professions intermédiaires et les commerçants représentent près de la moitié de l'échantillon (42 sur 94). Pour l'ensemble étudiants et diplômés que nous avons interviewés, 45 ont des mères sans activité professionnelle : il s'agit uniquement de femmes au foyer. Les professions intermédiaires, essentiellement des enseignantes, sont le deuxième groupe le plus représenté chez les mères des enquêtés avec 28 personnes dans ce cas.

La grande diversité des profils socioéconomiques des ménages dont sont issus les individus interrogés dans le cadre de cette recherche incite à s'interroger sur les déterminants sociaux de la mobilité internationale des étudiants maliens.

⁶⁴ Au premier janvier 2016, le SMIG malien (Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti) est passé de 35.000 à 40.000 francs CFA – 60.97 euros – par le décret n°2015-0363 /P-RM du 19 mai 2015, en remplacement du décret n°04-253/P-RM du 05 juillet 2004.

⁶⁵ La nomenclature des groupes socioprofessionnels de l'INSEE a été utilisée telle quelle. Cependant, d'importantes nuances sont apportées dans l'analyse, afin de mieux rendre compte de ce qu'évoquent des professions comme « commerçant » ou « agriculteur » qui peuvent désigner des individus aux conditions de travail et statuts inégaux.

Interroger la dimension sociale de la mobilité pour études des Maliens au Maroc et en France

Jusqu'à une période très récente – début des années 2010 – nous n'avons trouvé aucune mention dans la littérature académique de travaux sur les étudiants maliens en mobilité internationale. Cela s'explique par le fait qu'une part non négligeable de la littérature sur les mobilités étudiantes en général s'est donné comme objet l'étude de ce phénomène à l'échelle macro avec souvent un focus sur les institutions, notamment les universités et les acteurs étatiques (Mazzella 2009b ; Leclerc-Olive, Ghellab & Wagner, 2011). Ces ouvrages collectifs offrent cependant quelques contributions sur les mobilités d'étudiants provenant ou se rendant dans un pays spécifique. C'est le cas notamment de la recherche de H. Sy sur les « carabins » étudiants en médecine marocains de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Harouna, 2011). Outre les travaux, la question des mobilités étudiantes est analysée à l'échelle du continent, comme le travail de J. Berriane sur les étudiants africains au Maghreb (Berriane, 2009), ou encore les recherches en histoire sur la formation des élites africaines en ex-URSS et dans les pays du bloc de l'Est dont la perspective est souvent macro, à l'échelle des États et de leurs politiques de coopération (Saint Martin, Scarfò Ghellab, et Mellakh 2015, Leclerc-Olive et al 2016). Toutes ces recherches consacrées au rôle des acteurs institutionnels, tels que les États et les établissements d'enseignement supérieur, sont indispensables à la compréhension des dynamiques à l'œuvre dans les mobilités étudiantes. Toutefois, un traitement systématique du phénomène de mobilité entre deux pays donnés peut contribuer à enrichir les perspectives d'analyse.

En la matière, l'ouvrage dirigé par E. Gérard en 2008 sur les trajectoires scolaires et professionnelles des étudiants marocains en France (Gérard (dir.), 2008), puis les thèses de doctorat de M. Fall, en géographie, sur les étudiants sénégalais en France (Fall, 2009), et celle de J-Y Blum-le-Coat, en sociologie, sur les trajectoires des Congolais en France entre 1960 et 2005 (Blum Le Coat, 2011) constituent les principales recherches conduites en France sur la mobilité pour formation supérieure entre deux pays, avec une analyse approfondie des trajectoires individuelles.

Concernant le Mali, trois thèses de doctorat ont été consacrées depuis 2012 aux différents aspects de la mobilité des étudiants ou des diplômés maliens à l'étranger. La thèse de doctorat de D. Mahut sur les « Bamakois diplômés de Paris » (Mahut 2012) s'intéresse à une catégorie singulière de migrants : les Maliens de Paris, originaires de Bamako et qui ont fait une partie de formation supérieure dans la capitale malienne. L'auteur démontre comment l'exil pour ces

jeunes issus de la « petite bourgeoisie » bamakoise est envisagé comme un moyen de se libérer de leur condition de cadets sociaux (Mahut, 2012). Celle de K. Mary (Mary 2014) a pour objet les enjeux de reproduction sociale dans les parcours d'études de Maliens au fort capital économique aux Etats-Unis et au Canada. La troisième et plus récente thèse sur le sujet est celle de F. Tandjigora (Tandjigora 2015). Celle-ci porte sur la formation et l'insertion professionnelle des diplômés maliens de France. Son objectif est d'analyser une forme migratoire peu visible dans le débat public sur l'immigration africaine de France : la figure du travailleur qualifié. L'auteur soulève en outre la question de la fuite des cerveaux, longtemps centrale dans la recherche sur la mobilité des personnels hautement qualifiés du Sud vers le Nord (Charum et Meyer 1996).

Notre démarche se distingue des recherches précitées, d'une part, en se focalisant sur la dimension sociale de la mobilité des étudiants de façon globale, en analysant l'ensemble des catégories sociales représentées, à partir des histoires scolaires et migratoires familiales des interviewés. D'autre part, nous analysons, davantage pour saisir l'ensemble des mécanismes sociaux de la mobilité que dans une réelle perspective de comparaison, deux destinations d'études au Nord et au Sud, représentatives des tendances actuelles dans la mobilité des étudiants maliens. Ensuite, nous accordons une grande importance à l'étude des mutations à l'œuvre dans le champ social malien où la valeur du titre scolaire étranger est réévaluée sur un marché du travail en mutation. À l'aide d'une analyse des parcours individuels d'études et de mobilité internationale, nous resituons la question de la mobilité pour études des Maliens dans sa dimension sociale. Il s'agit alors de se demander : dans quelle mesure la poursuite des études supérieures à l'étranger fait-elle partie d'une stratégie de mobilité sociale ? Autrement dit, en quoi la mobilité pour études est-elle une forme d'extra-territorialisation de la compétition sociale nationale qui investit le monde comme terrain de confrontation entre les groupes sociaux ?

L'analyse de ces stratégies de distinction sociale conduit ensuite à se poser la question des processus de mobilisation de la ressource circulatoire (Mercandalli, 2015) par les étudiants issus des groupes sociaux les moins dotés de capital social. Par conséquent : en quoi les parcours de mobilité des étudiants socialement défavorisés rendent-ils compte de la complexité des rapports sociaux dans des sociétés maliennes pourtant fortement hiérarchisées ?

Pour répondre à ces questions, il sera nécessaire d'analyser les structures de la parenté et des réseaux sociaux propres au contexte malien. Le capital social est ici analysé à la fois comme ressource permettant d'accéder à la mobilité et comme capital que permet de fructifier le

séjour à l'étranger. Par conséquent, le capital social est analysé comme une donnée dynamique, dans la mesure où il est fonction du « *réseau des liaisons* » qu'un agent « *peut effectivement mobiliser et du volume du capital (économique, culturel et symbolique) possédé en propre par chacun de ceux auxquels il est lié* » (Bourdieu, 1980, p. 2). C'est pour cette raison que nous nous demanderons in fine dans quelle mesure la mobilité pour études, et à travers elle le capital symbolique du voyage, du titre scolaire et de la position professionnelle obtenus à l'étranger, joue un rôle dans la reconfiguration des hiérarchies sociales au Mali.

Méthodologie : atouts et limites d'une sociologie « chez soi » et sur soi

« *Bonjour Anata, je te présente Niandou. Ne t'en fais pas pour son drôle de prénom, c'est un koronfè mogô⁶⁶ ! (Rires). C'est un ami chercheur en sociologie, il est arrivé il y a quelques jours de la France où il fait son doctorat. Il aimerait échanger avec des étudiants maliens d'ici autour de leurs parcours et tout ça. Il va t'expliquer en détails.* » C'est dans ces termes précis, notés dans mes cahiers de terrain, que Aliou, mon hôte à Rabat, m'a présenté le 3 juillet 2012 auprès de Anata, étudiante en pharmacie et la première personne que j'allais interroger au Maroc. Les éléments de présentation comportaient les mots-clés que mon hôte, « résident »⁶⁷ en chirurgie orthopédique, avait retenus de nos échanges : étudiant en sociologie, vivant en France, originaire du Nord du Mali, et s'intéressant aux étudiants maliens du Maroc.

Alors que je sortais d'un court terrain exploratoire à Paris où j'avais fait quelques interviews dans le cadre desquels je me suis présenté aisément comme un étudiant en sociologie, le fait d'entendre la présentation qui est faite de moi par un tiers, mon hôte, m'a permis de réaliser la multiplicité des catégories dans lesquelles j'allais être mis tout au long de cette recherche. Cet événement m'a incité à y réfléchir davantage afin de jouer de ces catégories plurielles d'appartenance qui peuvent faciliter ou non mon accès au terrain, donc à l'information. À partir de ce premier séjour, et durant les situations d'entretien face auxquelles j'allais me retrouver pendant les années suivantes, j'ai appris à considérer mes façons de me présenter en fonction des situations d'entretiens. Comme le rappellent Hélène Chamboredon et ses collègues analysant le rapport des étudiants, ces *apprentis-sociologues*, avec leurs terrains,

⁶⁶ *Koronfè mogô* vient du bambara et peut être traduit, littéralement, par « *les gens qui vivent vers le levant* » ou « *les gens de l'est* ». Cette expression sert à désigner les Maliens habitant au nord, dans les régions de Gao, Tombouctou et Kidal.

⁶⁷ Dans le système universitaire marocain, sont appelés « résidents » les médecins, pharmaciens ou chirurgiens dentistes ayant terminé leurs études et poursuivant leur formation dans une spécialité médicale, chirurgicale, comme Aliou, ou de sciences fondamentales (biologie médicale, par exemple).

« (...) La 'présentation de soi' {influe} d'une manière prépondérante sur l'entretien ; il est alors important, sinon de la contrôler, du moins d'être conscient des effets qu'elle induit » (Chamboredon, Pavis, Surdez, & Willemez, 1994, p. 117).

J'étais donc à la fois étudiant et chercheur en sciences sociales, mais d'abord étudiant. Cela signifiait avant tout que je partageais la condition étudiante de mes interviewés, et qu'à 23 ans, j'avais le même âge que la majorité de mes futurs interlocuteurs. Effectivement, les circonstances du terrain ont fait que la première étudiante que j'ai rencontrée au Maroc, Anata, était née la même année que moi. Comme elle, étudiante en 3^{ème} année de la faculté de Pharmacie de Rabat où elle s'était inscrite après avoir obtenu un Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG) de Biologie dans la même ville, je suis né en 1988. À Niamey. Même si mes deux parents sont Maliens, je tiens de mon arrière grand-père maternel un prénom plus courant au Niger qu'au Mali, d'où la remarque de mon hôte sur ce nom qu'il estime à raison comme atypique. En raison de ce prénom et d'autres caractéristiques individuelles comme ma région d'origine, mon groupe ethnique et ma filière de formation, j'allais entretenir une relation ambivalente avec mon terrain et mon objet de recherche auxquels j'appartenais entièrement, tout en y demeurant quelque peu singulier.

Comme beaucoup de chercheurs l'ont démontré à propos du travail de recherche dans leur propre pays ou sur leur propre culture, je m'apprêtais à avoir un lien complexe avec mon objet de recherche auquel je me soustrayais tout en en faisant partie (Altorki, 1988 ; Diawara, 1985 ; Gouirir, 1998 ; Ouattara, 2004). Mon ambivalence par rapport à mon terrain était exacerbée par une histoire personnelle faite à la fois de caractéristiques générales communes avec mes interviewés et de particularités qui ont pour effet de me distinguer d'eux. J'étais en effet Malien, étudiant, parlant un peu le bambara sans que celle-ci fût ma langue maternelle et ayant le français comme langue officielle⁶⁸ à l'instar de toutes celles et de tous ceux, étudiants et diplômés, avec qui j'échangerai dans diverses situations en France, au Maroc et au Mali. En revanche, je venais d'une région géographiquement éloignée de Bamako, d'où venaient la majorité d'entre eux, avais un accent songhaï prononcé en bambara, et étais issu d'un milieu familial modeste même si cela n'était pas immédiatement perceptible par l'interviewé. Cela s'explique d'une part par mon aisance en français, remarquée par différents interviewés, par mes conditions de séjour en France aux yeux des étudiants de France, d'autre part, et ma

⁶⁸ Le français est la langue officielle du Mali. Cela signifie que c'est la langue des institutions, de l'administration publique et du secteur formel du marché de l'emploi. Outre le français, une vingtaine d'autres langues nationales sont pratiquées au Mali, parmi lesquelles le bambara fait *de facto* office de langue vernaculaire, en particulier à Bamako. Pour davantage de précisions sur le plurilinguisme au Mali, voir les travaux de Cécile Canut, notamment « Le nom des langues au Mali : Identité(s) en question », paru en 1997 (Canut, 1997).

résidence continue dans ce pays que la majorité des étudiants maliens du Maroc estiment davantage que leur destination d'études, notamment en termes de prestige du pays et de ses établissements de formation.

Je suis le dernier né d'un foyer monogame et d'une fratrie de sept enfants tous scolarisés au moins jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'enseignement secondaire. Mon père est un tailleur d'habits. Dans la société Songhaï à laquelle appartient ma famille, le métier de tailleur fait partie des métiers traditionnels que peuvent aussi exercer les membres déçus des classes dominantes (Diop, 1971). Enfant unique d'un père cultivateur et propriétaire de son petit lopin personnel, qui a tout mis en œuvre pour le retirer de l'école primaire de Tombouctou vers le milieu des années 1950, afin de l'envoyer à l'école coranique où il espérait en faire un marabout. Reprenant les mots de son père, mon père fut « *sauvé* » de l'école après y avoir été pendant quatre ans, un sauvetage qu'il a regretté depuis. Dans un français approximatif hérité de ce bref séjour à l'« école des Blancs ». Ma mère, quant à elle, vient d'une famille polygame où le patriarche, grand commerçant, envoyait les garçons à l'école alors que les filles restaient à la maison vaquer aux tâches ménagères.

En dépit du capital économique limité de mon père à cause d'une profession qui génère de bas revenus, ses cousin(e)s nous enseignent notre ascendance Arma, dont il reste des oncles chefs de quartier, et notre appartenance à la branche des Laloudji – probable déformation, selon l'historien Mohamed Gallah Dicko, du mot « *Andalou* » (Dicko, 2001) – faisant de nos ancêtres les métis entre les conquérants espagnols au service du sultan du Maroc et l'aristocratie songhaï au début du XVII^e siècle⁶⁹. Cette double identification à une ancienne élite sociale d'origine étrangère et à une catégorie socioprofessionnelle assez peu valorisée dans un espace social où les métiers de lettrés tels que la charge de Cadi (juge islamique) ou d'imam ont historiquement plus d'attrait, fait partie de la complexité à prendre en considération dans les parcours sociaux des individus objets de mon enquête.

Du point de vue de la sociologie critique, et notamment des enseignements tirés des travaux de Pierre Bourdieu, mes chances d'être scolarisé étaient plutôt minces. Et la probabilité de poursuivre mes études supérieures en France encore plus infime, en raison du profil socioéconomique de mes parents et de leur localisation géographique, la région de

⁶⁹ Même s'ils ont été écartés du pouvoir central de Tombouctou, notamment en raison de rivalités entre internes, les descendants des Andalous occupaient les fonctions de Cadi et bénéficiaient d'un prestige que même leur non adhésion à l'islam n'arrivait pas à ternir (Dicko, 2001, p. 103).

Tombouctou – située à près de 1.000 km de Bamako – étant aux marges d’une offre scolaire nationale qualitativement et quantitativement concentrée dans la capitale. L’offre d’éducation est si réduite dans la *périphérie scolaire* qu’entre ma première scolarisation en septembre 1994, deux mois après la promulgation de la loi fixant le statut de l’enseignement privé au Mali⁷⁰, et l’obtention de mon baccalauréat en juillet 2006, tous les élèves de ma cohorte n’avaient de choix que l’enseignement public dont l’accès est gratuit, alors que l’essor de l’enseignement privé est tel que quinze bacheliers sur les vingt étudiants maliens qui bénéficieront d’une bourse de mobilité en même temps que moi, auront obtenu leur diplôme dans un établissement autre que les lycées publics d’enseignement général. En effet, dans ma promotion de vingt lycéens lauréats du programme « *300 jeunes cadres pour le Mali* », donnant l’opportunité de poursuivre ses études en France, deux étudiantes venaient de lycées privés catholiques, un étudiant du lycée technique de Bamako, quatre de lycées publics d’enseignement général, et les treize autres avaient obtenu leur diplôme dans un lycée privé de Bamako, dont quatre pour le lycée Kodonso⁷¹. Et sur l’ensemble des vingt élus de l’année 2006, dix-sept venaient de Bamako, contre un étudiant pour chacune des villes de Ségou, Gao et Tombouctou.

Depuis le lancement du programme en 2000, je suis le seul bachelier du lycée de Tombouctou et l’un des trois étudiants provenant des trois régions du septentrion malien (deux de la région de Gao, aucun pour Kidal)⁷², à avoir eu l’opportunité de poursuivre mes études en France dans le cadre du programme dont 236 élèves à ce jour⁷³, désignés par des concours de sélection en deux temps écrit et oral, ont bénéficié. Ces déséquilibres au détriment des régions sont plus ou moins proportionnels à la distribution géographique des établissements d’enseignement secondaire général, technique et professionnel, dont plus des trois quarts sont localisés à Bamako. Le rappel de ces données illustre par conséquent l’isolation de l’ensemble des huit

⁷⁰ La loi fixant le statut de l’enseignement privé en République du Mali a été promulguée le 25 juillet 1994. Un décret présidentiel déterminant les conditions de sa mise en œuvre a été le 15 août 1994. Les deux documents sont présentés en annexes de la thèse.

⁷¹ Kodonso est un des lycées les plus huppés de Bamako. Nous reviendrons plus loin sur la population qui fréquente cet établissement d’où viennent un nombre important de boursiers en France, et d’importantes proportions d’étudiants aux Etats-Unis et au Canada (Mary, 2014b).

⁷² Si les bénéficiaires du programme sont recrutés à l’issue du baccalauréat, une dizaine d’anciens lauréats ont été cependant sélectionnés après l’obtention d’un premier diplôme de l’enseignement supérieur malien. Une première fois, en 2000, année de lancement du programme, quatre titulaires d’une maîtrise avait accompagné les bacheliers. Puis, en 2009, une ouverture exceptionnelle a été faite en direction des diplômés de la FAST (Faculté des Sciences et Techniques) de l’université de Bamako, afin de former rapidement des docteurs et futurs chercheurs en mathématiques et en physique. Parmi ces derniers, un étudiant avait auparavant fait son baccalauréat au lycée de Tombouctou.

⁷³ Données fournies par le ministère malien de l’enseignement supérieur et de la recherche en janvier 2016.

régions du Mali par rapport à la capitale qui concentre l'essentiel des services administratif, éducatif et sanitaire.

Ma ville d'obtention du baccalauréat, Tombouctou, me distinguait donc de la majorité de mes interviewés qui provenaient pour l'essentiel de Bamako, et avaient pour beaucoup une connaissance très limitée des régions autres que la capitale et leur ville ou village d'origine lorsque celle-ci/celui-ci était différent(e) de la capitale⁷⁴. À ce marqueur de *Koronfè mogô*, qui allait avoir une importance variable au cours de mes futurs entretiens, s'agrégeait une seconde catégorie de différenciation : j'étais aussi perçu comme un étudiant en sciences humaines et sociales. Pour l'ensemble des étudiants maliens en France et au Maroc, et davantage au sein du groupe des boursiers, les filières scientifiques sont celles qui consacrent l'élite scolaire. Cette préférence pour les sciences « dures » se traduit par la très forte proportion d'étudiants maliens titulaires d'un bac scientifique ou économique. En France, 56% des étudiants maliens à l'université, en 2014-2015, étaient en sciences et STAPS, en études médicales, en IUT ou en sciences économiques⁷⁵ (RERS, 2015). Au Maroc, le rapport est encore plus en faveur des filières scientifiques, conséquence d'une offre pédagogique orientée vers les sciences de l'ingénieur. Chez les étudiants non boursiers, les filières informatique, électronique, mécanique sont les plus prisées, suivies des formations en comptabilité, en audit et finance. Quant aux boursiers, plus de deux tiers d'entre eux sont titulaires d'un baccalauréat scientifique en 2014 et 2015⁷⁶. J'étais donc, aux yeux de l'ensemble de mes interviewés, à la fois un boursier en France, c'est-à-dire un ancien bon lycéen, et en même temps un étudiant en sciences humaines et sociales, une catégorie secondaire par rapport aux études en sciences de l'ingénieur par exemple.

Ce sont là, rassemblées, les différentes formes d'ambivalence qui caractérisaient ma position de chercheur face aux étudiants et aux diplômés. J'étais Malien, mais originaire de Tombouctou et n'ayant jamais vécu à Bamako. J'étais boursier « d'excellence », mais chercheur en sociologie. Étudiant dans un cycle d'études très avancé, mais en sciences

⁷⁴ La crise politique et sécuritaire qui bouleverse le Mali à partir des premières années de ma thèse a été l'occasion de découvrir la faible connaissance d'une majorité des interviewés, originaires de Bamako, des régions du Nord en général, et sur la composition ethnique en particulier. En effet, même les plus curieux reconnaissent avoir des difficultés à distinguer les Songhaï des Touareg, des Bella et des Arabes. Parce que la capitale concentre l'essentiel de l'appareil d'État et des établissements d'enseignement supérieur, les mouvements des régions vers Bamako sont plus fréquents que les déplacements dans l'autre sens. Cela explique en partie le manque d'informations des Bamakois sur une bonne partie du territoire national du Mali.

⁷⁵ La moitié des étudiants en sciences économiques est titulaire d'un baccalauréat scientifique, et l'autre moitié d'un baccalauréat technique économie.

⁷⁶ Comme nous l'avons montré plus haut, les bacheliers de la filière scientifique représentaient en 2014 et 2015, respectivement 71,8 74,8% de l'ensemble des lauréats des bourses de coopération permettant aux meilleurs étudiants maliens de poursuivre leurs études en Algérie, au Maroc, en Tunisie et en France.

humaines. Sociologue doté d'une relative bonne maîtrise du français, mais avec un bambara hésitant et un fort accent songhaï. Issu d'une famille modeste, sans que cela ne soit réellement perceptible⁷⁷. Ces contrastes, à condition de savoir jongler entre les représentations qu'on se faisait de moi, pouvaient jouer – ou non – en faveur de ma quête d'informations. Et je m'apprêtais à investiguer un terrain et un objet de recherche dont je fais entièrement partie, tout en lui étant étranger à certains égards. Comme beaucoup d'autres avant moi, je m'engageais dans une « *anthropologie chez {moi}* » (Ouattara, 2004), et la tâche s'avérait d'autant plus corsée qu'il s'agissait aussi d'une anthropologie *sur moi*.

Répondant à la question qu'il s'est posée en introduction d'un des seuls articles écrits par un *chercheur du cru* sur la légitimité à parler de sa propre culture, l'anthropologue et historien malien Mamadou Diawara conclut, avec nuance, que « *la recherche africaniste navigue donc entre deux écueils : celui de l'ethnologie classique pour qui la distanciation est la source de l'objectivité, et celui de nationaux qui revendiquent le monopole de la vérité scientifique, au nom de leur appartenance culturelle même. (...) En quoi cette complémentarité (...) serait-elle un handicap, alors qu'elle peut être une voie essentielle d'enrichissement ?* » (Diawara, 1985, p. 17).

Le premier piège qu'il faut éviter est cette prétention potentielle du chercheur local à comprendre spontanément les phénomènes sociaux qu'il se donne pour mission d'étudier. Ce n'est pas parce que je suis un étudiant malien à l'étranger que les mécanismes sociaux qui sous-tendent cette forme de mobilité me sont naturellement intelligibles. La familiarité peut desservir le chercheur, tout autant que la position d'observation extérieure. L'anthropologue Burkinabé Fatoumata Ouattara met donc en garde : « *Si l'altérité du chercheur peut produire des biais, son implication sur le terrain, préalable à la recherche, peut également influencer sur la perception de la réalité qu'il tente de restituer* » (Ouattara, 2004, p. 635). Il faut donc résister à la tentation de croire que l'on maîtrise un terrain parce qu'on en fait partie, réussir à dépasser l'apparente évidence de la connaissance qui s'offre à nous, du sens commun, afin d'accéder, par des procédés rigoureux, à une vérité plus objective (Bourdieu, 1984).

Le second obstacle à franchir, lorsqu'on mène une recherche sur sa propre culture et qu'on est un chercheur du « Sud », c'est de se refuser à un autre extrême qui consiste à regarder l'objet étudié avec les yeux de l'autre, cet autrui dont on mobilise la science. C'est ce que le philosophe béninois Paulin Hountondji, cité par Ouattara, décrit dans sa note critique sur

⁷⁷ Ma pratique du français, langue au statut social très valorisé (Canut, 1993) et mon long séjour en France peuvent être des facteurs explicatifs d'une perception valorisante du chercheur.

l'extraversion scientifique de l'anthropologue africain : « *fidèle à cette quête de l'exotique qui a longtemps caractérisé l'ethnographie européenne, l'anthropologue africain a eu souvent tendance à appeler l'attention sur ce qui, dans sa propre culture, pouvait apparaître aux autres comme singulier, pittoresque, bizarre. Il a appris, en somme, à se regarder lui-même avec les yeux des autres, se faisant, le plus naturellement du monde, le chantre de sa propre différence.* » (Hountondji 1988 cité par Ouattara 2004, 655). Il ne faut donc ni s'estimer spontanément détenteur des réponses que l'on cherche sur un terrain sous prétexte qu'on en est issu, ni, à l'autre extrémité, estimer qu'on doit nécessairement trouver des éléments fondamentalement différents et caractéristiques d'un ailleurs extra dimensionnel qu'on souhaite donner à voir.

Si ces deux écueils sont évités, il est alors possible de mener à bien sa recherche en bénéficiant de sa connaissance des codes locaux. Car en effet, « *l'enfant du pays respecte moins péniblement que les étrangers les us et coutumes et établit plus simplement certains contacts avec les autres, qui sont aussi ses parents ou ses alliés* » (Diawara, 1985, p. 7). En diverses circonstances, j'ai pu respecter, de façon quasi-mécanique, ces codes auxquels fait référence Diawara : il s'agit, entre autres, du rapport aux aînés et de l'attitude attendue de l'enquêteur dans ces situations. Dans le cadre de cette recherche, j'ai interviewé à Bamako trois parents d'étudiants rencontrés à l'étranger (deux étudiants en France et une au Maroc), ainsi que cinq Maliens âgés de plus de 50 ans et plus, et vivant au Maroc (Casablanca et Rabat), où ils ont tout fait ou partie de leurs études. Ces situations sont particulières parce qu'elles renvoient le chercheur à la nécessité de respecter certaines normes sociales. Outre la révérence due aux personnes en âge d'être un père ou une mère, certaines questions pouvaient sembler inopportunes, même dans le contexte d'une recherche à caractère scientifique.

À titre d'illustration d'une de ces questions qui sont potentiellement mal venues dans le cadre d'un entretien entre le chercheur et le père d'une étudiante qui a préalablement présenté le doctorant comme un ami, afin de faciliter l'entretien, ce passage d'un entretien réalisé au domicile de M. A Coulibaly, le 20 août 2014 présente un grand intérêt : « *NT : Pourriez-vous me dire à combien s'élèvent vos revenus mensuels, ou peut-être me donner une estimation approximative ? AC : C'est assez délicat comme question, M. Touré. Vous savez très bien, en tant que Malien, qu'on ne parle pas de ces choses là. Donc, j'espère que vous comprendrez que je ne souhaite pas répondre exceptionnellement à cette question.* ». M. Coulibaly, dont j'ai interviewé les deux filles au Maroc et en France (en 2012), venait de présenter de façon précise son emploi et ses fonctions : il est *directeur général adjoint* d'une banque étrangère au Mali et ancien conseiller technique du ministère de l'économie et des finances. Dans cet

extrait d'entretien, on peut observer qu'il a été très surpris par ma question sur ses revenus. Et sa réponse a été précédée par quelques secondes d'hésitation, puis un changement d'attitude générale traduisant une gêne. Dans sa réponse, M. Coulibaly a convoqué mon identité malienne pour expliquer son choix, compréhensible dans le contexte local, de ne pas donner suite à ma question.

Dans notre guide d'entretiens, qui comporte huit parties thématiques – une présentation plus détaillée des outils de recherche sera faite dans la section suivante –, le parcours scolaire des interviewés occupe une place importante. Les questions regroupées dans cette partie ont pour objectifs de comprendre la moindre étape de la scolarité de nos interlocuteurs, elles comportent par conséquent des demandes de renseignements sur les performances à l'école. Or, ces questions peuvent non seulement être perçues comme trop intrusives, mais elles suscitent en outre des réactions d'orgueil dans un contexte où les bons résultats scolaires sont couramment plus valorisants que l'échec. Ces remarques sont d'autant plus vraies dans le cadre de notre recherche que nos questions étaient posées par un étudiant boursier d'excellence. Même si nous ne nous sommes pas toujours présenté sous cet angle, cela s'est facilement répandu dans les milieux de notre investigation⁷⁸. C'est ainsi qu'à notre question « *Quelle mention avez-vous obtenue au baccalauréat ?* », nous avons observé – et cela une dizaine de fois –, des silences gênés, suivis d'une réponse donnée dans un bégaiement trahissant des hésitations. Nous estimons comme très plausible l'hypothèse que ces réactions ont été influencées au moins en partie par le statut du chercheur qui est vu, à tort, comme une autorité dont la mission est de jauger les compétences individuelles de l'étudiant ou du diplômé.

Si cette situation particulière peut pousser des étudiants à dire qu'ils ont obtenu de meilleurs résultats que ceux qu'ils ont réellement eus au baccalauréat, de tels arrangements de la vérité seraient surtout le symbole de l'injonction que se font les étudiants maliens de l'étranger à être de bons élèves. Cela traduit en outre l'importance qu'ils accordent à ce statut. Il s'agit là d'un enseignement fondamental pour l'analyse des parcours d'études dans lesquels la mobilité est un marqueur de réussite d'abord à l'école, ensuite dans la société.

⁷⁸ L'ensemble de nos interviewés avaient déjà entendu parler des programmes de bourse pour la France, le Maroc et même l'Algérie ou le Canada. Ils partagent des représentations des différentes destinations d'études des boursiers, avec une hiérarchie au sommet de laquelle se situe la France, suivie du Maroc, de la Tunisie et de l'Algérie. Les pays asiatiques (Chine, Inde, Japon) et nord-américains, jusque là, n'accordaient pas de bourses toutes les années. Sur ce point, la Chine tend à devenir, depuis 2014 et des accords bilatéraux dans le domaine de la formation supérieure, une destination d'étude avec bientôt des centaines d'étudiants maliens.

Tout comme Fatoumata Ouattara devant agir comme une femme chez les siens *Nanerge*, ou Mamadou Diawara en qualité de descendant d'un lignage de princes du *Jaara*, je devais, devant M. Coulibaly et d'autres interviewés, adopter la position qui seyait à ma situation, tantôt de cadet, d'aîné, de sonrhaï, etc. Il fallait donc accepter le refus de réponse autour des questions jugées inopportunes – cela ne survint que de rares fois –, et poursuivre. Si j'acceptais ces inconvénients de ma situation de chercheur, c'est parce que celle-ci recelait également des avantages. Tout comme Soraya Altorki, anthropologue dont on tolère le célibat à 22 ans dans la société saoudienne où elle s'intéresse à la condition des femmes (Altorki, 1988), je bénéficiais aussi des privilèges de l'étranger : je pouvais parler librement avec des adultes de la plupart des sujets qui m'intéressaient dans le cadre de ma recherche. À propos de cette double position d'insider et d'outsider, Altorki estime important de « *souligne* la pertinence de la perspective d'un regard étranger⁷⁹ », tout en explicitant les avantages de la recherche indigène sur la société (Altorki, 1988, p. 68).

Quand les connaissances *a priori* de la recherche chez soi ont été prises en considération dans le rapport à la recherche, subsisteront ensuite les contraintes consubstantielles à la recherche de terrain en sciences sociales. Celles-ci peuvent être communes à toutes les situations d'enquête, indépendamment de l'identité du chercheur⁸⁰.

Cette recherche repose sur un matériau de terrain collecté dans trois différents pays, en France, au Maroc et au Mali, auprès de 99 individus interviewés. Sur l'ensemble des entretiens que nous avons réalisés, 62 sont des étudiants et 32 des diplômés. Cet échantillon est complété par l'interview d'un agent du ministère de l'enseignement supérieur, affecté à une section chargée de la coopération internationale en matière de formation, et par quatre parents d'élèves auprès desquels nous avons enquêté à Bamako.

Cette thèse est organisée en quatre parties regroupant neuf chapitres.

⁷⁹ Libre traduction de la phrase suivante : « While this chapter documents advantages and insights an indigenous researcher may bring to the study of her society, I also acknowledge the relevance of the perspective of the outsider. » (Altorki, « At home in the Field », 1988 : 68).

⁸⁰ Les informations sur la composition de l'échantillon de recherche ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données seront présentées de façon plus détaillée dans la première partie, au deuxième chapitre consacré aux outils méthodologiques mobilisés dans le cadre de la présente thèse.

La première partie est consacrée à la présentation des cadres théorique et méthodologique dans lesquels s'inscrit cette recherche. Elle comporte deux chapitres. Les concepts de mobilité(s) (mobilité pour études et mobilité sociale), et de capital social, le rôle des savoirs dans la configuration des hiérarchies sociales, centraux dans notre problématique de recherche, sont explicités (chapitre 1). En outre, ce chapitre explorera les principaux apports théoriques de la sociologie des migrations internationales et de la sociologie de l'éducation. Dans le deuxième chapitre, nous faisons une présentation détaillée de notre méthodologie de recherche. Plus précisément, il s'agit de présenter la construction de la démarche d'investigation dans ses différentes étapes, de l'échantillonnage à l'exploitation des données récoltées.

La deuxième partie s'attèle à analyser les enjeux de la mobilité internationale pour études supérieures depuis le Mali. La compréhension de ces enjeux nécessite une lecture diachronique du phénomène dans la région ouest-africaine. Un tel angle d'analyse ouvre sur l'histoire pluriséculaire des circulations entre le Sahel et le Sahara qui ont participé à l'éclosion et au rayonnement de grands centres intellectuels musulmans tels que l'université de Sankoré à Tombouctou aux XVe et XVIe siècles (troisième chapitre). Ce chapitre permet également de resituer la place de la quête du savoir dans le contexte particulier de la mobilité internationale des étudiants maliens. Le savoir y a une importance sociale très grande dont l'origine remonte à l'âge d'or des civilisations noires des grands empires de la région entre le XVe et le XVIIe siècle. Le chapitre 4 traite plus particulièrement du processus sociohistorique par lequel s'est forgée la dimension sociale de la mobilité internationale pour études en tant qu'enjeu contemporain des mobilités étudiantes maliennes. Nous y démontrons comment l'histoire de l'École, dès sa création à la toute fin du XIXe siècle comme « *école des fils de chefs* », est inextricablement liée à celle de la formation d'une nouvelle élite lettrée que le colonisateur a d'abord cherché à recruter au sein des chefferies traditionnelles. Tout au long du XXe siècle, les plus instruits parmi les premiers diplômés de la nouvelle école ont parachevé leur scolarité à l'étranger, toujours plus loin pour plus de qualité : d'une région malienne à Bamako, puis à au Sénégal, et quelques fois au Maghreb, en ex-URSS ou en France. L'objectif de cette partie consacrée à une analyse sociohistorique est de saisir la place des savoirs, notamment livresques, dans la constitution des élites dans un pays ayant une grande tradition d'écriture dans certaines de ses régions. Cette perspective permet également de comprendre comment s'est construite dans les imaginaires locaux une relation tacite entre mobilité pour formation à l'étranger et accession aux positions de pouvoir.

Les deux chapitres constitutifs de la troisième partie ont pour objet l'étude approfondie des systèmes éducatifs malien, marocain et français, afin de rendre compte des mécanismes par lesquels ils facilitent ou réduisent la mobilité des étudiants. Le chapitre 5 analyse la structure du système d'enseignement malien, et en particulier de l'enseignement secondaire, en démontrant la dichotomie entre établissements privés laïcs ou confessionnels « exportateurs » d'étudiants, d'une part, et de l'autre, les établissements publics, aux moyens plus limités, et dont la participation à la mobilité confine à l'infime. Par ailleurs, ce chapitre met la lumière sur les inégalités d'opportunités d'accès à la mobilité telles qu'elles sont déterminées par les filières de formation marquées la prédominance dans les programmes de bourses de coopérations bilatérales des diplômés en sciences et techniques. Ces inégalités du champ scolaire malien se superposent parfois à des inégalités territoriales entre le centre qu'est Bamako, et une périphérie formée par les différentes régions, en particulier les plus éloignées de la capitale. Elles débouchent, dans ce champ scolaire extraverti, sur une mobilité internationale vers la France et le Maroc qui est largement tributaire de la structure de l'enseignement supérieur dans ces deux pays de destination ainsi que des politiques publiques qui y sont à l'œuvre. Par conséquent, la privatisation progressive de l'enseignement supérieur au Maroc, et les politiques restrictives dans l'accueil des étudiants internationaux en France, sont déterminantes dans la construction des trajectoires scolaires et professionnelles des étudiants maliens. Dans le sixième chapitre, qui étudie ces facteurs attractifs en France et au Maroc, sont démontrées les inégalités de capital social qui distinguent socialement les populations étudiantes étrangères. Il s'agit d'étudier concrètement les conditions institutionnelles et légales de possibilité des parcours de mobilité, aussi bien en termes d'opportunités d'études que d'insertion professionnelle, offertes par ces deux systèmes éducatifs.

Il ressort de cette recherche que le capital social des étudiants maliens à l'étranger est sujet à plusieurs évolutions. C'est à cette dynamique et aux reconfigurations sociales auxquelles elle peut conduire la mobilité pour études qu'est consacrée la quatrième et dernière partie de la thèse. Les trois chapitres de cette partie sont dédiés à une analyse critique des trajectoires scolaires, professionnelles et sociales des étudiants maliens formés en France et au Maroc.

Le septième chapitre vise à présenter une typologie des parcours de mobilité, inspirés de travaux antérieurs (Gérard & Proteau, 2008 ; Marchandise, 2013). En fonction des capitaux de mobilité dont ils disposent – ceux-ci étant fonction de la situation socioéconomique de leurs

parents – nous distinguons quatre catégories d'étudiants maliens en mobilité : les *faama-dewn*, fils ou filles des classes sociales dotées de pouvoir, les *waritigi-dewn*, enfants des élites économiques, les *donnikela-dewn*, fils ou filles de ceux qui détiennent le savoir, et les *mogɔtigi-dewn*, enfants de ceux qui ont principalement de la *mogɔtigi-ya*, de « l'entregent ».

Ces différentes catégories, inspirées d'expressions tirées de la langue bambara, renvoient d'abord aux méthodes de présentation de soi et de désignation des autres, employées par les étudiants maliens eux-mêmes. Le choix du bambara, langue véhiculaire dominante au Mali (Canut, 1996), découle, lui aussi, des pratiques observées sur le terrain où les étudiants maliens, en France comme au Maroc, échangent plus souvent en bambara qu'en français. Les termes « *faama* », « *waritigi* », « *donnikela* » et « *mogɔtigi* » comportent une richesse heuristique que justifie leur usage dans la recherche en linguistique et plus généralement dans la production des sciences sociales sur les sociétés maliennes. Le suffixe « *dewn* », présent dans les quatre catégories d'origine sociale, correspond à la traduction de « fils (filles) de / enfants de » au pluriel. Le singulier se traduira par « *den* ». Cette structure syntaxique des mots composés que nous employons pour nommer les catégories, suggère l'importance de l'origine familiale dans le contexte social malien.

La catégorie des *faama-dewn*, « *enfants de chefs* », regroupe les étudiants issus de familles cumulant de forts capitaux scolaire et économique. Leurs parents sont généralement hauts fonctionnaires ou cadres du secteur privé. Les *waritigi-dewn*, littéralement « *enfants de ceux qui possèdent l'argent* » en bambara, sont issus des catégories économiquement aisées, mais dont le niveau scolaire moyen n'est pas nécessairement important : hommes d'affaires, grands commerçants, grands exploitants agricoles. Quant aux *donnikela-dewn*, « *ceux qui savent, ou ceux qui exercent une activité en lien avec les savoirs* », ce sont fréquemment les enfants d'enseignants, de médecins, de vétérinaires de la fonction publique, ou de cadres intermédiaires de la fonction publique (sous-officiers de l'armée ou de la police, secrétaires, etc.). Les *mogɔtigi-dewn*, enfin, correspondent au groupe des étudiants généralement issus des couches sociales les plus défavorisées, mais à qui il reste encore « *de l'entregent* », « de la *mogɔtigiya* », l'entregent (Vuarin, 1994), un fort réseau de relations sociales, dont les plus étendues relèvent de « *liens faibles* » et cependant utiles (Granovetter, 1973).

Le chapitre 8 étudie les trajectoires scolaires des étudiants maliens en France et au Maroc. Nous effectuons une analyse à partir des catégories sociales précédemment détaillées au chapitre 7. L'objectif de ce chapitre est de comprendre si et dans quelle mesure les trajectoires scolaires sont influencées par l'origine sociale des étudiants et par les capitaux mobilisés pour accéder à la mobilité. À partir de la même logique suivie dans le chapitre 8, le dernier chapitre

se consacre aux trajectoires professionnelles des étudiants maliens au Maroc et en France, après l'obtention du diplôme de fin d'études. Il s'agit alors d'étudier, en nous appuyant notamment sur le concept de « carrières migratoires »⁸¹ (Martiniello & Rea, 2011), les parcours d'insertion professionnelle des diplômés maliens, en questionnant de nouveau les rapports entre l'origine sociale et la nature des capitaux mobilisée pour accéder à un premier emploi dans le pays de formation, au Mali, ou encore dans un pays tiers. Pour ce faire, nous interrogeons les stratégies de valorisation de la formation à l'étranger et du diplôme comme capital acquis au cours des parcours d'insertion professionnelle au Maroc, en France et surtout au Mali. Nous démontrons dans ce chapitre que la mobilité sociale naît souvent de la mobilité pour études pour des raisons qui transcendent, voire contredisent, les grilles d'analyse traditionnellement mobilisées par la sociologie de l'éducation. En effet, moins que les inégalités de capitaux détenus au départ par les étudiants, c'est la conjonction de la structure de l'enseignement supérieur à travers ses inégalités entre filières de formation – au Maroc et en France – et de la structure du marché de l'emploi au Mali, qui conditionne la mobilité sociale des étudiants formés à l'étranger.

Préalablement à la présentation de l'ensemble de nos résultats et analyse, il est indispensable de définir les cadres théorique et méthodologique de la présente recherche. Tel est l'objet de la première partie.

⁸¹ Marco Martiniello et Andrea Rea empruntent la notion de « carrière » à Howard Becker, qui « utilise le concept de carrière afin de produire une analyse explicative et diachronique de la déviance. Il définit la carrière comme un processus de changement de statut ou de position. » (Martiniello et Rea 2011). Les deux auteurs démontrent que le concept de « carrière » permet de mieux intégrer les dimensions subjective et objective de notions telles que la réussite au cours de la migration et ainsi considérer les positions sociales et la question de la mobilité sociale à partir des considérations individuelles des individus dont les trajectoires professionnelles sont étudiées (Ibid.).

Première partie

**Outils théoriques et méthodologiques pour
analyser la dimension sociale de la mobilité
internationale des étudiants maliens au
Maroc et en France**

Introduction de la première partie

Cette première partie est consacrée à la présentation des cadres théorique et méthodologique dans lesquels s'inscrit notre démarche. Elle est structurée autour de deux chapitres.

Dans le premier chapitre, nous explorons les concepts de mobilité(s) (mobilité pour études et mobilité sociale), de « trajectoires », de « parcours », et de « capitaux social, scolaire et économique » afin de questionner la pertinence de ces concepts dans notre recherche. Ce chapitre s'appuie donc sur des apports théoriques issus de la sociologie des migrations internationales et de la sociologie de l'éducation.

Dans le deuxième chapitre, nous faisons une présentation détaillée de notre méthodologie de recherche. Plus précisément, il s'agit de présenter la construction de la démarche d'investigation dans ses différentes étapes, de l'échantillonnage à l'exploitation des données récoltées. Ainsi, nous présentons les différentes rubriques de notre grille d'entretiens et les hypothèses de recherche à partir desquelles elle a été construite. Sont ensuite expliquées la méthode d'échantillonnage et les techniques de suivi longitudinal des parcours de nos enquêtés. Les deux dernières sections de ce chapitre sont dédiées aux cadres sociaux et spatiaux de l'enquête et, enfin, à la méthode d'analyse des données utilisée dans le cadre de notre recherche.

Chapitre 1

Théories et concepts pour l'analyse des enjeux sociaux des mobilités étudiantes maliennes vers l'étranger

Introduction

Ce premier chapitre a pour objectifs de présenter et de discuter les concepts sociologiques mobilisés dans le cadre de la présente recherche. Il revient sur les apports théoriques des principales recherches mobilisées, et sur les raisons de notre préférence pour les notions et concepts choisis. Ainsi, en matière de recherches sur les migrations scientifiques internationales, nous expliquons en quoi le concept de mobilité, qui est plus souvent utilisée que celle de migration pour évoquer les déplacements internationaux pour études, est le concept approprié pour rendre compte de ce phénomène. Ensuite, afin de restituer les histoires scolaires et les histoires de vie, notamment la mobilité sociale à laquelle peuvent mener les mobilités étudiantes, nous employons les notions de « trajectoire » et « parcours », dont nous explicitons les nuances. Pour les besoins de la compréhension des enjeux de mobilité sociale dans le contexte malien, le chapitre s'étend ensuite sur la question des catégories sociales au Mali et de la complexité de leur analyse, discute la notion d'« élites » et de capital social à la lumière d'une analyse sociohistorique intégrant des éléments d'anthropologie culturelle du Mali.

1. La mobilité, un concept « adéquat » pour analyser les mouvements migratoires internationaux des étudiants ?

Nous défendons dans cette thèse une analyse des parcours scolaires et sociaux des étudiants dans le cadre de la mobilité, plutôt que de la migration. Le concept de mobilité a été forgé par les géographes et les sociologues comme catégorie d'analyse (Pellerin 2011). Cependant, alors que même l'idée de mobilité occupe une place centrale dans les analyses de la société, le concept, lui, a rarement fait l'objet de recherches spécifiques jusqu'au début des années 2000 (Söderström et Crot 2010). Un corpus de recherches de plus en plus important est désormais en construction, afin de pallier ce vide constaté par les chercheurs (Kaufmann 2002; Sheller et Urry 2006; Cresswell 2006; Pellerin 2011). Il ressort de ces recherches que la mobilité est un concept plus englobant que celui de migration, par exemple, parce qu'il recouvre plusieurs dimensions : notamment géographique et sociale, sans nécessairement inclure un déplacement physique (Urry 2007). En ce qui concerne les mouvements internationaux des étudiants, la mobilité s'est imposée comme le concept privilégié pour évoquer les mouvements internationaux ayant pour objectif d'étudier dans un autre pays que son pays de départ (Abdelwahab 2008; Dervin et Machart 2014; Cheikh 2009; É. Gérard et al. 2008; Mathieu, Eyebiyi, et Mazzella 2014; Bava 2011; Erlich 2012; Luchilo 2006).

L'ensemble de ces auteurs reconnaissent au concept de « mobilité » la propriété de nommer de façon précise des mouvements de populations – dont ceux des étudiants – qui comportent des caractéristiques différentes des migrations traditionnelles. Selon H. Pellerin, la mobilité renvoie premièrement à un phénomène temporaire, voire circulaire, contrairement aux migrations traditionnelles qui caractérisaient une installation durable dans le pays d'arrivée (Pellerin 2011). Elle détermine ensuite, à la différence des migrations qui survenaient dans un contexte de production industrielle spécifique où les États demeuraient les acteurs majeurs des déplacements humains, un phénomène plus fluide, réversible et marqué par une participation de plus en plus importante des acteurs non étatiques : en l'occurrence, dans le cas des étudiants, les établissements d'enseignement supérieur. Si la mobilité se caractérise par ses ressorts qui l'opposent à la migration traditionnelle, elle intervient d'abord dans un cadre mondial de mutations simultanées et semblables dans l'enseignement supérieur, qui poussent plusieurs auteurs à parler d'internationalisation de l'enseignement supérieur (Leclerc Olive et al. 2011, Mazzella, 2008, 2009, Didou Aupetit, 2003).

1.1 La dimension performative du paradigme de la mobilité

Nous avons rappelé précédemment les mutations en cours dans l'enseignement supérieur : la tendance à la l'interpénétration des marchés économique et éducatif, dont le secteur tertiaire est le premier concerné dans un nombre croissant de pays (Mazzella 2009b; Leclerc-Olive, Ghellab, et Wagner 2011; Tilak 2012), l'uniformisation des normes dans l'enseignement supérieur, avec notamment la généralisation de la réforme LMD – Licence, Master, Doctorat (Sall et Ndjaye 2007), et enfin l'intensification et la diversification des flux de mobilité étudiante à l'échelle globale (Mathieu, Eyebiyi, et Mazzella 2014). Dans les travaux qui se focalisent sur les évolutions du contexte de marchandisation de l'école (Mazzella 2011), de libéralisation de l'éducation, ou de standardisation des normes, proviennent *grosso modo* à d'auteurs qui parlent exclusivement de mobilité, davantage que de migration. Cela pourrait s'expliquer par le postulat théorique sous-jacent à l'emploi du terme mobilité. En effet, comme le rappelle Hélène Pellerin, la mobilité évoque une rupture historique par rapport à un autre système, celui de la migration des travailleurs. Alors que le terme 'migration' est très connoté parce qu'il renvoie, en matière de politiques publiques, à une période où les migrations étaient encadrées par les États, et répondaient au besoin de la production industrielle des économies européennes au lendemain de la seconde guerre mondiale, le terme 'mobilité' désigne chronologiquement la seconde phase des déplacements humaines, caractérisés par une plus grande liberté des acteurs qui se déplacent, et dont les motivations et les objectifs sont substantiellement différents (Pellerin 2011).

H. Pellerin appelle cette nouvelle ère dans la conception des mouvements de populations « *le paradigme de la mobilité* ». Pour l'auteure, « *le narratif de la mobilité exerce un effet performatif sur les acteurs économiques dans leur ensemble* » (Pellerin 2011: 64). La différence introduite par le concept de mobilité par rapport à celui migration peut être liée au degré de qualification. Plus ils sont qualifiés, plus les mouvements des individus ont de chances de s'inscrire dans ce nouveau paradigme. Il importe néanmoins de noter qu'une part considérable de la littérature sur les migrations internationales traite de la mobilité et « circulations migratoires » de travailleurs peu qualifiés⁸². Dans l'analyse Pellerin, les

⁸² Nous renvoyons notamment aux travaux consacrés par D. Zeneidi aux saisonnières agricoles marocaines à Huelva, au sud-ouest de l'Espagne (Zeneidi 2011; Zeneidi 2013). Quant aux théories sur les migrations circulatoires, elles apparaissent à partir des années 1980 (Doraï et Hily 2005) pour rendre compte des évolutions dans le domaine des migrations internationales – l'idée, par exemple, qu'il ne s'agit plus uniquement de configurations migratoires entre un seul lieu de départ, un seul lieu d'arrivée et une installation durable dans ce second lieu – que les théories classiques ne suffisent plus à décrire. Le sociologue Alain Tarrius (Tarrius 1993) et les géographes Emmanuel Ma Mung (Ma Mung 1999) et Marie-Antoinette Hily (Hily 2009) sont les principaux théoriciens des circulations migratoires dans la recherche française. Dans la littérature anglo saxonne, on désigne sous le nom de « transnationalism » les recherches analysant la complexité des formes migratoires

mobiles, travailleurs qualifiés mais aussi étudiants, se déplacent pour des raisons différentes et n'ont pas les mêmes ambitions que les migrants. Dans un tableau analytique du paradigme de la mobilité, H. Pellerin réserve une place de choix aux étudiants, dont les ressorts de la *mobilité* sont différents de ceux des autres acteurs (traditionnels) de la *migration*. Elle leur distingue notamment un mode d'entrée spécifique, les visas pour études, une durée de séjour plus courte mais un séjour qui peut être répété, et surtout une matrice distincte: la mobilité, dans les pays d'arrivée, est générée par la recherche de capital humain et le développement du capital social (Pellerin 2011: 65).

Dans le schéma de la mobilité des travailleurs qualifiés ou en quête de qualification comme les étudiants, de nouveaux acteurs interviennent. Et parmi ceux-ci, les acteurs non-étatiques remplissent un rôle de plus en plus important. En effet, les États sont désormais concurrencés, voire supplantés, dans le recrutement des agents *mobiles* : les établissements d'enseignement supérieur, en particulier dans le secteur privé, et les grandes entreprises spécialisées notamment dans le domaine services, participent de plus en plus directement dans la mobilité des étudiants et des travailleurs qualifiés. En France comme au Maroc, l'État demeure le principal acteur de la mobilité, dont il définit les contours par l'encadrement légal des conditions de séjour des travailleurs qualifiés et des candidats aux études supérieures. Pourtant, les acteurs non-étatiques s'affirment de plus en plus, ils jouent un rôle direct dans l'augmentation des flux d'entrée d'étudiants étrangers.

Ainsi, en France, les établissements privés constituent un moyen de contournement des voies d'accès classiques que sont maintenant les agences Campus France (Spire 2009). Les étudiants étrangers, dont les Maliens, qui se voient refuser l'inscription dans une université publique, peuvent effectivement recourir aux établissements dont les frais de scolarité permettent une sélection des plus étudiants les plus riches. Au Maroc aussi, c'est l'essor du secteur privé qui marque la plus rupture la plus fondamentale en matière de mobilité. Les étudiants maliens, n'ayant pas besoin de visa pour circuler entre leur pays et le royaume chérifien, doivent remplir une condition essentielle pour poursuivre leurs études dans ces établissements d'enseignement supérieur privé : pouvoir payer les frais de scolarité. Ces transformations conduisent à un nouveau cadre où les déplacements internationaux des étudiants ont lieu dans une plus grande fluidité. Cette impression de fluidité est d'autant plus

contemporaines, en accordant notamment une place centrale au rôle joué par les migrants dans la construction de champs sociaux, dits « espaces transnationaux » entre leurs pays de départ et leurs pays de destination. Dans ces espaces transnationaux, le rôle de l'État est très réduit. Nina Glick Schiller, Peggy Levitt et Alejandro Portes et Thomas Faist sont principaux auteurs de ce courant de pensée (Levitt et Schiller 2004; Portes 1999).

notable que les étudiants effectuent plusieurs voyages entre leur pays de départ et leur pays de formation.

1.2 La mobilité, un phénomène temporaire, circulaire et réversible

La mobilité pour études est temporaire et peut quelques fois devenir circulaire. Le caractère temporaire de la mobilité des étudiants la distingue de la migration qui consiste en un déplacement d'un endroit à un autre, afin de s'installer durablement dans ce dernier (Green 2002). Les étudiants transitent d'un pays à l'autre pour des périodes qui sont relativement courtes. Les conditions légales du séjour des étudiants étrangers, à qui sont octroyés des visas de court séjour au Maroc comme en France (en France, cela concerne principalement les étudiants non ressortissants de l'Union Européenne) correspondent à celles d'individus en transit, « *on the move* » comme le titre très pertinent d'une publication récente sur la mobilité des étudiants maghrébins (Gil, Jamid, et Gardelle 2016). Ces étudiants sont désignés tantôt comme des « étudiants étrangers », tantôt comme des « étudiants internationaux » par les différents organismes qui produisent des savoirs, essentiellement des données statistiques sur les orientations générales des flux de mobilité et sur les conditions de cette mobilité. Pour l'un de ces organismes, l'Unesco (organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), « Par étudiants internationaux, on entend les étudiants qui ont franchi une frontière internationale entre deux pays dans le but de participer à des activités pédagogiques dans le pays de destination, lorsque le pays de destination d'un étudiant donné est différent de son pays d'origine⁸³. »

Deux éléments importants sont à retenir de la définition donnée par l'organe spécialisé de l'ONU. Premièrement, l'appellation « étudiant étranger » concerne un nombre plus important de personnes parce que cet ensemble regroupe tous les étudiants non nationaux du pays où ils étudient, alors que les étudiants internationaux sont ceux-là qui sont non seulement étrangers mais qui, en plus, ont effectué un déplacement physique entre leur pays d'origine et leur pays de formation. Ainsi, il y a très vraisemblablement, en France, plus de Maliens étudiants étrangers que d'étudiants internationaux, puisque la France est un pays d'émigration historique pour les Maliens (Daum 1992) et les étudiants ayant vécu dans la métropole avant d'entrer dans l'enseignement supérieur, sont bien étrangers, mais pas des internationaux. Secundo, il est bien rappelé que l'étudiant international a un objectif distinct des autres catégories de migrants : il se déplace pour étudier. La raison de leur déplacement international

⁸³ Voir la page de l'institut de statistiques de l'Unesco consacrée à la mobilité des étudiants internationaux : <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-vizFR.aspx> (07 janvier 2017).

est un élément fondamental de la mobilité des étudiants. Et parce que l'objectif de celui qui se déplace est d'étudier à l'étranger, la durée de son séjour est par conséquent plus courte, en principe, si l'on compare avec ceux qui quittent leur pays afin de s'installer pour une longue période dans leur nouvelle destination.

Si la courte durée a longtemps été caractéristique du temps de la mobilité des étudiants, il est de plus en plus fréquent d'observer des trajectoires scolaires qui aboutissent à une installation durable dans le pays de formation (Bonaventure et Martiniello 2001). Cette dimension des mutations des mobilités étudiantes, si elle apparaît plus importante aujourd'hui, n'en est pas moins un aspect ancien puisqu'on relevait déjà la dimension « migratoire » de la mobilité à propos des étudiants internationaux des années 1970 (Bhagwati 1976). Meyer et Gaillard précisent à ce propos, et à juste titre, qu'une bonne partie de l'immigration de personnel hautement qualifié passe par la mobilité étudiante : « *Jusqu'il y a peu, rares sont en effet les pays – à l'exception de quelques uns comme l'Inde, l'Égypte ou le Brésil – qui disposent de formations de troisième cycle préparant aux carrières scientifiques* » (Gaillard et Meyer 1996, 333). C'est à propos de cette tendance récente – fin des années 1970 – à l'installation durable des diplômés étrangers en France, que Mahamet Timéra identifie une élimination progressive des frontières entre les représentations collectives longtemps distinctes entre la figure de l'étudiant ou du diplômé étranger, d'une part, et celle du migrant travailleur moins, couramment moins qualifié, d'autre part (Timera et Garnier 2010). Cet estompage des différences entre les figures de l'étudiant et du migrant de travail interviennent dans le contexte, évoqué en introduction, de l'émergence dans le discours politique d'une présomption de volonté migratoire chez les étudiants étrangers. Ainsi, dans son introduction à l'ouvrage consacré aux trajectoires de mobilité des étudiants marocains en France, Étienne Gérard explique que la réglementation de l'accueil des étudiants étrangers à partir des années 1970 allait dans le sens d'un « durcissement des procédures, afin de limiter un « risque migratoire »⁸⁴ qui serait sous-jacent à la demande de mobilité vers la France émanant des ressortissants de certains pays » (É. Gérard et al. 2008, 17).

Les représentations de l'étudiant étranger ont donc évolué dans la perception et dans le discours politique, mais elles sont en partie la conséquence des pratiques d'installation durable d'une partie des étudiants. Ce tournant dans les pratiques de mobilité des étudiants en direction de la France, doit être analysé en prenant en compte les contextes historiques nationaux des pays de départ et d'arrivée des étudiants internationaux. Pour Jean-Yves Blum

⁸⁴ L'expression a été mise entre guillemets dans la citation originale.

le Coat, auteur d'une thèse de doctorat sur les migrations des étudiants Congolais en France, l'installation à partir des années 1970 en France de certains étudiants découlerait en partie de la conjonction d'au moins deux facteurs : la désillusion face aux régimes dictatoriaux dans la majorité des pays africains après une décennie d'indépendance et les politiques publiques françaises de maîtrise des flux d'entrée sur le territoire français, dont la loi de 1974 sur l'arrêt de l'immigration de travail est le texte le plus symbolique (Blum Le Coat 2011).

À partir de la fin des années 1990, la politique française d'accueil des étudiants étrangers entre dans une phase de sélection toujours plus rigoureuse, qui préfigure la politique d'« immigration choisie ». Ces mutations de la politique française d'immigration ont été analysées par Serge Slama comme « la fin de l'étudiant étranger » (Slama 1999). À partir de ce titre original, Slama souhaite décrire la fin d'une ère marquée par la présence en France d'un grand nombre d'étudiants issus des anciennes colonies et bénéficiant de bourses d'études dans le cadre de la coopération entre les pays d'origine de ces étudiants et la France. Le nouvel étudiant étranger serait plus riche et arriverait de pays développés. Si elle n'a pas été entièrement confirmée au cours des dernières années⁸⁵, cette analyse de Slama touche un aspect fondamental de la mobilité des étudiants : en raison des politiques migrations, les conditions légales de circulation ne sont pas les mêmes en fonction du pays d'origine. Dès lors, la facilité de circulation que suggère le terme de mobilité est à relativiser dans le cas des étudiants maliens qui, à l'instar de beaucoup d'étudiants africains, doivent obtenir un visa afin d'entrer dans un grand nombre de pays⁸⁶.

Au cours des quatre dernières décennies, la mobilité pour études a connu des variations surtout influencées par les politiques publiques et le climat politique propre à chaque pays. En France, plusieurs ruptures importantes peuvent être relevées, notamment en 1998, en 2003, et plus récemment en 2011. Ces dates correspondent respectivement à des phases de durcissement des conditions de séjour des étudiants internationaux (qui a pour conséquence une baisse substantielle du nombre d'étudiants étrangers en France), puis d'assouplissement de ces mesures, et *in fine* à une réforme du droit de séjour et de travail des diplômés, qui a entraîné une forte baisse du nombre de nouveaux étudiants en France. Au Maroc aussi, c'est

⁸⁵ Les étudiants du continent africain représentaient encore en 2015-2016 près de la moitié des effectifs d'étudiants étrangers dans les universités françaises (47,2%), dont 24% uniquement pour le Maroc, l'Algérie et la Tunisie. En parallèle, on observe une hausse constante du nombre d'étudiants chinois en France entre 2006 et 2016. (DEPP - MEN 2007; DEPP - MEN 2016).

⁸⁶ Selon le classement 2016 de la société Henley & Partners sur les possibilités de voyages offertes par les passeports de tous les pays du monde, le passeport malien permet d'entrer sans visa dans 52 pays dont une grande majorité sont africains. À titre comparatif, le passeport marocain donne accès à 59 pays, et le passeport français se situe au troisième rang des passeports qui voyagent le plus facilement avec 175 pays (Henley and partners 2016).

de la volonté politique qu'ont découlé les plus importants changements, à partir de 2000 avec la promotion de l'enseignement supérieur privé et une augmentation inédite du nombre d'étudiants étrangers, qui sont rapidement devenus des candidats aux métiers ouverts aux étrangers. Lorsqu'on scrute les mobilités étudiantes au départ du Mali, les évolutions récentes confirment l'importance des contextes nationaux dans les pays de destination sur les choix des étudiants. C'est le cas de l'Algérie, pays de longue tradition de formation des étudiants maliens boursiers de la coopération bilatérale, où la décennie noire a été marquée par un abandon relatif de la destination algérienne, voire une crainte d'aller dans ce pays voisin du Mali mais instable. Les exemples français, marocain, algérien traduisent à quel point les mobilités étudiantes sont dépendantes des opportunités, ce qui rend discutable la fluidité suggérée par l'emploi de ce mot.

La dimension effectivement performative de la mobilité ne peut pas occulter les limites actuelles en matière de liberté de circulation, en particulier pour les étudiants provenant des pays les moins développés. En effet, même si les établissements d'enseignement supérieur privés jouent un rôle de plus en plus important dans les circulations étudiantes, les États en demeurent les acteurs principaux. Ce sont eux qui délivrent les visas – aux Maliens de France –, ou les titres de séjour – Maliens de France et du Maroc.

La circularité des mobilités étudiantes suggère l'existence d'une liberté de mouvement telle que les étudiants voyagent beaucoup entre leur pays de formation et leur pays de départ, pour effectuer des séjours courts pour des stages ou pour acquérir de nouvelles expériences professionnelles, tout un ensemble de pratiques consubstantielles à la « condition étudiante » (Felouzis 2001). La circularité renvoie également à l'idée d'une circulation sans entraves dans l'ère de la mobilité. Ces entraves prennent souvent la forme des visas requis pour entrer dans certains pays, et selon leur pays d'origine, il existe de grandes différences entre les possibilités de voyages transfrontaliers des étudiants. À titre illustratif, le passeport malien permet de se rendre dans cinquante pays sans visa, alors que le passeport français permet de voyager librement en direction de cent soixante-dix pays. Si la mobilité est présentée comme une notion complexe (Pellerin 2011), c'est pour mieux rendre compte de la multitude de dimensions qu'elle recouvre, dont le caractère réversible des voyages.

1.3 La mobilité internationale pour études : un capital

Nous employons « mobilités étudiantes » au pluriel pour rendre compte des différentes formes de mobilité que nous avons recensées dans l'analyse des trajectoires d'études des Maliens, et « mobilité pour études » au singulier parce que cette expression renvoie au phénomène dans

sa globalité. Les mobilités étudiantes se distinguent par l'existence d'un projet d'études qui n'inclut pas nécessairement l'installation à terme dans leur pays de formation. Si l'installation à l'étranger est un élément non essentiel des mobilités étudiantes, une autre dimension apparaît cruciale: c'est l'idée que la mobilité est utilisée comme un moyen, et non comme une fin. En effet, alors que les migrants traditionnels – entendre par là, les moins qualifiés – migrent avant tout pour travailler dans leur pays d'arrivée, et dans ce cas, migration et travail forment un tout, les étudiants, eux, utilisent le voyage comme un moyen leur permettant d'accéder à un objectif d'accumulation ou de maximisation de leur capital humain. La notion de capital humain, principalement développée dans le champ de l'économie, correspond aux compétences techniques dont peut disposer un pays ou un individu, et qui peuvent lui faciliter l'accès à un emploi (Coleman 1988). Dans le cas des étudiants donc, il s'agit du diplôme mais aussi des compétences annexes qu'ils peuvent acquérir pendant la mobilité, dont la langue, l'ouverture vers d'autres cultures, etc.

Comme le démontre la sociologue américaine Mary Kritz, il existe une corrélation statistique positive entre les proportions d'étudiants qui partent des pays d'Afrique pour étudier à l'étranger et l'absence d'institutions d'enseignement supérieur de qualité dans leurs pays d'origine (Kritz 2013). En définitive, si les étudiants sont mobiles, c'est parce qu'ils sont à la recherche d'un profit non matériel, le savoir, qu'ils espèrent ensuite monnayer sur le marché de l'emploi. C'est pour cette raison, qui vaut également pour les étudiants maliens, que le voyage et la mobilité sont davantage des moyens que des fins dans les projets des étudiants.

Le capital attendu dans la mobilité, qui est donc un investissement pour les étudiants internationaux, ne se limite pas uniquement aux titres scolaires, ni même aux savoirs accumulés pendant le séjour de formation. La mobilité se situe davantage dans la continuité de pratiques d'ouverture vers l'étranger, d'extraversion, qui sont en grande partie l'apanage des classes favorisées africaines (Hountondji 1988b). Anne Catherine Wagner y décèle même une pratique sociale des élites mondiales, qui savent jouer alternativement de l'ancrage dans un territoire – autochtone – ou de l'ouverture symbolisée par la mobilité, en fonction des circonstances (Wagner 2010). En définitive, la mobilité est un capital. Mais il existe de véritables nuances entre les usages qu'en font les étudiants. L'analyse de ces différences se fera en questionnant leurs trajectoires individuelles.

2. La mobilité internationale des étudiants maliens, une migration ?

Pendant près d'un siècle, les concepts élaborés pour l'analyse des migrations internationales ont été essentiellement consacrés aux migrations de travail dans leurs aspects individuels ou systémiques entre pays. Des lois de E. Ravenstein à la fin du XIXe siècle (Ravenstein 1885; 1889) aux théories sur la fuite des cerveaux (Bhagwati 1976), en passant par la schématisation des règles de « *push and pull* » – attractivité et répulsion – chez E. Lee (Lee 1966), le phénomène migratoire, qu'il fût économique ou politique, a essentiellement été étudié sous un aspect unilatéral des déplacements internationaux de population d'un pays vers un autre, à des fins d'installation durable. Dans cette configuration, la figure dominante du migrant est celle d'un homme s'exilant pour obtenir du travail (Boyd 1989). Monica Boyd note que les différentes mutations des migrations internationales – notamment l'expansion de la migration des femmes (Morokvasic 1984), ou plus récemment les migrations causées par les crises environnementales (Hugo 1996) –, n'ont été progressivement pensées dans le champ des études migratoires qu'à partir des années 1970 et 1980 (Ibid. 1989). Dans la recherche consacrée à l'histoire de l'immigration en France (de Wenden 2002; Quiminal et Timera 2002), la décennie 1970, et en particulier la fermeture de l'immigration de travail en 1974⁸⁷, est traditionnellement désignée comme « *un tournant de la politique française d'immigration, un véritable point de rupture* » (Laurens 2008, 70). Les migrations des scientifiques, des chercheurs, des techniciens et des professionnels hautement qualifiés, et, dans une certaine mesure, des étudiants, sont souvent rassemblées dans la catégorie des « migrations scientifiques internationales » (I. A. Dia 2005; Charum et Meyer 1996). Pour les scientifiques et les ingénieurs, on parle également de migrations qualifiées ou « *skilled migration* » (Defoort 2007; Docquier et Rapoport 2008) ou encore de migrations de personnes hautement qualifiées, dites « *highly skilled migrations* » (Pellerin 2011; Blitz 2010). Il n'y a pas cependant de consensus dans la recherche académique, quant au terme à employer pour désigner les déplacements internationaux pour études. D'un côté, on parle de migrations pour études – il s'agit là d'un courant minoritaire (Blaud 2001) –, et de l'autre, le courant dominant de la littérature en français comme en anglais, opte pour l'emploi du terme de « mobilité » à propos de ceux qui quittent leur pays pour un autre afin d'y étudier (Erlich 2012; Teichler 2004).

⁸⁷ Alors que Jacques Chirac est Premier Ministre, le conseil des ministres annonce la suspension officielle de l'immigration de travail le 3 juillet 1974.

Le concept de mobilité revêt deux dimensions fondamentales et complémentaires ; la première est théorique et la seconde relève de considérations plus pratiques. La distinction théorique qu'introduit la mobilité par rapport à la notion de migration, repose dans la nature du mouvement qui serait plus libre, et sans ancrage territorial dans le paradigme de la mobilité. Dans l'idéal, la mobilité renvoie dans un premier temps à une plus grande fluidité, au déplacement dans l'espace sans contraintes et sans entraves institutionnelles. Cela ne remet pas en cause les conditions juridiques de la mobilité, elle exprime l'idée d'une forme de circulation moins contraignante que celle à laquelle renvoie la migration (Pellerin 2011). L'on peut démontrer la pertinence de cette définition lorsque sont mis en perspective les déplacements des étudiants par rapport aux migrants « classiques », « traditionnels ». Dans les contextes français et marocain, cette distinction apparaît particulièrement opérante : elle décrit la ligne de démarcation entre d'un côté, des migrants au mouvement contraint – fermeture de l'immigration de travail en France en 1974, migrants en majorité illégaux et bloqués dans un Maroc de transit –, et des étudiants mobiles pendant toute la période de leurs études, à travers des vacances régulières au Mali ou dans des pays voisins de leur destination d'études. La seconde dimension caractéristique du concept de *mobilité* peut être vue comme la conséquence des contraintes que nous venons de décrire : les migrants voyagent avec l'intention de s'installer durablement à l'étranger – ce qui rend acceptables toutes les limitations inhérentes à leur statut –, les étudiants mobiles, eux, ont d'abord un projet d'études dont la réalisation nécessite la mobilité.

Leur entreprise est en outre marquée par la limitation de sa durée. En effet, d'une part, pour les étudiants comme pour leurs familles, la mobilité permet d'accéder à des études supérieures dont la durée dans le temps est plus ou moins connue : trois, cinq, huit ans selon les cycles actuels du LMD. D'autre part, les gouvernements des pays d'accueil émettent des documents de séjour dont la durée est limitée dans le temps. L'ensemble de ces contraintes permet de comprendre que pour les étudiants la mobilité est un outil, un capital permettant d'accéder à un projet dont la nature varie selon les étudiants. A l'opposé de la mobilité dont qui n'est qu'un moyen pour l'étudiant, la migration – c'est à dire l'installation dans le pays d'arrivée – est pour le migrant sinon le but premier du voyage, une partie essentielle de son projet. Nous pourrions alors dire que, dans ce cas-ci la, mobilité est davantage un moyen qu'une fin, au sens où la décrit Anne Catherine Wagner lorsqu'elle décrit les usages qu'en font les élites (Wagner 2010).

2.1 Des trajectoires scolaires construites dans la mobilité

Quelle que soit la définition de la jeunesse, au regard de la recherche sociologique sur la jeunesse (Galland 2010), tous nos étudiants interviewés, dont l'âge est compris entre dix-neuf et trente ans, sont jeunes. La majorité d'entre eux ont quitté le Mali immédiatement après le baccalauréat, alors qu'ils avaient entre seize et vingt ans. Comme les Maliens au Maroc et en France, la mobilité des étudiants originaires d'Afrique subsaharienne dans l'espace OCDE se caractérise par une plus importante proportion d'étudiants en premier cycle alors que les étudiants originaires d'autres régions du monde, telles que l'Asie, sont plus mobiles dans les deuxième et troisième cycles de l'enseignement supérieur (OCDE 2016). Nos interviewés sont jeunes, célibataires et souvent sans attaches familiales dans le pays où ils étudient. Beaucoup d'étudiants maliens ont, bien entendu, de la famille en France, qui a d'ailleurs aidé dans une phase de leur projet de mobilité, mais si elles ont un impact certain sur le choix de leurs villes d'arrivée, ces relations sociales ne semblent nullement agir comme des freins à une mobilité pour études ou pour un emploi à l'intérieur de la France ou à l'international. Ces conditions sociales particulières favorisent les déplacements libres à l'intérieur du pays où ils étudient, ou pour ceux qui en ont les moyens financiers, les voyages internationaux. La jeunesse n'est cependant pas l'unique raison de la grande mobilité des étudiants maliens, par rapport aux autres catégories de migrants. Les individus se déplaçant dans le cadre de migrations de travail (non ou peu qualifié), sont eux-aussi jeunes. S'ils se montrent moins mobiles que les étudiants, c'est aussi parce qu'ils sont plus contraints par leur occupation professionnelle, leur statut légal, leurs objectifs d'épargne, et un rapport différent au voyage.

Un nombre important de recherches sur les étudiants dans l'enseignement supérieur se sont intéressées au voyage de ces derniers (Elisabeth Murphy-Lejeune 2000; Elisabeth Murphy-Lejeune et Castellotti 2005; Ballatore et Blöss 2008). Ces travaux ont surtout pris pour objet la place du voyage dans les parcours de formation d'étudiants européens. Toutefois, les outils théoriques élaborés dans le contexte de l'Europe, tel que celui de « *capital de mobilité* » chez E. Murphy-Lejeune, permettent de mieux saisir les conditions de possibilité de l'entrée en mobilité des étudiants maliens. À partir de leur « *histoire familiale de l'étranger* » (Elisabeth Murphy-Lejeune 2000), et de leurs pratiques antérieures de mobilité, nous pouvons

déterminer l'ampleur de ce capital de mobilité décrit par ailleurs avec d'autres appellations telles que le « *capital prémigratoire* »⁸⁸ (Mahut 2014).

Dans cette thèse, les histoires de vie recueillies permettent de comprendre que les voyages interviennent souvent très tôt dans la vie des étudiants maliens de France et du Maroc. Ainsi, beaucoup d'entre eux ont déjà voyagé, seul ou accompagné de leurs familles, afin de se rapprocher d'une ville plus grande au moment de passer d'un cycle de l'enseignement à un autre. Ensuite, une fois étudiants à l'étranger, le voyage redevient une pratique courante à l'occasion notamment des retours ponctuels vers le Mali pendant les vacances scolaires ou, plus rarement, au cours de l'année universitaire. En outre, les étudiants maliens au Maroc et en France voyagent tout au long de leurs études, soit pour effectuer un stage à l'étranger (c'est surtout le cas de ceux qui étudient en France), faire des visites touristiques d'autres villes dans leur pays de formation, ou dans les pays alentour. Parmi les Maliens interviewés en France, deux étudiants sur dix ont déjà effectué un stage à l'étranger – principalement en Europe – pendant leurs années de master ou de fin de cycle dans les Grandes Écoles. 54 sur les 61 étudiants encore en formation, auprès desquels nous avons réalisé des entretiens en France et au Maroc, ont visité au moins une autre ville à l'intérieur de leur pays de formation, généralement à des fins touristiques.

La mobilité reste cependant tributaire des conditions légales, économiques et logistiques – notamment la qualité des infrastructures de transport – de circulation. Les étudiants maliens du Maroc voyagent principalement à l'intérieur des frontières nationales marocaines, en raison des coûts parfois élevés des voyages dans l'aire géographique du Maghreb. Leurs compatriotes de France, eux, se déplacent davantage hors des frontières de la métropole, profitant de la facilité de circulation au sein de l'espace Schengen⁸⁹.

L'analyse de la mobilité entrante des étudiants internationaux en France fait ressortir de sensibles différences entre les pratiques de mobilité en fonction de la région d'origine. Ainsi, les étudiants africains s'inscrivent plus fréquemment dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur français, alors que les étudiants originaires du continent asiatique ou

⁸⁸ Il existe cependant d'importantes nuances entre le capital de mobilité chez E. Murphy-Lejeune, qui le définit à la fois comme « ce qui sert de point de départ » et « la richesse qu'on accumule » (Élisabeth Murphy-Lejeune 2000, 138) alors que « le capital prémigratoire » chez D. Mahut, renvoie comme il l'indique aux ressources qui rendent possible l'entrée en migration (Mahut 2014, 19).

⁸⁹ L'espace Schengen est un espace de libre circulation regroupant actuellement vingt-six États dont vingt-deux membres de l'Union Européenne et quatre de l'Alliance européenne de libre circulation. Cette zone de circulation internationale est née de l'accord de Schengen du 14 juin 1985 entre l'Allemagne de l'Ouest, la France et les États du Benelux. Il est prévu que quatre nouveaux membres (Bulgarie, Chypre, Croatie et Roumanie), tous signataires de la convention de Schengen entre 2004 et 2011, rejoignent l'espace Schengen après 2017.

européen viennent plus souvent dans les deuxième et troisième cycles (Campus France 2014). Cela se vérifie dans les parcours des étudiants maliens de notre échantillon, dont les trois quarts en France et la quasi totalité au Maroc, ont quitté le Mali immédiatement après l'obtention de leur diplôme d'enseignement secondaire. Toutefois, un étudiant sur cinq finit par poursuivre des études supérieures dans au moins deux pays. Le cas le plus fréquent consiste à entamer sa scolarité dans un pays d'Afrique du Nord avant de faire le deuxième cycle de l'enseignement supérieur dans un autre pays. Pour beaucoup, ce second pays de fin d'études est la France. Dans les parcours plurinationaux de formation supérieure des Maliens à l'étranger, les premières étapes sont souvent africaines, au Mali ou dans un pays voisin. Ainsi, si certains d'entre eux ont commencé leurs études supérieures au Mali – ils sont au nombre de cinq (5) –, un grand nombre d'étudiants et diplômés maliens de France ont fait une partie de leur formation supérieure au Maroc (8), en Algérie (5), ou encore Sénégal (1). À ces schémas de mobilité traditionnels, sont venues s'ajouter des pratiques nouvelles, augurant des tendances en cours dans les mobilités étudiantes aux « Suds ». Ainsi, certains étudiants que nous avons interviewés au Maroc sont ensuite partis poursuivre leur formation dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne (Sénégal, Ghana), alors qu'un de nos enquêtés de Fès venait poursuivre une formation en finance commencée un an plus tôt à Tunis.

Koubi, 22 ans, était étudiant en 3^{ème} année de licence Comptabilité à HECF (Hautes Études Comptables et Financières), une école privée marocaine située à Fès, lorsque nous l'avons rencontré pour la première fois en mai 2013. Koubi avait commencé ses études à l'université de Bamako où il avait obtenu un DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales) de Sciences Économiques et de Gestion. Nous l'avons revu un an plus tard, en septembre 2014 à Bamako, où il était en vacances. Il nous alors expliqué qu'il avait quitté son école marocaine, qui proposait des diplômes français à partir du master (notamment de l'Ecole Supérieure de Commerce de Rouen), pour s'inscrire en 4^{ème} année d'une *business school* de Dakar, l'ISM (Institut Supérieur de Management), « *une des mieux classées sur le continent* »⁹⁰, avait ajouté Koubi. Comme lui, Omar a fait le chemin inverse, du Maroc au Ghana. Omar a 23 ans et vient de finir son master de droit des affaires quand nous l'interviewons à son domicile en juillet 2012. Il devait soutenir la semaine suivante, et s'était déjà inscrit à Accra pour suivre une année de cours intensifs en anglais. L'exemple d'Adja, élève-fonctionnaire à l'Ecole Nationale d'Administration (ENA) du Mali, que nous avons rencontrée à Bamako en août

⁹⁰ L'ISM (Institut Supérieur de Management) est une école créée en 1992. Son fondateur, Amadou Diaw, a fait ses études supérieures en France où il a obtenu un diplôme de l'École Supérieure de Gestion de Paris avant de mener une carrière de fonctionnaire international au BIT et à la Banque Mondiale. L'ISM est régulièrement citée dans top 5 de plusieurs classements africains des écoles de commerce.

2012, semble être un cas exceptionnel. La trajectoire scolaire de la jeune femme de 22 ans permet en revanche de rendre compte de la diversité des trajectoires de formation des étudiants maliens à l'étranger. Après avoir obtenu sa licence de sciences économiques et de gestion de l'université Hassan II de Casablanca en 2010, elle décide de rentrer au Mali « *dans l'espoir d'y trouver des opportunités* ». C'est alors qu'elle apprend la mise en place du concours d'entrée à la nouvelle École Nationale d'Administration du Mali, récréée depuis peu⁹¹, et choisit d'y prendre part.

Tableau n°3 : Exemples de trajectoires de mobilité plurinationales des étudiants maliens à l'étranger

Parcours de mobilités plurinationales Sud-Nord traditionnelles			Nouveaux parcours marqués par l'essor de nouvelles destinations aux « Suds »		
<i>Enquêtés</i>	<i>Pays 1</i>	<i>Pays 2</i>	<i>Enquêtés</i>	<i>Pays 1</i>	<i>Pays 2</i>
<i>Bakou</i>	Algérie	France	<i>Tadjir</i>	Tunisie	Maroc
<i>Barou</i>	Maroc	France	<i>Koubi</i>	Maroc	Sénégal
<i>Mody</i>	Sénégal	France	<i>Bouma</i>	Maroc	Ghana

Source : Enquêtes de terrain

2.2 Mobilité internationale pour études et recherche d'opportunités

Comme Adja, qui a poursuivi ses études au Mali après une licence obtenue à Casablanca, les trajectoires scolaires des étudiants maliens que nous avons rencontrés suggèrent que ceux-ci sont constamment à la recherche de nouvelles opportunités. Leurs itinéraires de recherche des opportunités a commencé au Mali, parfois avant le lycée. La majorité des étudiants de notre échantillon sont nés entre la fin des années 1980 et le début des années 1990, dans un pays qui a regagné l'espoir avec l'avènement de la démocratie et des années de croissance économique, mais le Mali du XXI^e siècle – de leurs années de collège de lycée – est encore parmi les pays les plus pauvres au monde, et son économie ne garantit ni ne promet plus d'emplois à ses jeunes. Ces jeunes veulent donc s'en sortir, trouver une échappatoire, parce qu'ils savent les horizons locaux brumeux. Ils veulent donc partir, pour étudier, sans aucune préférence pour la destination finale. Ils veulent étudier, mais ils veulent le faire hors du Mali, ils veulent donc partir. Comme leurs aînés avant eux.

⁹¹ L'École Nationale d'Administration (ENA) du Mali, d'abord appelée École d'Administration du Soudan, a été créée en 1958. Après la création de l'université du Mali en 1993, l'ENA est supprimée. Elle a été récréée de nouveau en 2006.

Dans la préface de son roman autobiographique, paru en français en 2007, le professeur de lettres et directeur du centre d'études africaines de l'université de New-York, Manthia Diawara, observe au cours d'un voyage au Mali que : « *Presque rien n'a changé depuis 1974, date à laquelle j'ai quitté Bamako (Mali), avec d'autres jeunes gens de ma génération pour aller en Europe et aux Etats-Unis. Aujourd'hui encore, de jeunes Africains s'acharnent à émigrer, à fuir la pauvreté abjecte, le chômage (...)* » (Manthia Diawara 2007, 11). Dans sa description des motifs de migration des jeunes, ce chercheur d'origine malienne regroupe indistinctement ceux qui, comme lui-même, sont partis poursuivre leurs études supérieures en Occident (France) et les autres qui, comme son personnage de Diafodé Sacko, un de ses amis d'enfance restés à Paris, avaient opté pour une immigration de travail.

À l'origine de la mobilité pour études des jeunes maliens, se trouve une nécessité, restée intacte pendant des décennies. Un besoin de partir afin de multiplier ses chances de réussite, et trouver des réponses alternatives à des possibilités locales jugées insuffisantes. L'analyse de Manthia Diawara est inspirée par une observation macroscopique de la mobilité au départ du Mali : les étudiants maliens, à l'instar de leurs homologues africains, font partie des plus mobiles. D'une part, le taux de mobilité sortante en Afrique est, comme le rappellent les organismes émettant des statistiques sur la mobilité internationale des étudiants comme l'OCDE et l'Unesco, le plus important de tous les continents. De l'autre, même si les migrations intra-régionales, notamment à l'échelle de l'Afrique, restent plus importantes que les migrations d'Africains en dehors du continent, les premières paraissent plus massives, en grande partie à cause du traitement médiatique réservé aux drames dans l'Atlantique qui émeuvent les opinions publiques européennes à intervalles réguliers. La conjonction de ces deux facteurs : la forte mobilité des étudiants africains d'une part, et l'apparente urgence de sortir du continent, qui pousse des milliers de jeunes à braver tous les jours la mort (Bensaâd 2002; Nasraoui 2013), conduit inévitablement à la question de l'objet de la mobilité des étudiants originaires du continent africain. Parmi les populations immigrées en situation irrégulière en France comme au Maroc, les Maliens sont bien représentés. La question de la véritable raison de la mobilité des étudiants se pose ainsi avec une grande acuité pour eux.

Sous la forme d'interrogation « *les étudiants subsahariens au Maroc, des migrants parmi les autres ?* » (Berriane 2009), ou sous forme d'affirmation ensuite discutée et présentée dans sa complexité, dans un chapitre d'ouvrage « *Les étudiants étrangers, des migrants comme les autres* » (Agulhon et de Brito 2009), la question du statut des étudiants étrangers est sans cesse posée, dans ce qui les rapproche ou les distingue des autres migrants. Johara Berriane démontre ainsi que le quotidien des étudiants subsahariens du Maroc se caractérise par un

entre soi de communautés nationales ou internationales, mais aussi par une situation d'isolation par rapport à leur société d'accueil, et des envies de mobilité encore importantes chez beaucoup d'étudiants. Pour la sociologue marocaine, les étudiants originaires du sud du Sahara, sont dans une situation ambivalente de migrants d'une part, et de migrants spéciaux d'autre part (Berriane 2009). Catherine Aghulon, quant à elle, évoque la complexité du statut des étudiants étrangers de Paris, dont les aspirations, les projets d'études et les profils socioéconomiques sont souvent distincts de ceux des migrants (Aghulon, 2009). Cette complexité s'explique, selon Timera et Garnier, par l'effacement progressif des frontières qui séparaient « *jusqu'à la fin des années soixante-dix, {...} les deux figures distinctes et éloignées socialement, voire géographiquement.* » (Timera et Garnier 2010, 28). Le sociologue poursuit : « *Ce clivage s'estompe progressivement avec la sédentarisation et le regroupement familial pour les travailleurs immigrés, et des tendances à l'installation chez les scolaires. (...) Les frontières entre ces deux figures s'affaiblissent du fait des sollicitations familiales et sociales qui pèsent sur les étudiants bien avant leur entrée dans la vie active, de leur propre projection dans la figure du migrant résidant en France et de la restriction des flux migratoires qui font des études une voie de migration en même temps que l'existence d'une demande locale de travailleurs qualifiés.* » (Ibid.)

2.3 Étudiants maliens en France et au Maroc : une mobilité pour formation ou une migration ?

Les mutations sociales et politiques décrites par Timéra et Garnier (Timera et Garnier 2010) confirment une tendance à l'interpénétration des statuts sociaux du migrant travailleur et de l'étudiant, pourtant longtemps caractérisé par sa mobilité. Des premières décennies du XXe siècle à nos jours, en passant par les décennies soixante et soixante-dix qui ont vu la génération des Manthia Diawara partir étudier en France, les étudiants africains partent à la recherche d'opportunités. Il ne s'agit cependant pas d'une recherche vague, les trajectoires font ressortir le primat du projet d'études dans l'orientation qu'ils donnent à leur mobilité. Les étudiants maliens sont donc bien à la recherche constante de nouvelles opportunités, mais il s'agit avant tout d'opportunités d'études. Ils deviennent sans doute, pour certains, des migrants par la suite, mais leur projet principal est d'accéder aux opportunités offertes à ceux qui ont étudié.

Au cours de nos entretiens de terrain, il est ressorti que les étudiants maliens aussi bien en France qu'au Maroc, se sont habitués à réfléchir sur leur condition, leur exil et le statut qu'ils y associent. Au Maroc, où ils s'estiment globalement plus stigmatisés parce qu'associés à

leurs compatriotes en situation illégale, ils se définissent par opposition aux « immigrés », aux « migrants », aux « sans-papiers », dont ils s'estiment différents. Le choix de marqueurs identitaires les opposant aux migrants qui sont souvent en transit au Maroc avec des espoirs d'Europe, n'est pas unanime. Et les discours des différents étudiants que nous avons rencontrés résonnent comme des revendications complexes, alternant tour à tour entre le rejet de l'immigré en situation de clandestinité, et la récupération de cette figure dans laquelle ils se projettent parce qu'ils partagent leur condition d'étrangers, et beaucoup de fois, de rejetés par la société d'accueil (Touré 2016). Dans nos entretiens réalisés auprès des étudiants de France, les évocations des migrants travailleurs sont moins fréquentes. Toutefois, lorsque la question leur est directement posée, les étudiants – dont une proportion plus importante ici qu'au Maroc ont une partie de leur famille sur place – se définissent en établissant une frontière plus poreuse avec les migrants dont ils se sentent proches, confirmant l'effacement progressif des différences entre les figures du travailleur et du migrant (Timera et Garnier 2010). Ils estiment toutefois qu'ils ont des statuts différents, et qu'ils sont de ce fait perçus de manière différente dans la société.

Les différences entre migrants et étudiants en mobilité ne se limitent pas uniquement à leurs statuts légaux ou à leurs projets professionnels ou personnels. Les différences sont d'ordre social et se manifestent par la diversité du groupe socioéconomique d'origine des deux groupes, mais aussi de leur éducation en milieu rural pour les uns, et en milieu urbain pour les autres. Autrement formulé, la mobilité pour études pourrait se définir comme la migration de groupes sociaux favorisés. Se pose alors la question de savoir s'il s'agit d'une mobilité d'élite, et ce que ce terme recouvre dans le contexte malien.

3. Trajectoires et parcours, deux notions complémentaires pour interroger les mobilités internationales

Dans cette thèse, nous emploierons les deux notions de trajectoire et de parcours parce qu'ils intègrent ensemble la complexité des récits de vie qui se caractérisent parfois par des événements qui échappent aux structures sociales qui conditionnent d'ordinaire leur déroulement. Là où la trajectoire suggère une succession linéaire d'événements sociaux, le parcours fait place à une composante essentielle de la vie sociale, l'imprévisible (Grossetti 2004).

3.1 Le parcours, une succession complexe d'événements sociaux

La notion de parcours, en sociologie, se distingue de celle de trajectoire en cela que celle-ci apporte une nuance et une prise en compte de la complexité absentes de celle-là. En effet, Michel Bessin et al. explique qu'au sens étymologique, la trajectoire « *désigne une ligne, qu'elle soit droite ou parabolique, dans un espace donné entre un point A et un point B* » (Bessin, Bidart, et Grossetti 2010, 308). La trajectoire comporte de ce fait une dimension déterministe, quasi mécanique que l'on retrouve dans des travaux qui mettent en évidence le caractère systématique des inégalités, notamment en matière d'éducation (Davaillon et Nauze-Fichet 2004; Caille et Lemaire 2009). Notre analyse biographique démontre pourtant que les histoires de vie ne peuvent être schématisées comme une succession prévisible d'événements qui mènent sans perturbations d'une situation à une autre. Elles sont davantage caractérisées par des points de rupture divers, qui surviennent au gré des circonstances d'un environnement social et scolaire instable. C'est pour cela que l'idée de parcours se prête mieux à la compréhension des histoires scolaire et de vie des étudiants maliens que nous avons interviewé. Comme Grossetti, nous utilisons le terme de parcours afin de rendre compte de ces aléas de la vie sociale et pour ainsi « *contourner le concept de trajectoire qui trouve ses limites lorsqu'on évoque le processus d'orientation de l'individu dans un environnement ouvert et instable* » (Ibid.).

Les descriptions simplifiées que nous faisons de la relation entre champs social et scolaire au Mali font pourtant penser à des schémas de formation et à une mobilité – aussi bien sociale que géographique – linéaire. Les vies des individus interviewées semblent être formées d'une apparente linéarité, en particulier chez les boursiers. Au Maroc comme en France, les chemins de la scolarité de la catégorie des étudiants qui ont bénéficié de financements publics de l'État, dans le cadre des coopérations bilatérales notamment, s'inscrivent dans des voies qui ont l'air toutes tracées. Cependant, même pour ce groupe d'étudiants, nous relevons un nombre important de sorties de route, d'écarts par rapport aux trajectoires balisées, pour beaucoup, ils ont leurs itinéraires spécifiques, influencés par leurs histoires personnelles.

En matière d'itinéraires idiosyncrasiques, les histoires scolaires des étudiants issus de familles au fort capital économique, que nous avons désigné sous le nom de fama dewn, sont illustratives des variations de parcours scolaire et professionnel qu'on peut observer à l'intérieur d'un même groupe social. Près de la moitié des étudiants qui entrent dans cette catégorie de l'élite économique malienne ont un au moins une partie de leur fratrie immédiate en cours de formation ou déjà diplômé dans un pays autre que celui dans lequel nous les avons rencontrés. Pour les étudiants interviewés en France, ce deuxième pays est souvent le

Canada ou les Etats-Unis, preuve d'une mobilité d'élite multidirectionnelle, dans laquelle l'Amérique du Nord apparaît comme une destination concurrente de la France comme cela a été développé dans des travaux récents (Boulanger et Mary 2008; Mary 2014b). Les différences de parcours scolaires au sein des familles de l'élite malienne, dont les possibilités sont pourtant les plus grandes en termes de choix du pays de formation, confirment *a priori* la nécessité d'une analyse qui fasse place aux points de rupture dans les biographies. En outre, en nous écartant de la logique linéaire qu'implique la notion de trajectoire, nous pourrions mieux interroger le nombre élevé de « trajectoires improbables » (Ferrand 1994; Mercklé 2005), que représentent tous ces étudiants issus de groupes sociaux défavorisés face à l'école, et qui pourtant réussissent non seulement à se distinguer dans le champ scolaire inégalitaire de leur pays, mais en plus concluent leur parcours de formation en obtenant les diplômes les plus prestigieux des grandes écoles françaises.

Nous démontrons dans cette thèse qu'il existe des inégalités structurelles dans le champ scolaire malien, qui se convertissent en inégalités face à la mobilité pour les étudiants qui souhaitent faire leurs études supérieures à l'étranger. Toutefois, cette analyse des histoires de vie recueillies auprès des étudiants et diplômés est nuancée par l'existence de parcours scolaires et professionnels révélant de multiples ruptures par rapport aux schémas déterministes idéaux des trajectoires, rappelant la nécessité d'analyser ces entorses comme des éléments consubstantiels à la vie des individus. C'est pour cette raison que nous parlerons systématiquement de parcours, et non de trajectoires, afin d'interroger les histoires de vie de nos interviewés et pour rendre compte des déterminants et des processus de mobilité internationale pour études des Maliens vers le Maroc et la France.

3.2 Trajectoires scolaire et professionnelle : deux outils d'analyse des trajectoires sociales à l'étranger

Les notions de trajectoire scolaire et de trajectoire professionnelle permettent d'analyser, dans leur globalité, les histoires scolaires et les histoires de vie. Elles permettent ainsi de restituer les détails des trajectoires, en particulier dans certains secteurs de l'enseignement supérieur et dans les mondes professionnels malien, français ou marocain. Le déroulement des études se fait de façon plus ou moins rectiligne en fonction des disciplines de formation, mais également et surtout selon le type d'établissement fréquenté. Les variations sont tout aussi importantes sur le marché de l'emploi qui peut être stable pour les uns, avec des carrières toutes tracées, et plus alambiquées pour les autres, avec des réorientations constantes tout au long de leur vie professionnelle.

Dans le domaine des études, certains établissements d'enseignement supérieur se caractérisent effectivement par les voies bien définies qu'ils permettent de suivre. C'est le cas tout particulièrement de certaines Grandes Écoles et des cycles professionnels courts. Dans ces cas-là, à partir de l'entrée dans ces écoles, il est plus facile de suivre une 'trajectoire' claire, alors que l'université, elle, se caractérise par un système plus ouvert, où les taux d'abandon en première année, de non-achèvement du cycle primaire de licence et de réorientation sont les plus importants. On retrouve cette instabilité caractéristique de l'université dans les parcours de formation des étudiants français mais aussi chez les étudiants étrangers. Le recours au concept de trajectoire répond donc à ce besoin *« de saisir ce qui constitue aujourd'hui en partie l'essence du système universitaire, par opposition à d'autres modes de formation ou d'éducation comme les cycles courts du supérieur (BTS ou DUT) dont la finalité est de produire des diplômés en affinité avec le milieu professionnel (...) ou les Grandes Écoles »*. (Cam 2009, 308).

Dans notre échantillon de recherche, les trajectoires d'études non linéaires, ou *a minima* celles qui sont marqués par une réorientation au cours de la formation supérieure, concernent plus souvent les étudiants inscrits à l'université, en France, et ceux qui fréquentent les établissements supérieurs privés, au Maroc. Alors que nous constatons la récurrence des réorientations chez ces deux groupes, elles sont cependant rares, voire inexistantes dans les cycles de formation des Grandes Écoles et dans les disciplines de l'université où le choix professionnel intervient dès le début de la formation, comme en médecine ou en pharmacie. Cette observation nous laisse suggérer que les bifurcations en cours d'études sont au moins en partie liées à l'absence, dans la majorité des facultés, de rigueur dans l'encadrement et de visibilité sur des perspectives professionnelles claires qui forment pourtant l'identité des Grandes Ecoles.

Les trajectoires scolaires de Gass, âgé de 30 ans et analyste financier à Paris, et de Raki, 23 ans et étudiante en 4^{ème} de management et stratégie d'entreprise au sein d'une école privée de Rabat, MIAGE (Mathématiques et Informatique appliquées à la gestion d'entreprises) illustrent ces trajectoires non linéaires. Avant d'arriver en France en 2003, Gass avait commencé ses études supérieures en Algérie où il a terminé un DEUG, Diplôme d'Études Universitaires Générales, en sociologie. À Paris où il s'inscrit pour la première fois en sociologie et anthropologie, il est rapidement déçu et fait le choix dès la seconde année de poursuivre ses études en AES (Administration Économique et Sociale) puis d'obtenir un master en finance. Quant à Raki, elle a entamé sa scolarité dans l'enseignement supérieur marocain par une inscription à la faculté de droit dont elle est ressortie avec un DEUG de

droit public après trois années d'études. Face à « *l'impression de ne pas avancer et de ne pas savoir où {elle allait}, elle a alors décidé de se réorienter* »⁹², en poursuivant en 3^{ème} année de management dans l'enseignement supérieur privé. Les histoires scolaires de Gass et de Raki sont deux exemples parmi des dizaines d'autres des parcours scolaires marqués par des réorientations au cours de la formation. Ces deux cas ont également en commun les justifications apportées à leurs réorientations par les protagonistes. Tous deux ont expliqué que les considérations d'insertion professionnelle à l'issue des études les ont conduit à changer de filière d'études.

Les trajectoires linéaires qui vont d'une formation à l'emploi sont moins fréquentes à l'université que dans les autres secteurs du champ scolaire, au point de faire des préoccupations d'insertion professionnelle une question majeure de politique publique (Weyer 2011). Si les réorientations sont aussi fréquentes à l'université, c'est aussi, selon Pierre Cam, parce que « *{Les} trajectoires sécurisées qui conduisent à des emplois ou à des statuts relativement stables ne sont pas cependant la norme.* » (Cam 2009, 307). Dans les trajectoires professionnelles des diplômés maliens du Maroc et en France, seuls les diplômés des Grandes Écoles marocaines, une poignée des sortants des Grandes Écoles françaises, et les étudiants sciences médicales et paramédicales ont eu des trajectoires proprement sécurisées, rectilignes entre la première année d'étude supérieure et un emploi auquel les prédestinait leurs études.

Oumar C, neurochirurgien de à Rabat, entre dans la catégorie de ceux dont les *trajectoires* scolaires ont été marquées du sceau de la sécurité. Bachelier en 1996, il a directement poursuivi ses études au Maroc en tant que bénéficiaire de la bourse de coopération entre le Mali et le Maroc. Après sa médecine générale, terminée en 2003, il s'est spécialisé en neurochirurgie entre 2003 et 2009. Alors que le parcours scolaire de Oumar se caractérise par une linéarité telle qu'il siérait de parler de trajectoire, son parcours de vie nous incite à la prudence : l'histoire de Omar, comme celle de beaucoup de nos interviewés est une histoire de mobilité sociale qui doit être appréhendée dans une perspective de parcours.

3.3 « Parcours d'études » et « trajectoires scolaires » pour analyser les histoires de vie

Le parcours social de Bouma s'inscrit dans le cadre d'une mobilité ascendante hors du commun. Fils d'un militaire devenu sous-officier à la fin de sa carrière, mais qui n'a été que très peu scolarisé – son père a interrompu ses études au début du collège –, et d'une mère

⁹² Extrait d'un entretien réalisé à Rabat, au domicile de l'étudiante le 15 juillet 2012.

femme au foyer jamais scolarisée, les probabilités de faire des études supérieures pour Bouma et pour ses huit frères et sœurs étaient très basses. Pourtant, ce médecin spécialiste en cardiologie à l'hôpital Mohammed V de Rabat explique à propos de sa fratrie : « *ils ont tous été à l'école. D'ailleurs, ils sont tous au moins titulaires d'un diplôme secondaire professionnel* »⁹³. Si le poids des déterminismes sociaux a été jusque là peu, voire pas discuté, les parcours d'études a priori « exceptionnels » invitent le chercheur à interroger les conditions de réalisation des histoires de vie comme celles de Bouma.

Les parcours de mobilité sociale, s'ils sont plus souvent analysés dans le sens de l'ascension que du déclassement, ce dernier cas de figure ne doit pas échapper à l'observation du sociologue. Le parcours social englobe à la fois les ruptures « positives » et « négatives » dans les histoires de vie. Comme pour les études et la vie professionnelle, et dans une perspective de l'étude du positionnement sur l'échelle sociale, le parcours de vie a pour fonction de permettre l'analyse par les catégories sociales, sans nécessairement avoir une lecture déterministe des histoires de vie que nous soumettons à l'analyse. La position sociale occupée à l'arrivée doit être décortiquée en adoptant une méthode d'analyse à rebours qui puisse restituer les points déterminants ou « *turning points* » (Bessin, Bidart, et Grossetti 2010), du parcours dans son ensemble. « *On pourrait parler ici de logique réticulaire dans la mesure où ce qui rend compte de la position occupée ne peut être jamais décrit a priori mais seulement a posteriori, c'est à dire une fois que l'on a retracé le chemin parcouru.* » (Cam 2009, 308).

Il est intéressant d'observer que ce sont les *trajectoires scolaires* les plus linéaires – en particulier dans les Grandes Écoles d'ingénieur et de commerce, au Maroc davantage qu'en France – qui conduisent aux parcours sociaux les moins marqués par le déterminisme social. En effet, nous explicitons plus loin dans cette recherche (chapitre 7) le poids des acteurs institutionnels qui influencent grandement les histoires scolaires des étudiants. Les ministères de l'enseignement supérieur et les agences de coopération internationale participent donc à la construction des parcours scolaires des étudiants dont certains sont directement orientés vers des classes préparatoires ou dans des écoles de l'élite au Maroc⁹⁴, ou sur la voie des grandes écoles en France⁹⁵. Ainsi, au Maroc où seuls les étudiants passant par le canal de la

⁹³ Interview faite à l'hôpital, le temps de la pause déjeuner de Bouma, le 7 juillet 2012 à Rabat.

⁹⁴ L'École Nationale d'Architecture (ENA) de Rabat, les Écoles Nationales de Comptabilité et de Gestion (ENCG), les facultés de médecine de Rabat ou de Casablanca font, entre autres, partie des établissements à l'accès régulé, qui accueillent certains étudiants maliens directement après l'obtention du baccalauréat et sans participation préalable aux concours nationaux de sélection organisés au Maroc.

⁹⁵ Nous expliquons plus loin qu'en dehors des classes préparatoires au grandes écoles (CPGE), certaines filières scientifiques sont plus indiquées pour préparer les concours d'entrée dans les Grandes Écoles : c'est le cas notamment des licences en Mathématiques et Physique proposée par les facultés de sciences et techniques au sein des universités.

coopération bilatérale peuvent s'inscrire dans les établissements supérieurs publics – universités et grandes écoles comprises –, l'accès à une classe préparatoire intégrée à une grande école ou l'inscription en faculté de médecine, permet à un étudiant issu d'une catégorie sociale défavorisée d'entrer dans la voie de la mobilité sociale ascendante dès sa première année dans l'enseignement supérieur. Élèves ingénieurs et étudiants en écoles de commerce s'orientent dès lors vers les professions de ce qui constitue la nouvelle élite économique du Mali aujourd'hui : les cadres des entreprises privées de services, essentiellement dans les domaines des télécommunications, de l'informatique, de l'électronique, de la banque-finance, de l'audit comptable et du droit des affaires.

Quelle que soit la dénomination sous laquelle les histoires de vie sont traitées dans la littérature scientifique sur la mobilité sociale – trajectoires, parcours, itinéraires –, elles sont toujours l'occasion de réinterroger les catégories sociales de départ et d'arrivée des individus qui font l'objet de la recherche. Afin de répondre à la question de savoir ce qu'est une catégorie sociale et comment on passe d'une catégorie à une autre, il est indispensable de déterminer au préalable les attributs qui, au sein d'une société donnée, sont les plus valorisés dans le champ social. Ces attributs ou ces propriétés sociales que Pierre Bourdieu appelle « capital » culturel, économique ou social, sont à interpréter et à redéfinir dans le contexte malien, à la lumière de la recherche en sociologie et en anthropologie, afin de déterminer exactement ce qui participe ou non de la mobilité, de la distinction et de la reproduction sociales.

4. Capitaux, mobilité et hiérarchies sociales

Il existe une importante littérature académique, en particulier depuis les années 1990, autour du concept de capital social, principalement en sociologie mais également en économie et en science politique. Cette multitude de publications correspond à une diversité de théories et d'interprétations d'un terme au contenu flou et aux usages très différenciés selon les contextes. Ainsi, la notion de capital social renvoie, chez le sociologue américain James Coleman, à un attribut, une donnée de la structure sociale dont il analyse la mécanique, en bon individualiste méthodologique, sous l'angle des choix rationnels (Coleman 1990). La même notion est mobilisée par son compatriote politologue Robert Putnam, en référence à son utilité dans les domaines de la participation politique ou associative, *pour diverses raisons*⁹⁶ (Putnam

⁹⁶ Traduction libre de la phrase exacte : « *For a variety of reasons, life is easier in a community blessed with a substantial stock of social capital* » (Putnam 1995, 67).

1995, 67), ouvrant la voie à la réutilisation de ce concept dans des contextes très hétérogènes (Ponthieux 2006). De tous ces contextes, celui dans le cadre duquel l'applique Pierre Bourdieu, qui, le premier – la première théorisation du capital social est notée par Sophie Ponthieux dans son esquisse d'une théorie de la pratique (Ibid.)– a introduit le concept, nous paraît le plus en conformité avec le sens que nous lui donnons dans cette recherche. La réflexion du sociologue français s'inscrit dans une analyse du champ social qui se caractérise, selon lui, par des rapports de domination qui distinguent ceux qui possèdent et entretiennent les attributs du pouvoir, les capitaux, de ceux qui en sont faiblement pourvus.

Bourdieu définit le capital social comme « *l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un **réseau durable de relations**⁹⁷ plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance ; ou, en d'autres termes, à **l'appartenance à un groupe**, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par l'observateur, par les autres ou par eux-mêmes), mais sont aussi unis par des **liaisons** permanentes et utiles.* » (Bourdieu 1980, 2). Pour les étudiants maliens en France et au Maroc, ce *réseau durable de relations* correspond avant tout à leurs familles – élargies –, à leurs réseaux d'amis, mais également à leurs liens tissés dans des connexions plus institutionnelles telles que les associations d'étudiants, d'anciens diplômés de grandes écoles, ou de regroupements professionnels de médecins, d'ingénieurs, de diplômés en droit ou en comptabilité, etc. Cependant, et comme nous le démontrerons dans le chapitre 8, ces réseaux d'interconnaissance ne se transforment en capital social qu'à partir du moment où il est possible de les mobiliser, eux et leurs apports dont la nature peut varier : « *le volume du capital social que possède un agent particulier dépend de l'étendue du réseau des liaisons qu'il peut effectivement mobiliser et du volume du capital (économique, culturel et symbolique) possédé en propre par chacun de ceux auxquels il est lié* » (Op cit.). Dans cette perspective, le volume de capital disponible au sein des relations sociales correspond à des dispositions qui permettent d'améliorer, de conforter ou de maintenir sa position sociale favorable dans le champ social.

4.1 Groupes sociaux et hiérarchies sociales au Mali

Afin de mieux saisir les formes de ce capital dans le contexte malien, il importe d'analyser non seulement les processus historiques locaux de passage d'un statut social reconnu comme inférieur, l'esclave, à celui d'un statut social plus valorisé par la société, celui d'homme

⁹⁷ Les mots que nous mettons en gras ont été surlignés par l'auteur lui-même, dans le texte d'origine.

libre ou de noble, mais aussi d'analyser ensuite les caractéristiques contemporaines de la structure sociale pour en déterminer les éléments les capitaux les plus valorisés.

L'analyse des conditions d'affranchissement des esclaves dans les sociétés précoloniales maliennes permet de rendre compte de ce qui est estimé comme attributs sociaux participant à fixer la valeur des individus et des groupes. Comme le rappelle Marie Rodet (Rodet 2010), le passage du statut d'esclave à celui d'homme libre était un événement exceptionnel dans les vies des individus de condition servile dans un univers où l'esclavage constituait un des piliers du mode de production économique (Idem). Toutefois, on relève ça et là, dans l'histoire de la région, des pratiques ponctuelles d'affranchissement. En dehors des cas très connus d'esclaves devenus rois⁹⁸, il a existé, en plusieurs points des anciens territoires de l'actuel Mali, des exemples d'affranchissement.

La jurisprudence en la matière peut être assemblée par une lecture des pratiques recensées dans le royaume bambara de Ségou, dans l'empire théocratique peul du Macina, et chez les Touaregs. Ces trois formes d'organisation politique sont caractéristiques des 'pays animistes' – le Ségou de la dynastie des Coulibaly –, des 'pays musulmans' – avec Macina, et des fiefs Touaregs. Mahjemout Diop cite, parmi les quatre configurations de libération des esclaves à Ségou⁹⁹, le rachat par l'esclave de sa liberté au prix de son travail rendu au maître et en accord avec ce dernier, et la libération des femmes « *par mariage avec un homme libre* » (M. Diop 1971, 1:35). Dans le Macina, « *la Dina permet de libérer, théoriquement, tout esclave sachant faire la prière* » (Ibid.). Quant au pays Touareg, Diop rapporte que « *la libération n'était possible que pour faits de guerre héroïques ou révolte réussie* ». Il illustre ce cas de figure avec l'exemple de certaines tribus Bella¹⁰⁰ qui se sont libérées elles-mêmes.

Jusqu'à la veille de la colonisation donc, le travail – il s'est souvent agi du travail de la terre –, la guerre et la connaissance de l'islam constituaient des capitaux nécessaires à la mobilité sociale ascendante dans l'ensemble des sociétés maliennes. Attributs des aristocraties jusqu'à la fin du XIXe siècle, la possession des terres, le maniement des armes et la bravoure au combat, et les savoirs de l'écriture et des sciences ésotériques de l'islam, ont permis non seulement de gouverner, mais aussi de voyager entre les catégories sociales. Plus qu'une

⁹⁸ Sakoura pour Ghana ou Mali, Samory, Thièba, les Diarra de Ségou, etc. « Un esclave devenu chef de guerre put usurper le pouvoir et régner, comme Mansa entre 1285 et 1300, sous le nom de Sakoura. » Même les Tondjon de Biton étaient à l'origine des esclaves.

⁹⁹ Selon Diop, pour devenir libre, l'esclave peut gagner sa liberté dans quatre cas précis à Ségou : en obtenant la grâce de son maître, en se mariant – pour les femmes – avec un homme libre, en payant sa liberté par le travail, ou en cas de succession vacante à la mort du maître. Ces deux derniers cas étaient rares. (Diop 1971).

¹⁰⁰ Les Bella sont un groupe social né de l'esclavage des Songhoï par les Touareg.

simple parenthèse historique, la colonisation a été une rupture historique majeure et annonciatrice d'un nouveau monde où les attributs du pouvoir changeront tout en demeurant les mêmes.

Lorsque nous nous essayons à l'exercice de faire une sociologie des élites maliennes aujourd'hui, nous relevons quatre catégories principales de dominants : les élites politiques (traditionnelle et moderne, l'élite politique moderne se confondant souvent avec les élites intellectuelles), les élites économiques (grands commerçants et hommes d'affaires), les élites religieuses (leaders d'associations musulmanes, leaders des institutions publiques représentatives des croyants, marabouts, imams de mosquées), et les élites militaires. À quelques exceptions près, ces groupes qui sont actuellement constitutifs de l'élite sont des survivances des formes précoloniales de domination qui reposaient sur la richesse économique, l'aptitude à la guerre et à la protection de la cité, mais surtout sur les savoirs. Le pouvoir de ces quatre catégories élitaires repose sur des ressources très inégalement distribuées au sein de la population. La succession et l'héritage expliquent le pouvoir des élites traditionnelles mais aussi d'une bonne partie des élites religieuses, alors que celui des élites politiques est intimement lié à l'école française et aux savoirs qu'elle transmet, confondant ainsi la formation des élites politiques et des élites intellectuelles. Les grands commerçants, tout comme l'aristocratie militaire formée par les hauts corps de l'armée, doivent leurs positions de dominants à une toile complexe de *relations durables* avec les autres agents et groupes d'agents du champ du pouvoir, c'est leur *entregent*. Avoir de l'entregent, pour Robert Vuarin, c'est avoir du monde, « *c'est disposer d'un capital de relations familiales, amicales, de voisinage, professionnelles ou politiques, important et solide (...)* ». (Vuarin 1994, 255). Et c'est l'un des capitaux les plus incontournables dans les stratégies sociales au Mali.

Les chefferies traditionnelles – surtout à l'échelle des villes, villages et quartiers – ont survécu, dans la majorité des régions maliennes, à la colonisation qui s'est appuyée sur les chefs locaux pour gouverner, lorsque cela était possible. La succession patrilinéaire est demeurée la règle en matière de reproduction de ces élites traditionnelles, notamment pour la désignation des chefs des regroupements ethniques tel l'Aménokal chez les Touareg Ifoghas (Boilley 1999), ou le « Hombori koy » (Walther 2010), chef politique des Songhaï de Hombori. L'héritage familial en tant que un capital naturel dans les mécanismes de reproduction des dominants. Sa zone d'application dépasse les frontières des autorités

traditionnelles locales, dont le pouvoir a parfois beaucoup perdu en consistance (Fay 1995). Dans d'autres domaines également, comme chez les commerçants et, dans une moins grande mesure chez les élites politiques modernes, le legs familial est la voie dominante de transmission des privilèges. Cela paraît d'autant plus paradoxal que l'entrée dans l'élite politique moderne – c'est à dire la bourgeoisie d'État qui regroupe la haute fonction publique et les élus locaux ayant une influence au niveau national – est conditionnée, en grande partie, par le passage à l'école française. C'est ce qui fit prononcer au président actuel, alors qu'il était Premier ministre en 1994, une phrase occupant une place de choix dans l'imaginaire collectif des Maliens. S'adressant aux étudiants, IBK avait dit « *Poursuivez donc vos grèves répétées. Pendant ce temps-là, nos enfants iront se former à l'étranger, puis ils reviendront vous gouverner, tout comme nous avons gouverné vos pères.* »¹⁰¹ »

4.2 Capital scolaire et distinction sociale : des rapports complexes

Les études sont effectivement une voie quasi inévitable de formation des élites politiques maliennes. De récents travaux sur la composition sociodémographique de cette classe dominante le démontrent : la grande majorité des 147 députés de l'assemblée Nationale¹⁰² sont titulaires d'au moins un diplôme d'enseignement secondaire (Savane 2012). Dans d'autres professions de l'élite, la formation à l'école française joue encore un rôle déterminant. C'est le cas dans l'armée, où pour maximiser ses chances de faire carrière dans les hautes sphères de l'administration militaire – et parfois territoriale, les préfets de cercles et les gouverneurs de région étant en partie nommés parmi les officiers supérieurs –, il faut presque nécessairement passer par le Prytanée militaire (collège et lycée) et l'École Militaire Interarmes (EMIA)¹⁰³. Les hauts corps de l'armée sont un territoire permanent occupé par un groupe devenu élitaire dès les indépendances, par l'intermédiaire notamment des coups d'État qui ont conduit des dizaines de militaires à la tête des États (M. C. Diop et Diouf 1999). Les ressorts de l'accès aux fonctions dirigeantes dans l'armée ne se réduisent évidemment pas au passage à l'école. Les réseaux familiaux et l'entourage jouent un rôle tout aussi important, voire plus que l'école.

¹⁰¹ Cette phrase d'IBK a été prononcée en 1994, dans le contexte d'une grave crise scolaire. Outre le fait qu'elle traduise la violence des rapports sociaux au Mali, elle rappelle la place de l'école dans les itinéraires de réussite sociale, dans l'ascension sociale, et dans la reproduction des privilèges.

¹⁰² Le régime politique malien est semi-présidentiel et monocaméral. L'assemblée Nationale comporte 147 députés, depuis la législature 1997-2002, élus pour cinq ans...

¹⁰³ L'EMIA a longtemps été une école d'élite militaire, formant les officiers de toute la sous-région pendant plusieurs décennies. Les sortants de l'EMIA ont le grade de lieutenant, entamant à partir de là une carrière qui peut les mener rapidement vers les sommets de la hiérarchie.

Tout comme pour la forge, ce savoir-faire qui a été l'atout majeur de certains souverains précoloniaux – dont Soumaoro Kanté¹⁰⁴ –, les savoirs religieux se caractérisent par leur caractère ésotérique, ils ne sont par conséquent pas accessibles au grand nombre. Face au capital culturel de l'école française, l'Islam propose une autre forme de savoir, qui implique aussi bien une langue étrangère et une écriture à laquelle très peu de personnes peuvent accéder. Peuvent être regroupés dans la catégorie des élites musulmanes : les leaders instances politiques reconnues par l'État comme représentatives des musulmans –il s'agit principalement du Haut Conseil Islamique du Mali (HCIM), et du ministère du culte créé en 2013 sous la pression des leaders musulmans –, les leaders des associations musulmanes dont le groupe Ansar Dine de Chérif Madani Haïdara, et les imams. Pour ces derniers, la désignation à la tête des principales mosquées du Mali ne dépend pas uniquement d'une maîtrise parfaite du Coran et des textes annexes. Ils sont nommés par succession familiale et, dans de rares cas, un imam peut être nommé au delà des cercles habituels de direction de la prière. Dans ces cas-là, c'est souvent l'entregent qui finit de rendre parfaits les curriculum vitae des érudits élus.

Les élites musulmanes occupent une place importante dans le champ du pouvoir au Mali. Leur capacité de mobilisation des foules, bien supérieure à celle de n'importe quel parti politique, a été notée au lendemain du coup d'État du 22 mars 2012 qui a rappelé la fragilité d'une démocratie jadis adulée par les partenaires internationaux du Mali. La pérennité du pouvoir des religieux, dans l'ère des diplômés de l'école française, est à comprendre comme le symbole d'une société qui est en recherche perpétuelle d'un équilibre entre deux héritages historiques qui ont façonné son évolution. Quel que soit le capital mobilisé par les élites contemporaines au Mali, entre la succession, les savoirs scolaires, ou les savoirs religieux, leur efficacité semble dépendre avant tout de la capacité de mobilisation de réseaux sociaux forts. L'entregent est la pierre angulaire du capital social dans les sociétés maliennes où les relations sociales sont fondamentales.

Dans un article paru dans les Actes de la recherche en sciences sociales, Pierre Bourdieu précise la nature multidimensionnelle du capital culturel, de la façon suivante : « *Le capital*

¹⁰⁴ Soumaoro Kanté était un roi sorcier du Sosso au XIII^e siècle. L'ancien territoire du royaume du Sosso se situait à peu près dans les limites géographiques actuelles de la région de Koulikoro, au sud-ouest du Mali. Soumaoro Kanté joue un rôle fondamental dans la geste de Soundiata Keïta, le fondateur de l'empire du Mali, dont il fut le plus grand adversaire. La victoire de Soundiata Keïta sur Soumaoro Kanté lors de la bataille de Kirina en 1235 marque le début de la fondation de l'empire du Mali.

*culturel peut exister sous trois formes : à l'état incorporé¹⁰⁵, c'est à dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; à l'état objectivé, sous la forme de bien culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories de critiques de ces théories, de problématiques, etc. ; et enfin à l'état institutionnalisé, forme d'objectivation qu'il faut mettre à part parce que, comme on le voit avec le **titre scolaire**, elle confère au capital culturel qu'elle est censée garantir des propriétés tout à fait originales ».* (Bourdieu 1979, 3).

Le champ des savoirs au Mali se compose au moins de deux formes parallèles de savoirs qui souvent s'opposent, et parfois se complètent dans les parcours de formation des élites intellectuelles : ce sont les savoirs islamiques et les savoirs scolaires enseignés par l'école française. Ces deux formes de savoirs sont encore en concurrence dans certains milieux sociaux, et les savoirs de la religion sont quelques fois préférés à ceux de l'école. L'analyse des formes incorporée, objectivée et institutionnalisée du capital culturel doit prendre en considération la coexistence d'au moins deux formes de savoirs parfois également valorisés, même si les savoirs scolaires acquis à l'école française l'emportent globalement.

Il est difficile de retrouver la forme incorporée du capital culturel, telle qu'expliquée plus haut chez Bourdieu. Entendue comme un ensemble de savoirs assimilés durant les premières phases de socialisation et pouvant être utiles à l'école, cette forme de savoirs résidant dans l'organisme de son porteur est certes perceptible chez les enfants de l'élite intellectuelle, cependant pas au point de représenter un avantage concurrentiel certain dans les parcours scolaires. Comme nous le démontrerons dans la deuxième puis dans la troisième partie, la nature des savoirs incorporés est diverse. Notons que la lecture de l'arabe et la récitation du coran sont des aptitudes partagées par beaucoup d'étudiants et ce, davantage chez ceux issus des catégories les moins aisées de la population malienne. Nous faisons l'hypothèse que l'absence de grandes différences dans ce domaine peut s'expliquer par le caractère récent du fait scolaire au Mali, qui n'a pas encore permis de grandes accumulations de savoirs scientifiques ou artistiques à transmettre au sein des familles. Mieux, la coexistence des savoirs religieux et des savoirs scolaires est la manifestation d'une confrontation de longue date entre l'école et les savoirs qui l'ont précédé au Mali. En effet, au tout début du XXe

¹⁰⁵ Les mots en gras ont été surlignés par l'auteur dans le texte original.

siècle déjà, le père Fily Dabo Sissoko¹⁰⁶ avait choisi de faire de celui-ci un marabout pendant que son frère serait formé à l'école des Blancs (Blair 1976, 59).

De Fily Dabo Sissoko, qui a fini par être scolarisé en remplacement de son frère aîné précocement décédé (Sissoko 2002), à Moussa M, étudiant à l'École Nationale d'Architecture que nous avons interviewé à l'été 2012, le dilemme est quelque peu le même dans les familles de l'élite musulmane : devenir un guide religieux ou un *devenir quelqu'un* en passant par l'école. Issu d'une lignée de marabouts commerçants, sans grandes richesses économiques, Moussa rapporte ce commentaire d'un de ses oncles, qui résume la confrontation continue entre sagesse religieuse et savoirs scolaires : « *Comme beaucoup de jeunes de ta génération, tu auras finalement tourné le dos à la sagesse islamique pour une autre forme de savoir. À mes yeux, il vaut mieux être imam que architecte, mais il faut que tu travailles à rester un bon musulman au moins* ».

Dans sa forme objectivée, le capital culturel est encore plus complexe à appréhender sur le terrain malien, en raison de l'inadéquation entre les programmes scolaires et les savoirs traditionnellement valorisés au sein des sociétés, et parfois même chez les élites. Les livres inscrits au programme scolaire et les œuvres d'art étrangères occupent une place infime dans les biens culturels dont héritent la majorité des étudiants maliens. Les étudiants interviewés expliquent plus souvent bénéficié de manuels scolaires généralistes et spécialisés qui, à leurs yeux, leur ont permis de mieux réussir leurs études. Il y a alors une jonction entre l'état objectivé et l'état institutionnalisé, les documents légués aux enfants ou aux frères et sœurs participant directement à leur réussite scolaire. Ceux qui héritent d'un masque dogon, d'un habit traditionnel ou de manuscrits familiaux écrits en arabe, se retrouvent ensuite face à des examens qui portent davantage sur la poésie d'Éluard ou sur l'œuvre romanesque de Balzac en littérature, et en histoire et géographie sur les révolutions française et russe ou sur les fondements structurels de l'économie du Brésil¹⁰⁷.

Alors que le programme d'histoire suit une trame des grands événements de l'histoire mondiale, l'histoire transmise là est plus souvent celle d'un royaume correspondant à la région d'origine des ancêtres de l'étudiant. Et les abstractions de la philosophie et de la littérature, telles qu'enseignées à l'école, ne trouvent que très peu écho aux préoccupations de

¹⁰⁶ Fily Dabo Sissoko, né en 1900, était un écrivain et homme politique malien. Diplômé de l'École Normale William Ponty, il devient ensuite député à l'Assemblée constituante, puis à l'Assemblée Nationale Française en 1946, en 1951 et 1956. Conservateur et leader du Parti Progressiste Soudanais (PSP), il était perçu comme le candidat des colonisateurs et des chefs traditionnels. Défait lors des cantonales de 1957 par l'US-RDA du futur président Modibo Keita, ce dernier le condamne au bagne en 1962, au bagne à Kidal (extrême nord-est du pays) où il mourut en 1964.

¹⁰⁷ Les programmes de littérature et d'histoire-géographie au lycée comportent d'avantage d'enseignements sur des événements et des œuvres extérieurs que sur l'histoire du Mali.

la majorité des Maliens, même s'il a toujours existé une philosophie traditionnelle avec ou sans religion dans l'ensemble des sociétés sahéliennes .

Il y a donc un contraste important entre les savoirs scolaires et les savoirs religieux ou traditionnels, souvent estimés plus fondamentaux. L'opposition entre la connaissance proposée à l'école et la sagesse populaire est résumée dans une parabole assez connue des Maliens. Un diplômé revenu de l'étranger s'achemine en pirogue vers son village d'origine en compagnie d'un vieux passager. Au cours d'une conversation avec ce dernier, le jeune savant s'étonne de l'ignorance de son interlocuteur dans bien de domaines scientifiques. C'est alors que la pirogue se mit à tanguer, et le vieux paysan seul survécut, mais pas avant de s'être moqué de l'inaptitude du diplômé à la nage, un savoir pourtant vital.

4.3 Quand l'entregent se nourrit d'argent : relations entre capital social et capital économique au Mali

Dans le travail sociologique de P. Bourdieu, l'étendue du capital social d'un agent donné est essentiellement liée au volume de capital culturel et économique possédé en propre par chacun des agents qui font partie de son réseau social (Bourdieu 1980). Dans le contexte malien, la structuration dudit réseau social doit s'analyser à la lumière des travaux sur la famille et les solidarités qui en sont au fondement. Les processus de solidarité doivent être pris en considération dans toute analyse du capital économique dans les parcours que nous analyserons. Plus impératif encore est l'effort de repenser la notion de capital culturel, en particulier la dimension scolaire de ce capital, dans un champ social où l'école est concurrencée par d'autres formes de savoirs.

Nous distinguons, à la suite de Bourdieu, deux formes de réseaux sociaux : le premier, non institutionnel et principalement construit lors de la socialisation primaire, caractérise essentiellement les réseaux familiaux et d'amitié, alors que le second est plus formel, institutionnalisé, il rassemble les associations professionnelles, corporatistes, d'anciens étudiants ou encore les groupements d'intérêt plus secrets tels que les loges maçonniques.

La famille, au Mali, comme ailleurs en Afrique de l'Ouest, renvoie à des réalités assez éloignées de la famille française d'aujourd'hui. En France, la structure familiale a connu de profondes transformations au cours des dernières décennies, dans le sens d'une concentration de plus en plus atomique autour d'un noyau limité de personnes (De Singly 2010). Au Mali aussi, sous l'effet de l'urbanisation et des transformations de l'économie, la famille est en perpétuelle mutation (Hertrich 1996), elle semble cependant conserver ses mécanismes de

solidarité intra familiales et intra claniques dont les racines sont profondément ancrées. C'est en vertu de ces mêmes sources que les relations d'amitié sont marquées par de solides mécanismes d'entraide, qui permet une grande mobilisation de ses réseaux, aussi bien sur le plan matériel que moral.

Deux exemples observés sur nos terrains de recherche illustrent les dispositifs d'entraide dans les solidarités au sein de familles élargies et des réseaux d'interconnaissance *a priori* faibles. Tout d'abord, les témoignages d'étudiants ne disposant pas d'un capital économique suffisant, et qui sont aidés par un parent éloigné, voire par le collègue d'un frère pour l'obtention du visa pour la France. Le second exemple est celui de notre cheminement vers le terrain marocain, sur lequel nous reviendrons plus en détails dans le chapitre suivant consacré à la méthodologie de la recherche. Notre guide de terrain à Rabat, depuis devenu un ami que nous hébergeons ponctuellement à Paris, nous a été présenté par l'ami d'un ami, qui lui-même ne connaissait pas si bien que cela notre hôte marocain qui a été une ressource fondamentale pour nous au nom de la solidarité qu'il nous devait en tant que Malien. Les réseaux sont donc des ressources effectivement mobilisées comme un véritable capital social, pour l'admission dans une école privée sélective ou pour réussir un entretien d'embauche au Mali.

Davantage que les savoirs scolaires, l'argent et les solidarités qu'il permet d'entretenir sont valorisés dans l'ensemble relations sociales au Mali. Comme l'observe à juste titre Vuarin, l'argent permet d'avoir du monde et la *mogotiguiya* – la possession d'un réseau, d'un monde dont on peut se prévaloir notamment à l'occasion des événements sociaux tels que les baptêmes, les mariages et les décès – se cultive avec l'argent. L'entregent se fructifie ainsi dans une mécanique vertueuse, en somme « *c'est en quelque sorte la personnification du crédit dont on dispose.* » (Vuarin 1994, 255). La maximisation de l'entregent est le véritable but des relations sociales et l'argent nécessaire à son entretien est toujours mobilisé par ceux qui en ont le pouvoir. Au fondement des mécanismes de solidarité intra familiales et intra claniques, il y a non seulement une entraide quasi-mécanique des aînés envers les cadets et vice-versa (Bagayogo 1989), mais aussi une certaine nécessité culturelle de cultiver son entregent. Il serait toutefois abusif d'essentialiser en trouvant dans l'anthropologie culturelle du Mali les raisons structurelles des solidarités interindividuelles et intergroupes qui rendraient impossible la réalisation de véritables projets d'accumulation.

La réserve que nous mettons, ici, se justifie par l'existence effective au Mali d'une élite économique extrêmement riche, avec des écarts de revenus considérables avec les plus

pauvres, comme dans la majorité des pays sous-développés ou en voie de développement (Bruno, Ravallion, et Squire 1998). Si le système d'accumulation matérielle trouve une explication dans certains ordres culturels ou religieux, comme l'a démontré Weber avec l'éthique protestante (Weber 1965), le terreau malien offre le tableau complexe d'organisations sociales très inégales du point de vue du capital économique et cependant très solidaires dans des proportions difficilement mesurables mais certes importantes. Cette situation paradoxale – la coexistence entre des niveaux de richesse économique très divers et la poursuite des solidarités familiales et claniques – dépeint un champ social marqué du sceau de la violence dans les rapports de groupes. Les individus détenant le pouvoir, qu'il soit politique, économique ou religieux, en font bénéficier leurs proches en priorité. C'est cette conception clanique de la gestion des affaires publiques que les politistes ont nommé *néo-patrimonialisme* (Médard 1983; Médard 1991).

Pour bien rendre compte de la porosité entre les différentes catégories sociales au Mali, en dépit des très fortes inégalités, un jeune cadre présent à une réunion des étudiants maliens à Paris, et fils d'un ancien ministre du Mali, a expliqué ceci : « *Il n'y a personne au Mali qui n'ait dans sa famille élargie des riches et des pauvres. C'est peut-être cela le prix de la paix sociale. Quelle que soit l'étendue de sa pauvreté, on trouve quelques fois du soutien financier de ses proches, de ses cousins éloignés ou d'un oncle, etc.* » Mais, pour l'essentiel, l'argent est possédé en propre par les plus riches qui investissent en priorité dans la scolarité de leurs progénitures. Le capital économique est une ressource fondamentale dans les stratégies éducatives, bien plus que le capital culturel.

En effet, le capital culturel joue surtout par sa composante objectivée – c'est-à-dire à travers la transmission des manuels scolaires notamment des parents aux enfants ou des aînés d'une fratrie à leurs cadet(te)s –, d'où la réussite notable des étudiants dont au moins un parent est enseignant. Toutefois, bien plus que le capital culturel, le capital économique, dans sa dimension ressources financières réellement disponibles, fait la différence dans les parcours d'étude. La forte proportion de fils – davantage que de filles – de grands commerçants, qui ont une réussite scolaire équivalente à celle des enfants issus de l'élite politique, est une preuve de la primauté de l'investissement économique dans la scolarisation. Comme nous le verrons plus en détails, les inégalités d'accès à une éducation de qualité dans le champ scolaire malien reposent essentiellement sur des différences structurelles entre écoles privées huppées dont l'accès est conditionné en grande partie au paiement d'importants frais de scolarité, et les établissements publics. En définitive, l'argent comme l'entregent sont globalement perçus comme des preuves de réussite sociale, une expression dont l'analyse

dans les parcours de vie des étudiants et diplômés que nous avons rencontrés au Maroc et en France, doit prendre en considération les représentations sociales de la réussite professionnelle et sociale au Mali.

Conclusion

Ce chapitre a permis de démontrer l'importance de l'analyse sociohistorique dans la compréhension du phénomène de mobilité sociale en contexte de mobilité géographique. Les histoires de vie des étudiants sont à lire comme des parcours scolaires et sociaux où l'imprévu occupe une place si importante qu'il doit être considéré comme consubstantiel aux cas d'étude observés. Ce n'est donc pas un imprévu mais c'est un ensemble de différences qui concourent aux idiosyncrasies des parcours étudiants. Parcours donc plutôt que trajectoires, ce deuxième concept suggérant une linéarité davantage propice à la compréhension de nos cas idéal types. L'étude des parcours des étudiants et diplômés maliens de France et du Maroc nécessite, outre la préférence de la notion de mobilité à celle de migration, un réexamen des facteurs sociaux qui participent à la réalisation de la mobilité sociale.

Ces facteurs, que P. Bourdieu a nommés « capital » ont été revus dans le contexte malien, où le concept d'entregent emprunté à Robert Vuarin a été très utile dans la compréhension des enjeux sociaux. Pour définir le rôle de l'école dans la formation des élites, et donc dans les processus de mobilité ascendante ou de reproduction sociale, il était utile de proposer une nouvelle grille de lecture des catégories sociales maliennes qui ont pour cadre une hiérarchie sociale assise sur deux structurations traditionnelle et moderne, dont la compréhension est un préalable fondamental à toute observation sociale. Les concepts ainsi clarifiés et les orientations de recherche précisées, une méthodologie en accord avec les principales orientations de recherche a été construite. Le chapitre suivant en détaille les différents aspects.

Chapitre 2

Méthodologie pour une recherche multi-située sur les trajectoires scolaires et de mobilité des étudiants maliens en France et au Maroc

Introduction

Les précisions théoriques précédemment apportées notamment sur les concepts de mobilité, de parcours et de capital social, permettent de mettre en place une méthodologie qui prend en considération certains éléments biographiques – tels que le niveau d’instruction des parents et de la fratrie des étudiants et diplômés interviewés – afin de retracer l’histoire socio-scolaire pour mieux saisir les rapports familiaux à l’école et aux savoirs. Une telle démarche rend possible une analyse de la dimension sociale de la mobilité pour études supérieures. Pour une étude sociologique de la mobilité sociale en contexte de mobilité géographique, les outils analytiques doivent intégrer une bonne connaissance des hiérarchies sociales, aussi bien dans les pays de départ que dans les pays de formation, car les représentations sociales associées aux professions sont rarement identiques entre le Mali, la France et le Maroc.

Ainsi, les fonctions du médecin ou du magistrat sont connues et estimées au Mali. Le travail du magistrat est ainsi perçu comme une occupation professionnelle prestigieuse (Bathily et Diabaté 1990) ; cependant, les étudiants maliens en mobilité ne seront pas des magistrats dans leurs pays de formation, d’abord parce qu’ils sont peu nombreux à prendre cette voie disciplinaire, ensuite parce qu’ils sont de nationalité étrangère en France et au Maroc. En revanche, ils deviendront ingénieurs en informatique ou en mécanique, ou alors analystes financiers, des métiers pour lesquels les représentations sociales sont encore en construction.

Avant d'apprécier dans le détail les parcours de mobilité sociale, nous avons construit une grille d'entretiens permettant de saisir l'étendue des réseaux sociaux, familiaux et amicaux, sur lesquels se sont appuyés les étudiants afin de réaliser leur projet de mobilité géographique internationale. Dans ce chapitre, nous adoptons une posture réflexive par rapport à la position du chercheur qui a pour objet sa propre culture, et dont les interviewés appartiennent aux mêmes catégories objectives que lui. Nous démontrons ainsi, dans un essai sur *l'anthropologie chez soi et sur soi*, que cette situation comporte des écueils qu'il convient d'explicitier. Avant de présenter les terrains et les lieux où a été menée cette enquête multi-sites dans une approche de la mobilité par les « réseaux », nous revenons sur les méthodes d'échantillonnage utilisées au début de la recherche. Nous terminons ce chapitre avec une présentation de notre méthode d'analyse qui est surtout inductive.

1. Analyser les trajectoires scolaires et sociales à partir d'entretiens semi-directifs

Au début de cette recherche, j'ai effectué un terrain exploratoire à Paris entre janvier et mars 2012, en m'intéressant aux catégories sociales d'origine des étudiants maliens de la région Ile de France. Il en est ressorti une mosaïque complexe de parcours sociaux, telle qu'il était difficile de créer de déterminer les trajectoires scolaires idéal-typiques des étudiants maliens de France. À l'issue de cette exploration, j'ai émis quatre hypothèses de recherche tirées de mes premières observations de terrain. J'adoptais alors, dans ce premier temps, une démarche hypothético-déductive, sans toutefois exclure la très probable production d'une connaissance inductive à partir de l'exploitation des données de l'enquête.

1.1 Observations, hypothèses de la recherche et élaboration du guide d'entretien

Nous avons postulé comme première hypothèse, tirée de l'observation des schémas de mobilité des étudiants maliens, que la mobilité internationale pour études était avant tout la réponse à un besoin de formation, et une forme d'extra-territorialisation d'une compétition sociale interne, qui investit désormais le monde comme champ spatial. La capacité d'accueil de l'université du Mali, aujourd'hui scindée en quatre universités correspondant aux quatre facultés constitutives de l'ancienne université de Bamako, s'avère insuffisante pour répondre à une augmentation continue des effectifs diplômés de l'école secondaire. En moins de quinze ans, entre les années universitaires 1996-1997 et 2012-2013, le nombre d'étudiants inscrits à

l'université a été presque multiplié par dix, passant de 10.774 à près de 100.000 (Loua 2014). Et selon les estimations du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en 2010, ce nombre se situera autour de 130.000 en 2015 (MESRS Mali 2010). En dépit d'un volume d'accroissement dépassant les 10.000 étudiants par an (Idem), le nombre de professeurs reste lui très limité. Alors que l'Unesco recommande des ratios étudiants/enseignants de 25/1, ce ratio est estimé à 130/1 pour l'année 2012 à l'université de Bamako où l'ensemble du corps professoral s'élevait à 764 personnes d'après Seydou Loua, chercheur malien en sciences de l'éducation (Loua 2014).

Cette pression démographique a eu une conséquence certaine sur la qualité de l'offre pédagogique et sur le déroulement des enseignements dans un cadre marqué par des années universitaires régulièrement perturbées par les grèves des étudiantes et du personnel enseignant. Dès le milieu des années 1990, ces changements ont eu notamment comme conséquence l'invalidation partielle voire totale des années universitaires. On a alors parlé d'« années blanches » au Mali (Diakité 2000) comme dans les pays voisins du Sénégal (A. Diop 2012) ou de la Côte d'Ivoire (Konaté 2003).

Face à cette situation critique de l'enseignement supérieur, et dans la continuité d'une longue tradition de formation à l'étranger qui a valu aux premiers diplômés maliens du Sénégal, de la France ou de l'ex-URSS l'entrée dans les classes dominantes, les étudiants qui en ont le pouvoir iraient donc étudier à l'extérieur, en Europe, en Amérique du Nord, en Asie, en Afrique du Nord ou même dans les pays frontaliers d'Afrique de l'Ouest. Cependant, afin d'accéder individuellement à la mobilité pour études, chaque étudiant doit être en capacité de mobiliser des ressources très inégalement réparties. Par conséquent, nous postulons comme deuxième hypothèse que le capital scolaire et le capital économique seraient les principaux atouts de ceux qui arrivent à accéder à une mobilité envisagée par un grand nombre d'élèves et d'étudiants maliens. Avoir un bon dossier académique, donc, et disposer d'importantes ressources financières seraient des qualités déterminantes dans l'accomplissement du projet d'études à l'étranger. Dans le champ scolaire malien qui se caractérise par une « crise » de l'école publique et un relatif désinvestissement de l'État (Diakité 2000), les ressorts de la réussite scolaire sont détenus par ceux qui disposent de ces deux ressources de l'instruction : le savoir et le pouvoir économique. Les étudiants bénéficiant de l'un ou l'autre de ces capitaux peuvent ainsi obtenir une bourse d'études ou financer eux-mêmes leurs études à l'étranger. Il est courant que ces deux capitaux soient concentrés chez les mêmes groupes de population. Pour Jean-Loup Amselle, les processus d'accumulation économique sont particulièrement importants chez les commerçants ou hommes d'affaires et les fonctionnaires

au Mali (Amselle 1987; Amselle 1992). Les pratiques collusives entre les champs politiques et économiques rendent possible l'enrichissement personnel dans ces deux milieux. Ces deux catégories professionnelles s'appuient chacune sur des savoirs spécifiques : des codes transmis au sein des familles pour les premiers, et une utilisation avantageuse de leur scolarité pour les seconds. Par conséquent, les étudiants maliens du Maroc et de la France devraient *a priori* avoir des profils socioéconomiques assez similaires.

Notre troisième hypothèse découle de la précédente. Puisque les capitaux à mobiliser pour réaliser son projet d'études à l'étranger sont l'argent et le capital scolaire, les familles des étudiants joueraient un rôle fondamental dans leur mobilité internationale, et cela pour au moins trois raisons plus ou moins liées entre elles. D'abord, le capital scolaire est souvent fonction du rapport qu'entretiennent les parents et la fratrie à l'école et, plus globalement aux savoirs en général, incluant notamment la lecture d'autres formes d'écrits telles que le Coran. Ensuite, le capital économique est avant tout celui des parents proches ou lointains des étudiants, qui financent eux-mêmes rarement leurs études à l'étranger. Enfin, la mobilité pour études est rarement une aventure totalement individuelle. Beaucoup d'autres acteurs et réseaux sociaux interviennent dans les différentes phases de sa réalisation. La famille est le premier de ces acteurs extérieurs intervenant dans le projet d'études à l'étranger. Ses modes d'intervention varient selon sa capacité de mobilisation des ressources financières ou culturelles (conseils en matière d'information et d'orientation) nécessaires à l'étudiant. Ses modes d'intervention, eux, varient suivant le sexe et l'ordre de l'enfant au sein de la fratrie.

Par exemple, les caractéristiques socioéconomiques des ménages d'où proviennent les étudiantes maliennes en mobilité et les conditions matérielles de la mobilité des filles de notre échantillon, confirment qu'elles bénéficient d'une plus grande protection de la part de leurs familles que les garçons. Mieux, elles sont minoritaires, voire totalement absentes du groupe des étudiants aux parcours incertains, c'est à dire les mobilités qui portent en leur sein des risques liés à la potentielle absence de ressources financières ou d'appui familial. Quelques interviews corroborent cette idée. Ainsi, Falata, étudiante de 22 ans en master 2 expertise économique, financière et développement à l'Université Hassan II de Casablanca, explique que sans la bourse de la coopération maroco-malienne, elle n'aurait pas quitté le Mali pour poursuivre ses études au Maroc : « *Quand j'ai eu la bourse, mes parents étaient très contents pour moi. Mais mon père avait beaucoup d'appréhension en même temps. Il m'avait fait comprendre dès le début du lycée que si devais quitter le Mali pour mes études supérieures, ce serait à condition d'avoir une bourse d'études. Surtout que j'étais jeune, j'avais 16 ans en terminale. C'est presque à contrecœur qu'il m'a laissée partir.* » (Falata, 22

ans – Le 20 juillet 2012 à Casablanca). Le témoignage de Fanta est d'autant plus instructif qu'elle y précise plus loin que son grand frère vit en France, où il est parti poursuivre ses études, plusieurs années avant elle, sans bourse d'études et sans aide financière de ses parents. Les parcours de Falata et de son frère correspondent à des attitudes assez courantes dans les familles les moins riches, qui laissent plus facilement partir les garçons que les filles lorsque les ressources de la mobilité ne sont pas toutes réunies pour un séjour facile à l'étranger.

De façon générale, les réseaux d'interconnaissance jouent un rôle important aussi bien dans le choix du pays de formation que dans celui de l'école, de la ville ou de la discipline étudiée. L'analyse des parcours de mobilité des étudiants maliens de Grenoble et ceux de Fès confirme la construction de véritables corridors de mobilité dans lesquels sont entraînés de nouveaux étudiants, qui vont ensuite avoir des cursus très similaires. Comme nous le verrons dans les chapitres suivants, Grenoble, d'un côté, avec l'université Joseph Fourier (aujourd'hui intégrée dans l'université Grenoble Alpes), et Fès, avec ses écoles privées dont Sup'Management Fès, sont devenues des villes de concentration des populations étudiantes maliennes par l'effet d'entraînement que suscite les réseaux d'interconnaissance et les réseaux d'amitié et familiaux, parfois désignés dans la littérature comme la dimension relationnelle du capital social (Lecoutre 2006; Frickey et Primon 2006).

De notre recherche exploratoire, qui a consisté à combiner la revue de la littérature et des entretiens semi-directifs, nous avons puisé une quatrième et dernière hypothèse : la filière d'études et le type d'établissement fréquenté à l'étranger seraient des variables essentielles pour comprendre les parcours scolaires et professionnels des étudiants maliens. En effet, les étudiants à l'étranger ne forment pas un ensemble homogène. Il faut, pour comprendre leur mobilité, accorder beaucoup d'importance à ce qui les rassemble tout comme à ce qui les distingue. Nous avons constaté que ceux d'entre eux qui effectuaient une seconde mobilité vers la France, à partir du Maghreb, sont le plus souvent inscrits dans les domaines des sciences appliquées ou des sciences économiques et de gestion. Les écoles supérieures privées, aussi bien en France qu'au Maroc, proposent des formations principalement orientées vers les sciences de l'ingénieur (Informatique, Électronique, Télécom, Biotechnologies), et les sciences de gestion (Finance d'entreprise, Management, Audit, Comptabilité, etc.). La plus grande proportion de bourses d'études attribuées aux bacheliers maliens va aux filières scientifiques¹⁰⁸. La filière de formation est déterminante dans la propension à mener à terme le

¹⁰⁸ Dans le cadre du programme « 300 jeunes cadres pour le Mali », les bacheliers des sections littéraires et sciences humaines représentent à peu près ¼ de l'ensemble des boursiers. Depuis 2012, tous les lauréats du

projet d'étudier à l'étranger, les services consulaires français démontrant notamment une préférence pour les sciences dures (Spire, 2009). Les étudiants en sciences et techniques ont davantage de facilités d'obtention des visas et des bourses d'études que les étudiants en sciences humaines et sociales. Cela a été démontré par Alexis Spire pour les étudiants d'origine nord-africaine candidats à l'émigration pour études en France (Spire 2009). Nos tableaux d'analyse des trajectoires scolaires des étudiants boursiers en France et au Maroc, présentés dans le chapitre 8, confirment cet état de fait.

À partir de ces premières hypothèses, et nourri de mes connaissances théoriques et pratiques du terrain et de l'objet, j'ai élaboré une grille d'entretien structurée autour de huit séries de questions : l'identité et la situation scolaire ou professionnelle au moment de l'entretien, l'histoire scolaire de la famille, l'histoire migratoire de la famille, le parcours scolaire de l'interviewé, ses réseaux amicaux et professionnels, ses activités extra-scolaires et associatives, son regard sur la mobilité, et ses projets personnel et professionnel. En m'intéressant aux histoires scolaire et migratoire de la famille et au parcours scolaire intégral, je décidais de prendre en considération les cadres structurels dans lesquels s'accomplit la mobilité pour études, tout en m'efforçant de comprendre l'incidence des actions individuelles sur les vies analysées.

Jean-Claude Passeron, à propos de la recherche biographique, résume ainsi les possibilités d'orientation théorique qui s'offrent au chercheur: *« Il me semble qu'il n'existe que deux cadres théoriques dans lesquels inscrire une recherche empirique sur les structures longitudinales de l'individuation. (...) Dans le premier cadre, {durkheimien}, on subordonne l'intelligibilité biographique à la description des structures objectives (culturelles et statistiques) qui la précèdent et la déterminent ; dans le second, {sartrien}, on essaie de comprendre le devenir biographique comme le produit d'un double mouvement, celui de l'action sociale des individus et celui du déterminisme social des structures. »* (Passeron 1990, 17). D'abord mu par la démarche déterministe, et curieux de comprendre les conditions d'occurrence des exceptions dans les parcours d'études, j'ai rapidement été obligé d'adopter la posture dite « sartrienne » par Passeron, en laissant la place à la fois à l'action individuelle et aux ressorts du déterminisme social. C'est à dire que l'analyse des parcours individuels de mobilité internationale requerrait la prise en compte simultanée des éléments biographiques individuels des interviewé(e)s et des structures dans lesquelles s'effectuaient leurs parcours : champs scolaire et social maliens avec les inégalités qui les caractérisent.

concours sont issus des sciences exactes. Au Maroc, les boursiers des sciences humaines sont également très peu représentés dans les cortèges annuels d'étudiants maliens.

Les huit séries de questions que compte notre guide d'entretien contribuent ensemble à une démarche de compréhension des parcours scolaires. Dans cette optique, nous prêtons attention à trois éléments clés. Premièrement, la place de l'école et de la scolarisation dans les familles. Ce point permet de vérifier une hypothèse découlant de la littérature démontrant notamment les similitudes voire le mimétisme entre les trajectoires scolaires des enfants et celles de leurs parents (Zéroulou 1988; Bourdieu 1994; Mauger 2002). Secundo, nous analysons l'expérience migratoire des proches de l'étudiant ou du diplômé interviewé afin d'étudier son rapport à la mobilité géographique. Puis, nous nous intéressons aux événements ponctuels qui peuvent permettre de comprendre la conception et les conditions de réalisation du projet de mobilité.

1.2 L'expérience migratoire au sein des familles des enquêté-e-s

L'histoire familiale de la migration, en particulier l'histoire des ascendants, peut s'avérer déterminante dans la mobilité géographique pour études. Certaines familles ont une longue tradition de mobilité, d'autres se sont moins familiarisées avec la mobilité géographique. Nous distinguons deux formes de traditions de mobilité, qui peuvent chacune concourir à la réalisation du projet de mobilité étudiante : les migrations de travailleurs peu qualifiés, d'un côté, et les migrations scientifiques internationales – dont la mobilité pour études –, de l'autre. Si ces deux formes de mobilité géographique se complètent, elles pèsent néanmoins différemment dans les itinéraires scolaires à l'étranger des étudiants. L'illustration la plus courante des étudiants issus de familles ayant une forte tradition migratoire est celle des étudiants maliens dont un membre ou une partie de la famille vit déjà dans le pays où il va étudier. Dans notre recherche, il s'agit plus souvent de la France que du Maroc, notamment à cause d'une plus longue histoire de migration pour travail au cours du XXe siècle (Daum 1992; Daum 1998; Razy 2006; Gonin et Kotlok 2012; Boulanger et Mary 2008). Dans le cas de migrations pour travail peu qualifié préexistantes dans la famille proche ou élargie de l'étudiant, *a priori*, cela aura une influence moins importante sur le parcours de mobilité pour études que le cas de figure correspondant aux étudiants dont au moins un des deux parents a déjà effectué ses études supérieures à l'étranger, souvent en France, en ex-URSS ou en Algérie. En effet, la littérature sur la mobilité étudiante démontre assez clairement que les étudiants issus des familles de l'élite économique ou intellectuelle ont des trajectoires d'études et de mobilité facilitées par l'aide que constituent les expériences des parents lorsque ceux-ci ont aussi étudié à l'étranger (E. Gérard et Proteau 2008). Dans cette configuration, les

parents disposant d'une expérience de mobilité pour études partagent leurs expériences avec leurs enfants qui sont aidés également dans la mise en place du projet universitaire.

Les histoires scolaire et migratoire des familles ne suffisent pas pour comprendre le sens de la mobilité internationale des étudiants maliens. Afin de saisir les éléments plus conjoncturels pouvant expliquer les parcours de mobilité géographique et sociale, nous jugeons indispensable de prêter attention aux conditions de la réussite scolaire en cherchant les moments charnières, c'est-à-dire en nous penchant sur les figures inspiratrices et les événements qui participent à l'entrée en mobilité des étudiants issus de milieux sociaux moins imprégnés d'école et de migration. Parmi les figures qui peuvent inspirer les élèves et participer directement à leur réussite scolaire en les dotant d'un capital important pour la mobilité – l'aspiration –, il y a d'abord l'image du professeur qui encourage ses étudiants à devenir meilleurs pour être éligibles à des programmes de bourses permettant d'étudier à l'extérieur. Ensuite, il y a celle de figures plus éloignées comme les scientifiques, les hommes politiques ou les intellectuels du Mali, de l'Afrique ou même du monde. Quant aux événements et aux tournants que Michel Grossetti inclut dans son ensemble conceptuel des bifurcations (Bessin, Bidart, et Grossetti 2010; Grossetti 2004), ils peuvent être de nature très variée, et les entretiens nous en donneront une idée plus claire.

L'originalité de notre démarche se situe d'abord dans l'analyse compréhensive des conditions de possibilité de la mobilité pour études chez les étudiants issus des groupes sociaux les plus défavorisés. En cela, elle porte les germes d'une recherche novatrice à plusieurs points de vue. Premièrement, la question des inégalités sociales est centrale en sociologie de l'éducation. Toutefois, elle a davantage été étudiée sous l'angle des conditions de sa perpétuation, donc de la reproduction sociale, que sous le prisme des conditions de déviation des trajectoires sociales prédéterminées (Bourdieu et Passeron 1984; Baudelot et Establet 1971; Duru-Bellat 2015; Dubet 2004). Il existe cependant quelques travaux notables dans la littérature scientifique en France sur les conditions de la réussite scolaire en milieu populaire (Lahire 1995) ou son pendant, les raisons de l'échec scolaire chez les héritiers (Henri-Panabière 2010). La question des ressorts sociaux de la réussite scolaire des enfants issus des familles les moins dotées en capitaux économique et culturel n'apparaît pas dans la littérature sur l'école au Mali. Secundo, nous mettons en œuvre la démarche compréhensive à partir de l'analyse de récits biographiques (avec une attention particulière aux conditions de scolarisation au sein des familles) dans le contexte particulier de la mobilité pour études. Et là encore, nous relevons la très faible quantité, voire l'absence de travaux portant de précisément

sur l'origine sociale des étudiants en mobilité internationale et l'incidence que celle-ci peut avoir sur les parcours d'études à l'étranger. Sur la dimension sociale de la mobilité pour études, on retrouve quelques chapitres d'ouvrages collectifs, notamment ceux dirigés en 2008 par Étienne Gérard et en 2009 par Sylvie Mazzella (É. Gérard et al. 2008; Mazzella 2009b), ainsi des thèses de doctorat soutenues dans des universités françaises (Duclos 2011; Blum Le Coat 2011; Mahut 2012; Marchandise 2013; Mary 2014b).

Dans cette perspective, nous avons élaboré des outils de sélection des profils d'étudiants dont nous analyserons les parcours d'études et de vie.

1.3 Rapports à l'école et aux savoirs dans les familles des enquêté-e-s

Interroger les rapports de la famille de l'interviewé à l'école et les stratégies de scolarisation, permet de comprendre des éléments essentiels à la construction des parcours scolaire. Selon que l'ensemble d'une fratrie est scolarisée ou que seuls le sont les garçons, ou encore si notre interviewé est le seul enfant scolarisé de sa famille, ces différentes situations correspondent à des conceptions différentes où l'école fait tantôt partie du *modus vivendi* de la famille, tantôt elle est aux marges de ses processus de socialisation. Nous analysons également les types d'établissement fréquentés et les durées de scolarisation aussi bien des parents que des enfants. Ce type d'informations, notamment sur les types d'établissements, peut renseigner sur les préférences des parents en termes de « choix » d'école (Langouët et Léger 1997), et correspond souvent à un repère fiable quant à leurs niveaux de revenus.

Dans le champ scolaire malien, ce qui pourrait correspondre au capital culturel des élèves est transmis sous deux formes : une forme incorporée avec la pratique du français et à l'état objectivé, à travers les livres, les manuels scolaires ou même des copies de contrôles continus ou d'examens que les aînés lèguent parfois à leurs cadets. Quelques étudiants rencontrés lors de la phase préliminaire ont ainsi pointé du doigt comment s'était construit leur intérêt pour une discipline enseignée au lycée, à partir des outils pédagogiques qu'un aîné ou un ascendant leur a donnés. Il faut alors situer l'interviewé dans sa fratrie, et selon son ordre de naissance, questionner les apports potentiels de ses sœurs, frères, parents ou cousins dans le déroulement de ses études. L'appui de la famille peut également se faire sous la forme de soutiens scolaires ponctuellement apportés par ses proches.

Outre les rapports à l'école française et aux savoirs qui lui sont spécifiques, nous adoptons une lecture multiforme du capital scolaire. En effet, même s'il peut sembler que le champ de l'école française et celui des savoirs coraniques sont disjoints, voire antagoniques, nous estimons intéressant de prendre en considération les traditions de lecture et d'écriture, même

en arabe, comme constitutifs d'un capital social par hypothèse avantageux dans la réussite scolaire.

2. Méthode d'échantillonnage

Au début de cette recherche, je craignais que la méthode « *boule de neige* » me conduisît vers des étudiants aux profils universitaires et aux caractéristiques sociodémographiques similaires. J'estimais nécessaire de constituer un corpus de profils qui soit le plus possible représentatif de la diversité des parcours que j'ai constatée notamment dans les tableaux statistiques établis par la division de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère français de l'éducation nationale pour les étudiants maliens¹⁰⁹. La formation d'un échantillon qui rende compte de la complexité du phénomène de la mobilité étudiante était d'autant plus aisée que je bénéficiais, aux fins de la recherche de terrain, de réseaux sociaux et d'interconnaissance suffisamment étendus pour affiner mon ciblage afin que l'échantillon fût le plus représentatif possible des filières de formation et des parcours d'études des Maliens au Maroc et en France.

En effet, étudiant à Paris depuis 2009, j'avais auparavant étudié à Valence et à Lyon pendant mes années de licence. Pendant toutes ces années, j'ai mené une vie associative riche au sein de plusieurs associations d'étudiants, de diplômés et de travailleurs qualifiés et non qualifiés originaires du Mali¹¹⁰. Pendant mes années d'activités associatives, j'ai aussi développé un réseau conséquent à partir duquel je pouvais accéder à chaque profil d'étudiant en en faisant la demande. Notre accès au terrain a été doublement facilité par nos propres réseaux constitués de plusieurs dizaines d'étudiants, et par le contexte particulier des solidarités de groupe chez les étudiants maliens. Dans sa thèse de géographie sur les réseaux sociaux des étudiants marocains en mobilité, Sabrina Marchandise démontre la vigueur des réseaux sociaux entre les étudiants marocains sans que ce soit nécessaire qu'il s'agisse de liens antérieurs à la mobilité (Marchandise 2013). Nous constatons les mêmes mécanismes de

¹⁰⁹ Les RERS (Rapports et références statistiques) du ministère de l'éducation m'ont été très utiles dans la construction de mes premières réflexions sur la mobilité pour études des Maliens en France, et plus globalement sur la question des filières d'études des étudiants maliens à l'étranger.

¹¹⁰ J'ai été un membre actif de plusieurs associations dont : la Cellule Pour le Développement (CPD), regroupant de facto l'ensemble des boursiers maliens du programme « 300 jeunes cadres pour le Mali », OPEN (Oui, pour une Enfance Noble) Mali-France, une association œuvrant en faveur de la scolarisation des enfants démunis au Mali, ADEM, l'association fédératrice des associations d'étudiants, de stagiaires et de diplômés maliens de France, et le CNJ-MF (le Conseil national de jeunesse malienne et franco-malienne en France), une organisation proche des pouvoirs publics maliens et regroupant des associations de jeunes migrants, travailleurs non qualifiés mais aussi des associations étudiantes. Au sein de ces différentes associations, j'ai rempli des fonctions d'organisation de journées de l'étudiant africain en France, édité des magazines trimestriels ou occupé la responsabilité de mentor pour les jeunes étudiants en organisant des ateliers d'expression orale en anglais, et en participant à des colloques de jeunes sur la responsabilité politique des jeunes maliens de la diaspora aujourd'hui.

construction des réseaux sociaux chez les étudiants maliens, rendus plus fluides par les réseaux sociaux en ligne comme Facebook. Par exemple, grâce aux méthodes de recherche avancée proposée par Facebook, j'ai trouvé plusieurs fois des contacts dans des villes françaises ou à l'étranger pour de nouveaux étudiants qui m'avaient sollicité via la plateforme d'une des associations étudiantes dont j'étais membre. En croisant les items « utilisateur Facebook », « originaire du Mali » et « vivant à Nice », je tombe aisément sur des profils d'étudiants à qui j'envoie un message. Et ceux-ci répondent favorablement la plupart du temps à des sollicitations qui se limitent généralement à la demande d'informations pour un nouvel arrivant dans une ville étudiante. Cet exemple illustre la facilité avec laquelle j'ai pu accéder au terrain français. Cela va ensuite permettre de construire plus librement mon échantillon.

Au Maroc, j'ai bénéficié d'une accessibilité comparable sur le terrain car mon hôte, Aliou, se trouvait être un jeune homme très populaire et qui connaissait un très grand nombre d'étudiants, de stagiaires, de diplômés et de cadres maliens des ambassades et des entreprises privées. Ancien président de l'association fédérant l'ensemble des étudiants maliens du Maroc, l'ASEM (Association des stagiaires et étudiants maliens au Maroc), membre de l'association des médecins maliens du Maroc, il vivait à Rabat depuis 9 ans lorsque j'ai fait sa connaissance à l'été 2012.

Bénéficiant de ces commodités rarement réunies au cours d'une recherche doctorale, j'ai construit un échantillon afin qu'il réponde aux interrogations découlant des principales hypothèses que j'ai formulées à l'issue du terrain exploratoire. Deux principaux critères ont été pris en considération dans la constitution de l'échantillon de personnes interviewées : le type d'établissement scolaire fréquenté, la filière de formation, le genre des enquêtés et leur ville d'études ou de résidence. Cette dernière caractéristique permet de situer spatialement les chemins physiques de la mobilité étudiante.

La distinction entre établissements supérieurs publics et privés a été particulièrement importante au Maroc où elle renvoie a priori à une ligne de clivage entre des étudiants aux parcours scolaires différents, et surtout à des stratégies d'entrée en mobilité qui ne nécessitent pas toujours les mêmes ressources. En effet, l'accès à une école privée au Maroc requiert, outre les critères pédagogiques qui varient selon les établissements, la détention ou la capacité de mobilisation de bien plus importantes ressources financières que celles nécessaires pour l'inscription dans un établissement public. Ces précautions, rapidement imposées par l'observation de terrain, rejoignent les considérations de la deuxième hypothèse de travail

suivant laquelle les capitaux économique et culturel sont les principaux atouts de la mobilité pour études.

Il convient ensuite d'ajouter qu'une seconde distinction entre Grandes Écoles et universités a été faite pour le choix des étudiants inscrits dans les établissements publics en France et au Maroc. La segmentation de l'enseignement supérieur entre universités et Grandes Écoles est une caractéristique fondamentale du système d'enseignement français (Bourdieu 1989; Albouy et Wanecq 2003) que l'on retrouve également au Maroc comme un héritage de la colonisation (Zouaoui 2006). Par conséquent, cette donnée ne pouvait être éludée, d'autant qu'elle permet – en écho aux première et quatrième hypothèses qui postulent que la mobilité est une forme d'exportation de la compétition sociale et que les parcours de mobilité sociale sont façonnés par les filières de spécialisation des étudiants – d'interroger les spécificités des conditions de la réussite scolaire et sociale dans chaque grand ensemble disciplinaire.

2.1 Matériaux exploités, nombre et catégories d'enquêtés

Les entretiens semi-directifs constituent la principale source de données utilisées dans le cadre de cette thèse. Ils ont été complétés, d'une part, par la mobilisation de la littérature scientifique sur la mobilité étudiante et les questions connexes, ainsi qu'une littérature grise incluant les lois encadrant l'enseignement supérieur et la mobilité entrante au Maroc et en France, les rapports des gouvernements du Mali, du Maroc et de la France sur les accords de coopération dans le domaine de la formation supérieure ou sur les statistiques de l'enseignement supérieur. D'autre part, des rapports d'organisations intergouvernementales comme l'Unesco sur les dynamiques en termes de mobilité pour études à l'échelle mondiale ont été exploités, et les principaux textes de lois permettant de mieux saisir les enjeux liés à notre problématique de recherche : lois sur l'encadrement des écoles privées maliennes (primaire et secondaire), loi de promotion du secteur privé de l'enseignement supérieur marocain ou encore les lois sur l'immigration et les débats de l'assemblée nationale française traitant de l'accueil des étudiants étrangers. Nous allons donc présenter, ici, les caractéristiques générales des entretiens réalisés.

Nous avons effectué quatre-vingt dix-neuf (99) entretiens semi-directifs auprès d'étudiants, de diplômés, de professionnels, de quelques parents d'élèves ainsi qu'auprès d'un cadre du ministère malien de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Les étudiants interviewés sont, au total, au nombre de soixante-deux (62), et les diplômés, au nombre trente deux (32), les parents d'élèves, trois (4), et un (1) fonctionnaire. Le seul fonctionnaire de cet échantillon était un chef de mission au sein d'une direction nationale du ministère de

l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, en charge de la coopération dans le domaine de la formation, donc de l'organisation des processus de recrutement (concours et sélections sur dossier), des boursiers pour la France et pour le Maroc. Le tableau ci-dessous permet de voir la distribution par pays de résidence et par catégorie d'interviewés.

Les étudiants que nous avons interviewés dans le cadre de la présente thèse ont effectué l'intégralité de leur parcours scolaire en français. Sont donc absents les étudiants arabophones dont une proportion indéterminée vont au Maroc¹¹¹, alors que les principales destinations pour études des Maliens arabophones demeurent l'Arabie Saoudite et l'Égypte, respectivement deuxième et dixième du classement général des pays de formation des Maliens, d'après l'institut de statistiques de l'Unesco¹¹². Si nous avons choisi de ne pas inclure les étudiants arabophones, c'est d'abord parce que ces derniers sont à la marge des élites politiques, et leur participation aux classes dominantes procède encore de modalités spécifiques telles que le démontre Hamidou Dia à propos des élites arabophones sénégalaises (H. Dia 2015). Aussi, nous souhaitons étudier en profondeur les enjeux propres à la scolarisation dans l'école laïque aujourd'hui et à la formation supérieure à l'étranger dans les stratégies de mobilité sociale au Mali.

Au début de nos recherches, nous avons envisagé de rencontrer en priorité des étudiants qui avaient déjà séjourné au moins pendant trois ans en France et au Maroc. Nous postulions alors que les parcours de ces derniers présenteraient l'intérêt de faire ressortir la complexité de la scolarité universitaire, celle-ci étant souvent faite de parcours géographiques et sociaux non linéaires. L'autre raison de ce choix qui a influencé nos premiers entretiens relève du contenu de notre premier guide d'entretien. Celui-ci accordait une petite place aux enjeux de retour et de non-retour des diplômés, des questions auxquelles les étudiants en début de formation n'ont pas toujours de réponses. Cependant, au fil des mois et dès le premier terrain réalisé au Maroc – le deuxième de la thèse, après la recherche exploratoire faite à Paris – nous avons jugé nécessaire d'inclure quelques étudiants *néo-arrivants* au même titre que tous les autres, qu'ils soient en cours de formation, en fin de cycle, ou même jeunes professionnels.

¹¹¹ Note de bas de page sur la tradition de mobilité vers le Maroc pour raisons religieuses (BAVA, LANZA).

¹¹² <http://www.uis.unesco.org/education/pages/international-student-flow-viz.aspx> (classement actualisé des flux de mobilité étudiante par pays. Site internet consulté le 7 juillet 2016).

En effet, l'analyse des parcours scolaires des nouveaux étudiants permet de mieux saisir les tendances les plus récentes de la mobilité pour études des Maliens, notamment en matière de formations choisies et de type d'établissements fréquentés. Comme nous en parlerons plus tard, leurs itinéraires mettent la lumière sur les villes et types de lycées de provenance ainsi que sur la nature et l'importance des réseaux d'interconnaissance mobilisés dans la construction du projet d'étude à l'étranger.

Profitant de l'appui de nos contacts de terrain et de la possibilité d'inclure la plus grande diversité de parcours pédagogiques dans notre recherche, nous nous sommes efforcé d'aller vers les étudiants maliens de toutes les disciplines, de tous les niveaux de formation et de tous les types d'établissements d'enseignement supérieur. Nous avons veillé à ce que chaque discipline soit représentée, autant que cela était possible. Même si nous connaissions plusieurs dizaines d'étudiants, nous avons choisi de nous entretenir surtout avec des personnes que nous ne connaissons pas directement. Ainsi, nous espérons non seulement atténuer les inconvénients de la trop grande proximité, mais aussi bénéficier d'une relation d'enquête où la construction de la relation de recherche est facilitée par les intermédiaires désignés en France et au Mali. À partir de là, nous nous sommes appuyés, dans toutes les villes où nous avons effectué des enquêtes, sur des personnes brièvement rencontrées au cours d'événements regroupant la communauté des étudiants maliens, ou par l'intermédiaire de nos connaissances à qui on précisait certains profils spécifiques de formation supérieure, afin d'élargir le panel des parcours des enquêtés.

2.2 Origine sociale et genre des enquêté-e-s

Ces quatre-vingt-quatorze (94) enquêtés (en plus des quatre (4) parents d'élèves et de l'agent (1) du ministère de l'enseignement supérieur malien), ont donc suivi des cursus de formation diversifiés, avec cependant une domination des disciplines scientifiques et des filières en sciences économiques et en sciences de gestion. Outre la diversité de leurs domaines de spécialisation, nos enquêtés proviennent également de familles où le père et la mère occupent des positions socioprofessionnelles très variées. Même si quelques rares personnes parmi nos interviewés n'ont pas souhaité répondre à la question de la profession des deux parents, il ressort de l'analyse que toutes les catégories sociales y sont présentes.

L'observation de notre échantillon de recherche, construit suivant la méthode boule de neige, fait ressortir une pluralité de profils dans les groupes socioprofessionnels des parents des étudiants. Les cadres et assimilés¹¹³ sont les plus représentés chez les pères, mais les professions intermédiaires et les commerçants représentent près de la moitié de l'échantillon (43 sur 94). Du côté des mères des personnes interviewées, 45 sont sans activité professionnelle : il s'agit uniquement de femmes au foyer. Les professions intermédiaires, surtout représentées par des enseignantes, sont le deuxième groupe le plus représenté chez les mères avec 31 personnes dans ce cas. La grande diversité des profils socioéconomiques des foyers dont sont issus les individus interrogés dans le cadre de cette recherche, incite à s'interroger sur les déterminants sociaux de la mobilité internationale des étudiants maliens.

Tableau n°4 : Catégories socioprofessionnelles des pères et mères des enquêté-e-s

CSP	CSP des pères	CSPP des mères
<i>Agriculteurs/Cultivateurs</i>	4	0
<i>Commerçants</i>	19	6
<i>Cadres et assimilés</i>	36	4
<i>Professions intermédiaires</i>	23	28
<i>Employés et assimilés</i>	6	10
<i>Ouvriers et assimilés</i>	3	1
<i>Retraités</i>	3	0
<i>Femmes au foyer</i>	0	45

Source : Enquêtes de terrain

Le genre des enquêté(e)s recouvre une grande importance dans l'analyse des mobilités pour études supérieures. Les statistiques du ministère de l'éducation nationale indiquent, pour 2015, que les étudiantes représentent seulement 31% de l'ensemble des Maliens inscrits dans les universités françaises (DEPP - MEN 2016). C'est la deuxième plus faible proportion de filles, après la Guinée (26,5%) parmi toutes les nationalités représentées dans le rapport de la division de l'évaluation, de la prospective et de la performance. À titre d'illustration, le taux moyen du nombre d'étudiantes pour l'ensemble des étudiants issus du continent africain est de 45,1%, dont 58,5% pour Madagascar (taux le plus haut pour l'Afrique), 45,6% pour la

¹¹³ La nomenclature des groupes socioprofessionnels de l'INSEE a été utilisée telle quelle. Cependant, d'importantes nuances sont apportées dans l'analyse, afin de mieux rendre compte de ce qu'évoquent des professions comme « commerçant » ou « agriculteur » qui peuvent désigner des individus socialement inégaux.

Côte d'Ivoire, 47,3% pour le Cameroun, 36,4% pour le Bénin, et 37,2% pour le Sénégal (DEPP - MEN 2016). Ces disparités entre pays africains en proportion du nombre de femmes par rapport à l'ensemble des étudiants peuvent sembler a priori en lien avec les indices inégaux de parité des sexes dans les pays de départ. Toutefois, lorsqu'on y regarde de plus près, il est aisé de comprendre que les inégalités sexuelles en matière de scolarisation secondaire ne suffisent pas pour comprendre ce phénomène.

Tableau n°5 : *Proportion de femmes parmi les étudiants maliens inscrits dans les universités françaises en 2015*

Pays	<i>Indice de parité des sexes dans l'enseignement secondaire</i>	<i>Proportion de femmes dans la population étudiante en France en 2015</i>
Bénin	0,60%	36,4%
Cameroun	0,84%	47,3%
Côte d'Ivoire	0,70%	45,6%
Guinée	0,63%	26,5%
Mali	0,71%	31,0%
Sénégal	0,91%	37,2%
Moyenne régionale	0,73%	37,33%

Sources : ISU pour l'IPS de l'année 2011 (sauf pour la Côte d'Ivoire où seul le pourcentage de 2014 est disponible), RERS 2016 de la DEPP pour la proportion d'étudiantes en France en 2015-2016.

Ce tableau permet de voir que la faible proportion de filles dans la population étudiante malienne ne peut pas uniquement s'expliquer par de plus faibles taux de scolarisation des filles dans l'enseignement secondaire national. Ainsi, alors que l'indice de parité des sexes au Mali (0,71%) est légèrement plus bas que la moyenne des cinq autres pays africains pour lesquels les données sont disponibles (0,73%), la proportion de filles dans le groupe des étudiants maliens est, lui (31%), sensiblement en deçà de la moyenne des pays regroupés dans ce tableau (37,33%). La Côte d'Ivoire, qui a un indice de parité des sexes quasiment équivalent à celui du Mali (0,70% et 0,71%), présente un ration du nombre d'étudiantes nettement supérieur à celui du Mali (45% contre 31%). Et le Bénin qui a un indice de parité des sexes plus bas que le Mali dans son système d'enseignement secondaire, 0,60% contre 0,71% selon l'Unesco, a une population étudiante où les filles sont davantage représentées que chez les étudiants maliens de France.

Ces considérations statistiques soutiennent l'hypothèse numéro 3 sur le rôle potentiellement majeur joué par les familles dans la mobilité internationale des étudiants. Cette dimension a donc été intégrée dans la constitution de l'échantillon d'interviewés afin d'analyser un des rôles des familles dans la mobilité, qui irait au delà de l'appui financier et moral, elle aurait également comme charge de désigner les partants au sein des fratries où tout le monde ne ferait pas ses études à l'étranger.

2.3 Un suivi longitudinal pour un tiers des personnes interviewées

Les entretiens conduits dans le cadre de cette thèse ont été enregistrés sur une bande audio, sauf une vingtaine de fois où nos interlocuteurs n'ont pas souhaité être enregistrés. Si les quatre-vingt-quinze enquêtés ont été interviewés une seule fois au cours d'un entretien dont la durée moyenne se situe autour de quarante cinq (45) minutes à une heure, neuf d'entre eux ont été interviewés au moins deux fois à un an d'intervalle au minimum. Parmi ces neuf personnes, il y a notamment Safiatou C, Ahmed, Bouba et Malek Certaines d'entre elles sont rentrées au Mali entre les deux entretiens, d'autres au contraire sont restées en France ou au Maroc, sans que leur situation ait nécessairement évolué comme elles le souhaitaient.

Parmi ceux qui sont rentrés au Mali, il y a Sali et Ahmed Quand nous l'avons interviewée la toute première fois à Mohammedia en juillet 2012, Sali était en train de terminer son diplôme d'ingénieur d'État en développement informatique, et faisait un stage auprès de Attijariwa Bank. À l'époque, elle espérait être embauchée à l'issue de son stage de fin d'études au Maroc puis envoyée directement par sa banque au Mali dans leur filiale locale, la Banque Internationale du Mali (BIM), dont Attijariwa Bank est actionnaire majoritaire. Lorsque nous l'avons rencontrée deux ans plus tard, en septembre 2014, Sali travaillait au Mali pour la BIM, comme elle l'avait espéré. Ahmed, lui, était devenu un chargé d'études statistiques pour Orange Mali quand nous l'avons revu en octobre 2013, un an après l'avoir interviewé à Paris où il travaillait dans une entreprise privée.

Bouba et Malek font partie des deux tiers d'enquêté-e-s que nous avons pu revoir deux fois dans leur pays de formation. Le premier, interviewé au cours de notre terrain exploratoire à Paris en février 2012, était étudiant à Paris Dauphine pour un master, le deuxième qu'il a fait, dans le domaine du marketing et de la stratégie d'entreprise. Lorsque nous avons revu Boubacar en août 2015, il venait de commencer à travailler dans une SS2I (Société de service en Ingénierie Informatique) parisienne depuis quelque mois. Et s'il estime que ses projets

professionnels étaient sur la bonne voie, ce n'était pas le cas de Malek que nous avons vu une deuxième fois en novembre 2014 à Rabat où nous nous étions rendu pour participer à un atelier de travail sur le cosmopolitisme des villes marocaines. Il vivait toujours à Casablanca et travaillait dans un centre d'appels, comme en juillet 2012 quand nous l'avons rencontré pour la première fois à son domicile. Malek était alors diplômé et en recherche d'emploi. Il espérait obtenir un emploi dans le domaine de l'hôtellerie et du tourisme au Mali. Pour lui, contrairement à Boubacar qui avait fini par obtenir un emploi à la hauteur de son diplôme et de ses attentes en France, les recherches d'emploi demeuraient infructueuses.

Le suivi longitudinal de ces quelques interviewés a été l'occasion de revenir sur leurs parcours et sur les représentations de la carrière professionnelle. Celles-ci ont été très utiles dans notre analyse des questions d'insertion professionnelle des Maliens dans leur pays de formation ou une fois de retour dans leur pays de départ. L'ensemble de ces entretiens, qu'ils aient été réalisés en une seule fois ou en plusieurs, ont été conduits dans plusieurs villes et dans plusieurs espaces qu'il convient de présenter pour une meilleure compréhension des conditions de production des résultats de cette recherche.

3. Déroulement de l'enquête de terrain

Nous avons effectué notre enquête sur différents sites. La recherche multi-située a été conduite dans différentes villes marocaines et françaises mais également à Bamako, au Mali, dans la principale ville d'où sont partis la majorité des étudiants rencontrés. Dans ce qui suit, nous présentons les différents terrains d'enquête, c'est-à-dire les villes que nous avons choisies, en énumérant les justifications de chacun des choix que nous avons opérés tout au long de la recherche. Ensuite, nous donnerons à voir les lieux spécifiques d'entretien dans ces différentes villes, le cadre de l'enquête jouant un rôle déterminant dans la situation d'enquête.

3.1 Les villes de l'enquête

En France, nous avons fait l'essentiel de notre enquête à Paris. Les différents terrains parisiens, que nous justifions plus loin dans cette section, ont été complétés par quelques entretiens à Grenoble. Quant au terrain marocain, il a été investigué à partir de Rabat, d'où est apparue la pertinence de compléter la recherche avec d'autres villes, comme Casablanca, Mohammedia et Fès. Pour finir, et afin d'analyser certains aspects de l'insertion professionnelle des diplômés de retour, deux courts terrains ont été menés dans la capitale malienne, Bamako. Ces différentes villes, où se sont déroulées notre recherche, sont présentées dans leurs particularités.

Avant d'aller dans leur pays d'origine, cette recherche a pris comme point de départ une des villes d'arrivée des étudiants maliens à l'étranger. Tout est donc parti de Paris où je venais de terminer mon master 2 à l'université Panthéon-Assas – Paris II, en 2011. Au commencement de cette thèse, j'étudiais depuis deux ans dans la capitale française, après avoir obtenu ma licence à l'université Lumière – Lyon II, et côtoyais fréquemment les étudiants maliens de la région parisienne dans le cadre de relations personnelles, mais aussi à l'occasion des rencontres associatives diverses. La plupart d'entre eux sont des boursiers du programme « *300 cadres pour le Mali* », dont je fais partie. C'est donc tout naturellement que je me tournais vers les étudiants autour de moi pour explorer le sujet que je me proposais d'approfondir. La région Ile de France concentrant dix-sept universités, la plupart des Grandes Écoles les plus réputées, j'estimais grandes les chances de rencontrer les profils les plus variés d'étudiants à Paris et alentours. Les statistiques du ministère de l'éducation nationale ne faisant pas état de la distribution par région des étudiants étrangers par nationalité, j'ai jugé pertinent de supposer la présence d'un nombre important d'étudiants maliens en région francilienne. Toutefois, passé ce postulat, j'avais connaissance, grâce à mon appartenance au programme *300 jeunes cadres*, d'une forte présence estudiantine malienne à Grenoble et dans la région Rhône-Alpes en général. J'ai donc décidé d'aller poursuivre mon terrain à Grenoble.

La ville universitaire de Grenoble accueille les universités Joseph Fourier, Pierre-Mendès France et Stendhal (Grenoble 1, 2 et 3) qui ont été fusionnées en janvier 2016 au sein de l'Université Grenoble-Alpes. Par l'intermédiaire de professeurs en sciences de l'ancienne université Joseph Fourier, un partenariat a été signé avec l'Etat malien en vue d'accueillir des boursiers du programme *300 cadres pour le Mali*, initié en 1999 et lancé en 2000. Les étudiants, qui sont sélectionnés en moyenne par groupes de dix à vingt, depuis seize ans, commencent leur scolarité dans la ville de Valence, au sein des pôles universitaires dépendants des universités de Grenoble. La plupart d'entre eux poursuivent ensuite leurs études à Grenoble pour leur dernière année de licence. Cette présence des boursiers semble avoir eu un effet agrégatif tel que l'association des étudiants maliens du département de l'Isère comptait plus de deux cents étudiants et jeunes professionnels en 2012, selon son

président¹¹⁴. Dans la littérature sur la mobilité, l'effet cumulatif d'une zone d'immigration où résident déjà des nationaux a été démontré notamment par le sociologue américain Douglas Massey (Massey 1990). Grenoble accueillait donc autour d'un étudiant sur dix parmi les Maliens recensés dans les universités françaises au cours de la même année¹¹⁵. La ville donne ainsi l'opportunité d'analyser la mobilité pour études dans une ville moyenne, dont les réalités diffèrent notamment Paris qui est une très grande ville. Le choix de Grenoble comme destination d'études peut résulter d'un arbitrage influencé par les avantages supposés ou réels des villes moyennes : bas coûts de logement, tranquillité, qui en font un cadre idéal pour commencer sa vie d'étudiant dans un pays étranger. Ce postulat a motivé des comparaisons courantes dans la recherche sur la mobilité internationale pour études (Lanoue 2008).

Rabat a été mon point d'entrée à l'intérieur du royaume, et cela, pour des raisons pratiques, et dont il me semble aujourd'hui qu'elles justifient le choix de cette ville comme un des terrains de l'enquête. Après avoir fait le choix du Maroc comme pays de recherche, je me suis renseigné auprès d'étudiants qui y avaient fait une partie ou l'intégralité de leurs études. C'est Issa, un Malien rencontré à Paris et qui avait été boursier au Maroc entre 2005 et 2010, et que j'allais interviewer en octobre 2014 à Bamako, qui m'a mis en relation avec Aliou. Issa et Aliou s'étaient connus au sein de l'Association des Etudiants et Stagiaires Maliens du Maroc (ASEM), dont tous deux ont été des membres très impliqués au point d'en devenir les responsables, en 2007 pour Aliou et 2009 pour Modibo.

Lorsque je suis arrivé pour la première fois au Maroc, le 1^{er} juillet 2012, j'ai atterri dans la capitale marocaine, où m'attendaient Aliou, mon hôte, et ses deux amis, Bissan et Daouda¹¹⁶, le premier, boursier en 2004, avait fini son doctorat de pharmacie et s'engageait dans une spécialisation en biologie médicale, alors que le second faisait un master de logistique à HEC Settat, une école privée située dans la ville de Settat à 150 kilomètres au sud de Rabat, tout en résidant dans la capitale du royaume. Quant à Aliou, ancien boursier de la coopération entre le Maroc et le Mali, il avait fini ses études de médecine générale en 2010, et était depuis un an résident au CHU (centre hospitalier universitaire) de l'hôpital militaire Mohammed V de

¹¹⁴ Extrait d'une interview réalisée le 07/01/2013 avec le président de l'association des étudiants maliens de l'Isère (AEMI).

¹¹⁵ Statistiques du ministère de l'éducation nationale : www.education.gouv.fr/file/2012/36/9/DEPP-RERS-2012_223369.pdf Page consultée le 01/04/2014.

¹¹⁶ Dans la mesure où ils m'ont donné leur accord pour être cités, je donne ici les vrais prénoms de mes hôtes. Dans ce qui suit, toutes les fois où nous parlerons de personnes ayant donné leur accord formel, ils seront cités par leurs vrais prénoms ; pour les autres, nous utiliserons des prénoms modifiés.

Rabat, en chirurgie orthopédique, une spécialisation qui nécessite quatre à cinq années de formation dans le cadre de laquelle j'allais revoir mon futur ami en France où il a été résident au CHU de Chambéry. En 2012, Aliou partageait un grand appartement (3 chambres et un salon) dans le quartier de l'Océan à Rabat, avec Bissan, et Omar, médecin généraliste travaillant au sein d'une société de médecins urgentistes. J'allais rapidement découvrir que la colocation était le mode d'habitat le plus répandu chez les étudiants maliens, à l'instar des autres étudiants étrangers: ils habitent toujours dans des appartements partagés essentiellement avec d'autres Maliens, et plus rarement avec des Sénégalais ou des Guinéens. Ce mode de logement distingue globalement les étudiants maliens du Maroc de leurs compatriotes de France chez qui c'est moins fréquent.

Par l'entremise d'Aliou, qui connaissait quasiment tous les Maliens étudiants et professionnels de l'agglomération de Rabat-Salé, j'allais bientôt en rencontrer qui provenaient de différentes écoles publiques et privées de Rabat, ainsi que cinq Maliens arrivés des décennies plus tôt, établis dans la ville ou à Casablanca. Les interviews avec des personnes arrivées depuis si longtemps – ils ont entre 40 et 65 ans – avaient pour fonction de nous permettre de mieux documenter la recherche à propos d'une destination d'études qui avait assez peu fait l'objet de recherches sociologiques.

Contrairement à Paris, Rabat ne concentre pas la majorité des étudiants. Au contraire, si l'on s'en tient à la liste des établissements privés agréés par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche au Maroc¹¹⁷, la ville de Casablanca accueille le plus grand nombre d'écoles privées agréées : 77 contre seulement 31 à Rabat. Par ailleurs, à Rabat comme à Casablanca, il y a une grande université publique pluridisciplinaire. L'université Mohammed V de Rabat a été la première université créée après l'indépendance du pays en 1957 ; elle est répartie en deux établissements situés à Souissi et à Agdal, et qui accueillent plus de 40.000 étudiants aujourd'hui. L'université Hassan II de Casablanca a été fondée en 1975 et accueille plus de 80.000 étudiants. Une deuxième université publique a été créée en 2014 et ouvrira ses portes à partir de 2017. Il s'agit de l'université Mohammed V des sciences de la santé.

La forte concentration d'établissements privés dans la ville de Casablanca a rendu pertinent le voyage dans la capitale économique et la ville plus peuplée du royaume chérifien. À mon retour de Casablanca où j'ai été hébergé par un collègue médecin de mon hôte de Rabat, je me suis arrêté pendant une semaine à Mohammedia, ville moyenne de 300.000 habitants,

¹¹⁷ http://www.enssup.gov.ma/doc_site/documents/Enseignement_superieur/prive/Liste_etab_autorises.pdf Page consultée le 01/04/2014.

contrastant avec les 3 millions d'habitants de Casablanca et les 2 millions de Rabat. La ville de Mohammedia est située quasiment à équidistance entre Rabat et Casablanca. Je me posais la question des spécificités, s'il y en avait, des villes de plus petite taille, afin d'avoir un contrepois aux mégalofoles, comme peut être Grenoble par rapport à Paris. En raison de ce que je savais de Casablanca, je m'y suis rendu avec l'espoir de trouver un nombre très important d'étudiants maliens inscrits dans les établissements privés d'enseignement supérieur. À l'arrivée, j'en ai trouvé une demi-dizaine à interviewer, avec à chaque fois des étudiants qui étaient les seuls Maliens dans leur école. Bien après, alors qu'approchait la fin de mon premier séjour de deux mois au Maroc, un ami de mon hôte m'a appris que Fès méritait davantage d'attention, si je souhaitais rencontrer les étudiants maliens des établissements supérieurs privés. J'ai alors décidé d'accorder la priorité à cette ville lors de mon terrain marocain suivant.

C'est ainsi qu'au cours de ma mission d'avril à juin 2013, j'ai fait un premier voyage pour découvrir les établissements supérieurs et la population étudiante de Fès, où j'ai effectué deux séjours de quinze jours, des parenthèses dans une période de recherche à Rabat, où j'étais accueilli au Centre Jacques Berque. Dans le quartier de Florence, à Fès, vit une importante population étudiante, dont les lieux de résidence sont concentrés autour de quelques écoles privées où les Maliens, aux côtés des Sénégalais et d'autres Subsahariens, sont souvent les plus nombreux. À côté de mes terrains marocain et français, j'ai donc aussi réalisé des entretiens à Bamako, à l'occasion de deux principales missions de recherche.

Bamako est à la fois le point de départ et de retour, lorsque retour il y a, des étudiants maliens de France et du Maroc. Notre approche de la question de la mobilité combine l'analyse multi-sites avec au moins deux catégories principales d'acteurs : d'un côté, les étudiants et diplômés, et de l'autre, les professionnels, anciens étudiants dont les parcours complètent la compréhension du phénomène de mobilité sur la durée. C'est à Bamako que nous avons rencontré des diplômés de retour, des parents d'élèves et un fonctionnaire du ministère de l'enseignement supérieur. Ces recherches de terrain ont été complétées par l'exploitation des statistiques sur les lycées de départ des boursiers de la coopération et par la lecture des textes qui encadrent le fonctionnement des établissements secondaires maliens. Nous avons aussi étudié les accords de coopération dans le cadre desquels sont désignés les boursiers, et les contraintes institutionnelles de la mobilité pour études telles que fixées par les pays destinataires, ceux-ci jouant un rôle primordial dans l'entrée des étudiants maliens dans la

mobilité. Dans ces différentes villes, les entretiens semi-directifs ont été réalisés dans des conditions très différentes les unes des autres. Ces cadres méritent d'être restitués.

3.2 Conduite des entretiens et rapport aux langues en situation d'enquête : inégalités de valeur symbolique du bambara, du songhaï et du français

Tous mes entretiens se sont déroulés en français, à l'exception de deux échanges en songhaï. La préférence pour le français se justifie d'abord par le fait que le guide d'entretien a été conçu dans cette langue, mais aussi parce que l'ensemble des étudiants – du fait de leur statut d'étudiants scolarisés depuis au moins douze années à l'école ¹¹⁸ – ont en partage la maîtrise de la langue officielle du Mali, au moins à des fins de conversation courante. Pourtant, le choix apparemment *naturel* de ce canal de communication a une incidence importante sur le déroulement de l'entretien et sur la nature du rapport enquêteur-enquêté. En effet, le français a une valeur sociale distincte du bambara, qui a aussi sa fonction et ses usages distincts de ceux du songhaï dans les représentations collectives des Maliens.

Le bambara est la première langue nationale du Mali, c'est aussi la langue la plus parlée non seulement à Bamako, d'où partent la majorité des étudiants en France comme au Maroc, mais aussi dans les principales villes du sud du pays (Sikasso, Kayes, Ségou ou Koulikoro). C'est donc intuitivement que les étudiants maliens, entre eux, au Maroc et en France, communiquent beaucoup en bambara. Quant à moi, qui ai vécu toute ma vie à Tombouctou, puis à partir de 2006 en France, je parle couramment songhaï. En revanche, même si j'ai une très bonne compréhension du bambara, je parle cette langue avec un fort accent songhaï et n'en maîtrise pas toutes les expressions idiomatiques, c'est-à-dire que je parle moins bien bambara que français. Ainsi, au cours des trois phases de notre échange avec nos interlocuteurs – présentation et échanges avant l'entretien, l'entretien et la discussion qui, souvent, suit l'échange formel – nos interviewés découvrent sans peine que je ne parle pas parfaitement la langue partagée par la grande majorité des Maliens. Cette découverte suscite souvent la surprise de mes interlocuteurs pour qui l'identité malienne est fortement associée à la pratique du bambara (Dumestre, 1998).

Toutefois, cet événement qui fait ponctuellement passer le chercheur d'un membre de la communauté malienne à la position d'étranger est rééquilibrée par d'autres atouts à mettre en

¹¹⁸ Entre l'école primaire et l'obtention du baccalauréat, les élèves maliens doivent valider douze années d'études pour accéder à l'enseignement supérieur. L'enseignement pré-primaire n'est pas obligatoire au Mali.

avant : d'abord par ma connaissance du songhaï, identité d'un Malien du lointain levant, ensuite par ma pratique du français, une langue qui bénéficie d'un fort capital symbolique au Mali. La valeur sociale du français, langue des institutions publiques, est la plus importante dans l'économie linguistique au Mali (Canut, 1996). Grâce à elle, je regagnais vite ce que j'avais perdu dans l'échange avec notre connaissance imparfaite du bambara. Gage de la scientificité de notre propos, le français participe ainsi de la consolidation de la légitimité de chercheur.

Même s'il s'est imposé comme la langue adéquate dans le cadre de la recherche, le français a été exceptionnellement écarté dans deux situations particulières d'entretien. D'abord le 15 juillet 2012, Arkia A, étudiante en management à Rabat, a demandé à être interviewée en songhaï. Pour cette étudiante, qui a toujours vécu à Bamako, mais qui était originaire de Tombouctou comme moi, le français semblait instaurer une distance et une solennité dans l'échange dont elle ne voulait pas. Je me suis plié, non sans difficulté à l'exercice qui consistait à dire des mots tels que « faculté », « école privée » ou « financement » en songhaï. Dans cet échange, je me suis adapté à une situation qui, en français, aurait été moins confortable pour l'étudiante interrogée, prêtant ainsi attention « *aux effets d'enquête {qui} permet{tent} d'opérer un recentrement sur la qualité des relations établies sur le terrain, considérant avant tout l'efficacité de celles-ci du point de vue de l'investigation sociologique* » (Bajard, 2013, p. 21). Poursuivant sa réflexion à propos d'une recherche en milieu familial, Flora Bajard, qui a enquêté auprès des céramistes et elle-même fille de céramistes, ajoute que cela peut « *justifier le recours utilitariste à la filiation dans le respect de l'éthique scientifique et de l'intimité familiale* » (Idem). Comme elle, un 18 juillet 2012, alors que je m'entretenais avec Saada, étudiant en Finance à l'institut polytechnique privé de Casablanca, je constatai la réticence, voire la méfiance, de mon interlocuteur qui ne m'avait rencontré que depuis deux heures et rechignait à développer ses réponses. J'ai alors subrepticement glissé l'information sur mon identité songhaï, en sachant qu'il était probablement, lui aussi, de cette ethnie¹¹⁹. Cette révélation eut l'effet positif immédiat de libérer mon interlocuteur qui devint soudain affable, et la suite de notre entretien qui dura près d'une heure fut un échange cordial et riche en informations sur le parcours scolaire, l'origine sociale et l'histoire de la place de l'école et de la mobilité dans la famille de Saada.

¹¹⁹ Le patronyme Maïga est distinctif des Songhaï provenant en majorité de la région de Gao, au nord du Mali. Les Touré, quant à eux, peuvent aussi bien être Songhaï que Soninké.

3.3 Les cadres spécifiques de l'enquête

Les entretiens ont été effectués dans des endroits très variés dans chacune des villes de notre recherche. Quelques fois, nous étions dans le confort d'un appartement, sans la présence d'une tierce personne, d'autres fois, nous avons dû réaliser l'entretien dans des conditions moins confortables, sans qu'il fût par exemple possible d'enregistrer à cause de nuisances sonores, extérieures notamment. Cela est arrivé quelques fois dans un café bruyant, ou dans une résidence étudiante où un groupe d'étudiants maliens discutaient non loin de là où nous échangeons en privé. Les différents lieux particuliers de l'enquête jouent pourtant un rôle important dans le déroulement de la recherche en cela qu'ils influencent la situation d'entretien. Nous en dénombrons ici une typologie.

Les premières interviews que nous avons réalisées à Paris, pendant l'hiver 2012, se sont déroulées au domicile des enquêtés. Il s'agissait d'étudiants et de diplômés dont les noms nous avaient été indiqués par nos connaissances personnelles auprès de qui nous demandions des profils spécifiques de personnes : « étudiant en sciences », « étudiante en économie », « diplômé d'une Grande École », etc. C'est au Maroc et au Mali que nous avons fait le plus grand nombre d'entretiens au domicile des personnes rencontrées. Dans les différentes villes, marocaines, la majorité des entretiens ont été réalisés dans ces conditions. Au Mali, c'est le cas des trois parents d'élèves et de deux diplômés sur les onze interviewés.

Dans cette catégorie qui constitue une part importante de nos entretiens, nous pouvons distinguer deux situations courantes : il arrive que la tenue de l'échange au domicile de l'interviewé présente l'avantage de le mettre à l'aise et la possibilité de l'isoler dans une pièce adéquate pour une discussion ininterrompue – c'est le cas le plus fréquent, étant donné que les étudiants au Maroc habitent dans des appartements avec chambres multiples, nous pouvions nous isoler du groupe qui restait dans une autre chambre. D'autres fois, cela est arrivé trois ou quatre fois, nous avons dû nous entretenir en présence d'un(e) colocataire (Casablanca et Fès), d'un(e) membre de la famille (Bamako), ou même une autre fois de mon accompagnateur, Aliou (Rabat). Ces différentes situations sont des aléas dans la situation d'enquête, dont ils peuvent affecter le contenu. Plus rarement, l'entretien s'est passé à notre domicile. Cette situation s'est produite à deux reprises, une première fois à Paris et une fois seconde fois à Rabat, chez mes hôtes. L'entretien chez moi a eu lieu en compagnie de Bouba, 27 ans, le jour de notre premier entretien (le 17 février 2012). C'était l'ami d'un ami avec qui il est venu nous rendre visite un samedi à la Cité Internationale Universitaire de Paris. Nous en avons profité pour lui demander l'autorisation de l'interviewer autour de notre sujet de recherche. La

seconde fois, c'était au domicile de mes hôtes maliens de Rabat, où les échanges pendant plusieurs jours avec Soukry, 27 ans aussi, ont conduit à un entretien formel le 20 avril 2013.

Les cafés sont le deuxième type d'endroit que nous avons le plus fréquenté au cours de nos entretiens de terrain. Quelques fois, c'était un restaurant ou une buvette sur un campus universitaire. A Rabat, nous avons rencontré deux professionnels, Bobbo et Adjandji, respectivement 35 et 31 ans, dans le même café à Agdal, quartier huppé de la capitale marocaine. Bobbo est informaticien, spécialisé dans la conception des systèmes d'information et très peu disponible, et Mahamadou, lui, est hydrogéologue ; aménagiste et urbaniste, il voyage beaucoup à travers le Maroc dans le cadre de son travail. À la différence des entrevues que nous avons eues avec les étudiants que nous invitons la plupart du temps, ces deux cadres salariés du privé ont insisté pour payer la facture pour trois, notre hôte étant installé à quelques mètres de nous au cours de l'entretien. Cet exemple illustre une des représentations du chercheur qui est perçu comme un Malien plus jeune que la personne interviewée, par conséquent qui ne devait pas inviter ses aînés.

À Paris aussi, nous avons effectué quelques entretiens dans des établissements publics comme les cafés ou les bars. Il ne s'agissait jamais du même café, les entretiens étant organisés en fonction de l'emploi du temps et de la localisation des interviewés. En revanche, à Bamako, nous avons réalisé quelques entretiens avec de jeunes diplômés de retour, dont une majorité de cadres dans le secteur privé, dans un restaurant-buvette localement réputé, l'Amandine. Il s'agit d'un lieu où se rencontrent des Bamakois plutôt aisés, et où nous reconnaissions quelques fois des amis de France. Nous pouvions facilement enregistrer l'interview, cependant nous n'étions pas à l'abri des interruptions de tiers qui nous reconnaissaient.

À Fès, le restaurant l'Immigré a servi de lieu d'accueil pour quelques uns de nos entretiens. Il s'agit d'un fast-food situé en plein cœur du quartier où sont concentrés les établissements privés fréquentés par les des centaines d'étudiants étrangers, dont une majorité sont originaires du sud du Sahara, parmi lesquels les Maliens. D'après un de nos hôtes à Fès, Koubi, 23 ans et étudiant en Finance que nous avons également interviewé, le propriétaire de « l'Immigré » a lui même vécu plusieurs années en France avant de rentrer au Maroc. Il est intéressant de noter que ce haut-lieu que fréquentaient les étudiants maliens – nous en avons croisé un toutes les fois où nous y sommes allés pendant nos deux séjours de quinze jours à Fès entre avril et juin 2013 –, devait son attrait auprès des étudiants au fait que ces derniers arrivaient volontiers à se glisser dans la peau d'un immigré. Ce constat est d'autant plus fascinant que les représentations des étudiants maliens du Maroc sur leur propre condition est faite d'une certaine ambivalence : ils se définissent tantôt en opposition aux migrants illégaux

qu'ils désignent aussi sous le nom d'immigrés, tantôt, ils reconnaissent trouver dans ce restaurant *fassi* l'impression d'un lieu qui leur est dédié (Touré 2016).

À Paris comme à Rabat, nous avons réalisé plusieurs entretiens sur les sites de la Cité Universitaire. La Cité Universitaire Internationale de Rabat est située à Hay Riad, dans un beau quartier périphérique de la capitale marocaine ; située non loin de certaines grandes écoles dont l'Ecole Nationale des Postes et Télécommunications (ENTP) ou l'Ecole Nationale d'Architecture (ENA), elle a été créée en 1993 afin d'accueillir les étudiants étrangers. Selon l'AMCI (Agence marocaine de coopération internationale), une quarantaine de nationalités s'y côtoient dans les différents pavillons qui peuvent accueillir plus de 500 étudiants¹²⁰. Dès la première semaine de notre séjour à Rabat, notre hôte nous a accompagnés à la Cité Universitaire où nous avons rencontré dans une salle de détente un groupe d'étudiants maliens parmi lesquels nous allions rapidement interviewer Anata, étudiante en pharmacie, et Moctar, étudiant en architecture. Les jours suivants, nous nous sommes rendus sur le campus de l'Institut agronomique et Vétérinaire (IAV), spécialisé dans le génie rural, l'agronomie et les sciences vétérinaires, où nous avons interviewé des Maliens vivant sur leur lieu de formation. La Cité Universitaire Internationale de Rabat a été un point d'ancrage important parce que nous y retournions souvent pour rencontrer de nouveaux étudiants. Au cours de nos différents séjours au Maroc, nous y sommes repartis plusieurs fois.

La Cité Internationale Universitaire de Paris (CIUP), quant à elle, a été construite il y a près d'un siècle, en 1925. Des maisons d'accueil par pays ou par aire géographique ou culturelle y sont édifiées tout au long du XXe siècle. La première maison dédiée aux étudiants africains est la résidence Lucien Paye, anciennement appelée « Maison de l'Afrique et des Caraïbes ». Construite en 1951, Lucien Paye accueille encore aujourd'hui des étudiants maliens à côté de leurs homologues dont une majorité viennent d'Afrique (Sot 2001; Coquery-Vidrovitch 2001). Toutefois, les étudiants maliens n'habitent pas nécessairement à la résidence Lucien Paye. Nous avons nous-mêmes été hébergés pendant deux années au Collège Franco-Britannique, qui accueillait aussi bien des Asiatiques que des Européens. Les institutions en charge de l'accueil des étudiants étrangers, telles que les Grandes Écoles ou Campus France, disposent de quelques places dans les différentes résidences de la Cité Universitaire de Paris. Cela explique pourquoi nous étions accueillis au CFB *via* Campus France, mais aussi

¹²⁰ Source : site internet de l'AMCI : http://www.amci.ma/hebergement_vi.asp?r=69&sr=118 page consultée le 01/01/2014).

pourquoi, lorsque nous avons interviewé Bassirou T, étudiant à Télécom ParisTech, ce dernier était hébergé grâce à son école, au sein de la maison du Maroc à la CIUP.

Outre le domicile des enquêtés et les espaces publics, les lieux de travail des personnes que nous avons interviewées ont été le cadre de réalisation de six entretiens. Parmi ceux-ci, deux ont été conduits au Maroc et les quatre autres à Bamako. Les lieux de travail des enquêtés se sont avérés de bons espaces d'échange dans la mesure où les discussions ont toujours eu lieu dans le calme et avec une certaine austérité que semblaient nous imposer la solennité des lieux. À Rabat, nous avons rencontré Bouma, 35 ans, le 7 juillet 2012 dans son bureau de l'hôpital militaire Mohammed V. Médecin spécialisé en neurochirurgie, Oumar nous a expliqué être particulièrement occupé au point de ne pas pouvoir fixer de rendez-vous en dehors de l'hôpital. Nous avons donc convenu avec lui de le retrouver pendant une pause d'une heure sur son lieu de travail. Quelques jours plus tard, le 11 juillet, ce fut au tour de Mambi, 52 ans et entrepreneur privé à Rabat, de nous inviter dans ses locaux du quartier Hassan de la capitale du Maroc. Énarque (formé à l'École Nationale d'Administration de Rabat), arrivé au Maroc 33 ans avant notre entrevue, il travaille à son compte dans le domaine du conseil en finance et comptabilité.

Au Mali, ce cadre d'entretien nous fut d'abord proposé par Salim, expert-comptable stagiaire formé en France dans le cadre du programme « *300 jeunes cadres pour le Mali* ». Par l'entremise de Salim, nous avons pu rencontrer deux de ses collègues qui étaient pour l'un, Bocar, diplômé du Maroc où il avait été boursier du gouvernement du Mali ; et l'autre, Mody, formé d'abord au Sénégal puis en France, où il a travaillé pendant deux ans pour le compte d'une société d'assurance. Salim, Bocar et Mody, respectivement âgés de 26, 25 et 27 ans, travaillaient tous trois dans un cabinet d'expertise comptable classé parmi les plus grands cabinets de ce type au Mali. Notre quatrième interview sur le lieu de travail d'un enquêté a été effectuée en compagnie de M. Diabaté, chef de mission au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique du Mali. C'est dans les locaux de ce ministère que nous connaissions plutôt bien pour nous y être rendus fréquemment à la recherche d'informations sur les différents programmes de mobilité notamment, qu'il nous a invités pour un entretien qui s'est déroulé dans un bureau climatisé un jour de pluie à Bamako, le 27 août 2012.

Les villes et les lieux spécifiques de l'entretien ont eu une grande importance dans le recueil d'informations multiples et multiformes que nous avons obtenues au cours des différents terrains. L'exploitation de ces données qualitatives a fait l'objet d'un travail en plusieurs

étapes, et en nous appuyant sur des supports divers. Ces étapes sont présentées au point suivant.

4. Registres d'analyse des données

Afin de traiter avec le plus de minutie possible les différents entretiens réalisés, nous avons systématiquement demandé l'autorisation d'enregistrer nos interviewés à l'aide d'un dictaphone. La grande majorité de ceux-ci nous ont donné leur approbation : 91 sur 99. La durée des échanges enregistrés varie entre 20 minutes et 2h selon les personnes. Nous avons commencé l'exploitation de ces données par la retranscription de nos documents audio, dont quelques exemples sont présentés dans les annexes.

4.1 L'analyse thématique

Avec l'aide du logiciel d'analyses qualitatives Nvivo dans un premier temps, puis par un procédé plus artisanal utilisé dans un logiciel de traitement de texte (Word), nous avons procédé à une analyse thématique de chacun de nos entretiens, en suivant la grille des séries thématiques de notre guide d'entretiens. Cela se présente sous la forme d'un tableau où les différentes composantes thématiques de l'entretien sont organisées en différents sous-thèmes et illustrés par les réponses de l'interviewé. Dans le tableau ci-dessous, nous avons une partie de l'analyse de l'entretien réalisé avec Talya, le 4 juillet 2012 à son domicile à Rabat. Ce segment d'analyse, codé suivant la logique des nœuds thématiques proposés par les logiciels d'analyse qualitative, reprend les thématiques de la scolarité, de la famille et du choix du Maroc par la jeune étudiante.

Encadré n°1 : Entretien avec Talya, étudiante en école privée, inscrite en 5^{ème} année d'études supérieures en Management et stratégie d'entreprise

Thème général	Sous-thème	Sous-sous-thème	Extrait d'entretien
SCOLARITÉ	Études actuelles		<i>Cette année, je fais un master en management et stratégie d'entreprise. Je suis inscrite à l'IMBT (Institute of Management and Business Technology)</i>
	Études suivies auparavant	Parcours au Maroc	<i>Je suis arrivée au Maroc il y a trois ans de cela. J'ai fait d'abord</i>

			<p>les télécommunications. Je suis venue au Maroc m'inscrire en 3^{ème} année du cycle universitaire de Télécom à Sup 'Telecom. J'y ai fait deux ans au bout desquels j'ai obtenu un diplôme d'ingénieur.</p>
		Parcours au Mali	<p>J'ai fait le lycée Notre Dame du Niger. Puis, j'ai fait le lycée Dramane Diallo (LDD). Mention passable au bac. Au Centre Professionnel des Télécommunications de la SOTELMA (Société Malienne de Télécom), j'ai fait deux années et obtenu un diplôme de « contrôleur en télécommunications », l'équivalent du DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales).</p>
HISTOIRE FAMILIALE SCOLAIRE ET MIGRATOIRE	Parents	Formation	<p>Mon père est docteur en sciences de l'éducation. Il a fait son doctorat en France.</p> <p>Ma mère est titulaire d'un master en langue et civilisation anglaise, je crois.</p>
		Profession	<p>Mes parents sont tous deux enseignants du supérieur : ma mère enseigne l'anglais et mon</p>

			<i>père est enseignant-chercheur en sciences de l'éducation.</i>
	Frères & sœurs	Nombre	<i>J'ai quatre frères et quatre sœurs. Nous sommes donc au nombre de neuf.</i>
		Formation, pays de formation	<i>Les garçons sont ingénieurs, bac +5. Les filles également ont toutes un diplôme bac +5 au minimum, dans d'autres disciplines. Ils ont étudié en France, en Chine, en Algérie, au Ghana et aux Etats-Unis. J'ai encore un grand frère et une petite sœur aux Etats-Unis : le premier travaille, la seconde y étudie.</i>
		Profession	<i>J'ai un frère ingénieur chez Orange Mali et un autre qui travaille dans le secteur du BTP. Il y en a un autre qui vit aux Etats-Unis et travaille là bas. Je ne sais pas exactement dans quel type de société il travaille mais il a aussi obtenu un bac +5. Quelques autres étudient encore. Par exemple, j'ai une sœur qui étudie en ce moment aux Etats-Unis également.</i>

DÉROULEMENT DES ÉTUDES	Enseignants	Pratiques éducatives, relations avec les étudiants	<i>Je dirais que les enseignants sont vraiment compétents dans l'ensemble. Beaucoup ont été formés à l'étranger, souvent en France. Ils sont très à l'écoute et semblent tous nous connaître puisque nous ne sommes pas très nombreux. Ils traitent tout le monde de la même manière, mais ils appellent tous les non-Marocains noirs des « Africains » ou des « Subsahariens ».</i>
	Camarades de classe	Nature des relations sociales	<i>La moitié des étudiants dans ma classe sont Maliens, Sénégalais, Guinéens ou Ivoiriens. Les autres sont Marocains. Je suis quand même plus proche des étrangers, surtout des Maliens et des Guinéens. Mais ma meilleure amie depuis ma première année, qui était aussi dans mon ancienne école, est Marocaine. Je les vois à l'école et en dehors. Surtout à l'occasion des événements culturels de chaque pays : fête d'indépendance du Sénégal ou journée culturelle de la Côte d'Ivoire...</i>

	Enseignements dispensés	Qualité	<i>Les cours sont de haut niveau. Comme je l'ai dit, les profs sont formés pour la plupart à l'étranger.</i>
ESPACES ET RÉSEAUX DE SOCIALISATION	Cercles d'amis	Nationalités d'origine des amis	<i>La majorité de mes copines sont maliennes. Ensuite, ce sont les autres pays africains : Guinée, Sénégal, etc. J'ai aussi une amie Marocaine, comme je l'ai dit.</i>
		Lieux de rencontre et activités	<i>Les Maliens, nous habitons presque ensemble. Certains sont dans ma résidence. Donc nous nous voyons tous les jours. J'ai ma copine marocaine aussi dans le quartier. C'est elle qui vient le plus souvent me rendre visite.</i>
	Interactions avec la société d'accueil	Perceptions comparées de la société d'accueil avant et après la mobilité	<i>Au début, comme je te l'ai expliqué, je ne savais rien du Maroc. Tout ce que je savais, c'est que la formation est de meilleure qualité ici qu'au Mali. J'ai cherché des inscriptions au Maroc et en Tunisie. On disait qu'il y avait beaucoup de Maliens au Maroc. On disait aussi que les Arabes étaient racistes, etc. Aujourd'hui, je peux dire que</i>

			<p><i>certains côtés ont été exagérés. J'ai des témoignages de racisme au quotidien mais personnellement, je n'en ai pas souffert. C'est peut-être le quartier aussi. Ici, c'est central et les gens sont aisés. Mais je trouve qu'ils ne sont pas plus croyants qu'au Mali. Ça, ç'a été une surprise pour moi de voir que les gens ne priaient pas tout le temps.</i></p>
		Contextes du contact avec les populations du pays d'accueil	<p><i>Je côtoie des Marocains tous les jours et ça se passe bien au marché, dans les commerces de proximité ou au restaurant. Il y a beaucoup de Noirs ici maintenant, donc peut-être que les gens s'y habituent.</i></p>
ACTIVITÉS EXTRA SCOLAIRES	Activités associatives	Associations communautaires nationales/régionales	<p><i>Comme presque tout le monde, je fais partie de l'ASEM (l'Association des Stagiaires et Étudiants Maliens du Maroc). C'est eux qui organisent tous les événements culturels maliens, notamment la journée culturelle qui est organisée chaque année dans une ville universitaire différente. Je n'en suis pas membre active mais je vais quelques fois.</i></p>
		Associations corporatistes	<p><i>J'ai aussi entendu parler de l'Association des ingénieurs maliens mais je vais les rejoindre</i></p>

			<i>bientôt. C'est un ami qui m'en a parlé. J'irai avec lui à la prochaine rencontre.</i>
	Activités professionnelles	Stages, recherche d'emploi	<i>Pour mes stages, je les fais toujours au Mali. C'est difficile à trouver ici. Donc, je profite des vacances pour les faire directement à Bamako.</i>
FINANCEMENT	Frais de scolarité	Prise en charge	<i>Mon père, évidemment.</i>
	Logement		
	Billets vacances		
CHOIX DU MAROC	Pourquoi le Maroc ?		<i>Le hasard. J'ai cherché des inscriptions en Tunisie également. J'ai choisi le Maroc. Je l'ignore. C'est vraiment le fait du hasard !</i>
PROJETS ET CHOIX DE PAYS DE RÉSIDENCE	Projets professionnels		<i>Je veux rentrer au Mali dans quelques semaines, après l'obtention de mon diplôme. Je vais chercher du boulot là bas,</i>

			<i>avec l'aide de la famille et de quelques amis.</i>
	Projets personnels		<i>Je ne sais pas vraiment. Je pense que vu mon âge, ils vont me dire de vite me marier avant ou après le boulot. Mais je préfère trouver un emploi avant de me marier. Et il faut quand même que ce soit un diplômé du supérieur.</i>

4.2 Conception des variables d'analyse

Les variables d'analyse utilisées essentiellement dans la quatrième partie ont été conçues pour compléter l'analyse qualitative par une analyse quantitative reposant sur des mesures objectives des capitaux économique et scolaire. Au chapitre 7, sera présentée une typologie construite à part de ces deux capitaux des parents des étudiants et diplômés que nous avons interviewés.

Notre typologie des profils sociaux des étudiants maliens au Maroc et en France a été construite à partir de leur origine sociale que nous déterminons par des critères objectifs de d'identification des capitaux économique et scolaire de leurs parents. Sont ainsi pris en compte le niveau d'instruction pour le capital scolaire, et le patrimoine des deux parents pour le capital économique. Ce dernier est estimé supérieur (+) lorsque trois critères sont réunis. Nous reprenons les marqueurs sociaux de la richesse économique que K. Mary, dans le cadre de sa thèse de géographie sur les élites maliennes en Amérique du Nord, a appelé les « 3V »¹²¹ (villa, verger et voiture) (Mary 2014 : 155). À partir de ces éléments du patrimoine, seront distingués les étudiants dont les parents se situent au niveau supérieur (possession à la fois d'une villa, d'une voiture et d'un verger), et ceux dont les parents ne possèdent pas l'ensemble des 3V. En ce qui concerne le capital scolaire, nous distinguons d'un côté les étudiants dont les parents ont un niveau d'instruction au moins équivalent à deux années d'études post-bac ou un nombre d'années d'études égal à quatre ans après l'obtention du

¹²¹ S'il a choisi ses indicateurs de capital économique à partir des travaux de Jean-Loup Anselme sur le socialisme au Mali (Amselle 1985), les « 3V » de K. Mary s'inspirent directement des « 3B » (le grand boubou, la bicyclette et le bœuf), construits quelques années plus tôt par la sociologue Sylvie Bredeloup (Bredeloup, 2007) comme marqueurs sociaux de la réussite matérielle chez les diamantaires originaires de la vallée du fleuve Sénégal ayant fait fortune au cours de leur migration.

Diplôme d'Études Fondamentales (DEF), équivalent du brevet d'études du premier cycle du second degré, et de l'autre, les parents n'ayant aucune de ces qualifications préalables à l'exercice d'une profession qualifiée dans la fonction publique de cadre A et B. Le capital économique et le capital scolaire sont les bases sur lesquelles se forme le capital social, parce que l'entregent se nourrit d'argent à travers les cérémonies sociales, et qu'un fort capital scolaire peut parfois garantir la position d'élite, les intellectuels faisant parfois également partie — ou étant eux-mêmes — des élites politiques.

4.3 Les catégories construites *a posteriori*

L'analyse thématique inspirée par la méthode hypothético-déductive comporte un aspect descriptif qui en fait une étape préliminaire de l'analyse. C'est par elle, et à travers les tableaux des catégories socioprofessionnelles des parents et des types d'établissements fréquentés par les étudiants en mobilité que nous sommes arrivés à dégager des éléments qui n'étaient pas intégrés à nos hypothèses. Parmi ces éléments, notons la forte présence des enfants d'enseignants, qui nous a poussés à enrichir la réflexion sur la nature du capital qui est transmis des parents aux enfants dans les parcours scolaires et les parcours de mobilité des Maliens en France et au Maroc.

Conclusion

Ce chapitre sur la méthodologie de la thèse a permis de présenter les écueils spécifiques à notre recherche ainsi que les avantages présents dans celle-ci. Davantage que dans les autres disciplines scientifiques, le chercheur en sciences sociales, qui se donne pour objet les Hommes et les phénomènes sociaux, doit adopter une attitude réflexive afin de mieux avoir prise sur son rapport au terrain et les conséquences propres à cette relation. Ce faisant, il devient possible de prendre en considération les difficultés, de bénéficier des atouts et de mettre en place une analyse adaptée à la problématique de recherche. Pour analyser la mobilité géographique et sociale, nous avons dû investiguer différents terrains, à commencer par les lieux d'arrivée et de départ des étudiants, et nous avons regardé plus près dans les histoires familiales pour y déceler et comprendre la place occupée par l'école et les migrations.

Conclusion de la première partie

Cette première partie a permis, dans une première partie, d'apporter des clarifications conceptuelles et de présenter les fondements théoriques sur lesquels s'appuie la présente thèse. que la mobilité géographique des étudiants maliens comportait des enjeux de mobilité sociale dont les ressorts doivent être analysés avec les outils que nous offre l'histoire des rapports entre savoirs, mobilité et pouvoirs dans la région correspondant au Mali actuel. Dans l'analyse des parcours de vie que nous avons recueillis, une attention particulière sera accordée à la place de la scolarisation mais aussi des autres formes de savoirs dont les savoirs religieux, et à la place des différentes formes de mobilité dans les histoires familiales, afin de comprendre le sens de la mobilité dans les différents parcours scolaires et sociaux.

Pour les besoins de cette analyse, nous avons mobilisé les concepts sociologiques élaborés dans d'autres contextes, tout en précisant que leur contenu local pouvait être différent : c'est le cas notamment des concepts de capital social et culturel au Mali. Ces réflexions théoriques ont permis l'élaboration d'une méthodologie de recherche adaptée à l'analyse des parcours scolaires et sociaux des étudiants.

Dans la partie suivante, nous allons analyser ces parcours biographiques et scolaires afin de déterminer les principaux mécanismes et conditions de possibilité de la mobilité pour études, et ses implications dans les parcours individuels recueillis et analysés.

Deuxième partie

Mobilités et quête de savoirs au Sahel, l'histoire pluriséculaire de la formation des élites au Mali

Introduction de la deuxième partie

Cette deuxième partie s'attèle, en s'appuyant sur deux chapitres, à analyser les enjeux de la mobilité internationale pour études supérieures à partir du Mali. La compréhension de ces enjeux nécessite une lecture diachronique du phénomène dans la région ouest-africaine. Un tel angle d'analyse ouvre sur l'histoire pluriséculaire des circulations entre le Sahel et le Sahara qui ont participé à l'éclosion et au rayonnement de l'université de Sankoré à Tombouctou aux XVe et XVIe siècles (troisième chapitre). Le chapitre 4 traite plus spécifiquement de la dimension sociale de la mobilité internationale pour études en tant qu'enjeu contemporain des mobilités étudiantes maliennes. Nous y démontrons comment l'histoire de l'École, dès sa création à la toute fin du XIXe siècle comme « *école des fils de chefs* », est inextricablement liée à celle de la formation d'une nouvelle élite lettrée que le colonisateur a d'abord cherché à recruter au sein des chefferies traditionnelles. Dans un second temps, le quatrième chapitre explique les formes actuelles de l'élitisme au sein de l'école malienne, à partir d'une analyse des pratiques de mobilité et des expériences de retour de diplômés de l'élite politique et intellectuelle du pays.

Chapitre 3

Mobilités, savoirs et pouvoir au Mali : le rôle des savoirs dans la constitution des élites, du XVe au XXe siècle

Introduction

Les mobilités étudiantes contemporaines des Maliens au Maroc et en France doivent être replacées dans le vaste contexte historique dont elles sont en partie le fruit. En effet, la mobilité des étudiants maliens vers la France correspond à la perpétuation d'une forme de mobilité dont les premières esquisses remontent à la fin du XIXe siècle (Bouche 1966). Au Maroc, la mobilité des étudiants maliens, dans sa forme actuelle, ne connaît son véritable essor qu'à partir de la fin des années 1980 avec la signature des accords de partenariat économique dont les bourses d'études représentent un volet essentiel (Touré 2014). Cependant, la tradition de mobilité pour la quête de savoir remonte à une période très lointaine, dès les XIVe et XVe siècle. C'est à cette époque que l'université de Sankoré à Tombouctou accueillait près de 25.000 étudiants venus de toutes parts sur le continent (Cissoko 1964), alors que se développait à Djenné une civilisation soudanaise musulmane aussi rayonnante qu'à Tombouctou. Pendant l'occupation marocaine de l'empire Songhaï, les migrations ont été importantes, aussi bien de l'actuel nord du Mali vers Marrakech que dans la direction inverse. Dès cette époque et pendant les siècles suivants, nous démontrons que les savoirs, en particulier les savoirs de la religion musulmane, ont joué un rôle important dans la constitution de la classe des élites lettrées au Mali.

1. Mobilité en quête de savoir, un phénomène séculaire en Afrique soudanaise musulmane

1.1 Tombouctou et Djenné, villes savantes internationales aux XVe -XVIIe siècle

En Europe, il est établi que la mobilité pour études est un phénomène aussi ancien que la création des premiers établissements d'enseignement supérieur. La mobilité est en ce sens inhérente à la quête et à la construction du savoir, censée être la raison d'être de l'éducation tertiaire (Gaillard et Gaillard, 1994, Verger, 2007). Au Mali aussi, l'histoire de la mobilité pour études, en vue de l'acquisition d'autres formes de savoirs, a commencé au moyen-âge. Aux XV et XVIe siècles, des étudiants affluaient de toutes parts du monde arabe vers l'université de Sankoré à Tombouctou (Clarke, 1977). À son apogée, l'université de Sankoré accueillait, d'après l'historien Salem Ould Elhadj, autour de 25.000 étudiants (Elhadj, 2002). La mobilité a donc une histoire pluriséculaire. Pourtant, la littérature académique lui consacre un intérêt renouvelé au tournant des XXe et XXIe siècles, qui continue encore aujourd'hui (Leclerc-Olive et al, 2008, Brooks, Walters, 2011). Ce que nous vivons aujourd'hui est une nouvelle ère de la mobilité pour études, elle est donc étudiée dans ce qui fait la spécificité de *notre* mobilité pour études. Les principaux facteurs favorisant la mobilité dans sa forme actuelle sont au nombre de deux.

Tout d'abord, on assiste à l'uniformisation des normes dans l'enseignement supérieur avec l'adoption en plusieurs points du globe de réformes visant à faciliter la coopération et la mobilité intra-régionales : c'est le cas au sein du CAMES en Afrique de l'Ouest et du Centre, de l'UMAP (Mobilité Université en Asie et dans le Pacifique) en Asie (Kuroda, 2009), ou encore en Amérique latine avec le programme Mercosur-Educativo (Verger, Hermo, 2010 ; Torres, Schugurensky, 2002). Deuxièmement, cette tendance à l'uniformisation au sein des ensembles régionaux et dans le cadre d'unions économiques, exprime une autre tendance : la libéralisation progressive du secteur éducatif dans un nombre croissant de pays, au Nord comme au Sud. Ces deux facteurs ont pour effet l'augmentation des flux de mobilité qu'ils facilitent. Cela entraîne la diversification des destinations d'études parmi lesquels la part des pays de l'OCDE, longtemps écrasante, se réduit peu à peu au profit de nouveaux acteurs du Sud sur le marché de la mobilité. Selon l'institut de statistiques de l'Unesco, la part de marché des cinq premiers pays d'accueil des étudiants internationaux – Etats-Unis (19%), Royaume Uni (10%), Australie (10%), France (6%) et Allemagne (5%) – est passée de 56 à 50% entre

2000 et 2013. Cette baisse s'est faite au profit de nouveaux arrivants dans la compétition pour l'accueil des étudiants internationaux, tels que la Chine, la Malaisie, la Corée, Singapour et la Nouvelle-Zélande qui rivalisent en Asie avec l'Australie et le Japon, destinations traditionnelles des étudiants originaires de la région Asie-Pacifique¹²². Face à ces mutations, les différents États répondent différemment en fonction de leurs intérêts, des stratégies qu'ils mettent en place ainsi que de l'attrait de leurs établissements supérieurs à l'étranger.

1.2 La mobilité contrainte des lettrés de Tombouctou déportés à Marrakech

L'histoire de la circulation des individus entre le Maroc et le Mali remonte à la conquête de l'empire Songhaï¹²³ à la fin du XVI^e siècle par le sultan Saadien Ahmed Al-Mansur du Maroc, qui vainquit les troupes Songhaï en 1591 lors de la bataille de Tondibi (Haïdara, 1996). Pendant les trois siècles qui suivirent, les échanges se sont intensifiés de part et d'autre de la bande saharienne : les marchandises, les hommes et les savoirs circulent entre les rives nord et sud du Sahara. Pour l'essentiel, il s'agit certes d'une circulation contrainte, étant donné que des milliers de jeunes du Songhaï sont mis en esclavage et envoyés comme main d'œuvre vers le sultanat des Saadiens (Abitbol, 1992). Toutefois, outre les travailleurs forcés, les intellectuels aussi voyagent d'un territoire à l'autre. Le plus illustre d'entre eux était Ahmed Baba (1556-1616), qui fut avec d'autres savants déportés vers Marrakech. Une partie non négligeable de la production écrite de cet homme de lettres né à Araouane dans le désert malien a été conçue et publiée à partir du Maroc.

1.3 Le « grand tour » des étudiants du Sahel

Pratique courante dans les familles aristocratiques européennes aux XVII^e et XVIII^e siècles (Wagner, 2007), le « grand tour » consistait en des voyages d'initiation, d'exploration et d'apprentissage qu'effectuaient les jeunes Européens à travers les capitales du savoir, dont Paris, Venise et Rome. Dans la région du sahel, où la formation des étudiants se tenait dans différentes villes, la pratique du voyage d'exploration a également été très répandue. Ainsi, plusieurs sources orales et écrites suggèrent l'affluence vers Tombouctou d'étudiants venus de tous horizons afin de compléter leur formation aux XVI^e-XIX^e siècles. Plus tard, les

¹²² Cf. ISU : <http://www.uis.unesco.org/education/pages/international-student-flow-viz.aspx>

¹²³ L'empire songhaï (1464-1591) fut chronologiquement le troisième grand empire médiéval au Sahel, succédant aux empires du Ghana (III^e-XIII^e siècles) et du Mali (XIII^e-XVI^e siècles). Pour plus d'informations sur la période, voir notamment l'ouvrage de Francis Simonis sur les empires médiévaux de l'Afrique Soudanaise (Simonis, 2010).

correspondances entre la famille royale de Djenné, la Dina, et les lettrés arabes de Tombouctou, les Kounta, ont abouti à des échanges au cours desquels des étudiants de Djenné allaient se former à Tombouctou, alors que leurs compères de Tombouctou faisaient le voyage dans le sens contraire (Traoré, 2012).

2. Savoirs, savoir-faire et formation des groupes dominants au Mali

Au Mali, comme ailleurs, il existe de fortes corrélations entre les groupes sociaux dominants et la détention des savoirs. La relation entre savoirs et pouvoir doit cependant être analysée de façon diachronique, en prêtant attention à la dynamique des savoirs légitimes, parce que ceux-ci – et les positions sociales auxquelles ils mènent leurs détenteurs – varient tout au long de l’histoire. Dans le cas du Mali, les savoirs et savoir-faire de la période antérieure à l’islamisation de la région ont longtemps été le sésame du pouvoir. Les détenteurs des savoirs occultes ont, dans un second temps, partagé leur pouvoir avec les élites religieuses musulmanes qui ont, à leur tour, dû faire place aux diplômés de la nouvelle école léguée par la colonisation. Le choix de la segmentation en trois grands temps de l’histoire des rapports entre savoirs et pouvoir au Mali, autour de la période antéislamique, la période musulmane, et de la période coloniale et postcoloniale, est certes discutable, notamment parce que certaines régions du Mali actuel ont été islamisées entre les VIII^e et XI^e siècles – c’est le cas notamment du pays Soninké dans l’empire du Ghana, puis de Tombouctou (Clarke, 1982, Simonis, 2012). En revanche, d’autres parties du Mali – comme le royaume bambara de Ségou – l’ont été à peine un siècle avant la colonisation, à la toute fin du XVIII^e siècle. Cette historiographie permet toutefois de mieux rendre compte des formes de savoirs et de leurs contributions à la formation des élites politiques et économiques au fil des siècles. Et les variations régionales dont elle rend compte, incitent à la prudence devant la tentation de toute vision mécaniste ou « *fonctionnaliste* » des rapports entre savoirs et positions sociales dominantes, comme nous en avertissent Anne Catherine Wagner et Étienne Gérard (Wagner, Gérard, 2015 : 5). Dans la période contemporaine qui nous intéresse, la contribution des formes scolaires du savoir dans la production d’une nouvelle élite malienne prend des expressions complexes où le capital culturel doit être associé au capital social, et l’entregent pour le bon fonctionnement de la reproduction sociale.

2.1 Savoirs occultes et pouvoir pendant la période antéislamique dans le Manding

La notion « *antéislamique* », à propos de l'unité politique que constitue l'État actuel du Mali, renvoie, selon les régions, à des époques très éloignées, comme nous l'avons précisé plus haut. Pourtant, il existe de fortes similitudes entre les attributs des classes dominantes des différents empires et des principaux royaumes de l'espace malien, entre le IXe et le XIXe siècle. S'intéressant à la sociogenèse de l'État en Afrique, l'historien malien Sekene Mody Cissoko remarque ainsi que les déterminants du pouvoir ont varié à travers l'histoire, allant de l'héroïsme dans la guerre jusqu'à la possession de grandes richesses, en passant par l'utilisation des savoirs dont la hiérarchie a évolué au fil des siècles : « *Une couche sociale dominante se dégageait de la société par ses victoires sur l'ennemi extérieur ou par son savoir (magiciens et plus tard marabouts), ou par ses richesses* ». (Cissoko, 1983 : 24). En matière de savoirs des dominants donc, avant l'islam et même pendant une période relativement longue après l'islamisation, la magie ou la sorcellerie ont longtemps été d'importants attributs du pouvoir. Et les savoirs dits occultes assuraient d'autant plus facilement la reproduction sociale que leur transmission était particulièrement limitée au périmètre familial des héritiers ou de quelques rares disciples. C'est ainsi que les premiers chefs se sont distingués soit par la détention des pouvoirs magiques, soit par leur capacité à y résister lors des guerres qui jalonnaient la vie des peuples médiévaux avant leur pacification au sein des premiers empires.

Soumaoro Kanté, roi sorcier du Sosso, est une illustration d'une période où la maîtrise des savoirs ésotériques était une condition nécessaire pour la position de chef politique. Issu d'une longue lignée de forgerons dont on estime qu'ils ont renouvelé l'art de la forge par leur maîtrise du feu et qui étaient opposés à l'islam qui avait déjà conquis une partie de l'ancien empire du Ghana (IIIe-XIIIe siècles), il était un roi craint au delà des frontières de son royaume qui jouxtait les territoires du futur empire du Mali auquel il allait être annexé après la bataille de Kirina qu'il perdra en 1235 contre Soundjata Keita. La victoire de ce dernier, dont l'épopée est exaltée au Mali et en Guinée¹²⁴, est le symbole de la victoire contre les savoirs occultes d'un adversaire redoutable.

¹²⁴ Les limites géographiques de l'empire du Mali s'étendaient du nord au sud entre le Sahara et la forêt équatoriale, et d'est en ouest entre la boucle du Niger et l'océan atlantique. Sa capitale, Niani, se situe en actuelle Guinée, alors que le Mali actuel en constitue la plus grande partie du territoire. Même si l'empire du Mali couvrait également une partie des territoires du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, de la Mauritanie, du Sénégal

L'histoire de Soundiata et de Soumaoro démontre l'importance de la guerre dans l'accès aux groupes sociaux dominants. En effet, dans l'empire fondé au début du XIII^e siècle tout comme au royaume de Ségou cinq cents ans plus tard, ou en territoire touareg, l'art de la guerre est une qualité distinctive des élites politiques. C'est qu'explique Maryse Condé, dans son roman historique particulièrement documenté sur le royaume de Ségou aux XVIII^e et XIX^e siècles. Fils d'un *soma*, c'est-à-dire d'un chasseur, Biton Coulibaly, le plus emblématique des premiers rois, était avant tout un chef guerrier qui a réussi à créer une forte armée de métier autour des *tondjon*, « serviteurs du ton »¹²⁵ (Condé, 1987). En pays touareg aussi, la guerre a toujours été un capital distinctif des élites aristocratiques pour qui le glaive est le premier emblème de l'identité (Bourgeot, 1990).

À la stratification sociale qui distingue les classes dirigeantes des hommes libres et des esclaves, s'est superposée très tôt une hiérarchie fondée sur les différences de richesses. Dans l'empire du Mali, Cissoko évoque l'avènement d'une « *aristocratie marchande* » qui cohabitait dans une époque d'essor commercial, avec « *une classe moyenne de petits commerçants et la masse des détaillants* » (Cissoko, 1983 : 29). Dans le Maasina, où l'élevage était l'activité dominante, les écarts de richesse se traduisaient par la possession de cheptels plus ou moins fournis, alors que dans le Ségou qui valorise l'agriculture, la grande étendue des terres était synonyme de richesse économique et d'appartenance à l'élite. Pendant longtemps donc, les élites militaires se sont confondues avec les élites politiques dans des contextes historiques caractérisés par l'instabilité politique. L'essor des autres savoirs, notamment de l'écriture, ne sera possible que dans les unités politiques pacifiées comme dans l'empire du Mali, puis plus tard, et de façon plus solide encore, dans l'empire Songhaï. Parmi les savoirs de l'élite, la connaissance des textes sacrés de l'islam – à savoir leur écriture, leur lecture, leur interprétation au service de la justice civile –, va vite devenir un capital propre aux nouvelles élites.

2.2 L'islam, religion du pouvoir dans l'empire Songhaï de Gao

Même si plusieurs siècles séparent l'islamisation des principales régions périphériques de l'Ouest et du Nord du Mali actuel, converties très tôt, et la conversion de certaines régions du

et de la Gambie, ce sont le Mali et la Guinée qui s'en estiment les légataires véritables en raison d'une composition ethnique marquée par la présence dominante des Malinkés.

¹²⁵ Le ton était une association regroupant des personnes appartenant à la même classe d'âge.

centre et du sud, il existe des similitudes dans le rôle important que joue l'islam dans la redistribution des positions de pouvoir. L'islamisation des régions historiques qui forment le Mali contemporain, s'est faite lentement au point de mettre près d'un millénaire entre les premières conversions et l'adhésion quasi-unanime à cette religion, dont les dernières guerres furent celles d'Elhadj Omar Tall¹²⁶ puis de Samory Touré, l'Almamy¹²⁷. Mais l'introduction de l'islam dans la région remonte à la fin du premier millénaire. Les invasions almoravides, avec la prise de Koumby Saleh, capitale de l'empire du Ghana, en 1076, sont considérées comme le véritable point de départ de l'islamisation de l'Afrique occidentale (Simonis, 2012). Les historiens recensent parallèlement beaucoup de conversions dans l'élite politique, en particulier dans les différentes villes marchandes de la région entre la fin du Xe et le début du XIIIe siècle, alors même qu'une bonne partie des peuples étaient encore animistes. Dia Kossoï, roi de Gao – ou du royaume qui allait bientôt s'appeler ainsi quand Kossoï déplacera la capitale de Koukya à Gao –, s'est converti en l'an 1010 (Davidson, 2014 : 50), alors que les populations du royaume, sous la dynastie des Dia et pendant encore quelques siècles, n'adhèrent pas immédiatement à la nouvelle religion. En effet, l'islam ne deviendra religion officielle d'État qu'à la fin du XVe siècle, sous le règne de l'Askia Mohamed.

La conversion du premier roi Songhaï, Dia Kossoï, a fait l'objet de diverses tentatives d'explication, les différents auteurs s'accordent sur le fait qu'il a probablement pris en considération l'apport réel que pouvait avoir sa conversion à la religion des berbères avec qui Gao commerçait énormément à l'époque. Il s'agit donc d'une conversion opportuniste d'un individu de l'élite politique. Jean Louis Triaud eut cette analyse à propos de l'Islam dans l'empire du Mali : « *Encombré par des pratiques animistes, l'islam mandingue est surtout une religion d'apparat, réservé au roi, à sa cour et à une élite de la population noire. Le Mali est un Empire animiste à direction musulmane.* » (Triaud J-L, 1973). Et comme chez Dia Kossoï, d'autres trajectoires d'islamisation ont commencé par l'élite politique qui a ensuite rallié tout le peuple. Par exemple, El Hadj Omar Tall, grand érudit et chef Toucouleur, est

¹²⁶ Elhadj Omar Tall (1794/97-1864), chef religieux et militaire, fut le fondateur de l'empire Toucouleur, une théocratie musulmane. Originaire du Fouta Toro (Sénégal), il a mené une guerre sainte contre plusieurs villes, dont Hamdallaye et Ségou dont il fait la capitale de son empire. Voir « El Hadj Omar » de Jean Suret-Canale dans *Politique Africaine*, 1958/3.

¹²⁷ Samory Touré (1830-1900) était un chef de guerre, fondateur de l'éphémère empire du Wassoulou (1878-1898) dans la région frontalière de la Guinée et du Mali, et un résistant à la pénétration française en Afrique de l'Ouest. Surnommé « *Almamy* », commandeur des croyants, Samory Touré a mené des guerres sanglantes dont les réminiscences de massacres, en particulier des populations animistes, sont encore prégnantes dans les mémoires. Pour plus de développements, lire notamment l'article de l'historienne Marie Rodet paru dans les Cahiers d'Études Africaines en 2010, intitulé « *Mémoires de l'esclavage dans la région de Kayes, histoire d'une disparition* ».

bien le premier de sa famille à se convertir à l'islam dont il fera son argument de conquête. La conjonction des pouvoirs temporel et spirituel chez Tall, chez Sékou Ahmadou avant lui, tout comme chez d'autres chefs comme Samory Touré, est la preuve de l'instrumentalisation de la religion dans la conquête ou dans la conservation du pouvoir. Au sein de la Diina¹²⁸, tout comme à Tombouctou dès les XIVe et XVe siècles, le pouvoir est concentré entre les mains des lettrés musulmans.

Les formes de l'intrication entre islam et positions sociales dominantes dans l'empire de Gao et dans les petits empires théocratiques des XVIIIe et XIXe siècle, sont multiples, mais les liens découlent procédaient par deux voies principales. Chronologiquement, la première voie est celle que nous avons décrite à propos du roi de Gao, dont la conversion, comme celle des citoyens de l'empire du Ghana, ne marquait pas une rupture dans les pratiques religieuses de la population. Dans ces cas-là, les liens entre savoirs islamiques et accès au champ du pouvoir, se construisent lentement. Ils finiront à l'avantage des premiers à avoir adhérer à une religion qui apporte avec elle l'écriture jusque là, la plupart du temps, méconnue des peuples d'Afrique occidentale. La seconde configuration intervient avec l'érection d'unités politiques proprement théocratiques à leur création : c'est le cas de l'empire peul du Macina, puis Toucouleur qui lui a succédé, ou encore – avant les empires situés dans l'actuel Mali, ceux du Fuuta Jallon (1725, actuelle Guinée), du Fuuta Tooro (1790, actuel Sénégal), et de Sokoto (1804-1808, au nord de l'actuel Nigéria). Dans ces ensembles politiques théocratiques, l'islam, religion d'État, détermine les hiérarchies et leur dynamique. Dans l'empire de Wassoulou, Samory a estimé que le combat au nom de l'islam pouvait unir tout son peuple. Et puisque la guerre fait l'État, et que réciproquement l'État fait la guerre, selon le politologue américain Charles Tilly (Tilly, 2000), l'islam motivant la guerre, est devenu la source de la construction de son État.

2.3 Élités musulmanes des empires théocratiques peul et toucouleur au XIXe siècle

Dans les États construits autour de la religion musulmane, l'islam est le pilier du fonctionnement politique. La maîtrise des codes de l'islam, en particulier l'écriture, ouvre les voies de l'ascension sociale, voire de l'anoblissement. Ainsi, chez les Peuls du fuuta tooro, l'entrée dans la religion musulmane unit les élites. Jean Schmitz précise ainsi que « *C'est la*

¹²⁸ La Diina est l'autre nom de l'empire peul du Macina, fondé au début du XIXe siècle par Sékou Ahmadou, et dont la capitale était Hamdallaye. Alors que l'emp

'conversion' à l'islam et l'apprentissage du coran qui vont unifier le groupe des toorodo parmi lesquels se recrutent les marabouts, les imams de mosquée, les enseignants coranique et les simples agriculteurs. » (Schmitz, 1986 : 353). Et même si les chemins de la transition sociale sont complexe, l'anthropologue français confirme que c'est bien l'accès aux savoirs religieux qui permet une entrée démocratique dans l'élite religieuse des toorodo : « Classe cléricale ouverte, c'est l'apprentissage du coran qui en constitue le critère de sélection : aussi même un esclave ou un boisselier peut devenir toorodo » (Ibid.).

L'épisode historique de la mobilité sociale ouverte à tous les citoyens, dans le fuuta tooro, à condition d'acquérir les connaissances suffisantes en Islam, est une parenthèse enchantée pour les groupes sociaux défavorisés parce qu'elle apparaît comme une exception dans un contexte où les hiérarchies sont d'ordinaire figées. Notre présentation sommaire des enjeux de mobilité sociale, ici, n'a pas la prétention d'épuiser les nuances – multiples – d'un phénomène complexe. Samory Touré, par exemple, fils de commerçants Dioula, a été captif, puis soldat, chef de guerre et empereur avant d'avoir cinquante ans. En outre, l'exception historique du Fuuta tooro résonne en écho à des pratiques analogues observées dans d'autres sociétés précoloniales maliennes du X^{IV}e au X^{IX}e siècle. La participation de la culture islamique dans la reconfiguration des hiérarchies sociales s'est traduite très tôt par l'émergence d'élites lettrées à Tombouctou où les Ulémas occupaient déjà un rôle central au moment de la construction de la mosquée de Djingareyber en 1325 par l'empereur du Mali Kankou Moussa, puis par l'importance grandissante que prendra la religion venue du nord du Sahara, dans les royaumes les plus résistants à la pénétration comme Ségou où même les derniers rois se sont convertis au milieu du X^{IX}e siècle. L'islam a depuis pris une importance si grande qu'aucune autre rupture historique, et même pas la plus importante de toutes qu'est la colonisation, n'arriveront à éliminer son influence sur les fondements de la structure sociale. La colonisation a cependant introduit une voie alternative de domination, à travers la nouvelle école qu'elle a instituée.

Au Mali, la figure de l'étudiant a très tôt été associée à la classe intellectuelle. On retrouve les traces de ces représentations aussi bien dans la littérature académique d'origine africaine (Diop, Coppans 1993), que dans le langage vulgaire où l'association entre étudiants et

intellectuels est fréquente¹²⁹. Ces représentations ont été construites aux premières heures de l'indépendance, période pendant laquelle les destinées de tout un pays avaient été confiées aux premiers diplômés. Dès lors, même les détracteurs de l'école lui reconnaissent la vertu d'enseigner des savoirs extraordinaires aux élèves. C'est que traduit le romancier Sénégalais Cheick Hamidou Kane lorsqu'il fait dire à une aristocrate peule réticente à envoyer un jeune garçon de sa famille à l'école qu'il « *y apprendra à lier le bois au bois* » (Kane, 1961). En dépit des ambivalences des rapports des populations avec l'école (Lange, 2003), elle conserve l'image du cadre de formation d'une classe de lettrés parfois enviés, souvent respectés. Dans cette configuration, accéder aux études supérieures est l'indicateur d'un début de réussite intellectuelle. Ceux qui étudient à l'étranger sont d'autant plus associés à cette élite intellectuelle qu'ils se sont souvent distingués par leurs résultats scolaires tout au long de leurs parcours. Les étudiants maliens de France et du Maroc sont donc conscients de leur position de privilégiés, quelle qu'ait été leur trajectoire antérieure. C'est pour cette raison qu'ils doivent « *aller le plus loin dans les études* » et « *faire de bonnes études* »¹³⁰.

Dans cette configuration, les études doivent être de longues, et les parcours courts ne sont que peu appréciés parce qu'ils mènent à des métiers moins valorisés. Ainsi, les bourses d'études accordées aux étudiants pour effectuer une licence au Maroc depuis 2008, sont dénoncées par l'association des stagiaires et étudiants maliens (l'ASEM) avec l'argument principal du caractère presque inutile de ce diplôme pour des étudiants pourtant bons et qui pourraient aller jusqu'au master, à un diplôme d'ingénieur ou faire un doctorat. Les arguments mobilisés par les étudiants maliens du Maroc sont à peu près les mêmes chez leurs homologues d'Algérie dont une proportion importante, à l'exception de ceux qui sont en médecine ou directement inscrits dans une école d'ingénieurs, doit s'arrêter à la licence.

Les professions médicale et paramédicale bénéficient globalement d'un attrait particulier, au Mali comme ailleurs (Weisz, 1988). Le dévouement souvent passionné dont font montre la

¹²⁹ Cela apparaît notamment au cours des entretiens individuels et dans nos échanges fréquents avec les étudiants et diplômés aussi bien en France qu'au Mali et au Maroc. Cela prend notamment la forme de cette phrase prononcée par une étudiante rencontrée à Casablanca en compagnie de ses colocataires et qui s'indigne de façon suivante devant une de ses amies favorables à la polygamie : « *comment peux-tu parler de la sorte, toi une intellectuelle !* » Même si le mot n'est pas employé au sens qu'il a pris au lendemain de l'affaire Dreyfus et au début du 20^{ème} siècle en France – c'est à dire une personne participant activement dans les grands débats d'idées au sein de sa société en apportant un plus grâce à ses connaissances, il renvoie toujours à l'idée d'ouverture d'esprit et à la capacité de comprendre, davantage que les autres, les enjeux sociétaux.

¹³⁰ Ce sont là des expressions relevées de façon récurrente au cours de différents entretiens.

plupart de nos interviewés pour cette profession, s'explique en partie par l'idée qu'ils se font d'un métier requérant de longues études, et auquel sont associés des savoirs particulièrement ésotériques. Outre les aspects « études difficiles » et « savoirs spécifiques », un certain altruisme et la volonté de venir en aide aux siens sont évoqués par les étudiants qui suivent les cursus de formation en médecine, en pharmacie ou dans les disciplines connexes telles que la biologie médicale, la chimie des médicaments ou les biotechnologies de la santé.

Les représentations liées aux métiers de la médecine apparaissent encore très positives dans les discours de nos interviewés – qui sont essentiellement au Maroc, les étudiants maliens de France étant très peu nombreux en médecine¹³¹. Cependant, nous percevons une évolution chez les étudiants et diplômés en médecine et pharmacie dont la plupart émettent le constat a posteriori négatif par rapport aux niveaux de revenus jugés très bas entre les professions médicales et d'autres domaines professionnels tels que les sciences de l'ingénieur. Cette évolution doit d'une part à la condition financière des médecins maliens qui manifestent une réelle insatisfaction à propos de leurs salaires. Le salaire d'un médecin généraliste en début de carrière dans la fonction publique d'État est de 105.000 francs CFA (150 euros), alors qu'un médecin spécialiste en anesthésie et réanimation affirme gagner moins de 200.000 francs CFA (300 euros) après 15 ans de services. Par comparaison, un assistant dans l'enseignement supérieur perçoit 500.000 francs CFA (800 euros) en début de carrière et un ingénieur dans le privé, entre 400.000 et 1.000.000 (650 et 150 euros). Cela peut donc également se lire, d'autre part, comme une réaction à l'essor du secteur privé des multinationales dont éclosent de nouvelles élites économiques aux profils de diplômés des grandes écoles d'ingénieur et de commerce. En effet, la médecine libérale est très peu développée au Mali parce que les services de santé constituent encore un luxe pour des populations pauvres, et la création d'un cabinet personnel nécessite la mobilisation d'un très fort capital économique et social, comme au Maroc (Sy, 2011).

Comme les médecins, les ingénieurs bénéficient d'une image positive de professionnels mettant en application des savoirs complexes. Et le titre d'ingénieur conserve un certain « clinquant » qui est dans une certaine mesure comparable à celui de « docteur ». Comme le rappelait un de nos interviewés, reprenant une idée répandue chez d'autres étudiants : « *je voulais coûte que coûte devenir ingénieur* ». Le titre, ici, comporte une dimension symbolique importante. En plus d'allier savoirs et capital symbolique, l'ingénieur – et plus généralement

¹³¹ Ils étaient au nombre de 120 en 2015 selon les statistiques de la division de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère français de l'Éducation nationale.

le diplômé d'une grande école de commerce ou d'administration des entreprises –, a vu son revenu moyen considérablement augmenter avec la promotion des entreprises privées spécialisées dans les services (télécommunications, informatique). Les niveaux de revenus très élevés précédemment cités – entre 650 et 1.500 euros – confirment cet état de fait. Nous assistons très vraisemblablement à un tournant où la bourgeoisie d'État est concurrencée, voire supplantée par les élites d'un secteur privé plus fort que l'État. Les grands captations de ressources que permettent les positions de pouvoir dans les hautes sphères de l'État incitent à nuancer ce propos. Toutefois, les possibilités de reproduction par l'appareil étatique se réduisant, le secteur privé apparaît comme la nouvelle voie de promotion sociale par excellence. Les savoirs techniques participent grandement de l'attrait de certaines professions dans les représentations sociales des étudiants et des diplômés, mais l'argent, ressource fondamentale de l'entretien de l'entregent, semble compter bien davantage.

3. Savoirs et pouvoirs au XXe siècle

La colonisation a été davantage une rupture historique majeure qu'un simple intermède, si l'on s'intéresse à son incidence sur la structuration du champ social malien et sur l'évolution des modalités d'entrée dans les catégories sociales dominantes. La période consécutive à la pénétration française au Soudan français – le Mali –, a été marquée par de profondes transformations du champ du pouvoir : les chefs locaux ont été défaits et les hiérarchies vite bouleversées par l'école et la nouvelle division du travail moderne qui s'est juxtaposée à la nomenclature traditionnelle. Les mutations sociales de la colonisation ont été confirmées après l'indépendance, avec l'avènement d'une nouvelle élite d'État formée dans les écoles françaises.

3.1 Élités scolaires, élites intellectuelles et politiques

C'est en qualité de commis des administrateurs coloniaux, auprès desquels ils ont notamment assuré les fonctions d'interprète, que les premiers Maliens de l'élite sociale de l'ère française ont commencé leur ascension vers les sommets de la nouvelle hiérarchie sociale. Les interprètes se recrutaient parmi les populations qui, les premières, ont été au contact du nouvel occupant, sans que celles-ci aient reçu préalablement une quelconque formation (Mopoho, 2001). Outre les interprètes, les fonctionnaires indigènes – notamment ceux formés à l'École Normale William Ponty – renforcent, à travers leurs trajectoires multiformes de réussite sociale, la construction de l'image d'une nouvelle figure dominante (Salvaing & Kounta, 2012 ; Bâ, 1994).

Les soixante premières années du vingtième siècle se caractérisent, au Mali, par l'essor d'une nouvelle élite lettrée, dont les plus éminents ont été formés à William Ponty. Ce sont, entre autres, Mamadou Konaté, Modibo Keïta ou Fily Dabo Sissoko qui auront chacun la charge d'assumer les plus hautes responsabilités politiques de leurs colonies. Cette nouvelle élite, si elle est principalement recrutée dans le groupe des enseignants (Jézéquel, 2002, 2005), elle représente néanmoins une partie d'un groupe social de cadres locaux au nombre très limité (nombre de diplômés maliens avant l'indépendance), dont faisaient partie des vétérinaires, des infirmiers, quelques rares médecins, des subalternes administrateurs civils, ou encore des employés des postes et télécommunications. La période coloniale est marquée par deux caractéristiques majeures : d'un côté, la démocratisation de l'accès aux positions sociales dominantes – dont attestent notamment les profils très variés des diplômés de l'École Normale William Ponty, comme l'observe l'historien Jean Hervé Jézéquel (Jézéquel, 2005) –, et de l'autre, l'institution d'une nouvelle norme qui va constamment se renforcer tout le long du siècle, la domination de plus en plus importante des diplômés de la nouvelle école porteuse d'un système économique et politique qui supplantent les modèles qui l'ont précédé.

Au lendemain de l'indépendance du Mali, la voie politique choisie par les chefs de file de la lutte pour l'indépendance a été la construction d'un État moderne sur les restes de la colonie de l'ancien Soudan français. Cette option politique est une consécration de la nouvelle élite formée dans les écoles françaises, et une promotion sans équivoque d'un système éducatif importé. Dans la hiérarchie des savoirs qui permettent d'entrer dans l'élite, ceux « *des Blancs* » l'emportent sur tous les autres, sans que ces derniers – les savoirs musulmans en l'occurrence – perdent totalement de leur influence. En effet, les lettrés musulmans demeurent un groupe social respecté et bénéficient d'un prestige presque aussi important qu'à la veille de la colonisation. Observant les transformations à l'œuvre, ils ne revendiquent pas vraiment le pouvoir auquel ils sont désormais conscients de ne plus pouvoir prétendre, ils s'organisent en revanche pour s'associer aux chefs (Gérard, 1997). Le choix de la collaboration avec les nouveaux maîtres du pays est d'autant plus logique que le mode de gestion adopté au Mali correspond à ce qui a été globalement décrit par les politologues spécialistes du continent comme une gestion *patrimoniale* de l'État (Bayart, Hiboux). Par cette dénomination, Jean François Bayart veut rendre compte d'une gestion des biens publics reposant sur une conception caduque du pouvoir, où les différentes forces sociales doivent être satisfaites grâce à un partage des richesses nationales entre elles (Bayart, 1989).

Comme les religieux, les élites marchandes ont fait le choix, nécessaire, de s'associer aux nouvelles élites, dans ce système clanique où il faut coopérer avec la nouvelle élite politique pour s'assurer des parts de marché dans des systèmes très centralisés, où l'État est l'acteur central de l'économie (Amselle, 1987). Cet état de fait fonctionne de telle sorte que la position sociale des commerçants, et dans une certaine mesure, des religieux, est fragile en cela qu'elle dépend des relations de ces groupes sociaux avec les élites politiques d'État. Seule la scolarisation à l'école française, si elle est menée à bout et qu'elle conduit à des emplois valorisés, ce qui est de plus en plus compliqué en raison d'un chômage endémique des diplômés, peut garantir l'entrée dans les catégories sociales dominantes et la possibilité de s'y maintenir. Plusieurs formes de groupes dominants coexistent au Mali depuis plusieurs décennies, cependant ceux qui tiennent les rênes de l'appareil d'État, les plus mieux dotés de capital social parmi les diplômés de l'école française, sont assurément le groupe au sommet de la hiérarchie sociale. Et par l'accès à ces positions sociales valorisées grâce aux savoirs acquis et aux titres scolaires qui ont sanctionné leurs parcours, les cadres des secteurs public et privé du marché de l'emploi participent à déterminer la valeur des études. Les savoirs n'ayant de valeur que contextuelle, en fonction de ceux à quoi ils conduisent leurs détenteurs, les savoirs scolaires au Mali consacrent une élite de plus en plus importante, et promeuvent l'école comme voie principale d'entrée dans les groupes sociaux dominants.

François Dubet remarque dans *Les sociétés et leurs écoles* que l'école est une composante essentielle de la vie sociale, dont elle régit certaines règles majeures (Dubet et al, 2010). Ce constat vaut sans doute pour le Mali où l'école française, hier importation étrangère, est devenue petit à petit la voie privilégiée de formation, loin devant les écoles coraniques, les médersas ou les centres d'apprentissage des métiers de l'artisanat traditionnel. Elle a fait main basse sur la formation des différentes élites sociales, et quelques fois, au delà des seuls cadres politiques et intellectuels qui lui étaient traditionnellement dévolus. À la veille puis au lendemain de l'indépendance, la formation des élites politiques est l'une des premières missions de l'école, cet objet étranger qui a pour mission de former des cadres pour la gestion d'une nouvelle forme politique, l'État postcolonial. En produisant des élites qu'elle distingue des masses non ou peu scolarisées, l'école participe aussi à l'instauration de nouvelles inégalités sociales. Ce faisant, elle augmente son attrait auprès des populations qui, à leur tour, l'évaluent et établissent une hiérarchie entre les écoles : dès lors, le diplôme – qu'il soit obtenu dans un type d'école ou un autre, au Mali ou à l'étranger – vaudra par sa capacité à faire entrer ses titulaires dans l'élite.

L'école et l'État constituent deux des principaux legs de la colonisation française au Mali, comme dans la plupart des anciennes colonies, même s'il a été longuement démontré par ailleurs que ni l'État en Afrique avait ses spécificités (Médard, 1990, Bayart, 1989) et que l'école en Afrique devait également s'analyser dans son interaction avec la société considérée (Lange, 1998). Aussi, ces deux entités, intimement liées, se nourrissent mutuellement. L'institution scolaire forme les cadres destinés à faire fonctionner les différents organes de l'État, alors que ce dernier consacre l'école comme le lieu dédié à la constitution d'une nouvelle élite autrement lettrée¹³². L'État s'est substitué à l'administration coloniale qui concentrait l'ensemble des pouvoirs, en devenant la nouvelle matrice de toute domination, le détenteur de la violence légitime, sans pour autant que cette caractéristique pourtant fondamentale de l'État suffise à garantir sa pérennité ni même son existence souvent débattues (Médard, 1990). Et en tant qu'objet étranger, il recrute ses agents dans une autre institution d'origine étrangère, l'école, qui en dicte les codes de fonctionnement à ses élèves, appelés à former une nouvelle élite politique complémentaire et concurrente des élites traditionnelles.

Dans cette configuration, l'État concentre l'ensemble des leviers du pouvoir et manifeste l'ambition de gouverner l'ensemble de la vie sociale (Bayart, 1983). Appréciant cette forme d'État, le politiste Jean-François Médard estime qu'en dépit de ses insuffisances qui réduisent la qualité de son action, l'État africain est « *sur-développé* », c'est à dire que « *quantitativement, par rapport à la société, l'appareil d'État occupe un espace considérable et emploie un personnel pléthorique. Ses administrations sont très différenciées et démultipliées sur le territoire. Sa coercition est forte* » (Médard, 1990 : 27-28). Parce qu'il est sur développé, cet État concentre non seulement les fonctions de la nouvelle élite, mais aussi l'ensemble des emplois formels d'une économie dont il est le nœud central de la structure. Tout se crée alors à partir de l'État qui organise le secteur privé ou parapublic à travers diverses compagnies qui dépendent d'elles.

D'inspiration jacobine française, l'État malien se caractérise, lui aussi, par une forte concentration des responsabilités et est investie d'une mission de développement. Cette fonction globalisante de l'État rend les dérives d'autant plus potentiellement grandes que les missions de gouvernement sont confiées à des individus qui se confondent avec l'État. Parce

¹³² Les populations maliennes des différentes régions ont connu l'écriture avec l'islamisation près d'un millénaire avant l'arrivée des premiers colons français dans cette région. Pour plus d'éclairages sur la conquête islamique médiévale au sud du Sahara, voir notamment les travaux de Jean-Louis Triaud, de Bintou Sanankoua et de Francis Simonis.

que ce dernier est très peu institutionnalisé, il s'opère une interpénétration entre les champs politique, économique, sociétal et domestique. Et puisque ce champ sociétal est régi par la quête de maximisation de son entregent et des logiques claniques fortes, « *l'État est en fait détourné, subverti, colonisé de l'intérieur par ses agents, ces derniers devant impérativement redistribué à la société sous peine de sanctions* » (Ibid., 29).

Entre 1960 et 1968, l'État malien, conduit par le président Modibo Keïta, s'est caractérisé par un bilan économique honorable, au moins du point de vue de la gestion des ressources (Konaté, 1990). En revanche, ce premier épisode de gestion autochtone du pouvoir a été marqué par la multiplication des initiatives en faveur du développement, symbole de la responsabilité laissée à l'État de tout réinventer en termes de grandes orientations politiques, économiques et sociales. Les vingt-trois années suivantes, sous la dictature militaire de Moussa Traoré, ont été davantage caractérisées par la captation des ressources telle qu'analysée ailleurs en Afrique par les politistes. Après ces trente premières années, et à partir du tournant démocratique de mars 1991, les tendances à l'enrichissement par les carrières publiques se sont confirmées et l'accaparement des ressources s'est fait croissant. Outre ces spécificités, l'État malien a confirmé la préséance de l'école comme vivier de formation des nouvelles élites. Une forme de gouvernement moderne appelait des gouvernants modernes qui devaient être formés dans une institution moderne qu'est l'école. Les élèves allaient rapidement former les nouvelles élites politiques.

La France coloniale avait pour ambition de recruter ce qui allait constituer la nouvelle élite politique au sein des classes dirigeantes, afin que les enfants de ces derniers servent d'interface avec les populations colonisées. Les réticences des chefs locaux à envoyer leurs enfants à l'école française ont été si grandes que beaucoup d'entre eux ont préféré ruser en envoyant d'autres enfants tenter le pari de l'école des Blancs. Il arrivait même que le recrutement des enfants d'une famille donnée fût utilisée en guise de vengeance entre familles rivales. Amadou Hampaté Bâ, dans son œuvre biographique, explique comment son inscription à l'école a résulté d'une situation analogue (Bâ, Amkoullel, Sanankoua). D'autres témoignages corroborent cette méfiance des élites traditionnelles devant une institution dont ils ne savaient pas grande chose et sur laquelle beaucoup n'ont pas voulu immédiatement parier (Bocar Cissé, C.H Kane). Cette situation a pourtant été à l'origine de profondes transformations sociales : une proportion importante d'enfants non destinés au pouvoir – des esclaves ou des hommes de caste – en ont pris la voie grâce à l'école. Les travaux de Jean Hervé Jézéquel sur la composition fort hétéroclite des Pontins, les diplômés de l'École

Normale William Ponty, illustrent ce bouleversement socio-politique à l'échelle sous régionale.

En dépit de ces mutations, les reclassés par l'école n'allaient pas directement prendre les rennes des pays, la préférence des populations maliennes allant tout de même en faveur des bien nés. Idéalement, le bon chef moderne devait être de bonne lignée en plus d'avoir été formé à l'école française. C'est ainsi que déjà dans les années 1940, a émergé autour des principaux leaders politiques, une rhétorique vantant de façon simultanée l'origine aristocratique et l'excellence académique. On observe cette stratégie de communication politique chez le père de la nation malienne, Modibo Keïta, dont le classement de sortie à l'École William Ponty – major de sa promotion – est vite devenu un argument de campagne. Keïta n'était pas uniquement un élève brillant, ou un agitateur anti-français¹³³, il était également issu de l'ethnie Malinké et portait le même patronyme que Soundiata qui avait fondé au début du XIVe siècle l'empire du Mali. Cette histoire personne conjuguée avec un nationalisme développé non seulement contre la puissance coloniale mais aussi contre des voisins africains, dont le Sénégal, a constitué le point de départ d'une construction idéale faisant de l'ancien empire du Mali le berceau de l'État qui venait de naître. Modibo Keïta était aussi un panafricaniste qui a créé avec Léopold Sédar Senghor la Fédération du Mali, un État fédéral qui n'a pas survécu¹³⁴. Il existe aujourd'hui plusieurs lectures de l'éclatement de la Fédération du Mali, la plupart sont d'ordre institutionnel ou ethnique. Cependant, l'une d'elles prend comme angle d'analyse la guerre des égos qui a opposé les personnalités politiques du Mali et du Sénégal. Les dissensions entre le président de la Fédération, Keïta, et le président de l'assemblée fédérale du Mali, Senghor, peuvent à notre avis se lire comme une querelle de légitimité où le premier noir agrégé de grammaire estimait en sa qualité d'élite scolaire mériter autant, voire plus que le Pontin-major de promotion, de diriger un État.

Le personnel politique a donc très tôt été recruté parmi les meilleurs élèves, dès la fin de la colonisation mais aussi après, et cela de façon de plus en plus affirmée. Ainsi, au Mali, les figures publiques majeures de la transition politique sont essentiellement des technocrates à l'image de Soumana Sacko, docteur en économie d'une université américaine¹³⁵ et cadre de la

¹³³ Dans les biographies qui lui sont consacrées, il est régulièrement rappelé que Modibo Keïta a été signalé par ses professeurs de William Ponty comme un « bon élément » qu'il fallait cependant surveiller en raisons de ses velléités d'agitateur anti-français (voir notamment...)

¹³⁴ La Fédération du Mali est une union politique née le 20 avril 1959 entre la République Soudanaise (actuel Mali) et le Sénégal. Au départ, elle devait regrouper, outre ces deux États, la Haute Volta (Burkina Faso) et le Dahomey (Bénin) qui se sont retirés dès janvier 1959. Indépendante le 20 juin 1960, l'Union éclate deux mois plus tard avec la sécession du Sénégal qui déclare son indépendance le 20 août 1960, suivi du Mali le 22 septembre de la même année.

¹³⁵ Soumana Sacko a est titulaire d'un doctorat en économie de l'Université de Pittsburgh, en Pennsylvanie.

banque mondiale avant de devenir ministre de Moussa Traoré et Premier Ministre sous la transition; des enseignants-chercheurs, comme le futur président Alpha Oumar Konaré, docteur en histoire de l'université de Varsovie ou Mamadou Lamine Traoré, docteur en philosophie de la Sorbonne. Depuis cette période, d'autres figures politiques majeures ont axé leurs éléments de communication autour de leurs parcours scolaire et professionnel, dont Soumaïla Cissé, qui rappelle qu'il est titulaire de plusieurs diplômes en étant major de sa promotion, Ibrahim Boubacar Keïta, dont l'apparente maîtrise du latin fait régulièrement surface au cours de ses discours.

Le discours associant élites scolaires et élites politiques se poursuit dans la communication publique des personnalités politiques les plus récemment entrées dans l'arène. Ces derniers se distinguent par leurs disciplines de spécialisation : alors que leurs aînés ont été formés comme eux en grande majorité hors du Mali dans les humanités, les on retrouve chez les nouvelles figures politiques une plus grande diversité de profils, avec des astrophysiciens, Cheick Modibo Diarra, des macro économistes tels que Madani Tall, ou des experts comptables comme Moussa Mara. Les deux premiers cités ont été formés en France puis aux Etats-Unis, alors que le dernier a fait toutes ses études en France. Il apparaît que se forme désormais un triptyque formé par l'école et la formation à l'étranger d'un côté et l'élitisme politique de l'autre. L'influence de l'école sur la fabrique des élites est si grande qu'elle ne se limite pas au seul champ de la politique. En tant qu'institution façonnant la vie des sociétés, son influence transcende les différents champs constitutifs de l'espace social.

3.2 Élités religieuses, un contre-pouvoir face aux nouvelles élites politiques

Au delà du champ économique, l'école dote ses élèves d'outils indispensables dans divers domaines de la vie sociale, à commencer par l'un des champs de pouvoir les plus importants : la religion. Jusqu'à récemment, il existait une ligne de démarcation de fait entre les élites religieuses et les élites politiques : alors que le pouvoir des élites religieuses repose sur le coran, religion de la majorité, et sa langue qu'est l'arabe, le pouvoir des élites politiques, lui, réside dans le français, langue officielle, langue des institutions publiques. Ces élites plurielles connaissent des trajectoires de développement parallèles, sans entrer en collision. Au contraire, la résurgence du fait religieux sur la scène politique au Mali, comme cela a été observé par ailleurs au Sénégal (Gueye, Seck, 2011), a pour conséquence une nouvelle légitimité publique des leaders religieux consacrés par des institutions qui leur sont dédiées.

La plus visible de ces institutions, outre la création d'un ministère des affaires religieuses et du culte créé en 2012 en pleine crise politico-sécuritaire¹³⁶, est le Haut Conseil Islamique du Mali (HCIM) dirigé depuis 2008 par l'imam Mahmoud Dicko. Ancien professeur d'arabe, Mahmoud Dicko parle couramment le français. La maîtrise de cette langue de rupture entre les ordres politique et religieux constitue un capital symbolique distinctif pour celui qui arrive à se faire entendre par tous.

3.3 Élités politiques et élités religieuses, produits de la mobilité pour formation à l'étranger

L'école fabrique donc les élités intellectuelles qui se sont historiquement confondues avec les élités politiques. Mais elle contribue également, et de plus en plus, à la formation des élités des autres champs du monde social.

Les élités économiques d'abord, parce que l'accaparement des ressources commence par les élités politiques qui forment aussi une partie des élités économiques. Comme le démontre Jean-François Médard, la figure du « *big man* » dans bien des pays d'Afrique, à l'instar du Mali, concentre les deux facettes du pouvoir politique et économique entre les mains d'un seul homme (Médard, 1990). Et quand ces deux figures de l'élite ne se confondent pas en un seul homme et qu'il s'agit d'une relation clientéliste entre les pouvoirs politique et économique, cette coopération est souvent de nature à faciliter l'enrichissement illicite des individus concernés. En raison du système d'interpénétration et d'hybridation des champs politique et économique, les entrepreneurs privés sont contraints de collaborer de façon étroite avec les agents d'État dans les systèmes clientélistes. Au Mali, cette situation, finement décrite par Jean-Loup Amselle, a pour conséquence d'avoir des fonctionnaires qui sont à la fois agents de l'État et magnats des secteurs productifs dont ils ont parfois la charge de la gestion publique (Amselle, 1987). Les élités scolaires sont ainsi devenues élités économiques par le biais de leur entrée dans la classe politique dominante.

Au delà du champ économique, l'école dote ses élèves d'outils indispensables dans divers domaines de la vie sociale, à commencer par l'un des champs de pouvoir les plus importants : la religion. Jusqu'à récemment, il existait une ligne de démarcation de fait entre les élités

¹³⁶ L'histoire de ce ministère : ...

religieuses et les élites politiques : alors que le pouvoir des élites religieuses repose sur le coran, religion de la majorité, et sa langue qu'est l'arabe, le pouvoir des élites politiques, lui, réside dans le français, langue officielle, langue des institutions publiques. Ces élites plurielles connaissent des trajectoires de développement parallèles, sans entrer en collision. Au contraire, la résurgence du fait religieux sur la scène politique au Mali, comme cela a été observé par ailleurs au Sénégal (Gueye, Seck, 2011), a pour conséquence une nouvelle légitimité publique des leaders religieux consacrés par des institutions qui leur sont dédiées. La plus visible de ces institutions, outre la création d'un ministère des affaires religieuses et du culte créé en 2012 en pleine crise politico-sécuritaire, est le Haut Conseil Islamique du Mali (HCIM) dirigé depuis 2008 par l'imam Mahmoud Dicko. Ancien professeur d'arabe, Mahmoud Dicko parle couramment le français. La maîtrise de cette langue de rupture entre les ordres politique et religieux constitue un capital symbolique distinctif pour celui qui arrive à se faire entendre par tous.

Les codes de l'école repris par les élites religieuses ou arabophones sont d'un côté la langue française, qui explique en partie l'importance de leaders tels que Mahmoud Dicko, et de l'autre, les savoirs scientifiques dont elle détient encore, dans les représentations, le monopole absolu. Pourtant, même si l'arabe est encore perçu comme la « *langue du religieux (...), incapable de véhiculer des sciences et des savoirs profanes* », comme le rappelle Hamidou Dia (Dia, 2015 : 9), on assiste progressivement à une revendication des lettrés arabes au Sénégal comme au Mali, en quête de reconnaissance publique dans le champ académique. Loin donc de se cantonner au rôle de médiateurs du religieux auquel ils sont assignés, les diplômés arabophones, dont une importante proportion sont bilingues arabe et français, investissent de nouveaux terrains du pouvoir avec les outils de l'école française. Pour prétendre entrer dans l'élite, le capital symbolique du titre scolaire est fondamental, à condition que celui-ci soit étiqueté du bon label, il faut avoir fait la bonne école.

Conclusion

Ce chapitre a permis de resituer les mobilités étudiantes maliennes contemporaines dans la perspective historique nécessaire à leur compréhension. Les mobilités entre le Mali et le Maroc et entre le Mali et la France apparaissent comme la continuation de pratiques de mobilités remontant quelques fois à plusieurs siècles. Elles s'inscrivent aussi dans des stratégies de recherche du savoir qui rappellent la place qu'occupait la quête du savoir, et notamment le savoir religieux musulman, dans l'accession aux positions élitaires. Ces pratiques survivront avec la colonisation tout en prenant de nouvelles formes, qui vont subsister de la fin du XIXe siècle à nos jours. Ces nouvelles mutations, dans lesquelles l'École jouera un rôle clé, feront l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 4

L'École, pépinière d'une nouvelle élite, de sa fondation à nos jours

Introduction

La formation des Maliens en France et au Maroc se déroule dans le cadre de deux systèmes parallèles de mobilité académique – Mali-France et Mali-Maroc –, qui se sont construits et consolidés depuis plusieurs décennies. Dans les deux cas, les États ont été les principaux artisans d'un schéma de mobilité construit autour de la coopération internationale (Ngwe 2015). Ces formes de circulations encadrées par les États structurent la mobilité des étudiants maliens dont les stratégies individuelles et collectives de mobilité sociale devaient s'inscrire, jusque dans les 1970, dans ces canevas institutionnels. La poursuite d'études hors des frontières nationales, telle que nous la décrivons dans ce chapitre, commença dès la période coloniale dans le cadre de laquelle la poursuite d'études nécessitait un déplacement du village vers une capitale régionale, puis à Bamako et ensuite au Sénégal, respectivement pour l'obtention du certificat d'études primaires indigène, du diplôme de l'école primaire supérieure ou de l'École Normale William Ponty¹³⁷. Comme au cours des siècles précédents, la mobilité et la recherche de savoirs restent l'apanage des élites ou de ceux qui souhaitent

¹³⁷ L'École Normale William Ponty, nommée ainsi d'après le gouverneur général de l'Afrique Occidentale Française (AOF), Amédée William Merlaud-Ponty décédé à Dakar en 1915, est l'école fédérale de l'AOF qui a formé la majorité des premiers instituteurs, médecins et cadres des administrations publiques ouest-africaines avant les indépendances. Fondée à Saint-Louis en 1903, l'École a ensuite été transférée sur l'île de Gorée en 1913, puis à Sébikhotane en 1937. Parmi ses diplômés, qu'on désigne sous le nom de « Pontins », figurent nombre de figures politiques de premier plan, dont Modibo Keita, Félix Houphouët Boigny, Hubert Maga, Diouri Hamani, respectivement premiers Présidents de la République du Mali, de la Côte d'Ivoire, du Bénin (alors appelé Dahomey), et du Niger.

accéder aux positions sociales dominantes. Entre temps, l'École a supplanté les autres espaces d'apprentissage rendant son savoir le plus indispensable dans la compétition qui a cours entre savoirs sacrés, religieux et profanes.

1. L'école, une institution de formation historiquement élitiste et inégalitaire

1.1 École et formation des élites : des fils de chefs aux gouvernants du nouvel État indépendant

D'après Jacques Verger, décrivant la mobilité dans l'enseignement supérieur européen à l'époque médiévale, le voyage est d'abord l'apanage des étudiants avant de concerner leurs professeurs qui, eux aussi, sont ensuite gagnés par le voyage (J. Verger 1991). Dans le contexte malien aussi, on retrouve des exemples de forte mobilité à des fins d'études, dès les XVe et XVIe siècles où les universités de Tombouctou – qui n'en étaient pas au sens des universités européennes de l'époque (Cleaveland 2008)¹³⁸ – accueillait des étudiants et des savants venus de toutes parts (Saad 1983). Dans le vaste Sahel, la mobilité pour l'acquisition des savoirs ne s'effectue pas uniquement pour aller à l'université ; elle est tout aussi courante chez les disciples des écoles islamiques qui traversent parfois plusieurs pays à la recherche de la connaissance (Condé 2012)¹³⁹.

La colonisation française du Soudan – nom donné entre 1890 et 1899, puis de 1921 à 1958 au territoire dans les limites duquel sera érigé le futur État du Mali – commença vers la fin du XIXe siècle, précisément entre 1880 et 1883 pour la construction des forts entre Kayes et Bamako par le lieutenant-colonel de l'artillerie marine, Borgnis-Desbordes (Bouche 1991, 65). C'est en 1984 que Borgnis-Desbordes, Commandant Supérieur du Haut-Fleuve, créa la

¹³⁸ Timothy Cleaveland, professeur d'histoire africaine à l'université de Géorgie (Etats-Unis), émet de sérieuses réserves quant à la façon de nommer les structures d'enseignement du Moyen-Âge à Tombouctou. D'après cet auteur, il manquait à ces établissements la dimension « corporation » pourtant essentielle dans l'origine latine de l'université (*universitas*). C'est pour cette raison que l'université de Tombouctou n'est pas réellement comparable aux universités modernes, ni même selon lui, aux universités médiévales d'Europe. Cleaveland observe en outre que cette absence de corporation formelle comportait aussi des avantages : alors que la majorité des universités médiévales européennes ont été créées ou entretenaient des liens étroits avec l'Église – à l'exception notable de l'université de Bologne –, la recherche et la diffusion du savoir à Tombouctou n'étaient directement soumises à aucune institution religieuse de l'Islam. Pour davantage de développements, voir notamment l'article de Cleaveland dans la bibliographie (Cleaveland 2008).

¹³⁹ Nous citons le roman de Maryse Condé sur Ségou pour l'importance des matériaux historiques mobilisés qui lui donnent une réelle plus-value scientifique. Aussi, la vie de son personnage de Tiekoro Traoré (qui deviendra plus tard Oumar) qui se convertit à l'islam et part de Ségou à Tombouctou pour apprendre auprès des savants locaux, est représentative d'un itinéraire d'apprentissage courant pour l'époque (XVIIIe siècle).

première école à Kita, dans la région actuelle de Kayes, au Mali (Bouche 1966). Très rapidement, vont être construites les premières écoles « *des otages* », c'est à dire les fils de chefs. Ainsi, à son ouverture en décembre 1898, l'école de Sikasso reçoit comme premiers élèves six garçons dont quatre fils de Tiéba Traoré et deux fils de Babemba Traoré, « *les deux derniers faama de l'héroïque cité* »¹⁴⁰ (Bouche 1966, 251). Les tout premiers élèves scolarisés étaient donc les enfants issus des grandes familles de chaque région. Leur sélection et leur inscription à l'école étaient une obligation. Ainsi, dans l'aventure ambiguë, roman avec une forte dimension autobiographique du Sénégalais Cheick Hamidou Kane, l'auteur fait dire à un maître d'école : « *Je n'ai mis mon fils à l'école que parce que je ne pouvais faire autrement. Nous n'y sommes allés nous-mêmes que sous l'effet de la contrainte*¹⁴¹ (...) » (Kane 1961, 22). Sous la contrainte donc, mais d'abord pour les enfants issus des chefferies soudanaises et des familles alliées de ces pouvoirs locaux. Les fils de chefs devaient aller à l'école afin de constituer un groupe social pouvant parler français et aider l'administration coloniale dans ses tâches, tout en servant de tampon entre étrangers et populations indigènes. Face à la multiplication des cas de désertion, et afin de garantir la scolarisation sans troubles des enfants issus de l'élite locale, les différents officiers à la tête du Soudan jusqu'en 1900¹⁴², prirent les mesures les plus dissuasives à l'encontre des plus récalcitrants à la nouvelle école. Ainsi, Denise Bouche rapporte que Louis Archinard, dans un ordre émis le 9 mars 1890, paraît les conditions de scolarisation des enfants de chefs des plus grandes obligations :

« Chaque chef de village doit confier un enfant de condition libre, pris dans la famille du chef et parmi ceux qui sont intelligents. Quand l'un des enfants confiés se sauvera et que les missionnaires en feront la demande au Commandant du Cercle, le père de l'enfant ou quelque parent représentant le père sera appelé au poste. S'il est reconnu qu'aucun mauvais traitement n'a occasionné la désertion, le retour de l'enfant sera exigé dans un délai qui sera fixé par le Commandant du Cercle d'après l'éloignement du village ; si l'enfant n'est pas revenu dans ces délais, une amende sera infligée au père de l'enfant. Cette amende peu élevée

¹⁴⁰ Tiéba et Babemba Traoré, respectivement rois du Kéné Dougou de 1866 à 1893 et de 1893 à 1898, étaient les fils de Mansa Daoula Traoré, fondateur de ce royaume Senoufo dont la capitale était Sikasso. Denise Bouche utilise l'expression « *héroïque cité* » en référence à la longue résistance que menèrent tour à tour Tiéba puis Babemba face aux Français, derrière les fortifications du *tata de Sikasso*, une muraille de six mètres de hauteur et s'étendant sur neuf kilomètres. La narration héroïque est portée à son paroxysme quand, après avoir perdu, Babemba choisit de se donner la mort plutôt que de céder face au colonisateur, prononçant une phrase depuis restée dans la mémoire collective des Maliens en particulier dans la région de Sikasso : « *Saya Kafsa ni maloya ye* » généralement traduit par « Mieux vaut la mort que la honte ».

¹⁴¹ La suite de ce passage est un plaidoyer en faveur de l'école, afin de convaincre le chef des Diallobé du Fouta d'envoyer les enfants à l'école. Toutefois, il situe assez bien les conditions dans lesquelles ont été scolarisés les premiers enfants des colonies.

¹⁴² Jusqu'en 1900, la colonie du Soudan fut sous administration exclusivement militaire.

*pour la première et la deuxième désertion pourra atteindre un bœuf pour la troisième et en cas de nouvelle récidive, le père de l'enfant ou le représentant du père sera retenu au poste un nombre de jours égal à celui pendant lequel le village n'aura pas été représenté à l'école.*¹⁴³ »

Dans différents écrits se rapportant à cette époque, on retrouve des témoignages corroborant le refus de l'école par certaines chefferies locales. Écrite par l'historien Bernard Salvaing (Cissé, Salvaing, et Kounta 2014), la biographie de Bocar Cissé, instituteur diplômé de l'École Normale William Ponty, originaire d'une grande famille peule du Guimbala, et le premier volume des mémoires, publiés en deux tomes, d'Amadou Hampâté Bâ, écrivain célèbre et descendant d'une vieille famille de l'aristocratie peule et toucouleur du Macina (Hampâté Bâ 1991) constituent de précieuses sources de documentation quant à la procédure de recrutement des enfants de haute condition sociale au tout début du XXe siècle. Chez Bocar Cissé comme chez Amadou Hampâté Bâ, le rejet social de « *l'école des Blancs* » se fonde sur la peur de prendre une voie contraire aux recommandations de l'islam, religion majoritaire dans ces régions¹⁴⁴, en vertu desquelles tous deux, enfants déjà, préféraient poursuivre l'apprentissage du coran et ainsi bénéficier des avantages que cela procurait¹⁴⁵.

Scolarisés respectivement en 1913 et en 1928 pour la première fois, Amadou Hampâté Bâ et Bocar Cissé illustrent une période où l'école était, en principe, réservée aux enfants de chefs. Ce n'est qu'à partir des années 1930 que des politiques de scolarisation de masse vont être conduites par les administrateurs de la colonie (Lange 2003). Peu à peu, les populations, du moins une partie d'entre elles, vont infléchir leur position en adhérant à la nouvelle école, à mesure qu'elles portent un jugement positif sur la position sociale et les conditions matérielles d'existence des diplômés ou même de ceux qui y ont parfois fait de courts séjours. Pendant la période coloniale, la fonction des interprètes, qui peut par ailleurs être apparentée à une trahison des indigènes, est également perçue comme très enviable à bien des égards.

¹⁴³ Ordre n°396 du 9 mars 1890 du général Louis Archinard, rapporté par Denise Bouche (Bouche, 1966 : 243).

¹⁴⁴ Une importante partie des régions qui ne l'avaient pas déjà été entre le XIe et le XVIIIe siècle dans les anciens territoires du Mali actuel, ont été islamisées au cours du XIXe siècle avec les conquêtes religieuses, notamment celles conduites par l'empire peul du Macina, puis par l'empire toucouleur d'El Hadj Omar Tall et par les hommes de l'Almamy Samory Touré.

¹⁴⁵ Le prestige dont bénéficient les figures importantes de Tierno Bokar chez Hampâté et du marabout Alpha Saloun chez Bocar Cissé, témoigne grandement de la place de l'Islam dans la hiérarchie des savoirs dans les sociétés islamiques du Soudan encore au milieu du XXe siècle. Les chefs religieux au Mali font encore partie des élites politiques, intellectuelles, voire économiques du pays. Voir notamment les travaux de Gilles Holder, notamment son article sur Chérif Ousmane Madani Haïdara et sa puissante association islamique (Holder 2012), mais aussi ceux de Benjamin Soares, sur ce qu'il nomme l'économie de la prière à Niore du Sahel (Soares 1996), et Jean-Louis Triaud pour une lecture d'ensemble des enjeux de la pratique religieuse musulmane en Afrique de l'Ouest (Triaud 2002).

L'infléchissement de la position des élites et des masses sur l'école apparaît dans le roman de C.H Kane sous une forme philosophique. Dans le discours qu'il fait prononcer au personnage de la Grande Royale, sœur aînée du chef des Diallobé, s'adressant au maître coranique, le choix de l'école apparaît comme une nécessité, nécessité d'apprendre à l'école de l'autre et de découvrir d'autres savoirs. Et dans cette mission, les enfants de l'aristocratie africaine doivent être les éclaireurs.

« Il y a cent ans, notre grand-père, en même temps que tous les habitants de ce pays, a été réveillé un matin par une clameur qui montait du fleuve. Il a pris son fusil et, suivi de toute l'élite, s'est précipité sur les nouveaux venus. Son cœur était intrépide et il attachait plus de prix à la liberté qu'à la vie. Notre grand-père, ainsi que son élite, ont été défaits. Pourquoi ? Comment ? Les nouveaux venus seuls le savent. Il faut le leur demander ; il faut aller apprendre chez eux l'art de vaincre sans avoir raison. (...) Il faut envoyer notre élite [à l'école étrangère], en attendant d'y pousser tout le pays. Il est bon qu'une fois encore l'élite précède. (...) » (Kane, 1961 : 52).

Au départ, l'école coloniale avait pour fonction de former dans l'urgence de futurs collaborateurs de l'administration coloniale qui pussent être opérationnels *a minima* dans leur pratique du français, puis acquérir des connaissances techniques suffisantes pour aider dans les autres tâches administratives. Denise Bouche explique ainsi la création des premières écoles : *« le besoin d'interprètes, le désir de rencontrer, au moins dans les principales étapes, un individu capable de comprendre un peu de français ont ainsi fait sentir comme nécessaire, dès les premières années de la conquête, l'ouverture d'écoles. Très vite, les divers services des cercles, du télégraphe, des chemins de fer, etc., vinrent accroître la demande d'auxiliaires ayant au moins un embryon d'instruction. »* (Ibid, op.cit : 230).

De l'école comme instrument d'une politique de formation rapide des collaborateurs de l'administration coloniale, on est passé à une première période de formation des enfants de chefs, puis à une scolarisation progressivement étendue aux autres groupes sociaux. Ainsi, et peu à peu, mais non sans difficultés, l'école s'est érigée comme l'institution dominante dans le domaine de l'instruction. En ce début de XXI^e siècle, elle est non seulement devenue la voie principale de scolarisation, mais aussi la condition *sine qua non*, certes non suffisante mais nécessaire pour accéder aux métiers de l'économie formelle, ces professions socialement valorisées de cols blancs – juges, officiers de l'armée, médecins, ingénieurs, enseignants, etc., dans l'administration publique et dans le secteur privé. Ces métiers relèvent d'un nouveau domaine du pouvoir désormais segmenté entre élites religieuses essentiellement musulmanes,

élites politiques traditionnelles (chefs communautaires, chefs de quartiers et de villages), et maintenant élites intellectuelles et politiques issues de l'école.

La nouvelle élite politique formée à l'école a gagné de plus en plus en épaisseur en occupant dès les années 1940 et 1950 les fonctions politiques telles que celles de députés de l'assemblée nationale française à la portée symbolique particulièrement forte¹⁴⁶. À partir de 1960, les rênes du nouvel État ont ensuite été repris par les diplômés de l'école qui ont aussi négocié les conditions de l'indépendance du Mali. Il fallait ensuite former et recruter du personnel qualifié pour gérer l'appareil administratif laissé à un pays où il y avait encore très peu d'écoles (4 lycées en 1964). Dans ces conditions, le recrutement des fonctionnaires de l'administration publique et des entreprises d'État se faisait de façon directe. Les diplômés de l'École Nationale d'Administration, de l'École Nationale d'Ingénieurs, ou des Instituts Pédagogiques d'Enseignement Général (IPEG) – qui formaient les enseignants de l'école primaire – devenaient respectivement, immédiatement après l'obtention de leurs diplômes, administrateurs civils ou contrôleurs des finances, cadres des entreprises industrielles, et enseignants.

Pendant près de vingt ans, les diplômés maliens devenaient fonctionnaires, sans même devoir passer par le concours de la fonction publique instaurée à partir de 1983 sous l'injonction des bailleurs internationaux dont les solutions d'ajustements structurels de l'économie préconisaient, entre autres, la réduction des effectifs de la fonction publique. Des sociologues de l'éducation ont démontré une désaffection des salles de classe pendant toute la décennie 1980, qui est à comprendre comme un désenchantement face à l'école qui a arrêté de remplir sa fonction d'insertion professionnelle (Gérard 1997, Lange, 2001). Pourtant, en dépit du tournant qu'a été le début des années 1980 – car depuis cette période, les possibilités d'insertion des diplômés n'ont cessé de s'amenuiser sous le double effet de l'explosion démographique et de la baisse des recrutements dans la fonction publique.

Les mutations en cours depuis trois décennies n'ont cependant pas mis fin à la mythification de l'instruction à laquelle sont associées encore aujourd'hui bien des avantages. Au Mali, on dit bien « *kalan balya ye dimi ye* » (Gérard, 1997), « *beyrey baa haya koul* », des pensées qui

¹⁴⁶ Le parcours d'un homme comme Fily Dabo Sissoko, issu de l'élite traditionnelle et originaire de Bafoulabé dans la région de Kayes, est à plusieurs titres illustratif de cette période marquée par l'émergence de nouvelles figures politiques locales. Enseignant formé à l'École Normale William Ponty, Sissoko succède à son père comme chef de canton avant de d'occuper les fonctions électives importantes à l'assemblée française puis dans le gouvernement français. Il fut député à l'assemblée constituante de 1945 puis député à l'assemblée nationale française en 1946, 1951 et 1956. En 1948, il a été sous-secrétaire d'État à l'industrie et au commerce dans le gouvernement Robert Schuman.

ont soutenu l'argumentaire de ceux qui ont adhéré à l'école dès le début. La fabrication des représentations sociales positives de l'école dans la réussite sociale au Mali commence dès la période coloniale et n'a cessé de renforcer depuis, malgré les périodes de doutes. Elles sont inspirées par la figure du diplômé-commis de l'administration coloniale, de l'interprète ou de l'instituteur, tous promus par leurs études – parfois courtes ou même inexistantes (Jézéquel 2003; Cissé, Salvaing, et Kounta 2014), puis par celle du diplômé-cadre des hauts corps de l'Etat ou de la petite fonction publique territoriale, pendant la période coloniale et au lendemain de l'indépendance. Ces représentations de la réussite conditionnée par le passage obligatoire à l'école, sont davantage partagées par les citoyens éduqués que chez les ruraux. Les écarts entre milieux urbain et rural en matière de scolarisation, considérables, soutiennent l'idée d'une plus grande adhésion à l'école en ville. En outre, les autres formes de pouvoirs–élites religieuses et traditionnelles – ne nécessitent pas un passage par l'école parce qu'ils impliquent d'autres lieux d'apprentissage et d'autres formes de transmission des positions de domination .

La conjonction de ces représentations – fréquemment décelables dans nos interviews auprès des étudiants maliens qui les admettent ou les contestent – et de la dépréciation relativement unanime de l'école, jugée « *en lambeaux* »¹⁴⁷, participe à rehausser le prestige des études à l'étranger. Pour réussir donc, en particulier en milieu urbain, il faut idéalement faire des études, de bonnes études, de longues études, et à l'étranger. Les destinations d'études, qui se diversifient, sont classées selon une hiérarchie que l'État et les entreprises privées participent à instituer et à consolider. Ainsi, dans un premier temps, l'Etat malien octroie des bourses d'études attribuées suivant leur mérite aux meilleurs bacheliers afin que ces derniers poursuivent leurs études supérieures dans un certain nombre de pays dont la liste s'allonge à mesure que se multiplient ses alliances internationales. La France, la Tunisie, le Maroc, l'Algérie, l'Afrique du Sud, et plus récemment le Japon, la Malaisie, la Chine ou l'Inde, font partie des pays offrant, sur une base annuelle et de façon régulière, des bourses d'études au gouvernement du Mali dans le cadre de la coopération intergouvernementale. L'État institue alors une hiérarchie des destinations pour études, notamment à travers les conditions d'admissibilité qui sont, par exemple, plus difficiles à remplir pour la France que pour l'Algérie¹⁴⁸. Dans un second temps, la hiérarchie entre les destinations d'études est confirmée

¹⁴⁷ Cette expression a été employée à propos de l'école malienne par Oumar B, 23 ans, étudiant en Master 2 droit des affaires à l'EFEJE (Ecole Supérieure des Etudes Juridiques et Economiques), une école privée située dans la ville Mohammedia (Maroc). Interview réalisée le 13 juillet 2012.

¹⁴⁸ Les conditions précises des programmes de coopération entre l'Etat du Mali et ses partenaires Français, Marocain, Tunisien et Algérien, sont présentés de façon plus détaillée dans la deuxième partie, au chapitre n°4.

par le secteur privé – constitué essentiellement de succursales de multinationales étrangères implantées au Mali – qui détermine la valeur des titres universitaires auxquels leurs services des ressources humaines accordent le plus de crédit. Ainsi, on peut lire dans une offre d'emploi émanant d'Orange, leader de la téléphonie mobile au Mali :

« *Le département Marketing de Orange Mali a urgemment besoin d'un(e) "Chef de service communication commerciale, média et marque". Le poste est à pourvoir de toute urgence. Pour info, nous souhaitons quelqu'un de nationalité malienne, senior ou mi- senior, Bac+4 et plus, qui réside ou prévoit de résider au Mali, et ayant effectué des études à l'étranger.* »¹⁴⁹

La mobilité pour études à partir du Mali apparaît donc comme un appel d'air, un projet rêvé partagé par un nombre important d'étudiants, mais auquel seule une minorité peut accéder. Il faut noter cependant qu'il existe une catégorie d'étudiants qui sont à tout point de vue éligibles à la mobilité, et qui font le choix de rester au Mali pour leurs études. Leurs trajectoires mériteraient une grande attention. Il n'empêche cependant que la tendance générale est en faveur de la mobilité. Le processus qui a conduit à la situation où la formation à l'étranger est devenue indispensable, commence avant les indépendances et se poursuit après avec une importance grandissante accordée aux étudiants en général, et à ceux formés à l'étranger en particulier. Majhemout Diop note à propos des étudiants que :

« *C'est la couche sociale qui tend à être, par vocation pourrait-on dire, la pourvoyeuse en cadres de l'intelligentsia gouvernante quand elle rentre au pays à la fin de ses études.* » (M. Diop 1971, 1:157).

Les données de l'annuaire statistique des ressortissants maliens à l'étranger, présentées par l'universitaire Sénégalais, permettent d'illustrer l'importance, voire la nécessité de la mobilité dans les années 1960. Diop rapporte que pour l'année 1964-1965, on dénombrait 784 étudiants maliens à l'étranger contre 309 à l'intérieur du pays deux ans plus tard, en 1967. Il y avait donc plus de deux fois plus d'étudiants maliens à l'étranger qu'au Mali au milieu des années 1960. Cela s'explique surtout par les capacités d'accueil limitées et l'insuffisance de l'offre de formation d'un système d'enseignement supérieur encore embryonnaire. Cependant, la mobilité pendant cette période porte déjà les traits fondamentaux de la mobilité actuelle : la France est de loin la première destination des Maliens dont 1/3 y étudiaient (267 sur 784), l'État joue un rôle central dans la mobilité, l'Algérie et le Maroc, avec respectivement 8 et 1

¹⁴⁹ Ceci est le contenu d'un message électronique envoyé le 1 septembre 2013 sur une liste d'étudiants et de diplômés maliens en France par une diplômée en marketing de l'université de Nancy, devenue cadre du service communication chez Orange Mali.

étudiant, font déjà partie des États partenaires du Mali dans le domaine de la formation des cadres. A cette époque, l'URSS était la deuxième destination pour études des Maliens, immédiatement après la France, avec 156 étudiants sur 784 (M. Diop 1971, 1:160). Elle continuera de jouer un rôle important dans l'accueil des étudiants maliens jusqu'en 1990, à la veille de la chute du mur de Berlin (Yengo 2011).

La décennie 1990 est marquée par des événements historiques majeurs, tels que l'effondrement de l'ex empire soviétique en 1991, et de la guerre civile algérienne (1991-2002), qui bouleversent les traditions de mobilité des étudiants maliens. En effet, cette période est un tournant dans la politique extérieure russe qui diminue de façon drastique le nombre de bourses d'études allouées aux étudiants africains. Les étudiants boursiers de la coopération algéro-malienne sont nombreux à refuser d'aller étudier dans un pays en guerre.

C'est en 2000 qu'émergent quelques unes des principales mesures politiques qui orientent, encore aujourd'hui, les flux de mobilité des étudiants maliens, en particulier vers le Maroc et la France. Ainsi, la loi n°01-00 adoptée en 2000 par le Maroc promet l'enseignement supérieur privé comme un domaine complémentaire du secteur public. Elle ouvre cependant une nouvelle opportunité de mobilité aux étudiants issus de familles aisées d'Afrique subsaharienne, comme au Mali (Touré 2014). Cette même année, les dix-huit premiers boursiers du programme « 300 jeunes cadres pour le Mali », quatorze bacheliers et quatre titulaires d'une maîtrise, sont envoyés à Valence, dans la Drôme, afin de constituer « *le socle du développement industriel, de la conservation et de la gestion de l'environnement et des nouvelles technologies de l'information et de la communication* »¹⁵⁰.

De la fin du XIXe siècle au début du XXIe, l'école puis la mobilité pour études ont eu les mêmes ambitions : former une élite locale pour gouverner. Cette mission assignée à l'école et relayée par l'Etat, a fonctionné pendant de longues périodes, rendant possible l'accès aux positions d'un nouveau pouvoir à l'élite ancienne mais aussi à des groupes que rien ne prédestinait aux plus hautes fonctions. En dépit du relatif échec de la mobilité sociale par l'intermédiaire de l'école à partir des années 1980, des solutions alternatives ont été trouvées, telles que la mobilité internationale pour études. Ce faisant, les représentations de l'école et des savoirs scolaires acquis localement ou à l'étranger, comme essentiels à la mobilité sociale, sont demeurées dominantes dans la société malienne.

¹⁵⁰ Cf. Document-cadre de la Cellule 300 jeunes, présenté en Annexes.

1.2 Le tournant des années 1980 : le désenchantement des populations face à l'école

Le discours sur le dysfonctionnement de l'appareil scolaire au Mali, dans sa forme actuelle – à savoir la remise en cause de sa capacité à former des diplômés et à leur procurer les clés du marché du travail principalement dans la fonction publique –, remonte au tournant des décennies 1970 et 1980. En effet, la question du rendement de l'école a commencé à se poser dès le tout début des années 1980, comme le rappellent les spécialistes de la scolarisation au Mali, qui constatent une désaffection des salles de classe et une baisse exponentielle des effectifs scolaires pendant toute la décennie 1980 (É. Gérard 1997; Lange 2003). De manière concrète, et comme le souligne notamment Etienne Gérard, « *le taux brut de scolarisation dans le secteur public, qui avait cru pendant deux décennies (de 12% en 1964 à près de 30% en 1980), enregistra lui aussi une baisse chaque année reconduite, au point d'avoisiner 22,8% seulement en 1989.* » (Gérard 1997, 8). Le jugement négatif émis par les familles par rapport à l'école, et qui a entraîné, au moins partiellement la déscolarisation des années 1980, confirme une représentation de l'école comme espace d'apprentissage de connaissances devant conduire vers des métiers de l'économie moderne. Les familles comme les étudiants aspirent à des professions socialement valorisées et auxquelles on accède par la condition suffisante des études. Parmi ces métiers, concentrés dans l'emploi public, on peut citer ceux de juges, ingénieurs, médecins, chercheurs, conseillers de ministères, mais aussi d'enseignants sans distinction du niveau, etc. La baisse tendancielle des taux d'inscription à l'école a été concomitante avec une hausse notable des effectifs scolaires dans les médersas. Ces écoles dont l'enseignement est dispensé en langue arabe, constituent encore aujourd'hui, dans une mesure relativement amoindrie, une voie alternative d'éducation aux yeux des parents d'élèves désenchantés par l'école, devenue une « fabrique de chômeurs ». C'est cet argument – de l'école devenue une fabrique diplômés sans emploi, « perdus » par les leurs, et qui ne peuvent plus retourner facilement au travail agricole notamment – qui prédomine parmi les différents facteurs explicatifs du rejet de l'école pendant cette décennie. D'autre part, par opposition à l'école laïque, la médersa renvoyait à un autre type de savoir, celui couramment associé à l'arabe, et était aussi le lieu de l'enseignement islamique (Zappa 2009), et par conséquent, l'ultime symbole du rempart à une école d'origine étrangère dont les sociétés maliennes négocient encore la place et la fonction.

Le discours sur l'échec de l'institution scolaire est porté depuis cette période par l'ensemble des acteurs de l'école – malgré une augmentation continue des effectifs scolaires depuis le début des années 1990 –, et s'est nourri d'une rhétorique en résonance avec les mots des

organisations internationales. Ces dernières – la Banque mondiale notamment¹⁵¹ – jugent la qualité du système éducatif à l’aune des critères d’efficacité de l’école, c’est-à-dire de sa capacité à construire un pont entre formation et emploi. Pour les parents, comme pour les étudiants, lorsque l’école n’est pas en capacité de conduire les diplômés vers un emploi, elle est jugée en échec.

Tableau n°6: *Évolution du taux brut de scolarisation primaire au Mali entre 1980 et 1990*

Année scolaire	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Taux brut de scolarisation	27,94	26,64	25,95	25,58	24,53	23,97	23,37	23,31	23,37	27,00	27,19

Source : Unesco : <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=142&lang=fr#>

L’unanimité du discours négatif sur l’école provient d’un constat statistique simple. D’un côté, le taux de chômage des jeunes se situe dans des proportions plus grandes par rapport au reste de la population : selon l’enquête modulaire et permanente auprès des ménages, réalisée par l’institut national de la statistique du Mali, le taux de chômage des jeunes de 15-24 ans est de 23% contre 10,6 pour l’ensemble de la population (INSTAT Mali 2016, 42). En milieu urbain, ce chiffre avoisine les 30% pour les jeunes de 20 à 29 ans, d’après la Direction de l’Office pour l’Emploi et la Formation (DOEF 2011 cité par Bah 2012). Ces données paraissent d’autant plus inquiétantes que le Mali fait partie des pays les plus « jeunes » au monde, et que ceux de moins vingt ans représentent plus de la moitié de la population du Mali (EPAM, 2004). D’autre part, il apparaît que plus ils sont diplômés, moins les jeunes ont de facilité à intégrer le marché de l’emploi (F. Traoré 2005). Selon les dernières Enquêtes Permanentes auprès des Ménages (EPAM 2004, 2012 ; Mariko, 2012), les diplômés de l’enseignement secondaire et du supérieur sont les plus massivement touchés par le chômage. C’est là une caractéristique du marché de l’emploi que le Mali partage par ailleurs avec d’autres pays sous-développés ou en voie de développement, comme le Maroc (Bougroum et al, 2002, Badimon emperador, 2007). Toutefois, ces données, comme la plupart des indicateurs statistiques méritent précaution dans l’analyse. Elles ne suffisent pas à rendre

¹⁵¹ A propos du propos du « *projet pour les compétences et l’emploi des jeunes au Mali* », dont le financement de 63 millions de dollars a été accordé par la Banque mondiale le 27 juin 2014, son direction des opérations pour le Mali, au Niger et au Tchad, M. Paul Nomba um a commenté : « [ce projet] contribuera à réduire la proportion de jeunes non scolarisés, sans emploi et marginalisés, qui a augmenté sous l’effet de la désorganisation du système éducatif et de la détérioration de la situation économique depuis 2012. » Source : communiqué de presse en ligne de la Banque mondiale, consulté le 10 mai 2016 : <http://www.banquemondiale.org/fr/news/press-release/2014/06/27/mali-world-bank-training-job-opportunities-young-malians>

compte de la complexité inhérente à la question du chômage¹⁵². Face au chômage endémique des jeunes, et en particulier des diplômés, les gouvernements successifs ont fait des politiques pour l'emploi leur priorité, à travers les différentes déclarations de politique générale¹⁵³.

Dans sa thèse en économie consacrée à l'analyse du chômage et au bilan des politiques d'emploi au Mali, Fousseynou Bah distingue trois principales phases dans les politiques publiques en faveur de l'emploi au Mali : une première période, allant de 1960-1983, une deuxième commençant en 1983 et se terminant en 1998, et une dernière entamée en 1998 et encore en cours (Bah, 2012 : 77). La première phase, socialiste, confiait à l'acteur étatique l'ensemble des prérogatives en termes d'emploi. Cette politique de l'emploi public a vite montré ses limites quand la conjonction de la baisse du cours des matières premières, d'une part, et l'explosion de la dette extérieure, d'autre part, ont rendu ingérables les finances publiques. La deuxième phase, plus libérale, et inspirée par le Fonds Monétaire International, a consisté à miser sur le secteur privé et à réduire les dépenses publiques. Le choix, par Bah, de l'année 1998 comme point de départ de la troisième phase de la politique de l'emploi est justifiée par l'adoption de la nouvelle Politique Nationale de l'Emploi (PNE), qui peut être analysée comme un « aveu d'échec des mesures libérales de la phase précédente » (Bah, 2012 : page). Même si ces différentes périodes de la politique de l'emploi au Mali se distinguent par les idéologies qui les ont construites, elles ont en commun d'accorder une place importante à l'amélioration de la formation professionnelle et technique et à l'adaptation de la formation, en général, aux nécessités du marché du travail.

Parallèlement à la construction d'un discours hostile à l'école, l'inadéquation entre formation et emploi, de nouvelles figures émergent dans l'espace social malien, ce sont les diplômés revenus de l'étranger, dont les parcours de réussite par les études, incarnent l'idéal de formation pour un nombre croissant de jeunes maliens. Les transformations qui suivront ensuite, vont participer à renforcer le discours de contestation populaire de l'école publique, pour de nouvelles raisons venues se greffer à la question du chômage toujours d'actualité.

¹⁵² Par exemple, les diplômés du secondaire et du supérieur se déclarent inactifs même lorsqu'ils occupent des fonctions ponctuelles telles que les stages ou les bénévolats lorsque leur rémunération est basse. D'autre part, en dépit d'une durée de chômage plus longue en raison notamment de leurs attentes plus grandes, lorsqu'ils obtiennent un emploi, les diplômés du secondaire et du supérieur ont des salaires très au-dessus des moyennes nationales du marché du travail.

¹⁵³ Dans leurs déclarations respectives du 29 avril 2014 et du 27 mai 2015, les Premiers Ministres Moussa Mara et Modibo Keita accordent tous deux une place très importante à la réforme de l'école à travers laquelle ils espèrent améliorer la situation de l'emploi des jeunes.

1.3 Libéralisation, inégalités et massification de l'offre scolaire à partir de 1990 : la « crise de l'école »

Comme nous l'avons expliqué plus tôt, le rejet de l'école, matérialisé par la déscolarisation et la non scolarisation au cours de la décennie 1980, prend ses racines dans l'échec de l'institution scolaire à doter ses enfants des ressources nécessaires pour l'accès à l'emploi. À partir de la fin des années 1980 et pendant la décennie suivante, d'autres raisons structurelles sont venues se greffer à la liste des arguments mobilisés contre l'école par les parents d'élèves notamment. Le discours dépréciatif sur l'école s'est construit autour de la perte de qualité de l'offre scolaire qu'auraient entraînée les dispositifs en faveur de la massification (recrutement d'enseignants vacataires peu formés, multiplication des établissements privés sans contrôle rigoureux de l'État, etc.). L'école malienne connaît effectivement deux transformations majeures au lendemain du changement de régime survenu le 26 mars 1991, avec la chute du régime dictatorial de Moussa Traoré, resté vingt-trois ans au pouvoir. Afin de relever le défi démographique que représente l'augmentation de la population scolarisable – la population malienne crût de façon spectaculaire entre 1990 et 2010 : pendant cette période, elle a connu un bond de plus de 75%, passant de 7,9 millions à près de 13,9 millions d'habitants¹⁵⁴ –, le nouveau gouvernement du président Alpha Oumar Konaré prend des mesures d'urgence. Il décide d'une part d'ouvrir l'école au secteur privé à partir de 1994, et d'autre part, sont mis en place des dispositifs visant à favoriser l'accès du plus grand nombre d'enfants à l'école primaire. Parmi ces dispositifs, il y a le recrutement d'enseignants vacataires formés pendant de courtes périodes, et l'encouragement des initiatives populaires qui vont conduire à l'émergence des écoles communautaires. Le double impératif de démocratisation et de libéralisation de l'école, ou plus précisément de démocratisation par l'ouverture de l'école aux investisseurs privés, va donc conduire aux politiques de recrutement massif des enseignants, à la multiplication des écoles de villages, notamment par l'intermédiaire de l'initiative « *un village, une école* »¹⁵⁵, et ce, sans même garantir les conditions minimales de création d'école (absence d'infrastructure).

Les taux de scolarisation ont alors augmenté de façon inédite pendant la décennie 1990 (Marcoux et al, 2006, cf. tableau suivant). La politique de massification a entraîné la multiplication des classes surpeuplées, dont les effectifs atteignent quelques fois, voire

¹⁵⁴ Voir l'Atlas de la population mondiale (INED) : https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/graphiques-cartes/population_graphiques/

¹⁵⁵ Extrait d'un discours prononcé par Alpha Oumar Konaré, Président de la République du Mali, le 13 novembre 1999. Cette formule a été plusieurs fois reprise depuis, notamment par le linguiste spécialiste du Bambara, Gérard Dumestre, dans un essai sur l'école paru dans *Nordic Journal of African Studies* (Dumestre, 2000 : 174).

dépassent les cent élèves (Lange, 2007), pendant que l'Etat rencontrait des difficultés à payer le personnel enseignant (Dumestre, 2000). Face à la situation de non-paiement des salaires, avec quelques fois des retards de plusieurs mois, les enseignants ont multiplié les grèves. Pendant la même décennie 1990 et ensuite dans les années 2000, ce sont les étudiants qui ont multiplié les manifestations, à cause notamment du non versement de bourses d'études au coût difficilement supportable par un Etat aux ressources limitées (Dumestre, op. cit). Ces mouvements de grève qui ont conduit au report, à l'annulation des examens ou à des années scolaires invalidées – dites « années blanches » – ont participé à la détérioration du climat social et du débat sur l'école, et conduit les acteurs à estimer que le Mali traversait une « crise de l'école », selon Diakité (Diakité, 2000).

Tableau n°7: *Évolution du taux brut de scolarisation primaire au Mali entre 1990 et 2000 : une progression continue*

<i>Année scolaire</i>	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
<i>Taux brut de scolarisation</i>	27,19	27,82	29,64	33,18	36,39	39,03	42,67	47,59	51,48	55,69	57,44

Source : Unesco : <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=142&lang=fr#>

La hausse ininterrompue de la scolarisation déjà constatée au cours de la décennie 1990 est confirmée dans les années 2000, faisant passer le taux brut de scolarisation de 27 à 83% en l'espace de vingt ans, soit une multiplication par trois. L'augmentation du taux de scolarisation primaire est cependant perturbée à partir de 2012 en raison de la crise politique et sécuritaire qui a momentanément fait perdre à l'Etat malien près des deux tiers de son territoire et vu se déplacer un demi-million d'habitants du nord du pays – soit près de la moitié de la population de cette région à l'habitat éparé – vers le sud du Mali et en direction des voisins du Niger, du Burkina Faso, de la Mauritanie et de l'Algérie (Etang-Ndip et al., 2015).

« 19% des personnes vivant dans les camps de réfugiés, 7% des personnes retournées et 5 des DPI {personnes déplacées internes} ont retiré leurs enfants de l'école. » (Etang-Ndip et al., 2015 : 16).

Tableau n°8 : Évolution du taux brut de scolarisation primaire entre 2000 et 2010 : une progression sans interruption

Année scolaire	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Taux brut de scolarisation	57,44	62,05	65,63	67,10	70,10	73,23	76,06	78,59	80,63	82,17	83,02

Source : Unesco : <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=142&lang=fr#>

Au niveau pédagogique, les établissements huppés de la capitale, c'est-à-dire les écoles privées dont la population est homogène au moins du point de vue de leur capital économique élevé leur permettant de payer des frais de scolarité supérieurs à 500 euros, présentent globalement de meilleurs bilans que ceux des écoles publiques. Leurs performances scolaires pourraient s'expliquer par le fait que ces établissements ont souvent été à l'abri des mouvements de grève et des années scolaires perturbées, d'une part, ensuite, parce qu'ils mettent en œuvre des pratiques pédagogiques originales telles que la multiplication des récompenses à l'issue des examens trimestriels, les concours par discipline (mathématiques, français), les cérémonies de remises de prix et une plus grande participation du corps enseignant.

Tableau n°9 : Frais de scolarité des « grands » établissements privés bamakois

Lycées	Frais d'inscription (CFA)	Frais de scolarité (CFA)	Coût total (CFA)	Coût total (Euros)
Kodonso	280.000 F CFA	600.000 F CFA	880.000 F CFA	1341 €
Les Castors	50.000 F CFA	450.000 F CFA	500.000 F CFA	762 €
Horizon	350.000 F CFA	830.000 F CFA	1.180.000 F CFA	1798 €

Sources : <http://www.kodonso.net>; <http://lyceelecastors.com>; entretiens individuels.

Cela a notamment pour effets des résultats scolaires nettement meilleurs aux examens nationaux sanctionnant la fin du cycle fondamental, le DEF (Diplôme d'Etudes Fondamentales) et du cycle secondaire (le baccalauréat), par rapport aux établissements publics. Par exemple, trois lycées que nous avons regroupés dans cette catégorie – Kodonso, Collège Horizon et Les Castors – se démarquent par des pourcentages moyens de réussite au baccalauréat supérieurs à 50%, entre 2012 et 2016, alors que la moyenne nationale est inférieure à 17% pour la période considérée. Pendant cette période, le taux national de réussite au baccalauréat malien a été respectivement de 12.36, 13.02, 16.24, 17.99 et 24.28% alors que

le Collège Horizon et Les Castors dépassaient les 70% sur cette période et que le lycée Kodonso présentait une moyenne de 56,47%.

Tableau n°10: Pourcentages d'admission au baccalauréat au niveau national et dans deux lycées « huppés » de la capitale.

<i>Année scolaire</i>	<i>Pourcentage au niveau national</i>	<i>Lycée Kodonso</i>	<i>Les Castors</i>
2016	24,80%	64,00%	83,89%
2015	17,99%	60,00%	84,12%
2014	16,24%	47,74%	86,09%
2013	13,02%	56,34%	85,41%
2012	12,36%	54,29%	NC
2011	31,46%	87,80%	NC
2010	29,18%	82,27%	NC
2009	34,00%	73,49%	NC
2008	50,01%	82,19%	NC

Source : Sites internet du ministère malien de l'éducation nationale et des sites des lycées Kodonso et Les Castors.

Le discours sur l'échec de l'école se construit désormais de deux façons différentes, correspondant aux différents niveaux d'enseignement. Sous la forme d'une contestation de l'élite, dans les niveaux fondamental et secondaire, les parents d'élèves fustigent une école publique inefficace dans la transmission même des apprentissages élémentaires, alors que les écoles privées formeraient mieux les enfants issus des groupes sociaux favorisés. Les critiques dans l'enseignement supérieur, elles, portent davantage sur les effectifs devenus pléthoriques face au manque d'enseignants, débouchant sur une situation d'échec inévitable dans la mission de formation des universités et instituts supérieurs situés en majorité dans la capitale malienne, Bamako. L'université, elle, est continuellement réformée depuis sa création en 1993 jusqu'à son démantèlement en 2011 en quatre universités créées à partir des différentes facultés qui formaient l'ancienne université de Bamako¹⁵⁶.

L'offre de formation dans l'enseignement supérieur public malien, aujourd'hui organisé autour de cinq nouvelles universités, dont quatre à Bamako et une à Ségou, est très limitée

¹⁵⁶ Créée par la loi 93-060, adoptée en septembre 1993, l'université de Bamako a ouvert ses portes en 1996-1997.

aussi bien en termes de spécialisations proposées que de grades universitaires disponibles localement.

Tableau n°11 : Structuration du système d'enseignement supérieur au Mali

Universités		Grandes Écoles
Établissements de Bamako (3)	Établissements situés dans les régions (1)	Toutes situées dans l'agglomération bamakoise
Université des Sciences, Techniques et Technologique (USTTB) (Ouvrte en 2011) Université des Lettres et Sciences Humaines (ULSHB) (Ouvrte en 2011) Université des Sciences Juridiques et Politiques (USJPB) (Ouvrte en 2011)	Université de Ségou (Ouvrte en 2009)	École Normale Supérieur (ENSUP) (Ouvrte en 1963) École Nationale d'Ingénieurs Abderhamane Baba Touré (ENI-ABT) (Ouvrte en 1963) École Nationale d'Enseignement Technique et Professionnel (ENETP) Institut Polytechnique Rural de Formation et de Recherche Appliquée (IPR, IFRA) de Katibougou (Ouvrte en 1965, est la survivante d'une première école fondée dès 1897). École Nationale d'Administration (ENA) (Ouvrte en 1958, puis en 2006 après sa fermeture en 1993).

Source : enquêtes de terrain.

Le processus d'adaptation de l'enseignement supérieur malien aux normes régionales, dictées par le conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (le CAMES)¹⁵⁷ dont le Mali est membre au même titre que dix-huit autres pays d'Afrique subsaharienne, est encore en cours. Le CAMES s'est donné, entre autres missions, de contribuer à « *coordonner les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche afin d'harmoniser les programmes et les niveaux de recrutement dans les différents établissements d'enseignement supérieur et de*

¹⁵⁷ Le conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur a été créé en 1968 par seize pays d'Afrique de l'Ouest, d'Afrique Centrale et de l'océan indien, dont le Mali. Plus tard, la Guinée Bissau, la République Démocratique du Congo (RDC) et la Guinée Equatoriale ont rejoint l'organisation.

recherche »¹⁵⁸. L'introduction de la réforme LMD engagée par le processus de Bologne, « *pensée pour l'Europe* » (Goudiaby 2009, 80), et qui est en train de conquérir l'ensemble du continent, est un élément essentiel des mutations actuelles du système éducatif malien. Cette situation intermédiaire, cet entre-deux dans une marche apparemment inéluctable vers l'adoption du système LMD, rend d'autant plus attractive la formation supérieure à l'étranger lorsqu'il s'agit de pays déjà entrés dans la phase LMD tels que le Maroc, la France, ou même chez voisins plus immédiats comme le Sénégal. *Grosso modo*, trois raisons principales sont évoquées par les détracteurs de la situation de l'enseignement supérieur au Mali : les effectifs pléthoriques, le manque de personnel qualifié, et les années académiques à rallonge, qui sont au moins en partie la conséquence des deux premiers problèmes. En effet, les effectifs étudiants des universités du Mali sont passés en 10.774 en 1996-1997, année de création de la première université de Bamako, à plus de 130.000 en 2015-2016, soit une multiplication par près de 15 en à peine vingt ans.

En raison de l'absence de mesures pour s'adapter à la très rapide augmentation de la population scolaire du supérieur – le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur au Mali est passé de 2,07% à 6,34% entre 2002 et 2011 (Unesco, 2015), soit une multiplication par 3 -, les capacités d'accueil des universités maliennes sont insuffisantes pour répondre à l'explosion de la demande scolaire. Et l'offre du secteur privé de l'enseignement supérieur n'est pas toujours satisfaisante à en croire les étudiants maliens que nous avons interviewés. Comme l'analyse très justement Mary Kritz, les capacités limitées des établissements locaux ont un effet direct sur la mobilité sortante des étudiants dans plusieurs pays (Kritz, 2009). Cette corrélation est pertinente également à propos des étudiants internationaux originaires du Mali.

L'augmentation rapide des effectifs scolaires a fait l'objet de recherches qui estiment qu'en 2012, le ratio professeurs/étudiants dans les universités de Bamako est largement au dessus des normes recommandées par l'Unesco : 1/130 (Loua, 2014). La situation de l'enseignement supérieur au Mali se caractérise par des dysfonctionnements multidimensionnels. Ainsi, outre les effectifs pléthoriques, diverses sources de mécontentement poussent régulièrement le corps enseignant et les étudiants à la grève. Par exemple, le non paiement des heures supplémentaires est un des motifs récurrents de plainte du corps professoral. Ainsi, fin octobre 2014, les enseignants de l'institut universitaire de gestion (IUG) ont fait une grève de plusieurs jours à cause du non paiement des heures supplémentaires de cours qu'ils ont

¹⁵⁸ Cf. site internet du CAMES : <http://www.lecames.org/index.php/2014-01-06-15-39-46/missions> (consulté le 5 avril 2016).

données au titre de l'année scolaire précédente, et en juin 2015, ce fut au tour des enseignants de l'université des sciences et techniques de menacer de ne pas rendre les notes des étudiants aux examens terminaux pour les mêmes raisons¹⁵⁹. Pour toutes ces raisons, le calendrier scolaire se déroule rarement tel que prévu et il est fréquent que les années se chevauchent : plusieurs groupes d'étudiants commencent leurs années universitaires en novembre, décembre voire janvier ou février au lieu de septembre ou octobre. Ces carences rendent difficile la mise en place de la réforme LMD qui, ailleurs et à commencer par le voisin du Sénégal, est déjà la règle. Cette uniformisation, qui est pourtant censée faciliter la fluidité entre les systèmes nationaux d'enseignement supérieur, tarde à se concrétiser au Mali. L'isolation dans laquelle se trouve le système éducatif malien dans le domaine de la réforme LMD pourrait expliquer au moins en partie les vocations de mobilité qui se forment dès le lycée dans bien des trajectoires étudiées.

2. Dispositifs de coopération internationale : des cadres initialement préférentiels de mobilité

2.1 Les acteurs étatiques, initiateurs des programmes de mobilité

À travers le grand nombre de personnalités publiques de premier plan (universitaires et hommes politiques), il est aisé de percevoir l'importance de la longue histoire de mobilité étudiante des Maliens vers la France. Celle-ci a commencé pendant la période coloniale pour ensuite se consolider et devenir pérenne après l'indépendance en 1960. À partir de cette période, le Maroc est aussi devenu graduellement une destination d'études pour les jeunes maliens. L'histoire de la mise en place et de l'affermissement des systèmes de mobilité Mali-Maroc et Mali-France se caractérise par le rôle primordial joué par les acteurs étatiques dans l'institutionnalisation du phénomène.

2.2 Étudiants maliens en France : une tradition datant de la période coloniale

La présence des premiers étudiants maliens en France, à l'instar des autres étudiants ressortissants des anciennes colonies françaises d'Afrique de l'Ouest, remonte à la période de l'entre-deux-guerres où on recense une poignée d'étudiants africains en métropole (Coquery-

¹⁵⁹Grève illimitée en 2014, <http://maliactu.net/mali-pour-non-paiement-des-heures-supplementaires-et-des-frais-dencadrement-les-professeurs-de-liug-entament-une-greve-illimitee-a-partir-daujourd'hui/> puis rétention des notes d'examens en 2015 : http://malijet.com/la_societe_malienne_aujourd'hui/education_et_formation_au_mali/130450-non_paiement_des_heures_les_enseignants.html

Vidrovitch, 2002; Dieng, 2011). En dépit de l'absence de recensement spécifique des populations africaines en France à cette époque, l'universitaire sénégalais Amady Aly Dieng, étudiant à Paris au milieu des années 1950, rapporte que : « *Le Directeur des Affaires politiques et Conseiller d'État au ministère des Colonies a fait confectionner deux tableaux statistiques datés de 1924 et 1932. Il y avait trois étudiants noirs à Paris et 20 étudiants africains en France.* » (Dieng 2011, 31). Pendant cette période, rares étaient les étudiants africains qui partaient compléter leur formation en France, le système éducatif colonial étant conçu pour répondre aux besoins locaux de formation.

En effet, l'enseignement en Afrique-Occidentale Française (AOF) était centralisé autour d'un nombre restreint d'institutions académiques spécialisées qui avaient pour mission de former les auxiliaires nécessaires au fonctionnement de l'administration coloniale. Ainsi, les établissements d'enseignement secondaire¹⁶⁰ étaient peu nombreux et essentiellement localisés dans les territoires coloniaux du Soudan et du Sénégal. L'enseignement supérieur, lui, ne comptait que trois établissements jusqu'à la fin des années 1940¹⁶¹. Le nombre limité des institutions éducatives était la conséquence du régime de l'indigénat pratiqué dans toute l'Afrique-Occidentale Française dès 1904¹⁶² (Lange, 1998 ; Blum le Coat, 2011). Dans ce contexte, examine la sociologue Marie France Lange : « *la politique française d'éducation est passée d'une logique assimilationniste à une logique ségrégationniste* » (Lange, 1998), l'accès aux études supérieures n'était donc pas encouragé dans ce contexte par la puissance coloniale.

Les trajectoires scolaires de celui qui allait devenir agrégé de grammaire et président du Sénégal, Léopold Sedar Senghor (arrivé en France en 1928), ou de l'instituteur puis activiste politique, originaire du Soudan français et proche du Parti Communiste Français (PCF), Tiémoko Garan Kouyaté (arrivé en France en 1924) – relevaient donc de cas très exceptionnels avant 1945. C'est après la Seconde Guerre mondiale que la formation des étudiants originaires d'Afrique en France va peu à peu s'ériger en une habitude courante. Cette mobilité pour études en direction de l'ancienne puissance coloniale deviendra avec les indépendances nationales, en 1960, une pratique institutionnalisée dans le cadre de la

¹⁶⁰ Avant la seconde guerre mondiale, l'enseignement secondaire en AOF était dispensé dans deux établissements situés au Sénégal : le lycée Faidherbe et le lycée Van Vollenhoven, créés respectivement en 1920 et en 1937 en lieu et place du cours secondaire de Saint-Louis et du cours secondaire laïc et privé de Dakar (Dieng, 2011 : 20).

¹⁶¹ L'École Africaine de Médecine et de Pharmacie à Dakar (1918), l'École Africaine de Médecine vétérinaire (1925) et l'École Technique Supérieure de l'AOF (1940) à Bamako.

¹⁶² Le régime de l'indigénat est un ensemble de mesures juridiques en vigueur dès 1881 en Algérie, puis dans les autres colonies. Il consacre un statut juridique différencié entre les métropolitains et les « indigènes », les populations locales. Pour plus de développements sur cette question, cf. Isabelle Merle, 2004.

coopération interétatique avec pour dessein de former le plus rapidement possible le personnel qualifié qui manquait alors dans les pays nouvellement décolonisés.

D'étudiants « coloniaux » avant les indépendances, les étudiants maliens et africains ont changé de statut pour devenir désormais des étudiants étrangers en France. La formation des étudiants issus des colonies se déroulait sous l'égide la France qui octroyait des bourses d'études de façon ponctuelle. Ces bourses allaient aux meilleurs étudiants, qui étaient soit recommandés par leurs professeurs – comme Léopold S. Senghor –, ou avaient réussi un concours d'entrée dans une école telle que l'École Nationale de la France d'outre-mer (ENFOM) – ce fut le cas d'Abdou Diouf. Depuis 1960, la venue des étudiants africains à Paris se faisait dans le cadre des politiques des nouveaux États souverains en coopération avec la France. Ces politiques s'inscrivaient dans deux logiques. D'une part, elles étaient d'abord motivées par l'observation des insuffisances en ressources humaines, un constat qui a eu pour conséquence la résurgence des discours sur l'africanisation des cadres au début de la décennie 1970 (Coquery-Vidrovich, 2002).

À partir de 1960, la mobilité des étudiants originaires d'Afrique est marquée du sceau de la guerre froide et de l'opposition entre deux blocs antagoniques de l'est et de l'ouest (Yengo, 2011). En Afrique de l'Ouest, elle se caractérise par l'obligation de choisir entre la France, ancienne puissance coloniale, et le bloc de l'Est dirigé par l'ex-URSS (Union des républiques socialistes soviétiques), devenu rapidement après la Seconde Guerre l'ennemi du bloc atlantiste. Les destinations d'études sont alors fonction des relations que les nouvelles souverainetés entretiennent avec les autres États. C'est dans ce contexte que le premier président de la République du Mali, M. Modibo Keïta, fervent anticolonialiste, a fait allégeance au courant socialiste. Cet alignement idéologique a eu pour conséquence la formation de plusieurs générations de Maliens à partir de 1960 et jusqu'à la fin des années 1990 dans une certaine mesure, en Russie, dans les pays satellites de l'ex-URSS et à Cuba. Alpha Oumar Konaré, premier président démocratiquement élu du Mali, et Adam Ba Konaré, universitaire malienne, sont des exemples parmi beaucoup d'autres de personnalités maliennes de premier plan formées en URSS.

Après la chute de la République socialiste de Modibo Keïta en 1968 suite au coup d'État militaire dirigé par le lieutenant Moussa Traoré, les relations avec la France se sont progressivement rétablies. Et de cette date à nos jours, différents programmes parallèles de formation des Maliens ont été mis en place entre le Mali et la France et entre le Mali et la Russie et ses satellites. Le parcours de l'astrophysicien malien, Cheick Modibo Diarra, boursier du gouvernement français en 1972, illustre cette coopération (Diarra, 1999). Un

nombre important de bacheliers a pu bénéficier de la formation à l'étranger, principalement en URSS ou en France. Certains d'entre eux ont étudié dans les deux pays – très souvent en terminant en France la formation entamée en URSS –, ce fut le cas notamment de plusieurs personnalités politiques de premier plan, dont Dioncounda Traoré et Mamadou Lamine Traoré¹⁶³. La mobilité pour études des Maliens en France et dans les anciens pays du bloc de l'Est a survécu à la fin de la guerre froide. Deux décennies après l'effondrement de l'URSS, les étudiants maliens continuent d'être formés en Russie et dans les anciens satellites de l'ex-Union, dont Cuba et l'Ukraine. En France, le nombre d'étudiants maliens croît de façon soutenue depuis au moins dix ans.¹⁶⁴

2.3 Étudiants maliens au Maroc: une mobilité Sud-Sud nourrie par l'élan panafricaniste des premiers chefs d'Etat

Parallèlement à leur formation en France et dans les pays de l'ancien bloc de l'Est, s'est construite une tradition de mobilité des étudiants maliens vers d'autres régions du tiers-monde. C'était notamment le cas de l'Algérie et du Royaume du Maroc où on retrouve les premiers étudiants maliens dès les années 1960 (Charef, Belkadi, 2009). La coopération entre le Mali et le Maroc en matière de formation supérieure illustre le rôle de l'acteur étatique dans la construction des systèmes de mobilité internationale pour études, et confirme, comme cela a été démontré ailleurs (Blum le Coat, 2011), l'importance des relations diplomatiques entre pays d'origine des étudiants et pays de formation.

La bonne entente maroco-malienne de cette époque devait beaucoup à la personnalité et à l'action politique du premier président de la République du Mali. En effet, dans sa politique internationale, Modibo Keita qui fut aussi l'un des premiers panafricanistes accordait une place singulière pour les autres États africains (Decraene, 1980). Son militantisme en faveur de la paix entre les différents peuples du continent s'est notamment concrétisé par la signature à Bamako les 29 et 30 octobre 1963 de l'accord de cessez-le-feu provisoire qui ouvrit la voie à la fin de « *la guerre des sables* » qui avait opposé le Maroc et l'Algérie¹⁶⁵. Le roi Hassan II et le président Ahmed Ben Bella, dirigeants des deux voisins du septentrion africain, ont, en échange, rendu des services au Mali à la hauteur des efforts que leur allié subsaharien a mis dans la promotion de l'unité africaine. Cet appui s'est matérialisé sous la forme d'accords de

¹⁶³ Respectivement président de la république du Mali par intérim du 12 avril 2012 au 4 septembre 2013, et ancien universitaire et ministre de l'éducation nationale entre 2002 et 2007.

¹⁶⁴ Selon les statistiques du ministère français de l'éducation, le nombre d'étudiants maliens est passé de 500 à plus de 2300 entre 2003-2004 et 2014-2015.

¹⁶⁵ « La guerre des sables » est un conflit militaire qui opposé le Maroc et l'Algérie à partir d'octobre 1963 autour de question des frontières terrestres partagées par les deux pays.

partenariat économiques, commerciaux et culturels, dont le premier fut signé le 12 juillet 1961. Pendant les huit qu'a duré la présidence de Modibo Keïta, quelques étudiants maliens ont bénéficié des bourses d'études de la coopération bilatérale pour se former dans le royaume.

Au cours des premières années d'indépendance, certaines institutions internationales constituaient un acteur encore plus remarqué que l'État malien dans le financement de la formation des étudiants maliens au Maroc. C'est ce qui ressort du témoignage de Mandé*, ingénieur de conception en Électronique et Avionique, qui a bénéficié en 1968 d'une bourse de l'Organisation de l'aviation civile internationale (OACI), et que nous avons rencontré à Rabat :

« Je suis arrivé la première fois au Maroc (Casablanca) en 1968 pour préparer un BTS à l'EHTP (l'École Hassania des Travaux Publics). J'avais reçu une bourse de formation de l'OACI. (...) Beaucoup d'étudiants ont bénéficié de bourses des institutions spécialisées de l'ONU¹⁶⁶ ».

La participation des organisations internationales dans la mobilité académique des étudiants issus des pays nouvellement indépendants confirme le constat unanime sur l'insuffisance des structures formatrices des systèmes d'enseignement supérieur encore embryonnaire. Pour autant, les pays africains qui ont obtenu en majorité leurs indépendances entre 1957 et 1960 ne se situaient pas au même niveau de développement et leurs systèmes éducatifs offraient un bel éclairage sur ces disparités intra régionales. Ainsi, l'Université Mohammed V de Rabat et celle de Dakar – Cheikh Anta Diop ont été créées en 1957 alors que la première université du Mali n'a été créée que quatre décennies plus tard, en 1996. L'absence ou les carences du champ éducatif ont donc été un élément important des initiatives de coopération internationale dans le domaine de la formation des cadres à l'étranger. En revanche, d'autres considérations de nature politico-diplomatique ont eu une forte incidence sur l'évolution de la mobilité étudiante entre le Mali et le Maroc.

En effet, la formation des Maliens au Maroc se fera de façon éparse et ponctuelle entre 1968 et 1987. Le coup d'État militaire de 1968 qui a éjecté le président Modibo Keïta, grand ami du roi Hassan II, a refroidi les relations entre les deux pays (Decraene, 1980). Ces relations ne redeviennent chaleureuses que vers la fin de la dictature militaire de Moussa Traoré au Mali, avec la signature le 17 septembre 1987, de l'accord portant création de la grande commission mixte de coopération entre le Maroc et le Mali. Cet accord est intervenu dans le contexte post-

¹⁶⁶ Entretien réalisé à Rabat, au domicile de l'enquêté, le 8 juillet 2012.

crise diplomatique entre le Maroc et l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA), ancêtre de l'actuelle Union Africaine (UA). La reconnaissance par l'OUA de la République Arabe Sahraouie Démocratique (RASD) en 1982 a eu pour conséquence le retrait définitif, en 1985, du Maroc de l'institution intergouvernementale continentale. Afin de redonner un souffle nouveau à sa politique « africaine », Hassan II avait créé l'Agence Marocaine de Coopération Internationale, l'AMCI, qui va jouer un rôle déterminant en multipliant les accords bilatéraux internationaux. La commission mixte et les accords de coopération culturelle, dont l'octroi de bourses d'études supérieures marocaines est un des volets majeurs, sont signés non seulement avec le Mali mais aussi avec la plupart des pays subsahariens. (Touré, 2014).

Depuis 1987 et la systématisation de la coopération maroco-malienne dans le domaine de la formation des cadres, plus de mille étudiants maliens ont bénéficié de bourses leur permettant de poursuivre leurs études supérieures dans une des universités ou grandes écoles publiques du royaume. Parmi eux, selon l'Agence Marocaine de Coopération Internationale, 767 ont déjà complété avec succès leur cursus d'études entre 1990 et 2012, dont 63 au cours de cette dernière année¹⁶⁷. Le nombre de boursiers maliens par an ayant été multiplié par deux à partir de 2012, ce qui porte leur effectif annuel à cent étudiants, ils sont de plus en plus nombreux à étudier au Maroc. Ces diplômés, et les centaines d'autres qui sont en train de se former, constituent un important vivier de futurs employés où pourront puiser les entreprises marocaines des services bancaires et télécommunications installées au Mali depuis quelques années¹⁶⁸. Parés de la culture d'entreprise marocaine, ils sont la concrétisation de la politique d'influence du royaume en direction de ses voisins subsahariens.

« Le Maroc est un pays magnifique malgré tout. J'aime sa culture, ses paysages, son histoire... J'y ai fait de belles rencontres et garde encore des liens forts avec beaucoup de mes anciens camarades de l'ENA de Rabat. » Cette réponse de Modibo à notre question sur le souvenir qu'il garde de son parcours universitaire au Maroc, résume assez bien l'importance qu'occupent les pays de formation dans la construction individuelle des étudiants.

¹⁶⁷ In « Politique Etrangère du Maroc », document du ministère marocain des affaires étrangères et de la coopération, document-inventaire de l'état de la coopération internationale du Maroc en 2014 réalisé par Maryam Rahou, 214p. Document en ligne, consulté le 7 juillet 2015. URL : <http://fr.slideshare.net/mimicerise/politique-trangre-du-maroc-43827530>

¹⁶⁸ Maroc Télécom est devenu actionnaire majoritaire de la Société des Télécoms du Mali en 2009. Attijariwafa Bank détient la majorité des parts de la Banque Internationale du Mali (BIM) et le Groupe BMCE Bank est entré en possession de 27,38% du capital de la première banque du Mali, la Banque de Développement du Mali (BDM).

Même si les États sont les principaux instigateurs des systèmes de mobilité académique, le phénomène intervient toutefois dans le cadre de relations internationales où les aspirations des acteurs institutionnels sont plurielles, parfois différentes, voire antagoniques. Ainsi, pour le Maroc depuis près de trois décennies, l'octroi des bourses d'études participe de la mise en œuvre d'une politique de domination régionale de plus en plus affirmée dans les champs économique et commercial. La politique française, elle, se caractérise par au moins deux ambitions : la pérennisation de l'influence culturelle et un esprit plus utilitariste dont le discours est axé autour d'une coopération à somme positive où les parties – pays de départ et pays formateur – doivent tirer également profit de la plus-value que représentent les ressources humaines qualifiées (Réseau Européen des Migrations, 2013). Quant à la perspective malienne, elle semble quasiment intacte depuis 1960. Du point de vue des pouvoirs publics, la formation à l'étranger a toujours été envisagée comme une réponse ponctuelle, temporaire face aux besoins locaux de personnel qualifié. Les objectifs assignés aux premiers étudiants envoyés par l'État malien dans les années 1960 en France ou en Russie, trouvent écho dans les réflexions qui ont inspiré un nouveau souffle à la coopération franco-malienne avec le programme d'excellence « 300 jeunes cadres pour le Mali ». Leur mission était d'apprendre ce qui ne se faisait pas sur place afin de revenir participer à un changement positif du Mali. Cette persistance du discours sur la formation à l'étranger reflète une relative stagnation du système d'enseignement supérieur malien dont les carences sont encore nombreuses et souvent décriées par les acteurs de l'école. (Diakitè, 2000).

« Quoiqu'il ait entrepris la refonte de son système de formations supérieures au sein d'une université nationale, le Mali ne peut espérer une réponse immédiate de cet espace universitaire aux défis qu'il affronte. Des dispositions exceptionnelles internes doivent donc être prises avec le soutien de la communauté internationale, dans le souci de coordonner cet effort avec le développement du système universitaire malien. »¹⁶⁹

Les États ont donc joué un rôle déterminant dans l'institutionnalisation de la mobilité étudiante entre le Mali et le Maroc et entre le Mali et la France. Leurs optiques différentes leur font adopter des stratégies – octroi de bourses avec attentes variables pour les pays de formation, sélection des meilleurs pour la mobilité internationale pour le pays de départ – qui se heurtent quelques fois aux volontés individuelles des étudiants boursiers. Les attentes de

¹⁶⁹ Cf. Annexes : Document-cadre du programme « 300 jeunes cadres pour le Mali », élaboré par la Cellule Formation d'Excellence de la Commission Nationale des Cultures Africaines et de la Francophonie, rattachée au Secrétariat général de la présidence de la République du Mali.

ces derniers ne sont pas toujours en accord avec le dessein politique des pays qui financent leurs études. Ces attentes sont diverses : elles vont de la volonté de suivre un cursus d'études différent de celui pour lequel ils ont bénéficié d'une bourse à celle de s'installer dans le pays de formation ou même d'émigrer vers une deuxième destination (Dubois, 2010). La complexité de ces aspirations individuelles peut s'analyser plus aisément à travers les trajectoires scolaires des étudiants non boursiers que ceux-là agissent de manière plus libre dans les actions qu'ils mènent, et souvent en accord avec leurs familles.

3. Élités maliennes en quête de distinction par la mobilité internationale pour études : regard sur le passé proche et lointain

3.1 École d'ici, école d'ailleurs : hiérarchie des destinations de formation à l'étranger

La mobilité des boursiers instaurée et encouragée par l'État malien au nom du besoin de former un personnel administratif et technique qualifié, a, dès ses débuts, fait des émules chez les étudiants issus de familles qui sont suffisamment aisées pour supporter le coût financier de leurs études à l'étranger. Ces étudiants non boursiers, pour beaucoup, se rendent dans des villes qui accueillaient déjà leurs compatriotes boursiers. Cet effet cumulatif de la mobilité des étudiants rappelle une pratique homologue non seulement des réseaux de migrations internationales de travail des Maliens (Gary-Toukara, 2008; Gonin, 2005) mais aussi d'autres migrations (Massey, 1990). A travers le système des bourses nationales accordées principalement aux bacheliers, sur la base du mérite scolaire, et les distinctions qu'il met entre les destinations de formation, l'Etat participe à l'émergence et à la consolidation d'une hiérarchie des titres universitaires étrangers en fonction des institutions de formation et encore plus selon les pays. Ainsi, il participe grandement à l'orientation des flux d'étudiants internationaux maliens vers l'extérieur, dont les représentations de l'école et de la réussite professionnelle se nourrissent des pratiques des pouvoirs publics. Les fortes concentrations d'étudiants maliens à Grenoble depuis le début des années 2000, et à Fès depuis 2006, illustrent le mimétisme dans les pratiques spatiales de mobilité des étudiants.

Le mimétisme et ses effets agrégatifs dans les centres urbains tels que Fès et Grenoble, représentent une caractéristique géographique frappante de la mobilité des étudiants non boursiers. Cependant, les ressorts sociologiques des trajectoires scolaires de cette catégorie d'étudiants se caractérisent davantage par l'importance primordiale du capital économique et du capital social par rapport au capital culturel notamment. En effet, si, d'un côté, les boursiers du gouvernement et des institutions internationales sont sélectionnés suivant les critères méritocratiques, les non-boursiers, eux, accèdent à la mobilité d'abord et surtout en fonction du capital économique dont disposent leurs parents. Le primat du capital économique est une constante de l'histoire de la mobilité des étudiants non boursiers. C'est ce qui ressort notamment de l'analyse des pratiques de mobilité au sein de l'élite politique malienne au cours des 50 dernières années.

3.2 Pratiques de mobilité pour études dans l'élite politique malienne

L'internationalisation des trajectoires scolaires des étudiants hors coopération interinstitutionnelle est une pratique très ancienne. Elle est quelques fois consécutive, voire concomitante avec l'instauration des systèmes de mobilité plus encadrés que sont la coopération internationale, la coopération interuniversitaire et les programmes de formation supérieure financés par les organismes internationaux. Dans le cas de la mobilité des étudiants maliens vers la France, elle s'est développée très tôt. Au Maroc, il faut attendre le début des années 1990 et l'éclosion des premiers établissements d'enseignement supérieur privé pour voir arriver les premiers étudiants maliens non boursiers.

La mobilité des étudiants sans financement institutionnel est parfois désignée comme « *individuelle* » pour mettre en avant son caractère externe aux circuits institutionnels étatiques ou universitaires (Terrier, 2007). Il est courant de trouver cette dénomination dans les productions écrites non académiques, souvent réalisées par les acteurs administratifs de l'accueil des étudiants étrangers. Dans ces cas-là, il s'agit d'une terminologie pratique dans la gestion des dossiers étudiants en matière de services divers, dont l'attribution des logements universitaires en France (CROUS). D'un point de vue sociologique, les trajectoires scolaires de cette catégorie d'étudiants présentent l'intérêt de donner à saisir les logiques familiales qui motivent les choix du pays de destination. Même si les routes balisées par les systèmes de mobilité entre pôles de formation (Gérard, Cornu, 2013) et pays émetteurs ont une influence notable sur les chemins de la mobilité étudiante, les étudiants non boursiers disposent a priori d'une plus grande flexibilité dans leurs choix. Cette marge de manœuvre comporte quelques

nuances, dont la première est l'inégale distribution des capitaux économique, culturel et social, des ressources indispensables à toute mobilité. Dans toutes les formes de mobilité pour études, les familles jouent un rôle plus ou moins important. Elles participent activement à l'élaboration et à l'exécution du projet de scolarité à l'étranger qui s'inscrit assez souvent dans la continuité des stratégies éducatives familiales face à l'école.

Nous employons le terme de « *stratégies éducatives* » dans le sens de la définition qu'en ont donnée les sociologues Marie-France Lange et Jean-Yves Martin (Lange, Martin, 1995). D'après eux, la sociologie doit adopter une position équidistante entre les conceptions scientifiques de l'acteur « *entièrement libre* » et de l'acteur « *entièrement conditionné* », autrement dit, il s'agit de trouver le juste équilibre entre l'individualisme méthodologique boudonien et la théorie bourdieusienne de la domination. Nous entendons donc désigner à travers cette expression, les actions des familles en matière de scolarisation des enfants, qu'elles soient ou non déterminées par la possession de l'information complète sur l'offre scolaire, par une totale liberté de choix entre les différents services scolaires, ou par de grands déterminismes que subissent les populations de la part de l'institution scolaire. L'inscription des enfants dans des établissements supérieurs à l'étranger correspond tantôt à une réponse personnalisée ou familiale aux insuffisances des systèmes d'enseignement dans certains pays d'Afrique (Kritz, 2012), tantôt, elle relève d'un style de vie, un « *habitus* » (« *habitus de migrant* ») de mobilité chez la catégorie des élites internationales (Wagner, 2008 ; Agulhon, Xavier de Brito, 2009). Dans tous les cas, faire école à l'étranger constitue dans une certaine mesure un prolongement ou une projection des enjeux sociaux que le sociologue Étienne Gérard estime inhérents au champ éducatif malien (Gérard, 2003). En effet, et dès les débuts, les étudiants maliens mobiles partagent l'espoir de bénéficier à l'étranger d'une formation jugée de meilleure qualité que l'enseignement dispensé dans leur pays. Il s'agit parfois de formations indisponibles au Mali, de disciplines non enseignées, ou de grades universitaires qui ne sont pas proposés par les établissements d'enseignement supérieur locaux¹⁷⁰.

Les carences des établissements nationaux d'enseignement supérieur ont contribué à externaliser les stratégies de distinction sociale des étudiants maliens. Et les différentes générations d'étudiants formés à l'étranger ont en commun l'ambition de promotion sociale par les études. La scolarisation implique non seulement l'accès à l'écriture – ou du moins à une forme d'écriture – mais également à un savoir nouveau légitimé par des occupations professionnelles valorisées par l'ordre colonial et postcolonial. Cette configuration nouvelle

¹⁷⁰ En 2014-2015, seuls les doctorats dans quelques rares disciplines des sciences sociales (dont la géographie et la sociologie) peuvent être préparés par les étudiants maliens sur place.

nourrit des espoirs de « *consécration sociale* » par la formation à l'étranger, que constate Jean-Yves Blum le Coat pendant la colonisation déjà chez les étudiants subsahariens qui ont poursuivi leurs études en métropole (Blum le Coat, 2011). Au Mali, cet espoir de mobilité sociale par l'intermédiaire de la mobilité géographique est demeuré intact, voire renforcé.

La formation à l'étranger conserve ses attraits aux yeux des Maliens, à l'inverse de l'école locale qui désenchantée depuis trente ans¹⁷¹. Elle qui avait provoqué des réactions ambivalentes de la part des Maliens, a connu une embellie après l'indépendance, qui s'est concrétisée par l'augmentation exponentielle des taux de scolarisation au primaire¹⁷². Mais la crise scolaire, qui est à analyser dans le sillage de la crise économique qui a frappé le Mali au début des années 1980, a beaucoup contribué à écorner l'image de l'école. En effet, l'appréciation positive de l'école publique en général par les populations a duré tout le temps que cette dernière remplissait sa mission tremplin vers un emploi salarié. Au Mali, l'école a rempli pendant plusieurs décennies un rôle reconnu d'ascension sociale, d'accession à la position enviable de fonctionnaire jusqu'au début des années 1980 (Gérard, 1992). La passerelle entre les mondes scolaire et professionnel a dû être brisée après les vingt premières années de l'indépendance, poussant ainsi une importante frange de la population à se détourner de l'école qui a arrêté de remplir sa fonction d'insertion professionnelle. Cette situation a laissé place à des décennies de crise scolaire marquée par un discours plus ou moins consensuel sur le délitement de l'école (Diakité, 2000).

De l'avis d'Abdrahamane, étudiant en 5^{ème} année avec une spécialisation en audit à l'Institut du Génie Appliqué (IGA) de Rabat¹⁷³, il faut « *sortir du Mali pour s'en sortir* ». C'est en conséquence de cette affirmation, qui résonne comme un credo pour les étudiants et leurs familles, que s'organise la « *sortie* » des étudiants dans et en dehors des canevas institutionnels. Les mutations du champ scolaire malien ont considérablement participé à la généralisation de cette apparente nécessité de se former à l'étranger, dont rend compte le témoignage d'Abdrahamane qui fait écho aux déclarations de la majorité des étudiants maliens que nous avons rencontrés aussi bien au Maroc qu'en France. Né en 1989 au Mali, inscrit à l'école primaire en 1995 et arrivé au Maroc en 2007 pour y faire ses études de droit, sa trajectoire scolaire est typique du noyau dur de notre échantillon dont l'âge moyen est de

¹⁷¹ Sur la déchéance de l'école, on peut noter trois temps symboliques : l'instauration du concours de la fonction publique en 1982 et la naissance de la situation de « jeune chômeur » au Mali ; la libéralisation de l'école à partir de 1992 dans le but d'alléger les dépenses de l'Etat ; et les grandes grèves étudiantes de 1994.

¹⁷² Cette progression statistique doit beaucoup aux politiques d'éducation de masse dans le contexte de l'urgence de former des cadres nationaux au lendemain des indépendances.

¹⁷³ Entretien réalisé le 21 juillet 2012 au domicile de l'étudiant dans le quartier « Océan » à Rabat.

24 ans pour plus de 90% des interviewés. Leurs années de scolarisation au Mali correspondent avec les différentes phases des grands changements qu'a connus l'école malienne. Ces changements, jugés négatifs, ont été analysés par les acteurs de l'école comme une « *crise scolaire* » comme le résume Diakité, l'école s'est retrouvée déboussolée pendant cette période. Elle est devenue un « *cadre de vie et de travail inadapté par rapport à l'environnement culturel, aux besoins d'éducation et de formation, et enfin aux besoins économiques de la société.* » (Diakité, 2000 : 9).

Les raisons de l'internationalisation des trajectoires scolaires des étudiants maliens comportent une constance depuis au moins l'indépendance: sous des expressions différentes, nos interviewés, qu'ils aient quitté le Mali dans les années 1960 ou après 2010, expliquent leur départ par la recherche d'une formation de qualité. Alors que la génération de Modibo¹⁷⁴ (bachelier en 1966) rappelle «... *l'insuffisance, sinon l'absence d'institutions d'enseignement supérieur à [leur] époque, on n'avait le choix qu'entre l'ENA et l'ENSUP* », Adama¹⁷⁵ (titulaire de la session 2009 du baccalauréat) et ses camarades de promotion pointent du doigt les défaillances actuelles du système éducatif : « *mes amis du lycée qui ont passé au bac en même temps que moi n'ont toujours pas fini leur licence. Tout ça à cause des années blanches et des grèves à répétition des profs mais aussi des élèves.* »

Pour qu'un étudiant malien puisse prétendre à des études supérieures en France, il doit non seulement payer les frais de dossier Campus France non remboursables de 85 euros¹⁷⁶ et son billet d'avion pour la France, mais il doit aussi justifier de ressources financières au moins équivalentes à 7380 euros par an (615 euros par mois pendant douze mois). Cette somme correspond à une évaluation faite par les services français d'accueil des étudiants étrangers qui y incluent l'ensemble des frais nécessaires à un séjour dans des conditions matérielles acceptables pour un étudiant¹⁷⁷. Il est demandé à chaque étudiant de soit justifier de la présence effective de ce montant sur un compte en banque créé à leur nom, ou d'apporter la preuve écrite que des virements correspondant aux 615 euros mensuels seront régulièrement effectués à partir d'un compte bancaire suffisamment approvisionné. Par conséquent, le titulaire dudit compte doit disposer de revenus nettement supérieurs au plafond des salaires de

¹⁷⁴ Interview réalisée au domicile de Modibo T., ingénieur en mécanique, le 5 juillet à Casablanca.

¹⁷⁵ Interview réalisée dans la cour de l'Institut Agronomique et Vétérinaire (IAV) de Rabat où Adama terminait sa spécialisation en génie rural.

¹⁷⁶ Campus France, installé depuis 2008 dans les différents pays d'origine des candidats aux études supérieures en France, centralise la gestion des dossiers de demande d'admission.

¹⁷⁷ Le montant mensuel moyen est passé de 457 euros à 615 euros en 2007.

la fonction publique malienne. Des vingt-six étudiants maliens non-boursiers que nous avons rencontrés en France, seuls 3 répondants – dont un homme et deux femmes : Abba S., Mariam et Oumou, affirment avoir été justifié de ces ressources financières par l'intermédiaire d'un parent biologique, et pour chacun d'entre eux, ce parent était le père. Pour tous les autres étudiants maliens, il a suffi que ce montant soit potentiellement ou effectivement détenu par un parent éloigné, par une connaissance, le père d'un ami, un banquier membre ou ami de la famille etc.

D'une part, le recours à un parent éloigné ou à une personne extérieure au cercle familial, qui n'est pas vraiment obligé de faire les transferts bancaires, témoigne de la relative souplesse des services français en charge du contrôle *a posteriori* de l'existence réelle des ressources financières. D'autre part, ces méthodes employées par les étudiants, démontrent la mobilisation du capital social dans cette première phase du projet de mobilité. La possibilité de recourir au soutien de leurs relations sociales permet aux étudiants maliens qui le peuvent de s'installer plus facilement à leur arrivée en France. En plus d'un accompagnement tout le long des démarches administratives, ils sont hébergés pour quelques mois voire toute l'année par leurs parents. Les prérequis imposés par les services administratifs et les difficultés d'hébergement des étudiants en Île de France notamment sont autant d'obstacles contournés par la mobilisation des réseaux sociaux.

Faire ses études en France nécessite un seuil minimum de capital économique¹⁷⁸, mais l'accomplissement de cette mobilité repose davantage sur la présence d'un capital social important. C'est à la présence du capital social que beaucoup d'étudiants maliens ont pu, sans soutien institutionnel, se rendre sans grand peine en France dès les années 1960 et 1970. Beaucoup d'entre eux ont bénéficié du soutien de leurs familles venues l'après-guerre en métropole pour remplacer une main d'œuvre nord-africaine douteuse pendant la guerre d'Algérie (Gonin, 2005). C'est le cas de Manthia Diawara, professeur de littérature africaine à l'université de New-York. Arrivé en France en 1972, il a beaucoup bénéficié de l'appui moral de ses cousins installés en banlieue parisienne (Diawara, 2007).

Au Maroc, le capital social est moins déterminant dans la réalisation de la mobilité des étudiants non boursiers. Le cadre institutionnel est différent et l'immigration régulière malienne y est encore embryonnaire. Sur le plan institutionnel, deux éléments clés distinguent ce schéma migratoire : les non boursiers ne peuvent prétendre a priori qu'aux établissements

¹⁷⁸ L'étudiant candidat aux études en France doit mobiliser entre 250 et 300 euros sans garantie de résultat, dont 85 euros pour les frais de dossier non remboursables, 85 euros pour faire un passeport, et une centaine d'euros de frais postaux vers les établissements d'enseignement supérieur français.

privés d'enseignement supérieurs dont les coûts sont élevés, et le marché de l'emploi est encadré par des règles strictes qui ne favorisent pas l'accès à un travail étudiant. Ces deux contraintes rendent indispensables d'importantes dépenses financières pour les parents. Sur la bases des réponses de nos interviewés de Fès, Rabat et Casablanca, nous avons estimé que ces dépenses sont comprises entre 5.000 et 9000 euros pour une année d'études au Maroc (Touré, 2014). Et si les solidarités intra et extrafamiliales sont courantes pour des soutiens ponctuels comme pour la France, elles le sont beaucoup moins lorsque d'importantes sommes d'argent sont à mobiliser sur la longue durée. Cette spécificité de la mobilité vers le Maroc, par rapport à la France notamment, explique la présence d'étudiants non boursiers exclusivement issus de classes sociales économiquement très favorisées au Mali. Tous nos interviewés de cette catégorie répondent que leurs études sont entièrement financées par leurs parents immédiats : biologiques ou parents par alliance¹⁷⁹.

Le capital culturel, exprimé en termes de savoirs scolaires accumulés et réappropriés, est une variable déterminante dans l'accès à la mobilité et dans la conduite à terme des trajectoires scolaires internationales des Maliens. Même si son importance est plus difficile à quantifier que le poids des capitaux économique et social, le capital culturel joue un rôle majeur dans la sélection des futurs étudiants internationaux au Maroc et en France. Cependant, son importance varie en fonction du type de mobilité (boursiers/non boursiers), du pays de destination, et du type d'école supérieure. Par exemple, à quelques rares exceptions près, la grande majorité des écoles supérieures privées au Maroc n'exigent de leurs candidats à une inscription en première année de licence – ou équivalent – que le diplôme du baccalauréat, sans distinction de mentions et sans entretien préalable à l'admission. En revanche, les non boursiers maliens qui veulent étudier en France, doivent justifier d'un bon niveau de connaissances techniques, d'une bonne connaissance de la langue française et de l'existence d'un projet professionnel cohérent. Ces différents aspects de l'éligibilité sont principalement contrôlés par Campus France qui sert de premier filtre dès Bamako, puis, dans une moindre mesure, par les établissements supérieurs français qui étudient les candidatures en détails. Les boursiers des coopérations bilatérales, eux, sont classés à l'issue d'un concours ou par sélection des meilleurs dossiers après le baccalauréat en fonction de leurs résultats scolaires.

Les aspects se rapportant à la présentation orale lors des processus de sélection sont marqués par la distinction des bacheliers qui s'expriment le mieux en langue française. Ce sont pour

¹⁷⁹ Ceci correspond au cas d'une seule étudiante de 24 ans, Arkia, rencontrée à Rabat (le 17 juillet 2012). Etudiante en management dans une école privée, ses études sont financées par son beau-père, magistrat, qui a épousé sa mère en secondes noces.

l'essentiel ceux auxquels leurs parents, instruits et souvent diplômés du supérieur, ont inculqué les codes de la communication en français, cette langue officielle mais étrangère qui n'est parlée que de façon marginale au Mali (Canut, 2004). La langue, dans ce cas-là, fait office de capital culturel incorporé, discriminant et distinctif au sens qu'en donne Pierre Bourdieu dans *La Distinction* (Bourdieu, 1979) et plus amplement dans son essai sur le langage et la langue (Bourdieu, 1982).

En résumé, qu'ils soient issus des classes sociales très favorisées ou, au contraire, de plus milieux modestes, les étudiants maliens de France et du Maroc ont des trajectoires de mobilité qui peuvent s'inscrire dans l'un ou l'autre des schémas précédemment décrits : la mobilité institutionnalisée des coopérations bilatérales d'une part, et la mobilité hors cadre institutionnel des non-boursiers, d'autre part. Cependant, si cette lecture dichotomique des voies de la mobilité permet de comprendre l'influence des cadres légaux sur les trajectoires scolaires – en termes de contraintes dans le choix du pays de formation ou de la discipline d'étude –, elle nous renseigne assez peu finalement sur la division sociale du champ de la mobilité académique des Maliens. Celui-ci est le prolongement des inégalités d'accès à l'école. Ces inégalités sont géographiques, économiques et parfois ethnico-sociales à l'intérieur du Mali. Dans la section qui suit, nous nous intéressons aux trajectoires scolaires extranationales de quelques personnalités publiques maliennes. Ces trajectoires particulières ont été choisies en raison des enseignements sociologiques que nous pouvons tirer de leurs parcours qui mêlent représentations sociales de l'école et pratiques éducatives des Maliens de la période coloniale à nos jours.

3.3 Trajectoires de mobilité sociale des diplômés de retour

Qu'elles aient lieu dans le cadre de coopérations interétatiques ou au titre des stratégies familiales de scolarisation, les trajectoires scolaires internationales des étudiants maliens peuvent s'analyser comme le résultat des pratiques de *différenciation*. Inscrire son enfant à l'école au Mali, puis contribuer à sa scolarisation hors du Mali, sont des outils mobilisés par les acteurs sociaux afin de se distinguer dans le champ social. Faire ses études à l'étranger apparaît alors comme une pratique sociale distinctive des élites maliennes¹⁸⁰. Jusqu'à présent, les familles aristocratiques, les différents groupes lettrés en Islam, et les descendants des

¹⁸⁰ La notion d'élites et les usages qui en sont faits dans cette thèse sont explicités dans l'introduction.

premiers diplômés de l'école des Blancs – ces indigènes de l'administration coloniale –, ont constitué le vivier d'où ont éclos les élites politiques, économiques et académiques du Mali. Les attributs du pouvoir des aristocraties locales au Mali varient selon les régions. Par exemple, dans l'empire peul du Macina, les nobles lient leur domination à la connaissance de la religion musulmane et des savoirs qui y sont associés, les Ifoghas et les Bambara, eux, tirent leur domination de la puissance guerrière, et les Malinké, de la maîtrise du commerce. Dans le contexte malien, les aristocraties locales désignent donc les familles descendantes des chefs, des rois et des empereurs qui ont gouverné les confédérations tribales, les petites royautes et les grands empires. Toutefois, les nobles forment un groupe social complexe, aux délimitations floues. Cette ambiguïté s'explique notamment par la distribution des patronymes. Si d'ordinaire, un Touré est issu de l'aristocratie Arma en territoire Songhaï, ce nom de famille peut également être emprunté par les *serfs*¹⁸¹ de ces aristocrates, ou encore librement choisi par des groupes ethniques qui ne sont pas forcément Arma. En outre, à l'extrême ouest du pays, à Kayes, le même nom correspond à un groupe ethnique (Soninké) et social (élites religieuses) différent de sa signification à Tombouctou et Gao. On retrouve cette complicité dans presque toutes les autres sociétés du Mali (Decraene, 1980). Néanmoins, ceux qui se réclament comme légitimes descendants des lignées aristocratiques, deviennent particulièrement audibles dans les périodes de lutte politique.

Dès 1946 et la désignation des premiers élus soudanais de la Communauté¹⁸², les discours politiques – notamment chez Mamadou Konaté et Modibo Keïta – sont empreints d'une rhétorique de l'histoire et de la généalogie remontant jusqu'aux familles royales du Mandingue, comme outils de légitimation de l'accès au pouvoir¹⁸³. L'invocation du droit naturel au leadership est renforcée par la légitimité de la nouvelle école qui confère les codes pour gouverner dans l'Etat postcolonial. L'association entre élites traditionnelles et école remonte aux toutes premières années de l'introduction de cette dernière, qui s'est assignée comme mission, très tôt, de trouver comme agents subalternes de l'administration coloniale les enfants issus de chefferies coutumières (Salvaing et al., 2014 ; Jézéquel, 2003) En effet, les premières écoles françaises, au Mali, ont été créées en 1886 (Diarra S.O et al, 2001), principalement dans l'actuelle région de Kayes à l'ouest du pays, par où a commencé la pénétration française au Soudan. Sous la dénomination « *d'écoles d'otages* », puis « *d'écoles*

¹⁸¹ Les sociétés maliennes sont très hiérarchisées entre nobles, hommes libres, hommes de caste, esclaves.

¹⁸² Loi cadres de 1946 et institution de la Communauté Française par De Gaulle en 1958. Des élections dès 1946...

¹⁸³ Keita et Konaté sont des patronymes du même groupe malinké dominant dans le mandingue. Modibo Keïta est perçu comme un descendant de Soundiata Keïta, fondateur au XIIIe siècle de l'empire du Mali.

de fils de chefs », les premières écoles avaient pour vocation de former des auxiliaires de l'administration coloniale, auxquels on transmettait les rudiments requis pour l'exécution des tâches subalternes auxquelles ils étaient destinés¹⁸⁴ (Lange par Blum le Coat, 2011 : 53).

Lorsqu'ils réussissaient à l'école primaire de leurs localités, les premiers élèves rejoignaient rapidement une école primaire supérieure en ville, puis l'Ecole Normale William Ponty pour les meilleurs d'entre eux¹⁸⁵. Bocar Cissé, instituteur puis chercheur en sciences humaines, fait partie des quelques milliers de Pontins portés par leurs résultats scolaires de leurs villages d'origine à Saint-Louis, Gorée ou Sébikhotane. Dans ses mémoires écrits en collaboration avec Bernard Salvaing, il raconte comment, issu d'un clan de chefs, il a été désigné par d'autres membres de son qui voulaient se venger de sa famille.

De Niafunké à Bamako puis au Sénégal, l'itinéraire de Bocar Cissé est une fresque, l'histoire de l'école et de son intrusion dans l'ordre social d'une Afrique occidentale en mutation tout le XXe siècle durant. L'école, dont les Soudanais se sont tour à tour méfiés, intéressés ou désintéressés, va façonner la distribution des nouvelles positions sociales, notamment de pouvoir, au fil des années. A début du XXe siècle, et plusieurs décennies durant, les populations du Soudan français nourrissaient beaucoup de méfiance face à l'objet étranger et étrange que leur semblait être l'école française. Cette nouvelle école venait concurrencer les écoles coraniques ancrées dans les pratiques locales en divers points du territoire qui allait bientôt devenir le Mali. C'est pourquoi les élites musulmanes y ont envoyé leurs enfants avec une réticence plus moins forte. Chez les Cissé, le rejet de l'école coloniale était tel que la scolarisation de Bocar Cissé a servi de punition contre lui et sa famille au sein d'un clan où les savoirs de l'islam étaient les seuls valables.

«J'ai été envoyé à l'école française par esprit de vengeance, de représailles. En effet, lorsque les Français ont réclamé des élèves pour la première fois, le chef de Canton de Saraféré a envoyé ses acolytes pour chercher des élèves dans tous les villages. A l'unanimité le village de Saraféré s'est mis d'accord pour envoyer un enfant de notre famille. Cette intrigue a été orchestrée parce qu'à l'époque j'étais devenu presque l'héritier de ma famille. J'étais très avancé à l'école coranique et cela faisait de moi l'héritier d'Alpha Saloum (...). La jalousie, l'égoïsme et l'envie aidant, la commission de recrutement dirigée par le chef de canton me recruta alors à l'école française. (...) Mes parents ont tout fait. Ils ont utilisé tous

¹⁸⁴ La politique d'éducation dans les colonies était orientée par l'idée, d'après Faidherbe notamment, que la formation des élites coutumières relevait de la nécessité non seulement de trouver des intermédiaires fiables sur lesquels s'appuyer, mais aussi une manière intelligente de rallier les futurs chefs à la cause de l'entreprise coloniale.

¹⁸⁵ Sur l'architecture de l'école coloniale, voir Gérard, 2003 : 105.

les moyens pour me récupérer et m'empêcher d'aller à l'école des Toubabs, c'est-à-dire des cafres, l'école de ceux qui ne prient pas, qui ne sont pas circoncis, qui ne croient pas en Dieu, le créateur des mondes.» (Salvaing, Kounta, 2014 : 47-48).

Cette réaction était courante face à l'école française. Cependant, à la même époque, d'autres familles maraboutiques d'autres régions du Soudan ont plus facilement accepté l'institution coloniale, en y voyant le prolongement des apprentissages locaux. Le témoignage de Dougou*, psychologue clinicien de 27 ans, est un des rares exemples de l'adhésion, position marginale de ceux qui ont très tôt entrevu l'opportunité de scolariser leurs enfants. Son arrière-grand-père, originaire de l'élite politico-religieuse de Kayes, a été Spahi au nord du Mali où il a participé auprès des Français à la conquête de Tombouctou. Cette collaboration précoce justifie en partie l'acceptation de l'école. Une génération plus tard, les bouleversements sociaux vont lui donner raison, à lui ainsi qu'aux enfants scolarisés contre leur gré dont Bocar Cissé.

C'est ainsi que 70 ans après que Bocar Cissé a obtenu son diplôme de l'École normale de l'AOF, son fils Soumaïla Cissé, formé en France, affronte Ibrahim Boubacar Keïta, également fils de Pontin formé en France, au second de l'élection présidentielle du Mali en août 2013. A l'instar des deux challengers de la présidentielle malienne, plusieurs personnalités publiques maliennes des champs politique, social et culturel – voire la majorité – ont suivi des études à l'étranger qui contribuent au moins en partie à légitimer leurs positions de pouvoir. Historiquement, ces études ont été faites en France, traditionnel pays d'accueil des étudiants des colonies devenues plus tard les entités souveraines alliées de la France. Les trajectoires scolaires des Maliens formés en France avant 1960 et jusqu'en 1980 démontrent le poids des déterminismes sociaux, avec essentiellement des étudiants nés de parents scolarisés dès le début du siècle et fonctionnaires de l'administration coloniale.

Tiémoko Garan Kouyaté et Seydou Badian Kouyaté, respectivement arrivés en 1924¹⁸⁶ et en 1945¹⁸⁷ en France pour y poursuivre leurs études, font partie des tout premiers Soudanais à étudier en métropole. Le premier, Pontin puis instituteur en Côte d'Ivoire, avait bénéficié d'une bourse de l'école Normale d'Aix-en-Provence ; le second était venu faire le lycée, son baccalauréat en 1948 avant d'obtenir un doctorat en médecine de l'université de Montpellier en 1956. Si Tiémoko G. Kouyaté est mort pendant la deuxième guerre mondiale, Seydou B.

¹⁸⁶ Cf. Le dictionnaire historique de Génériques, une association créée en 1987 et qui a pour but « *de préserver, sauvegarder et valoriser l'histoire de l'immigration en France et en Europe* ». Catalogue en ligne consulté le 20 juillet 2015 : <http://odysseo.generiques.org/resource/a011424706007v6cdjt>

¹⁸⁷ Interview accordée à Maliweb, journal en ligne : <http://www.maliweb.net/societe/seydou-badian-ce-sont-les-politiciens-francais-qui-sont-racistes-148985.html>

Kouyaté, lui, a joué un rôle clé dans l'avènement du Mali indépendant dont il a composé l'hymne national. Ces deux exemples sont illustratifs de trois aspects fondamentaux du phénomène de la mobilité étudiante des Maliens avant 1960 et pendant les premières décennies après l'indépendance.

Tout d'abord, les trajectoires sociales de ces deux descendants de familles de griots par leur patronyme¹⁸⁸ démontrent que l'accès à l'école puis aux études supérieures hors du Mali, a été longtemps ouvert, sans restriction, aux différents groupes sociaux et particulièrement aux non-chefs dans une période méfiance des envers l'école. Deuxièmement, en raison de la nouveauté du fait scolaire et de cette méfiance, notamment des élites, les populations maliennes du début du siècle semblaient égales face à l'école, le cumul du capital culturel lié à l'école française n'étant qu'à ses débuts. Cependant, dans un troisième temps, il faut observer que le caractère exceptionnel de ces deux parcours nous invite à nuancer notre propos sur la démocratisation de l'école qui ne devient effective qu'après l'indépendance du Mali et les premières réformes. En effet, les bien-nés de la hiérarchie sociale traditionnelle – très fragmentée entre nobles, hommes libres et différentes castes – et les fils des premiers diplômés sont les plus représentés au répertoire des Maliens formés à l'étranger pendant cette période. Ainsi, Abdrahamane Baba Touré qui fit ses études de sciences physiques à Montpellier au tournant des années 1940-50¹⁸⁹ a fait partie des premiers enfants scolarisés de la région de Tombouctou, où les premières écoles françaises n'ont vu le jour qu'après 1910 (Salvaing et al., 2014). Abdrahamane Baba Touré a été jusqu'à sa mort en 2003 une figure majeure de l'enseignement supérieur au Mali où il a dirigé l'Ecole Nationale d'Ingénieurs (l'ENI) qui porte aujourd'hui son nom. Son parcours scolaire est similaire à celui de Baba Akhib Haïdara, docteur en Physique de Paris – Jussieu en 1968 et actuel médiateur de la république du Mali : ils font partie de cette première vague d'étudiants internationaux, en majorité issus des catégories sociales favorisées mais souvent les pionniers dans l'enseignement supérieurs à l'étranger.

Les premiers étudiants internationaux, ces éclaireurs, ont été suivis par une seconde génération d'étudiants presque exclusivement fils de diplômés et de fonctionnaires de l'administration coloniale. Ce sont entre, autre autres, l'écrivain et prix Renaudot 1968 Yambo Ouologuem, l'actuel président de la république du Mali, Ibrahim Boubacar Keïta, son principal opposant politique, Soumaila Cissé, l'expert-comptable et vérificateur général de la

¹⁸⁸ Les Kouyaté descendraient de Balla Fasséké Kouyaté, le griot de l'empereur du Mali, Soundiata Keita.

¹⁸⁹ Informations recueillies auprès de proches de la famille de M. Abdrahamane Baba Touré.

République entre 2004 et 2010, Sidi Sosso Diarra, et un nombre important des acteurs du champ politique malien¹⁹⁰.

Yambo Ouologuem, né dans son Pays Dogon égalitaire et sans castes, est arrivé en France en 1960 pour faire ses études secondaires au sein du prestigieux lycée Henri IV. « *Khâgneux, [...] admissible à l'École normale supérieure, [il] soutient un DEA d'anglais* » (Ducourneau, 2011 : 93). Contrairement à la majorité des étudiants africains à Paris à cette époque, il est non boursier comme un petit tiers des étudiants maliens (N'diaye, 1962 : 67). Le parcours scolaire de ce fils d'inspecteur d'académie symbolise un tournant dans les inégalités sociales face à l'école – à savoir l'avantage concurrentiel des descendants de parents éduqués par rapport aux autres élèves – et préfigure l'ère du cumul du capital scolaire dont les fils de Pontins sont chronologiquement les premiers bénéficiaires.

C'est ainsi que dès 1958, Ibrahim Boubacar Keïta (IBK), Malinké né d'un père Pontin et fonctionnaire du trésor public¹⁹¹, obtient une bourse pour étudier au lycée Janson-de-Sailly. En remportant à 13 ans le concours général du Soudan français, il a très tôt accédé aux voies de la distinction par l'école en entrant dans un grand établissement scolaire français. Reparti au Mali un an après sur l'insistance de sa famille, il reviendra à Paris quelques années plus tard pour ses études supérieures¹⁹². Premier ministre (1994-2000), puis président de l'Assemblée nationale (2002-2007), Keïta est élu président de la république du Mali en 2013. Dans un contexte post-crise¹⁹³, il s'est fait élire sur la base d'un discours empreint de fierté nationale et de renaissance de la grande histoire du Mali dont le Mandé, dirigé huit siècles plus tôt par son ancêtre Soundiata Keïta, est le berceau. L'importance qu'accorde IBK aux griots, invités à dire ses louanges le jour de son investiture, démontre la force de la légitimité traditionnelle chez les élites maliennes. En effet, à l'image de la rhétorique mobilisée par le président Keïta, le pouvoir se conquiert au Mali de façon conjointe par le pouvoir capital scolaire et par le capital social, qui commence par la renommée d'un patronyme ou d'un groupe social.

Aux privilèges de la naissance, se sont peu à peu juxtaposés ceux de l'école, à telle enseigne que ces derniers gagnent sensiblement en importance par rapport aux premiers. En effet, le capital scolaire converti en capital professionnel puis social et relationnel au fil d'une carrière, pèse autant voire plus que le capital du groupe social d'origine. La période postindépendance

¹⁹⁰ Dioncounda Traoré : président par intérim de la république du Mali entre 2012 et 2013.

¹⁹¹ Jeune Afrique (article consulté le 20 juillet 2015) : <http://www.jeuneafrique.com/136378/politique/ibk-de-la-sorbonne-au-palais-pr-sidentiel/>

¹⁹² Jeune Afrique (article consulté le 20 juillet 2015) : <http://www.jeuneafrique.com/169260/politique/mali-dix-choses-savoir-sur-ibk/>

¹⁹³ En 2012-2013, le Mali vit une des plus graves politico-sécuritaires de son histoire.

est marquée par des stratégies familiales de fructification du capital social par l'intermédiaire de l'école et à travers les études supérieures à l'étranger. Les descendants des chefs traditionnels et religieux scolarisés en priorité dès les premières heures de l'institution de l'école coloniale, sont avec les fils de commis de l'administration coloniale devenus les premiers fonctionnaires du Mali indépendant, et les officiers de l'armée ayant participé au gouvernement du régime dictatorial du Président Moussa Traoré (1968-1991), sont les plus représentés parmi les élites politiques maliennes formées à l'étranger après 1960.

L'exemple de la famille de Moussa Diarra, commis de l'administration coloniale et syndicaliste, est illustratif de la construction et de l'accumulation du capital scolaire chez les premiers lettrés maliens. Quatre de ses cinq fils ont des trajectoires scolaire et professionnelle internationales entre la France et les Etats-Unis où ils ont fait leurs études. Du premier de la fratrie, Sidi Sosso Diarra, Vérificateur général de la République, à ses trois frères dont le célèbre Cheick Modibo Diarra, astrophysicien ayant travaillé pour la Nasa avant de devenir Premier ministre du Mali en 2013, la voie tracée par le père a été tour à tour empruntée par l'aîné – brillant étudiant boursier à Aix-Marseille à partir de 1965 devenu expert-comptable – (Diarra, 2002), puis par ses cadets aujourd'hui devenus hauts cadres. L'engagement politique de Moussa Diarra, syndicaliste proche de l'opposition au régime socialiste de Modibo Keïta¹⁹⁴, lui a valu une décennie de baignade dans l'extrême nord au Mali. En l'absence de ce père, « l'acharnement dans le travail scolaire m'a semblé la voie salutaire » (Diarra, 2002 : p). Les trajectoires des fils Diarra font écho aux profils des étudiants maliens que nous avons rencontrés entre 2012 et 2014, en particulier Sidi Sosso Diarra et de Cheick Modibo Diarra, tous deux boursiers en France. Leurs exemples mettent en lumière l'ouverture des bourses d'étude aux étudiants issus des classes moyennes, et illustrent l'influence du parcours scolaire des aînés sur les cadets.

Les élites musulmanes forment un groupe social singulier dans leur rapport à l'école occidentale et à la scolarisation. Leur singularité provient de ce qu'elles ont été pendant plusieurs siècles les principales familles lettrées. De cette situation particulière, les lettrés de l'Islam vont adopter des postures différentes face à l'école française: la rejetant tantôt pour son caractère exogène, extra-islamique, donc perçu comme antagonique à la religion, tantôt l'acceptant de façon « naturelle » en raison de la continuité dans l'écriture et le savoir dont le français et l'arabe ne proposent que des variables plus ou moins différentes. Au Mali, la

¹⁹⁴ Le Parti progressiste soudanais (PSP) de Fily Dabo Sissoko était la principale formation politique opposée aux idéaux de l'US RDA au pouvoir. Fily Dabo Sissoko mourut en 1964 après avoir été condamné à la prison à perpétuité en 1962, la même année que Moussa Diarra. Pour plus de développements sur les alliances politiques de cette époque, voir les travaux de Doulaye Konaté, dont Konaté, 2013 en bibliographie.

conquête islamique a commencé dès le XI^e siècle au nord du pays, Tombouctou devenant ainsi le cœur d'une grande civilisation islamique, aux XIV^e et XV^e siècles. Le pouvoir des élites locales arabes et songhaï a longtemps puisé dans l'écriture et la science. Au centre et au sud du Mali, les mémoires sont davantage marquées par le djihad d'Elhadj Omar Tall et par l'empire théocratique qui en a découlé. Les Tall ont donc régné au XVIII^e siècle sur un grand empire avec à leurs côtés les Thiam, les Ly et les Sow. Aujourd'hui encore, ces différents patronymes symbolisent le savoir islamique, et dans une moindre mesure, le pouvoir politique. C'est sur ces représentations dominantes dans une partie du Mali que Madani Tall, formé en France et aux États-Unis dans les années 1980-90, a surfé pour sa candidature aux législatives dans la ville sainte de Tombouctou en 2013.

Quant aux militaires, ils constituent dans beaucoup de régions d'Afrique, l'élite institutionnelle la plus constante dans les pays en proie aux crises politiques et aux coups d'Etat militaires. Le parcours d'un autre Premier ministre malien, Moussa Mara (2013-2014), témoigne de l'accumulation du capital culturel chez les populations qui ont accédé à des fonctions institutionnelles. Fils du lieutenant-colonel Joseph Mara, ministre de la Justice de Moussa Traoré et maire de Kati, il étudie en France entre 1992 et 2000 et devient à 25 ans expert-comptable.

Pendant les deux premières décennies qui ont suivi l'accession à l'indépendance, l'école malienne réformée en 1962 a eu comme tâche de former des cadres techniques et administratifs immédiatement employés par les services de l'Etat. La création du concours de la fonction publique en 1983 sous l'injonction des bailleurs internationaux, va participer à la création d'une pression de plus en plus forte sur l'école dont les populations espèrent tirer la réussite économique via l'insertion professionnelle. Cette pression est accrue par les revendications multipliées au lendemain du renversement de la dictature militaire en mars 1991, et l'avènement du multipartisme. Parmi les réponses politiques apportées aux virulents mouvements de protestation du début des années 1990 (Siméant, 2014 ; Lange, Diarra, 1999) la libéralisation et la diversification de l'offre scolaire sont encouragées par le pouvoir du Président Alpha Oumar Konaré.

D'une configuration unifiée, le champ scolaire malien est entré dans une phase où les institutions académiques sont multiples et pluri morphes : de l'école communautaire à l'école privée, en passant par les écoles publiques et les établissements confessionnels musulmans ou catholiques. Les inégalités, jusque-là subtiles face à l'école, vont se faire plus importantes, avec un élitisme de plus en plus précoce, dès l'école primaire. A travers les liens schématiques que nous avons constatés entre les champs social et scolaire, nous pouvons

démontrer que pour nos interviewés, scolarisés en grande majorité après 1990, les déterminismes ont été encore plus lourds dans leurs trajectoires d'études. C'est à la description et à l'analyse des mécanismes de ce lien quasi magnétique entre la société et le champ scolaire, que s'attache la section qui suit.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons proposé une lecture historique du phénomène scolaire et de la mobilité pour études des Maliens à partir de la fin du XIXe siècle. En effet, dès la création des premières écoles, l'institution scolaire a été présentée comme le lieu de formation des anciennes élites politiques, des « fils de chefs ». Ensuite, les mobilités à l'échelle de l'Afrique Occidentale Française (AOF) puis vers la métropole ont renforcé l'idée que la mobilité pour études contribue à la distinction sociale de ceux qui en bénéficiaient. Ces représentations positives de la mobilité ont perduré jusqu'à nos jours. Mais si la mobilité est devenue l'horizon partagé par tous ceux qui veulent réussir à travers l'école, les conditions pour y accéder dépendent grandement des systèmes éducatifs des pays de départ (Mali) et d'arrivée (Maroc et France).

Conclusion de la deuxième partie

Cette deuxième partie a permis d'analyser les enjeux de la mobilité internationale pour études supérieures depuis le Mali. La compréhension de ces enjeux a consisté en une analyse diachronique du phénomène dans la région du Sahel. Un tel angle d'analyse nécessitait de revoir l'histoire pluriséculaire des circulations entre le Sahel et le Sahara qui ont participé à l'éclosion et au rayonnement de grands centres intellectuels musulmans tels que l'université de Sankoré à Tombouctou aux XVe et XVIe siècles (troisième chapitre). Ce chapitre a permis de resituer la place de la quête du savoir dans le contexte particulier de la mobilité internationale des étudiants maliens. Le savoir y a une importance sociale très grande dont l'origine remonte à l'âge d'or des civilisations noires des grands empires de la région entre le XVe et le XVIIe siècle. Le chapitre 4 a traité du processus sociohistorique par lequel s'est forgée la dimension sociale de la mobilité internationale pour études en tant qu'enjeu contemporain des mobilités étudiantes maliennes. Nous y avons démontré comment l'histoire de l'École, dès sa création à la toute fin du XIXe siècle comme « *école des fils de chefs* », est inextricablement liée à celle de la formation d'une nouvelle élite lettrée que le colonisateur a d'abord cherché à recruter au sein des chefferies traditionnelles. Tout au long du XXe siècle, les plus instruits parmi les premiers diplômés de la nouvelle école ont parachevé leur scolarité à l'étranger, toujours plus loin pour plus de qualité : d'une région malienne à Bamako, puis à au Sénégal, et quelques fois au Maghreb, en ex-URSS ou en France. L'objectif de cette partie consacrée à une analyse sociohistorique est de saisir la place des savoirs, notamment livresques, dans la constitution des élites dans un pays ayant une grande tradition d'écriture dans certaines de ses régions. Cette perspective permet également de comprendre comment s'est construite dans les imaginaires locaux une relation tacite entre mobilité pour formation à l'étranger et accession aux positions de pouvoir.

La troisième partie aura pour objet d'analyser les mutations en cours dans ces trois pays, qui participent comme catalyseurs ou freins aux mobilités étudiantes.

Troisième partie

Mali, Maroc, France : des politiques nationales actuelles inégalement favorables à la mobilité pour études

Introduction de la troisième partie

Les deux chapitres constitutifs de cette troisième partie ont pour objet l'étude des systèmes éducatifs malien, marocain et français, afin de rendre compte des mécanismes par lesquels ils facilitent ou réduisent la mobilité des étudiants. Le chapitre 5 analyse la structure du système d'enseignement malien, et en particulier de l'enseignement secondaire, en démontrant la dichotomie entre établissements privés laïcs ou confessionnels « exportateurs » d'étudiants, d'une part, et de l'autre, les établissements publics, aux moyens plus limités, et dont la participation à la mobilité confine à l'infime. Par ailleurs, ce chapitre met la lumière sur les inégalités d'opportunités d'accès à la mobilité telles qu'elles sont déterminées par les filières de formation marquées la prédominance dans les programmes de bourses de coopérations bilatérales des diplômés en sciences et techniques. Ces inégalités du champ scolaire malien se superposent parfois à des inégalités territoriales entre le centre qu'est Bamako, et une périphérie formée par les différentes régions, en particulier les plus éloignées de la capitale. Elles débouchent, dans ce champ scolaire extraverti, sur une mobilité internationale vers la France et le Maroc qui est largement tributaire de la structure de l'enseignement supérieur dans ces deux pays de destination ainsi que des politiques publiques qui y sont à l'œuvre. Par conséquent, la privatisation progressive de l'enseignement supérieur au Maroc, et les politiques restrictives dans l'accueil des étudiants internationaux en France, sont déterminantes dans la construction des trajectoires scolaires et professionnelles des étudiants maliens. Dans le sixième chapitre, qui étudie ces facteurs attractifs en France et au Maroc, sont démontrées les inégalités de capital social qui distinguent socialement les populations étudiantes étrangères. Il s'agit d'étudier concrètement les conditions institutionnelles et légales de possibilité des parcours de mobilité, aussi bien en termes d'opportunités d'études que d'insertion professionnelle, offertes par ces deux systèmes éducatifs.

Chapitre 5 : Dynamiques d'internationalisation du champ scolaire malien

Introduction

Ce chapitre est consacré à l'école malienne dont il rend compte de l'ouverture internationale propice à la mobilité sortante des étudiants. Nous expliquons cependant que les opportunités d'accéder à la mobilité varient grandement selon la filière de formation dans l'enseignement secondaire et suivant le type d'établissement scolaire fréquenté dans un champ scolaire éclaté et très inégal.

En effet, le champ scolaire malien se caractérise par une forte segmentation du système éducatif entre les établissements publics et privés. Les seconds ont commencé à éclore et à se multiplier très rapidement après l'avènement de la démocratie en 1991¹⁹⁵, lorsque le gouvernement du président Alpha Oumar Konaré a encouragé l'essor du secteur privé non confessionnel pour répondre à une demande d'école qui se faisait croissante, du fait notamment de la pression démographique et des injonctions des organisations internationales¹⁹⁶. Il existe cependant différents types d'écoles privées : les écoles privées de type confessionnel, les écoles privées françaises dispensant un enseignement français, et les écoles privées proposant un programme scolaire malien. Ces dernières sont réparties en deux catégories : d'un côté, les écoles huppées à la clientèle exclusivement composée de riches, et

¹⁹⁵ Le coup d'État du 26 mars 1991 mit fin à 23 ans de dictature militaire du général Moussa Traoré. La transition fut conduite par une junte dirigée par le lieutenant-colonel Amadou Toumani Touré qui permit l'organisation d'élections transparentes dès 1992.

¹⁹⁶ C'est la loi du 25 juillet 1994 « portant organisation de l'enseignement privé en République du Mali » qui précise le statut du secteur privé de l'éducation.

dont les coûts de scolarité sont très élevés, et, de l'autre, les petites écoles privées où les populations les moins riches peuvent scolariser leurs enfants à raison de coûts financiers la plupart du temps accessibles aux Maliens disposant du revenu moyen. Ce caractère polymorphe de l'école privée malienne est également caractéristique des institutions d'enseignement publiques qui se décomposent en au moins deux grandes catégories : les écoles publiques de gestion étatique et les écoles les écoles communautaires, assez souvent d'initiative locale en milieu rural. Cette mosaïque d'institutions scolaires est complétée par les médersas qui, elles, sont des établissements dont l'enseignement est dispensé en langue arabe et construit autour de l'apprentissage de l'islam. La plupart d'entre elles sont d'initiative privée.

À l'instar du fonctionnement du système éducatif français dont il est l'héritier, et où l'avenir scolaire des étudiants se joue très tôt dans leur scolarisation (Lahire 1995), souvent dès la fin du lycée alors qu'ils ont entre 16 et 19 ans (Lebègue et Walter 2008), les trajectoires scolaires des Maliens dans l'enseignement supérieur sont durablement marqués par les choix qu'ils ont opérés pendant leurs années de lycée. En fonction des filières de formation choisies dans l'enseignement secondaire général au Mali, les étudiants maliens à l'étranger ont des trajectoires scolaires, donc sociales, orientées vers des établissements spécifiques de formation : universités ou Grandes Écoles, et à des niveaux différents : licence, diplôme d'ingénieur ou doctorat. Ces déterminismes sont cependant plus marqués chez les étudiants inscrits dans les filières Lettres et SHS (Sciences Humaines et Sociales), pour lesquels il est plus difficile de réussir une trajectoire sociale ascendante par les études. En effet, on constate que l'impact des inégalités sociales de départ, c'est-à-dire des capitaux culturel et économique, et des réseaux d'interconnaissance, est beaucoup plus perceptible dans les parcours d'études des diplômés en sciences humaines et sociales que chez les étudiants en sciences dures.

Compte tenu des liens structurels entre les filières de formation, les performances scolaires (notamment au baccalauréat) et les opportunités de poursuite d'études, d'une part ; du rôle déterminant des institutions éducatives – dont les critères d'admission varient largement entre les grands ensembles disciplinaires –, d'autre part, enfin de la forte présence des représentations sociales de la réussite scolaire et professionnelle, l'analyse des parcours scolaires des étudiants maliens fait ressortir des itinéraires de vie faits de forts déterminismes pédagogiques, de trajectoires plus linéaires, mais aussi de tentatives réitérées de « correction » des trajectoires d'études.

1. Libéralisation de l'éducation et inégalités dans le champ scolaire malien

1.1 Inégalités scolaires fondées sur le capital économique : écoles pour classes aisées, écoles pour classes défavorisées

Au Maroc, on peut situer la véritable ouverture internationale des établissements supérieurs au début du XXI^e siècle, avec l'adoption en 2000 de loi n° 01-00 portant sur l'organisation de l'enseignement supérieur¹⁹⁷. La loi, qui consacre trente articles à l'enseignement supérieur privé, présente celui-ci comme la panacée aux insuffisances de l'enseignement supérieur public, aussi bien en matière de formation que de recherche. L'étude des contenus pédagogiques des formations proposées au Maroc ainsi que des missions actuellement remplies par certaines écoles privées, confirme cette complémentarité. Par exemple, la distribution des filières de spécialisation est telle que les institutions publiques conservent l'exclusivité de l'enseignement de certaines disciplines comme la médecine¹⁹⁸. En revanche, des formations nouvelles telles que la biotechnologie et les spécialités comme le contrôle qualité semblent tarder à *rentrer* à l'université, et sont *de facto* des filières de spécialisation des écoles privées comme l'École des Hautes Études en Biotechnologie où étudie Aminata, étudiante malienne interviewée à son domicile de Casablanca¹⁹⁹. Pour le gouvernement d'Abderrahman El Youssoufi, le secteur privé doit apporter « *l'innovation* » (article 39 de la loi)²⁰⁰ aussi bien dans l'offre de formation que dans la recherche scientifique.

La période consécutive à la promulgation de la loi de réforme de l'enseignement supérieur marocain a été marquée par une multiplication accélérée du des écoles supérieures privées dont le ministère marocain de l'enseignement supérieur dénombre 230 à la rentrée 2013-2014²⁰¹. Ces transformations du système éducatif marocain vont avoir pour conséquence de consolider la place singulière au Maroc à travers le Maghreb, devenu pôle régional très

¹⁹⁷ Cf. Annexes pour le texte de intégral de la loi dont le titre II est consacré à l'enseignement supérieur privé et à ses missions.

¹⁹⁸ La première université privée marocaine a ouvert ses portes en septembre 2014.

¹⁹⁹ Entretien réalisé le 20 juillet à Casablanca.

²⁰⁰ Loi n°01.00 portant organisation de l'enseignement supérieur au Maroc. Page internet consultée le 30/07/2015 : <http://www.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2012/03/loi-n-01-00-portant-organisation-de-l-enseignement-sup%C3%A9rieur.pdf>

²⁰¹ A la rentrée 2013-2014, la liste des établissements d'enseignement supérieur privé autorisés par le Ministère marocain de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique comporte 230 établissements, dont 6 universités implantées dans les grandes villes de Rabat, Casablanca, Agadir, Marrakech, Fès. Casablanca est de loin la ville abritant le plus grand nombre d'établissements privés (82), suivie par Rabat (44) et Fès (21).

attractif pour des milliers d'étudiants internationaux qui proviennent en majorité d'Afrique subsaharienne.

En effet, après s'être distingué par sa rapide mise en œuvre de la réforme LMD par rapport à l'Algérie ou à la Tunisie, le Maroc a également réussi une double ouverture internationale de son système d'enseignement supérieur de ses écoles publiques et privées. Pendant que le royaume chérifien multiplie les coopérations avec les institutions académiques du Nord, avec notamment la possibilité de préparer des diplômes canadiens ou français sur place et la présence de chercheurs et professeurs invités en grand nombre, l'ouverture vers le sud du Sahara se traduit par l'accueil d'un nombre toujours croissant d'étudiants provenant d'Afrique subsaharienne. A la différence de l'Algérie qui continue d'accueillir majoritairement des boursiers dans ses établissements publics –dans le cadre de la coopération qu'elle entretient avec beaucoup de pays d'Afrique occidentale , et que la Tunisie, elle, accueille le plus l'essentiel de ses étudiants étrangers dans des écoles privées, le Maroc est devenu la destination la plus importante au Maghreb en nombres absolus d'étudiants accueillis et par la diversité de ses structures d'enseignement (Mazzella, 2009). Ainsi, l'essor du secteur privé marocain de l'enseignement supérieur a ouvert la voie à des vagues de plus en plus importantes de Sénégalais, de Mauritaniens, de Guinéens ou de Maliens.

Au Maroc, le système d'enseignement supérieur peut être présenté comme scindé en deux grands ensembles que forment les secteurs public et privé, correspondant chacun à des modalités de recrutement spécifiques. Dans l'enseignement supérieur public, il y a bien d'importantes différences entre Grandes Ecoles et universités, tout comme les sélections sont plus ou moins difficiles entre les écoles privées internationales et d'autres plus locales. Cependant, il existe une fracture fondamentale entre les établissements publics et privés marocains pour les étudiants étrangers : seuls les boursiers – dont nous verrons qu'il existe diverses catégories – sont admissibles dans les écoles publiques, alors que les écoles privées sont *a priori* ouvertes à tous les candidats satisfaisant des critères de sélection plutôt souples²⁰².

Les frais de scolarité des écoles privées varient entre 25.000 Dirhams (2.200 euros) et 60.000 Dirhams (5.500 euros) par an, auxquels il faut ajouter le coût d'une année de séjour dans l'une des grandes villes du Maroc. Après croisement des informations recueillies auprès des étudiants scolarisés dans le privé avec les informations des associations étudiantes et des sites

²⁰² La totalité des étudiants de notre échantillon inscrits dans des établissements privés ont dit avoir été admis après des sélections sur dossier.

web d'une quinzaine d'écoles privés, nous estimons entre 5.000 et 9.000 euros par an les obligations financières des étudiants maliens au Maroc (Touré, 2014).

Tableau n°12 : *Frais annuels de scolarité dans les écoles privées fréquentées par les étudiants interviewés au Maroc.*

<i>Ecoles</i>	<i>Disciplines enseignées</i>	<i>Villes</i>	<i>Frais annuels</i>
HECF (Hautes Etudes Commerciales de Fès)	Finance/Comptabilité	Fès	2280 à 5000€
EPSIEL (Ecole Polyvalente Supérieure d'Informatique et d'Electronique)	Informatique/Electronique	Fès	2500 à 3000€
SUP'MANAGEMENT	Management/Informatique	Fès	3080 à 4080€
EHEB (Ecole des Hautes Etudes de Biotechnologie et de Santé)	Biotechnologie/Santé	Casablanca	2.000 à 3000€
Institut Polytechnique privé de Casablanca	Informatique/Electricité/ Mécanique/Electromécanique	Casablanca	3000 à 4000€
ESEJE (Ecole Supérieure Privée des Etudes Juridiques et Economiques)	Droit/Gestion	Mohammedia	2000 à 3500€
IGA	Ingénierie/Sciences du Management	Rabat/Fès	3500 à 5000€
IMBT (Institut de Management et de Business Technology)	Gestion/Finance/Informatique	Rabat	2500 à 3000€
SUP' TELECOM	Télécoms/Electronique/Informatique	Rabat	3000 à 4500€

Source : Enquêtes de terrain

Outre la contrainte financière, toutes les autres conditions de la mobilité sont facilement réunies par les étudiants : il faut être titulaire du baccalauréat et détenteur d'un passeport malien qui dispense des procédures de demande de visa pour le Maroc. Outre des conditions légales favorables, les lycéens maliens, et dans une moindre mesure les étudiants des universités locales, sont encouragés par des chasseurs de tête, des recruteurs qui sont souvent

eux-mêmes étudiants dans les établissements privés dont ils font la promotion auprès de leurs cadets. La stratégie de communication des étudiants-recruteurs mobilise d'abord leur capital social personnel, puis s'étend sur les réseaux sociaux en ligne dont Facebook. Pour Sidi comme pour Nasser, respectivement chargés de recrutement pour EPSIEL (Ecole Polytechnique Supérieure d'Informatique et d'Electronique) et HECF (Hautes Etudes Commerciales de Fès), l'enjeu est « *de gagner un peu d'argent pour soutenir les parents dans leurs efforts (financiers)* » et de « *donner la chance aux autres d'accéder à de bonnes formations à l'étranger* »²⁰³.

Message de Nasrou, étudiant et recruteur pour l'école HECF (Hautes Etudes Comptables et Financières de Fès), quelques instants après la proclamation des résultats du baccalauréat 2015. Le message est diffusé à partir de la page internet créée aux fins de sa mission de recrutement au Mali :

Figure n°1 : Communication des étudiants recruteurs à travers les réseaux sociaux. L'exemple de la page Facebook créée par Nasrou, étudiant à HEC Fès



²⁰³ Entretiens réalisés en mai 2013 pour tous deux à Fès, dans leurs appartements respectifs.

1.2 Une offre scolaire inégale sur le territoire national

Un grand nombre d'élèves ont eu des expériences de mobilité pour études très tôt au Mali, dans le cadre de leur cursus d'études primaires, secondaires ou supérieures. Cette configuration – la mobilité pour études au cours de la scolarité au Mali – est courante en raison des variations de l'offre de formation en fonction de la situation géographique et de la taille de la ville de résidence. Cette mobilité interne revêt généralement deux formes principales : une mobilité individuelle de l'élève qui quitte son village pour une ville plus grande afin de passer du premier au second cycle de l'enseignement fondamental, ou une mobilité familiale visant à répondre aux besoins de scolarisation des enfants.

Tableau n°13: Répartition de l'offre scolaire par niveau de collectivité territoriale au Mali

Collectivités territoriales	Plus haut degré de compétence en éducation scolaire
Communes (703)	Premier cycle de l'enseignement fondamental (E.F) dans les communes rurales. Second cycle de l'E.F et établissements d'enseignement secondaire dans les communes urbaines.
Cercles (56)	Établissements d'enseignement secondaire
Régions (10)	Établissements d'enseignement secondaire
District de Bamako et région de Ségou	Établissements d'enseignement supérieur

Source : Ministère malien de l'éducation nationale

La combinaison entre la distribution inégale de l'offre de formation selon la taille de la division administrative, d'un côté, et la rareté voire l'absence de moyens de déplacements à l'intérieur du Mali, de l'autre, a pour conséquence une grande récurrence de la mobilité tout au long de la scolarité, comme le confirme l'analyse des parcours scolaires des étudiants interviewés dans le cadre de cette thèse.

1.3 Le soutien à la mobilité pour études dans les établissements secondaires privés laïcs et confessionnels de Bamako

Paradoxalement, les listes d'étudiants sélectionnés dans le cadre des programmes systématiques de coopération bilatérale entre le Mali et la France, la Tunisie, le Maroc et l'Algérie, sont dominées par une dizaine d'établissements secondaires sur plus de trois cents lycées que compte le pays²⁰⁴. Ces établissements, qui représentent moins de 3% des lycées et

²⁰⁴ Ce nombre correspond à une estimation conjointement émise par deux fonctionnaires du ministère malien de l'Éducation nationale, qui rappellent qu'en 2008, le pays comptait déjà 223 lycées, et 294 en 2010. Les données de 2008 sont confirmées par le journal « L'Aube » <http://www.maliweb.net/category.php?NID=36164> et le quotidien de la capitale, nommé « Soir de Bamako » : http://malijet.com/la_societe_malienne_aujourd'hui/education_et_formation_au_mali/7059-privatisation_de_l_cole_malienne_les_dangers_d_une_politique_duc.html

qui participent à hauteur d'un tiers voire plus de l'ensemble des *méritants*, sont majoritairement concentrés à Bamako et relèvent du secteur éducatif privé laïc ou catholique. Pour l'enseignement privé, les lycées concernés sont : Les Castors, Kodonso, le lycée Kalélou Maréga de Massigui, le lycée Soundiata Keita. Le lycée du Sacré Cœur, Prosper Kamara et le lycée de l'Annonciation de San Parana sont des établissements catholiques. Et les deux établissements publics représentés parmi les premiers lycées formateurs des bourses nationales de mérite au Mali sont le lycée technique de Bamako et le lycée Monseigneur Didier de Montclos de Sikasso (voir le tableau n° 2 sur les frais de scolarité pour chacun de ces établissements scolaires).

La présence récurrente de ces dix lycées parmi les premiers pourvoyeurs de boursiers participe à la construction de réputations localement répandues qui sont ensuite utilisées comme arguments marketing par les directeurs des écoles afin d'attirer d'autres étudiants. Dans le journal trimestriel édité par les lycées de Kodonso, appelé Kod'News, on peut ainsi lire ces mots du directeur en février 2011 : « *Je suis très fier de mes élèves parce qu'ils sont premiers partout. {Ils} ont prouvé que les Maliens restent les Maliens, c'est-à-dire de très bons travailleurs, à condition que les conditions soient réunies.* » Plus loin « *Nous sommes très fiers de nos élèves qui ont eu le bac et qui ont eu des bourses d'excellence.* » Kod'News n°25 2010-2011. La domination de Kodonso et des autres établissements publics ou privés catholiques peut notamment se lire dans la distribution des bourses de mérite pour la France, la Tunisie, le Maroc et l'Algérie. D'autre part, la surreprésentation de la dizaine de lycées dont huit sont à Bamako, s'explique aussi par un investissement dans les filières porteuses des sciences et techniques.

Lorsqu'on s'intéresse aux listes de boursiers présélectionnés pour la France, la Tunisie, le Maroc et l'Algérie, on constate une domination très nette des principaux lycées retenus dans le cadre de notre recherche. Pour la France, par exemple, la part des étudiants provenant des dix lycées est supérieure à 50% entre 2014 et 2016. Sur ces trois années, elle a été respectivement de 66,67, 69,23 et 53,33%. La part des dix lycées est également plus haute pour la Tunisie, plus de 60% en 2014 et en 2015. Le Maroc est le troisième pays pour lequel le pourcentage de bacheliers issus des grands lycées est le plus important. La domination de ces lycées dans les pays les destinations pour études les plus prisées suggère une meilleure qualité de l'offre scolaire qui débouche sur d'excellents résultats aux examens nationaux.

2. Mobilité et filières de formation au lycée : prime aux sciences de l'ingénieur

Le système éducatif malien est constitué de trois niveaux d'enseignements. D'abord, il comporte le cycle fondamental de formation qui s'étend sur neuf ans, composé de deux parties de six et trois ans, correspondant au temps d'apprentissage des connaissances essentielles en lecture, écriture et conjugaison. Vient ensuite le cycle secondaire organisé, lui, autour d'établissements dispensant un enseignement général, professionnel ou technique. Pour finir, au sommet de la pyramide, se dressent les établissements de l'enseignement supérieur organisé essentiellement autour des universités et des Grandes Écoles. Ce système, marqué du double legs des écoles héritées de la conquête arabo-musulmane, puis de l'école française introduite pendant la colonisation, se caractérise par une segmentation disciplinaire très forte, et ce, dès l'entrée dans le cycle secondaire. C'est-à-dire que parmi les élèves orientés vers l'enseignement secondaire général, et jusqu'à la réforme éducative de 2010, les uns et les autres allaient nécessairement être inscrits en 10^{ème} Sciences ou Lettres²⁰⁵, ils ont alors entre 14 et 17 ans.

2.1 Les filières scientifiques, un atout dans les projets de mobilité étudiante

Parmi ces institutions dont le travail consiste en une sélection en amont des candidats à la mobilité, Campus France joue un rôle prépondérant, comme nous l'avons expliqué au chapitre 4. En effet, l'agence Campus France a, dans chaque pays où elle est présente, la responsabilité de sélectionner les étudiants non-boursiers avant même que les candidatures de ces derniers ne soient adressées aux établissements d'enseignement supérieur auprès desquels ils postulent (Spire, 2009). Conformément à la présentation détaillée des objectifs de Campus France au Mali, la mission de ce service spécialisé du consulat de France consiste aussi à « *émettre un avis pédagogique tenant compte de la qualité des résultats scolaires, de la cohérence entre études suivies et formation demandée, de la maîtrise du projet d'études et de la motivation du candidat*²⁰⁶. » Cet avis émis après l'étude minutieuse de chaque dossier de candidature est d'autant plus important qu'il conditionne sa transmission aux comités de sélection des différentes universités françaises (REM, 2012).

²⁰⁵ La dixième année correspond à la classe de seconde dans le système français.

²⁰⁶ Source : Campus France au Mali, lien internet <http://www.mali.campusfrance.org/> (consulté le 2 mars 2016).

Comme le démontre Alexis Spire dans son article paru en 2009, « Contrôler et choisir », la mission des agences Campus France qui relayent désormais les universités dans la première phase du recrutement international de leurs étudiants — une prérogative dont elles ont longtemps gardé l'exclusivité (Spire, 2009) —, répond avant tout aux impératifs de la politique de contrôle de l'immigration. Il s'agit de choisir qui entre sur le territoire français, tout en s'assurant que l'étudiant peut apporter quelque chose. Jean-Philippe Foegle, qui s'est intéressé à la montée en puissance de cette dimension marchande de l'accueil des étudiants étrangers, évoque une « conception utilitariste des migrations étudiantes », partagée, d'après lui, par les différents gouvernements français de droite comme de gauche depuis plus d'une décennie. Les statistiques des pourcentages d'admission de demandes de visa par discipline, analysées par Alexis Spire pour « un pays du Maghreb²⁰⁷ », confirment de notables préférences pour les sciences dures et, plus globalement, les disciplines d'application directe. *« L'examen des chances d'obtenir un visa selon le domaine de spécialité montre que les étudiants candidats au départ vers la France se répartissent en deux groupes. D'un côté, ceux qui ont pour spécialité des disciplines faisant appel à des connaissances techniques et qui se destinent à des formations professionnalisantes ont plus de chances d'obtenir leur visa. On constate les plus forts taux d'obtention dans les domaines « Agronomie » (66,7%), Ingénierie et Technologie (62,3%), et « Mathématiques – Informatique » (54,9%) » (Spire, 2009 : 16).*

Face à ce travail de police de la « bonne » discipline d'étude, les étudiants maliens candidats à la poursuite d'études supérieures en France s'ajustent en conséquence, quelques fois dès le cycle secondaire. Quelques étudiants nous ont expliqué avoir intégré la France et les opportunités d'obtention du visa dans le choix de la filière de formation au lycée. C'est le cas de Mohamed H., étudiant en master 1 Informatique à l'université Paris Diderot, Paris VII, qui l'évoque en ces termes : *« Avant d'entrer au lycée, j'hésitais encore entre des études en maths ou en économie. J'aurais peut-être davantage aimé m'inscrire en lycée technique, section MTE (Mathématiques Technique Economie), mais je me suis dit qu'avec un baccalauréat scientifique, j'allais décupler mes chances de bourse, mais aussi mes chances d'obtenir tout seul le visa pour étudier en France » (...)*

Si les étudiants en Sciences sont « préférés » à ceux qui ont des parcours d'études littéraires, c'est parce que, selon A. Spire, les premiers sont jugés plus aptes à participer à court terme à l'effort économique de la France, alors que les seconds sont perçus comme « peu rentables » : *« ceux qui se spécialisent dans les disciplines littéraires apparaissent beaucoup moins*

²⁰⁷ L'auteur a préféré ne pas préciser de quel pays il s'agissait.

positionnés : les domaines tels que « Langue et philologie » (21,5%), « Sciences humaines » (24,4%), et « Education » (23,1%) s'avèrent peu propices à l'obtention du visa » (Spire, 2009 : 16). La majorité des étudiants maliens que nous avons rencontrés en France, et dont un certain nombre ont commencé leurs études supérieures en Algérie ou au Maroc, disent avoir pris connaissance des conditions d'obtention du visa, grâce notamment à l'expérience de leurs proches. Ceux qui n'ont pas bénéficié directement d'une bourse d'études, presque tous donc, ont dû effectuer les ajustements appropriés pour que leur parcours scolaire et leur projet professionnel. Cela consiste notamment pour des étudiants au profil « lettres et langues » de s'orienter vers les sciences de l'entreprise, telles que le marketing ou la stratégie d'entreprise, plutôt que vers des études de lettres modernes ou classiques.

Alors que Campus France sert pourtant de plateforme centralisant les candidatures des étudiants étrangers, l'organisme public propose un nombre limité de formations, tous les établissements supérieurs français n'étant pas « connectés ». Quelques universités ouvrent uniquement quelques-unes de leurs formations à l'inscription directe via Campus France, et ne proposent pas celles pour lesquelles elles estiment qu'un travail approfondi d'analyse des dossiers et d'entretiens individuels est nécessaire. Ces différentes contraintes s'imposent aux étudiants maliens candidats aux études en France, qui doivent non seulement choisir leurs formations de sorte que celles-ci soient conformes aux attentes de Campus France ; mais ils sont en outre limités dans les possibilités de choix de formations disponibles. Devant la difficulté du recrutement par le processus Campus France et afin de multiplier leurs chances, les étudiants non-éligibles réfléchissent aux différents moyens de contourner la procédure courante dans le cadre de laquelle l'admission dans les universités est ardue. La solution d'évitement la plus couramment utilisée est de trouver une inscription directement dans une école supérieure privée en France. Les écoles privées utilisent des modalités de sélection plus souples de leurs futurs étudiants, dont elles attendent avant tout qu'ils aient le diplôme requis et les ressources financières nécessaires au paiement des frais de scolarité élevés. Pour éviter cette sélection difficile, Batoma K., étudiante en BTS commerce international à l'ICOGES (Institut de Commerce et de Gestion) de Lyon, a par exemple dû s'y prendre à trois fois. Elle nous explique avoir opté pour l'école privée afin d'obtenir un visa qui lui a été refusé pendant les deux premières années après l'obtention de son baccalauréat. La contrepartie à ce raccourci administratif a été le paiement de frais de scolarité qui se situent « entre 4000 et 5000 euros ».

Le choix des écoles privées est aussi préféré par les étudiants maliens au Maroc. En effet, comme nous l'avons expliqué dans les précédents passages, il est pratiquement impossible

pour un étudiant étranger d'obtenir une inscription dans les établissements publics d'enseignement supérieur marocains, à moins de bénéficier d'une bourse de l'Agence Marocaine de Coopération Internationale (AMCI). La sélection au sein de l'enseignement supérieur du royaume chérifien s'applique autant aux étrangers qu'aux Marocains dont une proportion importante d'étudiants doit étudier à l'étranger s'ils veulent suivre certaines formations. C'est ce qu'explique le sociologue sénégalais Harouna Sy, à propos des carabins marocains de l'université Cheick Anta Diop de Dakar (Sy, 2010). Les établissements supérieurs privés étant essentiellement spécialisés dans les enseignements en sciences de l'ingénieur et en sciences de gestion, elles imposent à leur tour des canons auxquels les candidats aux études supérieures à l'étranger ont l'obligation de se conformer. Il est bien question dans ce cas-ci d'adaptation des étudiants à l'offre scolaire des établissements maghrébins qui sont tournés résolument vers le sud du Sahara en termes de recrutement des étudiants (Mazzella, 2009 ; Touré, 2014).

La domination des dix principaux lycées pourvoyeurs de boursiers est d'autant plus considérable qu'elle s'exerce dans les filières pour lesquelles les bourses de mérite sont le plus souvent octroyées : dans l'ordre, les sciences et techniques, puis les sciences économiques et de gestion. Le tableau suivant permet de visualiser l'organisation de l'enseignement secondaire général et technique au Mali avec les filières disponibles depuis la réforme scolaire de 2010 qui a créé de nouvelles spécialisations au lycée.

Tableau n° 14: Filières de spécialisation en classes de terminale dans les systèmes d'enseignement secondaire général et technique au Mali (après la réforme de 2010).

Ordres d'enseignement	Enseignement secondaire général			Enseignement secondaire technique	
	Mathématiques et Sciences de la vie	Arts et Lettres	Sciences Économiques et Sociales	Sciences Économiques et de Gestion	Systèmes et Technologies Industrielles
Domaines de spécialisation	Mathématiques et Sciences de la vie	Arts et Lettres	Sciences Économiques et Sociales	Sciences Économiques et de Gestion	Systèmes et Technologies Industrielles
Intitulés des filières en classes de terminale	<p>TSE Sciences Exactes (Mathématiques et Physique)</p> <p>TSEXP Sciences Expérimentales (Biologie et Chimie)</p>	<p>TALL Arts, Lettres et Langues (Littérature et arts plastiques)</p> <p>TLL Langues et Littérature (Langues, lettres)</p>	<p>TSS Sciences Sociales (Philosophie, Sociologie)</p> <p>TSECO Sciences économiques (Économie)</p>	<p>STG Sciences et Techniques de Gestion</p> <p>TCF Compta Finance</p> <p>TGO Gestion et Commerce</p>	<p>TGC Génie Civil</p> <p>TGEL (Génie Électrique)</p> <p>GM Génie Mécanique</p> <p>GMI Génie Minier</p> <p>GELN Génie Électrotechnique</p> <p>GEN Génie Énergétique</p>

Sources : Enquêtes de terrain complétées par les articles sur la réforme du système éducatif.

En se penchant sur les disciplines de spécialisation des bacheliers bénéficiaires des bourses d'excellence, il apparaît que les écoles regroupées dans la catégorie « grands lycées privés » étaient non seulement très représentées en France et en Tunisie, mais leur domination est particulièrement marquée dans les filières scientifiques et techniques suivies par les sciences économiques et les sciences de gestion. La concordance des parcours scolaires des élèves issus de ces onéreuses écoles privées avec les filières les plus récompensées n'est pas le fruit du hasard. Sadou, stagiaire en expertise comptable et ancien lycéen Kodonso, explique les raisons de son choix de la filière MTE (Maths-Technique-Économie) : « Avant même la fin du collège, mon père m'a toujours rappelé que j'avais intérêt à aller soit vers les Mathématiques ou vers les sciences de gestion. Etant lui-même macro économiste, il flairait l'essor très prochain de la filière MTE. Parce que cette filière était cependant longtemps uniquement

enseignée au lycée technique de Bamako. Donc, la possibilité de s'y inscrire dans les écoles privées était une telle aubaine qu'il m'y a encouragé. (...) et bien sûr, on savait à peu près de quelles filières venaient les boursiers d'excellence depuis le début du programme et je me suis donc préparé. Et j'ai eu la chance de l'obtenir en 2005. » (Sadou, 26 ans – Paris, le 27 juin 2013). Comme Sadou, dont le père travaillait à la chambre de commerce et d'industrie du Mali en tant que spécialiste des questions économiques, la clientèle des grands lycées privés de Bamako se caractérise par son fort capital économique suivi parfois d'un capital culturel tout aussi important.

Les deux tableaux qui suivent représentent la répartition par filière d'obtention du baccalauréat de l'ensemble des étudiants maliens ayant bénéficié de l'une des quatre bourses les plus couramment accordées par l'État aux meilleurs bacheliers. On y lit une domination très nette des bacheliers des filières scientifiques et techniques, dont la part est respectivement de 71,8 et de 74,8% en 2014 et 2015. Les parts en pourcentages des boursiers des filières littéraires et sciences sociales sont les plus basses – 16,54 et 10,16% en 2014 et 2015 –, avec zéro bourse pour la France et la Tunisie qui sont pourtant parmi les destinations les plus prisées.

Cette tendance de domination des disciplines scientifiques et techniques peut s'expliquer par le choix du Mali en termes de politiques publiques pour le développement. Déjà en 1999, le document de l'accord pour la mise en place du programme des *300 jeunes cadres* insistait sur la nécessité de miser sur les sciences et les technologies pour répondre aux défis du nouveau millénaire²⁰⁸. L'ouverture internationale des marchés nationaux de l'emploi, qui crée une homogénéisation des besoins de formation notamment pour les multinationales ; d'autre part, elle doit à la tertiarisation des économies sous-développées et en voie de développement, dont certains économistes pressentent qu'elles pourraient faire le pas vers l'économie de services des pays développés, sans passer par l'industrialisation (Dwomoh-Tweneboah, 2008).

²⁰⁸ Voir en annexes le document-cadre du programme *300 jeunes cadres pour le Mali*.

Tableau N°15 : Répartition des étudiants boursiers maliens en France, au Maroc, en Tunisie et en Algérie par filière d'obtention du baccalauréat en 2014

PAYS	Sciences, Industrie	Eco et Gestion	Arts, LSH	Total
ALGÉRIE	100	17	23	140
MAROC	68	11	21	100
TUNISIE	8	3	0	11
France	15	0	0	15
Total boursiers filières	191	31	44	266
Part par discipline	71,80	11,65	16,54	100

Source : Données du ministère malien de l'enseignement supérieur

Tableau N°16 : Répartition des étudiants boursiers maliens en France, au Maroc, en Tunisie et en Algérie par filière d'obtention du baccalauréat en 2015

PAYS	Sciences, Industrie	Eco et Gestion	Arts, LSH	Total
ALGÉRIE	101	19	0	120
MAROC	65	10	25	100
TUNISIE	4	7	0	11
France	14	1	0	15
Total boursiers filières	184	37	25	246
Part par discipline	74,80	15,04	10,16	100

Source : Données du ministère malien de l'enseignement supérieur

2.2 Mérite scolaire et mobilité pour études

Même si une part de plus en plus significative des étudiants maliens au Maroc suit la voie de ces établissements, les boursiers y représentent encore près de la moitié de l'effectif total. Les critères d'admissibilité aux bourses d'études pour les universités et Grandes écoles marocaines sont les suivants, d'après le communiqué 2015 du ministère malien de l'enseignement supérieur et de la recherche :

- Etre un titulaire *régulier*²⁰⁹ de la session 2015 du baccalauréat malien,
- Etre âgé de 23 au plus,
- Avoir obtenu, au minimum, la mention assez-bien au baccalauréat.

Pour la rentrée 2015-2016 et depuis 2012-2013, le nombre annuel de bourses offertes par le gouvernement du Maroc s'élève à 100²¹⁰. Sur les cent bourses qu'offre le gouvernement du Maroc, la moitié sont destinées aux bacheliers issus des filières Sciences Exactes (TSE) et Sciences Expérimentales (TSExp), 15 aux Sciences et Techniques de l'Industrie (STI), 10 aux titulaires d'un baccalauréat d'économie (TSEco) ou de gestion (STG), 15 aux titulaires d'un bac Lettres et Langues (TLL) ou Lettres et Arts (TAL), et 10 aux bacheliers de sciences sociales (TSS)²¹¹. Les étudiants répondant à ces différents critères doivent faire un dossier de candidature dans de courts délais : le communiqué ministériel paraît une semaine après la publication officielle des résultats, et donne dix jours aux bacheliers pour transmettre leur dossier de candidature qui comporte un timbre de 200 francs CFA (15 centimes d'euros), et plusieurs copies des pièces d'identité et des relevés de note du baccalauréat.

Ces critères d'attribution des bourses sont jugés contraignants par certains bacheliers des régions éloignées de la capitale, pour qui il faut jusqu'à deux ou trois jours de route pour se rendre à Bamako, et qui, souvent, disposent d'assez peu d'informations sur ces concours.

« Après le bac, je savais que je devais me rendre à Bamako parce qu'assez peu d'informations nous parvenaient. J'ai donc rapidement récupéré mon attestation d'admission et mon relevé de notes, puis je suis parti à Bamako, sans que mes parents sussent que j'allais y faire un concours. » Témoignage de Sormoy, boursier au Maroc puis étudiant en France.

D'autre part, les tendances récentes observées indiquent que les bacheliers ayant obtenu les meilleures moyennes à l'examen de fin de cycle – donc éligibles aux bourses gouvernementales – proviennent en majorité des lycées de la capitale, en particulier des établissements privés les plus huppés. Si on analyse le tableau suivant, présentant les listes de boursiers pour le Maroc en 2014 et 2015, il est aisé de constater la domination d'un groupe de

²⁰⁹ Les réguliers se distinguent des candidats libres, les bacheliers qui n'étaient pas régulièrement inscrits en classe de terminale durant l'année d'obtention de leur baccalauréat.

²¹⁰ Ce nombre a été porté de 50 à 100 en 2012 dans un contexte marqué par une grave crise politico-sécuritaire au Mali (coup d'Etat en mars 2012, occupation des 2/3 du territoire national par différents groupes armés). En plus de la multiplication par deux du nombre de bourses d'étude traditionnelles, le gouvernement du Maroc a offert de former 500 imams maliens en vue de l'instauration d'une culture de paix qui passe aussi par les leaders religieux.

²¹¹ De nouvelles filières d'étude ont été créées dans le cadre de la réforme du curriculum de l'enseignement secondaire général au Mali, en vigueur à la rentrée 2011-2012. Les lycées à vocation générale sont ainsi passés de quatre filières de spécialisation en terminale à six.

cinq établissements tous situés à Bamako. Ce sont : Le collège Horizon, le lycée Les Castors, le lycée Kodonso, le lycée du Progrès, le lycée Ecovie et quelques établissements publics dont le lycée technique de Bamako.

Figure n°2 : Liste des boursiers admis au concours du programme « 300 jeunes » pour la France en 2015 : 7 sur 13 sont issus des lycées Castors et Horizon (école internationale turque).

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
 ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

 SECRETARIAT GÉNÉRAL

RÉPUBLIQUE DU MALI
 Un Peuple - Un But - Une Foi

LISTE DÉFINITIVE DES ADMIS AU CONCOURS D'EXCELLENCE 2015

Les bacheliers maliens, session de juin 2015, des séries TSE-STI, TSExp, TSEco dont les noms suivent sont déclarés définitivement admis au concours pour les bourses d'excellence 2015.

Il s'agit de :

N°	Prénoms	Nom	N° PI	Série	Etabli	Moy Bac	Moy Ecrit	Moy Oral	Moy Admission
01	Dicko	Mariam	362	TSE	LCASTORS	16,50	16,47	17,00	16,65
02	Ballé	TRAORE	1327	TSE	LBGO	15,64	16,52	16,50	16,51
03	Mamadou	OUOLOGUEM	948	TSE	LCASTORS	16,10	15,81	17,00	16,21
04	Saïmata	COULIBALY	15	GMI	L.T	16,80	15,71	17,00	16,14
05	Djenaba Zeïnabou	NDIAYE	1368	TSExp	LHORIZON	14,68	15,42	16,50	15,78
06	Diocoura Die Kadidia	TRAORE	865	TSE	LHORIZON	15,06	14,63	17,00	15,42
07	Abdoul Kassim	SOGORE	1668	TSExp	LHORIZON	16,01	15,45	15,00	15,30
08	Abdoulaye Djoutkou	SISSOKO	4202	TSEco	LMKDL	14,17	14,89	16,00	15,26
09	Fanta	GOITA	615	TSE	LCASTORS	14,00	15,11	15,50	15,24
10	Assitan	OUOLOGUEM	647	TSE	LHORIZON	14,26	14,64	16,00	15,09
11	Ibrahima	CAMARA	198	TSExp	LSC	15,18	14,37	16,00	14,91
12	Issa Mamadou	FOMBA	150	TSE	LAKCC	14,59	14,31	16,00	14,87
13	Mahamane Ibrahima	TRAORE	1378	TSE	LPROG	14,56	14,74	15,00	14,83

Bamako, le 14 août 2015
 P/Le Ministre P.O
LE SECRÉTAIRE GÉNÉRAL
 Pr Sékou Boukady TRAORÉ
 Chef de l'Ordre National

Certains d'entre eux renoncent à la bourse du Maroc pour financer eux-mêmes leur scolarité aux Etats-Unis d'Amérique ou au Canada, à moins d'obtenir une bourse d'excellence pour la France. En effet, une proportion importante des boursiers maliens du Maroc sont aussi éligibles au concours du programme « *300 jeunes cadres pour le Mali* », qui recrute les boursiers pour la France. Plus de la moitié des boursiers que nous avons interviewés disaient avoir échoué au concours, à la suite de cette sélection, ils ont choisi de partir au Maroc (souvent au détriment de l'Algérie).

Les 100 bourses offertes par le gouvernement du Maroc au gouvernement du Mali sont gérées par l'Agence Marocaine de Coopération Internationale (AMCI), créée en 1986 à cette fin. La bourse de l'AMCI pour les étudiants maliens s'élève à 75 euros par mois qu'ils perçoivent par versement bimensuel de 150 euros. Cette allocation est complétée par le versement par le gouvernement du Mali de la somme de 40 euros équivalant au montant de la bourse des étudiants boursiers des universités maliennes (22.675 francs CFA). Outre ces 100 bourses, les bacheliers maliens, quelle que soit la mention obtenue à la fin du lycée, peuvent postuler pour des bourses de l'AMCI dites « *hors quota* ». Les membres de la représentation diplomatique et consulaire du Mali ont une part sur ces bourses supplémentaires que son personnel peut aussi attribuer légalement à des proches satisfaisant le principal critère de recrutement : être titulaire du baccalauréat. Les réseaux sociaux du personnel sont prioritaires dans l'attribution de ces bourses dont le nombre varie. Là aussi, le capital social est déterminant dans la probabilité de se former à l'étranger.

« Après mon admission au bac, ma cousine et moi avions expliqué à mon père que nous souhaitions faire nos études à l'étranger. Au départ, il semblait très réticent alors qu'il avait déjà envoyé mes deux grandes sœurs au Sénégal où elles étaient inscrites dans des écoles privées. Quand ma tante [l'épouse du conseiller culturel de l'ambassade du Mali à Rabat] a appelé pour nous dire qu'elle avait une bourse à offrir à l'une d'entre nous, on m'a désignée pour aller étudier à la faculté de droit et sciences économiques de Casablanca. Ma cousine, quant à elle, est partie rejoindre mes deux sœurs à Dakar. » Aïcha, licence sciences économiques, université hassan II de Casablanca.

En résumé, les étudiants maliens au Maroc doivent réussir à traverser les mailles d'une sélection sociale multiforme dans laquelle le capital scolaire, le capital économique et le capital social occupent une place prépondérante en cela que ces trois ressources contribuent à distinguer les *mobiles* de ce dont le sort est de rester, très souvent à contrecœur.

La sélection des étudiants maliens en France répond, elle aussi, à des normes qu'une infime proportion de lycéens maliens remplissent, aussi bien sur le plan des ressources économiques

exigées par Campus France et le service culturel de l'ambassade de France à Bamako, qu'en raison d'une sélection encore plus rigide des boursiers du programme « 300 jeunes cadres pour Mali », dit *programme des bourses d'excellence*. Le programme lancé en 2000 et chapeauté par la présidence de la république malienne vers la fin du second mandat d'Alpha Oumar Konaré, a été conçu comme une réponse aux défis majeurs du XXI^e siècle. Les boursiers pour la France étant désignés comme la future élite intellectuelle censée donner un nouveau souffle aux politiques publiques nationales, ces bourses sont devenues les plus privées.

« Le Mali du 21^{ème} siècle se doit d'initier une politique audacieuse de développement des ressources humaines, c'est-à-dire des cadres profondément enracinés dans leur culture, compétents et ouverts aux changements. Il importe donc de préparer la génération montante dans des domaines clés pour un décollage économique certain, et dans des disciplines de pointe.²¹² »

Les critères d'admissibilité au concours d'excellence sont les plus exigeants de tous les concours nationaux de bourses organisés par le ministère malien de l'enseignement supérieur.

Pour faire acte de candidature, il faut :

- Etre titulaire de la dernière session du baccalauréat malien (en TSE, TSExp, STI, TSEco ou STG),
- Etre âgé de 21 ans au maximum,
- Avoir obtenu la mention très bien ou bien au baccalauréat,
- Avoir maintenu une moyenne annuelle supérieure ou égale à 14 en 10^{ème} (seconde), 11^{ème} (première) et en terminale.

En raison de critères encore plus sélectifs et difficiles à remplir, les bacheliers admissibles au concours d'excellence sont assez peu nombreux : ils étaient moins de cinquante en 2015. Les boursiers sélectionnés pour poursuivre leurs études en France doivent signer un contrat notarié avec l'Etat malien, en vertu duquel ils s'engagent à revenir à la fin de leurs études pour travailler pendant 10 ans dans les secteurs économiques public ou privé. Le programme des bourses d'excellence se distingue de la majorité des autres accords de coopération internationale de formation des Maliens par le rôle joué par les autorités maliennes : ce sont elles qui ont été à l'initiative du programme dont le financement est pris en charge à hauteur de 50% par l'Etat malien et l'autre moitié par la coopération française. La Cellule de

²¹² Cf. Annexes : document-cadre du programme « 300 jeunes cadres pour le Mali », élaboré par la Cellule Formation d'excellence de la Commission Nationale des Cultures africaines et de la Francophonie (CNCAF) rattachée au secrétariat général de la présidence de la république.

Formation d'Excellence qui était en charge de la gestion du projet jusqu'en 2002, date à partir de laquelle la gestion a été confiée au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, avait défini un certain nombre de filières de formation pour les 300 boursiers qui allaient être accueillis dans les universités de Grenoble. Initialement, les *300 jeunes maliens* devaient être formés dans différents domaines parmi lesquels une grande préférence allait vers les Sciences et techniques et les Sciences économiques et de gestion, qui représentent 277 sur 300 spécialisations²¹³. Cette liste de formations de pointe choisies par le comité de suivi du programme réserve peu de places aux sciences humaines (filières lettres, arts et sciences sociales du baccalauréat). Depuis quelques années, seuls les bacheliers en sciences exactes (TSE), sciences expérimentales (TSExp), sciences et techniques de l'industrie (STI), sciences économiques (TSEco) et en sciences et techniques de Gestion (STG) sont autorisés à postuler pour les bourses d'excellence.

Les informations relatives aux modalités de participation au concours, aux filières privilégiées et même à la nature des épreuves, sont très inégalement connues du public concerné que sont les lycéens. Pour certains établissements d'enseignement secondaire, décrocher des bourses d'étude fait partie des objectifs affichés pour chaque année scolaire. Les informations en la matière sont alors relayées auprès des élèves par leurs professeurs ou par d'anciens élèves du lycée devenus boursiers d'excellence et symboles de la réussite scolaire pour l'école. Certains directeurs d'école ainsi que des parents d'élèves et des enseignants participent activement à la création des conditions de l'excellence académique dont l'entrée dans le programme « *300 jeunes* » est la preuve. Pour ces lycées dont les administrateurs les mieux informés, aussi à Bamako que dans quelques villes situées dans les régions administratives du Mali, les bourses pour la France, le Maroc ou l'Algérie font partie des habitudes annuelles de la réussite scolaire au bac et constituent de solides gages de la qualité de l'offre d'enseignement qui permet une ouverture vers l'international. Les campagnes de promotion en ligne de ces établissements accordent une place prépondérante à leur grande capacité d'envoyer leurs élèves dans des grandes écoles et universités du monde entier.

²¹³ Le document-cadre produit par la Cellule Formation d'Excellence déclinait comme suit le programme des formations des bénéficiaires des bourses d'excellence : 10 diplômés en Prospective, 45 en Informatique, 33 en Sciences de la santé, 15 en Télécommunications, 16 en Biotechnologies, 20 dans le domaine des Mines, 15 en Énergétique, 10 en Environnement, 6 en Hydrologie, 4 en Télédétection, 6 en Électronique, 10 en Conservation, protection, aménagement du territoire, 10 en Transports, 5 en Sciences de l'éducation, 10 en Administration générale, 35 en finance, 10 en finances publiques, 5 pour être au service du trésor public, 5 aux impôts, 5 en douanes, 30 dans la formation des formateurs et 20 dans la production industrielle. (Cf. annexes).

Cependant, si quelques lycées se distinguent par un accès très ouvert aux informations sur la mobilité par les bourses, la grande majorité des autres établissements maliens ne bénéficient pas des mêmes facilités.

Les élèves des établissements les plus huppés de Bamako disposent d'un avantage comparatif certain par rapport à ceux issus des lycées publics et des lycées régionaux. Cet avantage se situe à deux niveaux : d'une part, la rareté voire l'indisponibilité de l'information, d'une part, et d'autre part, la préparation des épreuves du concours dont l'accès à l'information permet de se prémunir des écueils. Les différents candidats doivent justifier d'au moins 14 de moyenne pendant toutes les compositions des trois années précédant le baccalauréat. La moyenne annuelle en terminale compte pour un tiers de la moyenne générale au bac. Cette moyenne générale compte, elle aussi, pour un tiers du concours dans sa phase écrite. Puis en cas d'admission à la phase écrite, la moyenne d'admission comptera pour un tiers de la note finale. Par conséquent, il s'agit d'un processus de sélection qui commence dès l'entrée au lycée, et plus les élèves sont informés, mieux ils sont préparés et plus ils ont de chances d'obtenir le graal qu'est la bourse pour la France dans la hiérarchie des bourses gouvernementales.

Le concours se déroule en deux phases : une épreuve écrite et une épreuve orale. L'examen écrit a lieu dans les matières majeures des bacheliers : mathématiques et physique pour les TSE et STI, mathématiques et biologie pour les TSExp, mathématiques et économie pour les TSEco et STG. Les élèves ayant obtenu au moins 14 de moyenne à l'issue des épreuves écrites sont alors invités à participer aux épreuves orales dont le but est de tester « *la motivation et la capacité d'expression du candidat* ». Même si le français est la langue officielle du Mali, il est assez peu pratiqué au quotidien (Canut 2004). Ce n'est que dans quelques rares familles de la bourgeoisie bamakoise qu'on retrouve une pratique courante du français dans les foyers familiaux. La langue devient dans ce cas un atout pour ceux-là, et du même coup un handicap pour les élèves qui n'en connaissent pas les codes en contexte de sélection (Bourdieu 1979), voire qui ne le pratiquent qu'aux heures de cours. Car après tout, l'école demeure une réalité extra sociale, parallèle pour beaucoup à la vie de l'école (Gérard 1992).

Il ressort de nos analyses que les étudiants qui ont bénéficié des bourses du programme 300 jeunes sont des individus aux profils socioéconomiques variés malgré une domination des élèves provenant de Bamako, la capitale et de quelques autres villes hébergeant des établissements scolaires de qualité. En effet, un rapport réalisé en février 2014 par quelques

boursiers du programme, précisait que 80% venaient de Bamako, 8% de Sikasso et 4% de Koulikoro²¹⁴.

Pour les élèves, non admissibles au programme *300 jeunes cadres pour le Mali*, qui souhaitent poursuivre leurs études supérieures en France, c'est-à-dire pour la grande majorité, le chemin vers les universités et classes préparatoires françaises passe par les services consulaires de Bamako, à travers les Centres d'Etudes en France (CEF), remplacés depuis 2006 par « Campus France ». D'après une étude réalisée par le Réseau européen des migrations (REM) en 2012, le Mali faisait partie des 31 pays « à *procédure CEF* » (REM 2012, 17). La procédure d'admission se déroule en trois étapes suivant un calendrier très strict selon les cycles de formation envisagés par les candidats. Une demande d'admission préalable (DAP) auprès du service culturel de l'ambassade de France (SCAC) est parfois nécessaire. Le SCAC transfère les demandes aux universités françaises qui évaluent les demandes avant d'émettre un avis favorable ou non. Ensuite, lorsqu'ils ont obtenu une attestation de préinscription, les étudiants sont autorisés à introduire un dossier de demande de visa auquel sont joints les justificatifs de revenus (équivalents à au moins 615 euros par mois), de logement et la réservation d'un billet d'avion pour la future ville d'accueil. Pour finir, après que Campus France a effectué sa mission qui consiste, selon Alexis Spire à « *contrôler et à choisir* » (Spire 2011), le visa est refusé ou délivré à l'étudiant qui peut ensuite s'envoler pour la première destination des étudiants maliens à l'étranger (Unesco, 2015).

Les Maliens qui souhaitent faire leurs études supérieures en France doivent donc justifier d'un capital économique conséquent – 7380 euros pour une année²¹⁵ – et présenter un projet d'études cohérent au cours d'entretiens très formalisés où l'expression orale et la motivation sont testées. Les 615 euros mensuels – convertibles en un peu plus de 400.000 francs CFA – représentent une somme équivalente à une année de salaire minimum annuel à raison de 35.000 francs CFA par mois, soit 53,50 euros²¹⁶. Outre cette barrière économique qui est similaire aux conditions de la mobilité vers le Maroc, la barrière institutionnelle, symbolisée par Campus France, les entretiens d'évaluation des projets scolaire et professionnel et la demande de visa sont autant d'outils discriminants où seuls les plus motivés, les mieux armés

²¹⁴ Cf. Annexes : « Redynamiser le programme 300 jeunes cadres pour le Mali : 5 propositions pour mettre le programme au service du développement économique et social du Mali », 2014, 47p.

²¹⁵ Le revenu minimum exigé des étudiants étrangers par les CEF est équivalent à l'allocation mensuelle de base des boursiers du gouvernement français, soit 615 euros mensuels. Jusqu'en 2007, les étudiants devaient justifier de revenus mensuels estimés à 450 euros.

²¹⁶ La hausse du Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti (SMIG), de 28.460 francs CFA à 35.000 francs CFA, a été décidée par le décret n°2015-0363 /P-RM du 19 mai 2015, en remplacement du décret n°04-253/P-RM du 05 juillet 2004. Porté à 35.000 francs CFA au 1^{er} janvier 2015, ce montant passera ensuite à 40.000 francs CFA à partir du 1er janvier 2016.

économiquement et culturellement réussissent la sélection. Réunir plus de 7.380 euros, près de cinq millions de francs CFA, relève pour la grande majorité des Maliens du défi le plus insurmontable. Cependant, beaucoup d'étudiants rencontrés sur le terrain expliquent la variété des « *ficelles* » trouvées pour contourner les obstacles institutionnels. En effet, il est courant de recourir à un parent ou un ami résidant et travaillant en France, ou de faire intervenir différents contributeurs pour réunir la mirobolante somme requise par les services consulaires. La mobilité pour études, à l'instar de toute entreprise d'émigration, a un coût financier inéluctable. En effet, lorsque les obstacles institutionnels ont été contournés, le futur étudiant en France doit tout de même payer des frais de dossier Camps France non remboursables de 50.000 francs CFA (80 euros), puis se procurer un passeport à 50.000 francs CFA (80 euros), et payer un billet d'avion dont le coût très variable peut alterner selon les saisons et les compagnies aériennes entre 600 et plus de 1000 euros. Ces dépenses sont presque toujours supportées par plusieurs personnes pour qui perçoivent leurs contributions comme un investissement dont ils sont en droit d'espérer un retour grâce au caractère cyclique et intergénérationnel des mécanismes locaux de solidarité (Mahut 2012).

Que ce soit en direction du Maroc ou de la France, dans les secteurs public ou privé, la mobilité des étudiants maliens nécessite la mobilisation de capitaux social, économique et scolaire dont peu sont munis. La mobilité est donc un phénomène intrinsèquement inégal en cela qu'il n'est pas accessible à tous. Et ce que par l'intermédiaire de stratégies multiples de déviation des contraintes administratives et institutionnelles que les plus défavorisés franchissent le cap des barrières aux études à l'étranger. Mais, en définitive, qui sont ces défavorisés ? Il convient, pour répondre à cette question et ainsi mieux cerner les nuances des types de trajectoires étudiés dans ce chapitre, d'effectuer un effort de définition et de classification des catégories socioprofessionnelles en contexte malien dans leurs différences de capitaux social, économique et culturel.

2.3 Origine sociale, rapport à la langue d'enseignement et choix de filière de formation au lycée

Le rapport à la langue française, langue de l'institution scolaire laïque, est en principe un des objets primordiaux de la sociologie de l'éducation au Mali, son extranéité étant, dans ce pays, encore plus remarquable que dans les pays voisins, anciennes colonies françaises (Douyon, 2002). D'après Bourdieu et Passeron, « *Les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leurs tâches scolaires ; il en héritent aussi des savoirs et un savoir-*

faire, des goûts et un « bon goût » dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine » (Bourdieu, Passeron, 1964 : 30). Sur le terrain des étudiants maliens à l'étranger, envisager et questionner le français comme apanage des groupes sociaux les plus favorisés peut permettre l'étude d'une des formes de savoir-faire qu'ont pu acquérir certains étudiants maliens au sein de la cellule familiale, et qui peut éventuellement leur servir d'outil de distinction par rapport à leurs compatriotes.

S'intéresser à la langue comme capital culturel dans le contexte malien, c'est questionner d'abord la hiérarchie des langues dans un contexte de diglosie (Aissatou Mbodj) – où le français est parlé alternativement avec plusieurs langues nationales dont, au Mali, le bambara est la plus importante en termes de nombre de locuteurs – et identifier les usages de celle-ci dans le champ social. La pratique du français dans les pays anciennement colonisés, et dont c'est la langue officielle, porte l'empreinte de l'histoire. La langue du colonisateur est parfois perçue comme un bien précieux, que Kamel Daoud, écrivain et journaliste Algérien, qualifie de « *butin de guerre* ». Au Mali comme dans la plupart des anciennes colonies françaises, le français est d'abord l'héritage d'une petite élite qui s'est substituée à l'administration coloniale (Salvaing, 2014). Plusieurs décennies après l'indépendance du Mali, la pratique du français est restée pratiquement cantonnée aux domaines exclusifs de l'administration publique, et dans une certaine mesure, dans les milieux sociaux les plus favorisés. Cette constatation incite à relativiser l'appellation « langue officielle » dans les contextes linguistiques comme celui du Mali (Canut, 1998).

Les témoignages recueillis auprès des étudiants maliens font état de pratiques langagières quotidiennes très inégales au Mali. Alors que des individus parlent sans discontinuer le français dans les cercles familial et scolaire, d'autres – la majorité – ont une pratique partielle, limitée au seul cadre de l'école. Pour ces derniers, le monde social est caractérisé par une segmentation très forte entre les champs social et scolaire. La langue est alors l'un des marqueurs sociaux majeurs de cette dichotomie des mondes de socialisation d'un grand nombre d'élèves maliens tout au long de leur scolarité (Kail, 1993). À propos de ce rapport à la langue de l'école et sur les différences qu'elle démontre, Ibrahima C, 28 ans et doctorant en sciences du langage à l'université Stendhal – Grenoble III — fils d'un berger jamais scolarisé et d'une femme au foyer pour qui le français est une langue totalement étrangère en cela qu'ils ne la parlent pas —, explique un sentiment partagé par beaucoup de ses camarades de la même condition sociale : « *C'est une situation très déroutante que la nôtre, je veux dire celle*

de tous mes camarades de classe scolarisés dans le cercle de Bandiagara²¹⁷. C'est à dire que nous parlions systématiquement français à l'école, où d'ailleurs étaient organisés des jeux consistant à nous obliger à ne parler que la langue d'enseignement, et si d'aventure quelqu'un se rendait coupable d'un écart – en parlant peulh, sonrhäï ou dogon – il devait payer 10 francs CFA et porter pendant toute la journée un symbole sous la forme d'une ardoise portant les inscriptions "j'ai oublié qu'on était à l'école. Je ne le referai plus jamais". Malgré ces techniques qui visaient à nous aider à apprendre plus vite et facilement, dès qu'on quittait le cadre de l'école, on parlait nos autres langues dans cette région multilingue » (...).

Le témoignage de Ibrahima est corroboré par nombre de ses camarades du Maroc. Bakary G., 25 ans, auditeur comptable et financier, diplômé de l'ISCAE du Maroc, précise par exemple lorsque nous le rencontrons à Bamako : *« J'allais à l'école, j'apprenais d'intéressantes choses, de nouveaux mots, mais dès que je rentrais à la maison, je n'avais plus besoin de parler français. D'ailleurs, en dehors de la salle de classe, je ne trouve que rarement l'opportunité de parler français »* (...) Fils d'un cultivateur non scolarisé, propriétaire d'une petite terre, Bakary a grandi en milieu rural, dans le cercle de Yorosso, région de Sikasso. Son propos va dans le sens du caractère extra-social, réalité parallèle dont les codes sont particuliers. Cela signifie qu'on lui reconnaît, à l'institution scolaire, sa particularité, mais aussi son pouvoir d'apporter aux enfants d'un autre type de savoir *« Mon père me disait : "comment, toi, écolier, tu ne suis même pas le journal télévisé de 20h ? Je ne t'entends jamais dire un mot de français avec tes camarades. Je me demande ce qu'on vous apprend à l'école »*, explique Moussa T, 28 ans, auditeur comptable à Bamako, diplômé de l'ENA de Rabat et de Paris Dauphine. La mission d'apprentissage spécial de l'école et sa consécration comme lieu de savoirs spéciaux trouve une résonance dans les travaux sur l'école en Afrique au cours des décennies 1980 et 1990 (Gérard, 1992, Lange, 1988).

Cette dichotomie École-Société a également beaucoup intéressé les pédagogues, les scientifiques, mais aussi les autres acteurs de l'école, à commencer par les élèves ou anciens élèves. Dans sa biographie, Cheick Modibo Diarra, l'astronome malien de la NASA et ancien premier Ministre estime que *« c'est vraiment malheureux que notre système éducatif soit conçu de telle sorte qu'on doive acquérir les premières choses de la vie dans une langue qui nous est totalement étrangère. Longtemps, j'apprenais par cœur, sans rien comprendre à ce*

²¹⁷ Cercle de la 5^{ème} région administrative du Mali, Mopti, située au centre du pays.

que j'apprenais. Il y a des tas de choses que j'ai comprises bien après l'école primaire, ou même après le lycée » (Diarra, 1999 : 45).

En complément de la pratique quotidienne du français, la lecture est le terrain de l'héritage linguistique. Très peu d'étudiants, parmi ceux que nous avons rencontrés, avaient eu des pratiques de lecture en dehors des programmes scolaires. Dans ce domaine également, tout le monde n'est pas logé à la même enseigne en matière de rapport à l'écrit et à la lecture. *« À la maison, nous parlions français et bambara. Mais plus souvent le français quand même. J'ai toujours parlé français, grosso modo. Et je lisais beaucoup à la maison, ma mère m'a passé beaucoup de livres à lire dès le début de ma scolarité »,* raconte Safiatou, aujourd'hui ingénieure en informatique, titulaire du baccalauréat scientifique (Sciences Exactes) en 2006, et lauréate d'un concours national de dictée lorsqu'elle était en classe de Terminale.

En définitive, il existe d'importants écarts entre les niveaux de pratique du français entre les étudiants maliens selon leurs catégories sociales d'origine. Cependant, les différences en matière de lecture sont bien moindres. Cela explique peut-être pourquoi notre échantillon infirme l'impact des inégalités devant la langue sur le devenir scolaire des étudiants maliens. Au contraire, nous observons que, même pour les études de lettres et sciences humaines et sociales, la différence entre catégories supérieures et inférieures n'est pas considérable.

Si les inégalités de maîtrise de la langue, en dépit de leur absence d'effets sur les trajectoires, sont perceptibles, qu'en est-il des mathématiques et des autres sciences dures ? Les mathématiques sont-elles encore plus démocratiques que les humanités ? Dans notre échantillon, l'idéaltype de la promotion sociale par l'accession à l'université correspond au profil d'un individu de sexe masculin, titulaire d'un bac scientifique au lycée et terminant sa scolarité dans un établissement de l'élite universitaire marocaine ou française. Cela apparaît d'abord comme la confirmation de travaux antérieurs faits en matière d'inégalités devant l'enseignement supérieur : les études en sciences sont plus accessibles aux classes défavorisées, en particulier en facultés de sciences (Bourdieu, Passeron, 1964 : 17). Chez les étudiants maliens cependant, l'égalité ne se limite pas à la propension à faire des études supérieures scientifiques, mais touche aussi l'accès aux grandes écoles, qui sont pourtant le fleuron de la distinction entre groupes sociaux en France. L'absence ou la faible présence des femmes issues des classes moyennes et défavorisées dans notre échantillon d'étudiants des Grandes Ecoles correspond à une inégalité remarquée par Bourdieu et Passeron : c'est dans les couches défavorisées que les différences hommes-filles sont les plus notables. Dans notre étude, la majorité des femmes sont issues des catégories sociales supérieures de la société malienne. Cependant, les profils sociodémographiques des étudiants démontrent très peu

d'inégalités d'accès aux Grandes Ecoles. Cela signifie que la sélection se fait bien avant l'accès à l'enseignement supérieur. Les études en sciences étant les disciplines qui accueillent le plus d'excellents élèves, lorsque ces derniers échappent aux mailles de la sélection, ils finissent par réussir de brillantes études.

Les trajectoires scolaires, qu'elles soient guidées ou non par les stratégies familiales, se caractérisent par leur finalité professionnelle. Cette finalité professionnelle, sans cesse réajustée au fil de la scolarité et en fonction des contraintes ou opportunités, se dessine par rapport aux représentations individuelles de ce qu'est ou de ce que doit être la réussite scolaire, et ses corollaires que sont les réussites professionnelles et sociales. Les représentations individuelles sont pourtant le fruit, selon Durkheim, des représentations collectives (Durkheim, 1887). Chez les psychologues sociaux d'après 1960, et depuis les travaux de Serge Moscovici (Moscovici, 1960), ces représentations sont encore plus fortes, elles sont ancrées dans les habitudes quotidiennes et influencent nos actions. Dans cette section, nous allons tenter de comprendre quelles sont les représentations à l'œuvre chez les étudiants maliens, en nous intéressant aux trajectoires de trois corps professionnels en particulier : l'enseignement et la recherche, les sciences médicales et les sciences de l'ingénieur. De façon transversale, nous démontrerons également qu'on peut faire une distinction classique entre, d'une part, les réorientations scolaires fondées sur la volonté tenace d'accéder à une vocation, et de l'autre, les réorientations qui correspondent davantage à une lecture instantanée des évolutions du marché de l'emploi, et dont le but est de maximiser l'employabilité des diplômés.

3. Mécanismes de valorisation de la réussite scolaire dans le champ social

Outre les environnements immédiats de socialisation que sont la salle de classe et la famille, le champ social plus large, national, peut aussi jouer un rôle important dans les rapports entre l'école et les élèves. Certaines pratiques sociales peuvent contribuer à susciter l'intérêt de ces derniers pour l'institution éducative, ou au contraire leur antipathie pour l'école et ses attributs. Chez les populations qui en sont isolées par leurs professions (professions manuelles) ou leur localisation géographique (milieu rural, régions éloignées de la capitale), les représentations sociales de l'école pèsent de façon considérable dans les stratégies de scolarisation. La compréhension de la fabrique de ces représentations est d'autant plus importante qu'elles se construisent sur la base de critères d'utilité définis par les populations.

Il ressort de nos observations de terrain et des entretiens que les formes de valorisation du savoir scolaire sont multiples : des mouvements pionniers aux « journées du bon élève », en passant par les camps d'excellence, les associations scolaires des meilleurs élèves et les récompenses publiques dans les établissements sont autant de dispositifs qui participent à instaurer la culture de la performance scolaire au niveau individuel chez les populations les moins liées à l'école.

3.1 Représentations sociales des professions intellectuelles au Mali

Comme nous l'avons décrit dans le chapitre 4, depuis son institution, l'école au Mali est passée par des phases alternatives de rejet et d'adhésion. Dans les premières années, la crainte et la méfiance ont dominé les rapports entre les populations et l'école (Salvaing, 2014). Puis, à l'aube des indépendances, l'essor d'une nouvelle élite lettrée au pouvoir a donné tout son attrait à l'école. Cette relation idyllique dura globalement jusqu'au début des années 1980. Tant qu'elle remplissait sa fonction d'insertion professionnelle dans la fonction publique d'Etat, l'école était admirée. Les sociologues de l'éducation qui ont travaillé sur la question ont démontré un important recul des taux de scolarisation au Mali dans la décennie 1980 qu'ils imputaient au rejet d'une école par les parents d'élèves qui estimaient qu'elle avait cessé de garantir la promotion sociale par les titres universitaires (Gérard, 1992 ; Lange, Martin, 1995). Les titres de la presse locale renvoient à aux doutes et à la dévalorisation de l'école et de ses principaux acteurs : les enseignants. Longtemps adulés (Salvaing, 2014 ; Gérard, 1992), les enseignants tombent en disgrâce. Et les caricatures se multiplient²¹⁸. Une autre figure de l'école naît à cette même époque au Mali : c'est le diplômé chômeur. Une image qui matérialise l'échec des sacrifices familiaux et d'un investissement sur la longue durée dans la scolarisation des enfants. Et depuis près de trente ans au Mali, une nouvelle tendance s'est instaurée : les données des services publics de l'emploi et de la formation professionnelle indiquent que plus on est diplômés, plus on a de difficultés à trouver un emploi (Weyer, 2011).

Depuis 1991 et l'avènement de la démocratie, la réponse politique à la crise scolaire a consisté en la diversification de l'offre d'éducation. Les taux de scolarisation ont recommencé à augmenter de façon très rapide, dans le cadre des nouvelles initiatives visant l'accès l'éducation pour tous. Dans ce nouveau schéma d'école à la carte, un nouveau consensus s'est

²¹⁸ De l'avis de la plupart des étudiants et diplômés que nous avons interviewés, la figure de l'enseignant est associée à partir des années 1980 à la craie et à la pauvreté. Une expression consacrée en bambara « *la craie mugu ni bicki* » – poussière de craie et stylo (bic) – devenue célèbre, exprime cette évolution.

instauré. Demba D., étudiant en master 2 droit à l'université Mohammed V de Rabat, exprime en ces termes cette nouvelle conception de l'école :

« Il est désormais convenu qu'il est de plus en plus difficile d'accéder à un emploi à la fin de ses études. En particulier, lorsqu'on a étudié au Mali. La parade donc constitue pour chacun à se doter des moyens nécessaires pour accéder à une éducation de qualité. Et on sait tous que dans l'enseignement supérieur, il vaut mieux faire ses études à l'étranger. D'ailleurs, rien que le fait d'avoir été formé à l'étranger te donne un avantage sur les diplômés locaux. »

L'école et les professions auxquelles elle est censée préparer les élèves conservent alors une image globalement positive dans la société. Cependant, ce sont les moyens d'obtenir une éducation de qualité qui restent à trouver à titre personnel. Les familles sont devenues de vrais acteurs de l'éducation à travers les stratégies qu'elles mettent en œuvre dans la scolarisation de leurs enfants. L'État, quant à lui, tout en libéralisant l'école, continue d'activer des leviers d'encouragement des élèves à travers divers dispositifs de récompense.

3.2 Espaces de consécration individuelle des élèves : les camps d'excellence et les journées du bon élève

En 2002, le président de la république du Mali, Amadou Toumani Touré, a institué « *la journée du bon élève* » qui a lieu chaque année autour du mois de septembre dans la capitale malienne. La journée du bon élève est une initiative qui consiste à inviter les meilleurs élèves maliens de tous les examens nationaux à travers le pays au palais présidentiel, Koulouba, afin de les encourager et de leur remettre une somme d'argent équivalente à 25.000 francs CFA (40 euros). La centaine d'élèves reçus chaque année ont entre 11 et 20 ans. Pendant une semaine, les élèves accompagnés de tuteurs enseignants désignés par leurs établissements scolaires, sont réunis dans un camp d'excellence où ils participent à différents séminaires et à quelques activités récréatives. Les étudiants qui ont participé aux camps d'excellence confient que cet événement a joué un rôle important dans leurs trajectoires scolaires. C'est notamment le cas de Bassirou D., ingénieur de l'Ecole nationale de l'industrie minérale (ENIM) du Maroc, informaticien auprès de Maroc Telecom lorsque nous l'avons rencontré le 8 juillet 2012.

D'abord scolarisé dans une école communautaire de la petite commune de Kimparana, dans la région de Ségou, Bassirou dit être issu d'un « milieu modeste ». Pourtant, il a très rapidement reçu les honneurs publics grâce à ses bons résultats scolaires. À 12 ans, il a brillamment réussi son examen du Certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental

(CFEPCEF), communément appelé CEP, finissant premier de l'académie d'enseignement de la région de Ségou. Cela lui a valu des cérémonies publiques de remise de prix où ses parents l'ont accompagné jusqu'à Ségou. Il raconte par ailleurs qu'il recevait régulièrement des cadeaux de la direction de son école : « livres et cahiers principalement. » Bassirou a ensuite fréquenté un collège catholique semi-public de Sikasso où on avait l'habitude d'accrocher les noms des trois meilleurs élèves de chaque classe sur un tableau d'honneur que tout le monde pouvait voir.

« Je pense que tout ça m'a beaucoup encouragé. Jusqu'au lycée où on m'a orienté à Michel Allaire, le meilleur lycée de Sikasso. J'ai eu la mention bien au bac et j'ai participé en 2004 au camp d'excellence. Mes parents étaient très fiers. Mes profs aussi. Tout le monde, quoi ! »

Encadré n°2 : Portrait de Basile, du village de Kimparana à une carrière d'ingénieur chez Maroc Telecom

Basile est cadre en informatique et travaille pour Maroc Telecom lorsque nous le rencontrons en juillet 2012. Originaire d'une petite commune rurale de la région de Ségou, au Mali, il a eu une trajectoire de réussite influencée, selon lui, « par les distinctions honorifiques acquises très tôt et par les encouragements des parents ». En effet, très tôt, Basile a été régulièrement convié à des cérémonies de remise de prix aux meilleurs élèves, d'abord dans son école communautaire villageoise, puis dans son établissement secondaire catholique, jusqu'à des cérémonies organisées par la municipalité.

3.3 Les mouvements pionniers et les parlements des enfants : des institutions nationales de participation citoyenne et de reconnaissance sociale

L'Association des Pionniers du Mali (APM), créée en 1995 et reconnue d'utilité publique par le gouvernement du Mali en 1996, est une structure associative regroupant des jeunes dans le but de leur accorder une formation civique. Fabrique de futurs citoyens recrutés dans les écoles des différentes communes du Mali, les mouvements pionniers sont une invention de la première république du Mali, au début des années 1960. En effet, dans la doctrine socialiste de Modibo Keita, l'école devait jouer un rôle central dans la construction de la nation malienne, à travers l'enseignement d'une histoire nationale romancée dans les différentes langues, et par l'intermédiaire de la formation des nouveaux citoyens maliens. Pour les élèves

qui sont appelés à participer au corps des pionniers, ainsi que pour leurs familles, cela représentait une consécration presque politique. La tenue vestimentaire des pionniers – short kaki, chemise bleue et bérêts aux couleurs du Mali (vert, jaune ou rouge) – participait à rendre ce groupe d'écoliers admirables.

Pour Ibrahima, 29 ans et doctorant en sciences du langage à l'université de Grenoble, la participation aux activités du mouvement pionnier représentait comme une sorte de première entrée dans les services de l'administration publique « *encore très admirés dans les régions périphériques* ». C'est dans la région de Mopti, au centre du Mali, qu'il a fait sa scolarité dans des écoles publiques. Et c'est à son instituteur en classe de 6^e année de l'enseignement fondamental qu'il doit sa découverte des activités des pionniers du Mali.

« J'étais élève à Douentza, à quelques kilomètres de mon village d'origine. C'était une petite école publique mais une bonne école tout de même. De toute façon, il n'y avait pas encore d'école privée dans la région quand je commençais l'école (1990). (...) En 6^{ème} année, mon professeur, un dogon de la région, M. Ouologuem, m'a invité à une rencontre à la fin des cours. Et m'a expliqué que tous les bons élèves participaient au mouvement pionnier. J'y suis allé et j'ai été ébloui par la coordination des mouvements, on eût dit des petits militaires. On chantait des chants patriotiques en français, en bambara, en dogon, en peulh et même en sonrhäi. Parce que, tu sais, Mopti c'est la région de tous les groupes ethniques. Le mouvement pionnier a été une belle expérience pour moi. »

À côté de l'association des pionniers, d'autres structures similaires donnent une porte d'entrée vers des activités de responsabilité publique, à commencer par le parlement des enfants. Il existe un bureau national du parlement des enfants et des bureaux dans chacune des huit régions administratives du Mali (Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou, Mopti, Tombouctou, Gao et Kidal) ainsi que dans le district de Bamako. Les parlementaires, députés juniors de moins de 18 ans, sont recrutés parmi les meilleurs élèves de toutes les écoles du Mali pour défendre les droits des enfants. En vertu de la convention internationale des droits de l'enfant, en vigueur depuis le 2 septembre 1990 et dont le Mali est partie. Pour Nouhou, étudiant en licence télécommunications, rencontré le 30 mars 2013, l'expérience du parlement des enfants a eu beaucoup d'intérêt dont celui de lui faire espérer de pouvoir encore accéder à une position d'élue à l'assemblée nationale un jour.

« C'est surtout lorsque tout le Mali a regardé le débat à la télévision entre le premier ministre, IBK (Ibrahim Boubacar Keïta) et la présidente du parlement national des enfants, Adam Maïga. J'étais membre du parlement de Gao et ça m'a rendu très fier. Je la connaissais et d'ailleurs, grâce au parlement, j'ai rencontré des jeunes de tous horizons,

souvent aisés. Quand même ça m'a convaincu qu'il était possible de faire de belles choses pour le Mali. Quand mes amis et ma famille voyaient les retransmissions télévisuelles de nos sessions annuelles, ils étaient toujours très heureux de m'en parler ».

Même s'il n'a pas obtenu de bourse gouvernementale, Nouhou a cultivé un espoir de réussite sociale qui doit beaucoup à son expérience du parlement des enfants, une des scènes parmi d'autres (comme le mouvement pionnier) de reconnaissance sociale des élèves maliens. Ces espaces de reconnaissance du champ scolaire contribuent à construire des images de la réussite par l'école en érigeant en modèles certaines personnalités publiques. Dans la réussite en milieu populaire, il est aussi question de rencontres directes ou indirectes qui façonnent les projets scolaires.

Outre cette distinction entre les filières de formation des boursiers maliens, nous avons constaté deux autres obstacles majeurs à la poursuite des études supérieures en France et au Maroc : d'une part, certaines disciplines sont proposées avec un nombre de places limitées, voire totalement absentes des formations proposées ; d'autre part, certains étudiants peuvent voir leur financement se limiter à des masters recherche requérant une poursuite en thèse, ou des parcours d'études courts et souvent sans débouchés professionnels. En effet, il n'y a aucune place pour la médecine parmi les filières de formation proposées aux boursiers maliens en France, alors que le document initial prévoyait de former des cadres dans certaines spécialisations rares. Mise en perspective avec la très grande proportion d'anciens bacheliers en Sciences Biologiques confessant leur intérêt pour les études médicales, aussi bien au Maroc qu'en France, nous pouvons mesurer l'ampleur de la contrainte à laquelle ont fait face des dizaines de boursiers. Quelques médecins et étudiants en médecine au Maroc nous ont confié s'être détournés de la bourse pour la France à cause de cette impossibilité d'accéder aux études en médecine. En revanche, même au royaume maghrébin où il est possible de faire des études de médecine, les places sont rares : il y en a entre deux et cinq par an pour vingt, voire trente bacheliers en SB. Ceux qui ne sont pas reçus sont alors contraints d'accepter une place en école d'ingénieur agronomie/vétérinaire, en classes préparatoires scientifiques – souvent dans la spécialité Physique-Chimie, ou en Faculté de Sciences et Technique (FST). Ces derniers, tout comme un nombre croissant de boursiers maliens au Maroc depuis 2008, se voient offrir la possibilité d'obtenir une licence sans poursuite d'études dans des disciplines qui nécessiteraient, de l'avis des étudiants concernés, une poursuite en master. Il s'agit des licences en mathématiques, en physique-chimie, en biologie, en droit, en lettres ou en langues.

Pour les étudiants pris au piège de ces cycles de formation courts, il ne reste que deux choix : rentrer au Mali ou autofinancer leurs années de master, ce qui n'est pas à la portée de tous.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons démontré à quel point les déterminismes les plus importants sur les parcours scolaires des étudiants maliens proviennent d'abord des filières de formation qu'ils ont choisies au cours de leur scolarité secondaire au Mali. Les disparités entre catégories sociales sont ici moins importantes que les différences d'opportunités dépendant de la filière d'études suivie au lycée. Ces études conduisent ensuite les étudiants vers un marché du travail, dans leur pays de formation ou au Mali, vers lequel ils s'orientent en fonction des formations acquises, mais aussi des opportunités, de leurs connaissances, et des capitaux nécessaires pour l'accès aux différents groupes professionnels dans ces pays. Mais auparavant, ils poursuivent leurs études à l'étranger, en France ou au Maroc. Le choix de l'une ou l'autre destination est aussi fonction du cadre légal de la mobilité et des mutations en cours dans ceux pays, notamment en termes de politiques migratoires. C'est à l'analyse de ces mutations qu'est consacré le chapitre 6.

Chapitre 6

Les mutations en cours dans les systèmes d'enseignement supérieur marocain et français : facteurs d'attrait et de répulsion des étudiants internationaux

Introduction

Ce chapitre est consacré à l'étude des facteurs attractifs et/ou répulsifs des systèmes d'enseignement supérieur en France et au Maroc. Sont analysés les ressorts de la mobilité internationale pour études qui survient dans un cadre marqué par l'uniformisation des normes dans l'enseignement supérieur et une tendance marchande dans plusieurs pans de l'éducation. Il s'agit d'étudier concrètement les conditions de possibilité des parcours de mobilité, aussi bien en termes d'opportunités d'études que d'insertion professionnelle, offertes par ces deux systèmes éducatifs. La mobilité pour études des Maliens en France et au Maroc a lieu dans un contexte marqué tout à la fois par les mutations en cours dans l'enseignement supérieur à l'échelle globale, et par les dynamiques spécifiques aux champs scolaire, social et politique marocain et français. Par conséquent, les politiques nationales d'accueil des étudiants étrangers en France et au Maroc sont déterminantes dans la construction et la réalisation des projets de mobilité pour formation des étudiants maliens souhaitant poursuivre leurs études dans ces deux pays.

1. Les nouveaux ressorts de la mobilité internationale des étudiants

1.1 L'unification des normes dans l'enseignement supérieur, un facteur de fluidification de la mobilité internationale

Dans sa forme actuelle, la mobilité pour études doit beaucoup à l'uniformisation progressive des normes dans l'enseignement supérieur, facilitant ainsi les transitions pour les étudiants qui naviguent entre les systèmes éducatifs de différents pays. La manifestation la plus visible de cette uniformisation peut s'analyser dans la diffusion du système LMD Licence – Master – Doctorat (Feudjio 2009) inspiré des Etats-Unis (Ravinet 2009), et dont l'expansion récente est partie de l'Europe. Outre le partage de ce modèle d'organisation des grades et diplômes dans l'enseignement supérieur, on observe une tendance à la domination croissante des filières de formation en scientifiques et techniques, en particulier dans le domaine des services (Informatique, Télécommunications, Environnement, Comptabilité, Finance, etc.). Dans le cas du Mali, la part des bourses d'études offertes par l'État aux étudiants titulaires d'un baccalauréat scientifique ou technique rend compte de cette préférence pour les filières de formation qui permettent de former des cadres dont il est attendu de participer au développement national.

1.2 L'adoption du système LMD au profit d'une plus grande mobilité des étudiants

L'instauration d'un modèle harmonisé d'organisation des cycles universitaires autour des diplômes de Licence, Master, et Doctorat (LMD), est un des socles essentiels à la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Les conditions de cette organisation de l'enseignement supérieur, ont été définies tout au long du cycle de conférences intergouvernementales, lancé en 1998 à Paris via la déclaration de la Sorbonne et désigné sous le nom de *processus de Bologne* (Charlier, Croché, 2010). Quarante sept États membres du Conseil de l'Europe prennent part au processus de Bologne. Le processus européen, qui inclut aussi la Turquie et la fédération de Russie, s'est étendu inexorablement dans les aires d'influence du continent, à commencer par le continent africain. Cette expansion du nouveau modèle qui avait initialement pour but, entre autres, « *d'améliorer la mobilité et l'employabilité des étudiants européens* » (Muller et Ravinet 2009, 654), est considérée *a posteriori* comme « inéluctable » (Charlier, Croché, 2010). En effet, Jean-Émile Charlier et

Sarah Croché rappellent dans cet article la dépendance des systèmes africains d'enseignement supérieur aux systèmes européens, notamment en raison des collaborations scientifiques entre les institutions et les enseignants-chercheurs des deux continents, mais aussi – et surtout – à cause de la forte mobilité des étudiants africains en direction des établissements supérieures du Vieux Continent. Selon l'Unesco, les étudiants africains sont les « *champions de la mobilité* »²¹⁹. En 2006, l'organisation spécialisée des Nations Unies estimait à plus de 5,6% la part des étudiants originaires d'Afrique subsaharienne étudiant hors de leurs pays, la proportion la plus élevée de tous les continents.

L'enseignement supérieur au Maroc comme en France entretient de forts liens avec la France, en raison d'une histoire commune. Mais ce qui participe à la pérennité de ces relations, c'est d'abord les collaborations scientifiques entre les institutions du « Nord » et du « Sud » (Gaillard, 1999), qui se traduisent notamment par la forte mobilité des étudiants et des chercheurs. C'est pour toutes ces raisons que la réforme LMD est vite devenue une nécessité dans toute l'Afrique. Au Maroc, premier pays à avoir engagé les manœuvres en vue de l'adaptation aux normes européennes (Mazzella, 2008), cela ne s'est pas passé sans bouleversements (Ghouati, 2007). Ailleurs en Afrique au sud du Sahara, la réforme LMD s'est fait plus tard, avec des difficultés similaires entre, par exemple, le Sénégal (Goudiaby, 2009), le Gabon (Idiata, 2007) ou le Mali (Diarra et al., 2011). Partout, ces différents auteurs constatent la difficile adaptation à un système pensé pour l'Europe, et dont il faut trouver une déclinaison propre à chaque pays, alors même que les moyens de la réforme manquent.

1.3 L'uniformisation des filières de formation, une conséquence de la tertiarisation des économies nationales

Un des facteurs d'harmonisation des normes dans l'enseignement supérieur réside dans l'essor des filières de formation préparant aux métiers des services. En effet, les diplômes en sciences de l'ingénieur – télécommunications, informatique, électronique – ont des déclinaisons de moins en moins techniques et de plus en plus orientées vers la finance, le conseil aux entreprises, alors que les sciences de l'entreprise – audit, comptabilité, contrôle de gestion, aménagement du territoire, gestion de l'environnement, droit des affaires –, conservent un attrait renouvelé par les transformations des économies développées. Si ces dernières se caractérisent par la part dominante du secteur tertiaire dans le poids du PIB, les

²¹⁹ Communiqué de l'Unesco, en 2006, à l'occasion de la parution du recueil mondial de données sur l'éducation. Lien (consulté le 10/05/2015) : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=33154&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

économies des pays sous-développés et des pays en voie de développement, elles, connaissent un essor exponentiel de ce secteur. Cela est aussi vrai de l'Inde (Joshi, 2003) et de la Thaïlande (Jansen, 2001), que du Nigeria (awopegba, 2002) et du Kenya (Kinuthia, 2009). En 2015, la part du secteur tertiaire dans l'économie indienne est de 54,4%, 51,9% pour la Thaïlande et 56,1% pour le Nigeria et 50,6% pour le Kenya²²⁰. En dépit de ces mutations dans les économies en voie de développement, celles-ci restent un pas en arrière par rapport aux pays dits développés. Pour ceux-là, Jean-Baptiste Meyer suggère même de parler de secteur quaternaire pour décrire l'économie basée sur la connaissance (Meyer 2004).

A l'heure actuelle, parler de tertiarisation de l'économie malienne peut sembler quelque peu hâtif tant son économie repose sur la production agricole. L'agriculture occupe « *près de 75% de la population active* » (Bélières, 2014 : 3) et participe à hauteur de 38,5% du PIB nominal (contre 23,3% pour l'industrie et 38,2% pour le secteur des services²²¹). La part de l'agriculture dans le PIB du Mali a considérablement baissé, passant de 60% à moins de 40% entre 1980 et 2014 (Meslé-Somps, 2015). Celle du secteur industriel a également baissé, étant donné la disparition d'un grand nombre d'entreprises nationales, les Sociétés et Entreprises d'État (SEE)²²², au cours des décennies 1980 et 1990 (Bah, 2012). Le recul de secteurs primaire et secondaire dans la production nationale se fait du secteur tertiaire dont le développement prend racine dans le domaine de la banque et de la finance (Babatoundé, 2016) ainsi que dans les télécommunications (Keita, 2015). Ces transformations touchent le secteur formel dans une économie encore à majorité informelle (Bah, 2012).

En raison de ces changements profonds dans la distribution de l'emploi formel qui pendant longtemps se limitait à la seule fonction publique, les filières d'études les plus demandées sur le marché de l'emploi convergent vers les formations qui, ailleurs, font aujourd'hui recette. Il s'agit des formations d'ingénieurs en télécommunications ou en électronique, et des spécialisations en finances, audit ou contrôle de gestion, qui sont très prisées dans le secteur privé en essor au Mali (Bourdet, Dabitaou, et Dembélé 2012). Cette tendance n'est pas le reflet fortuit des structures économiques des pays développés. Elle nous renseigne très précisément sur les transformations actuelles de l'économie malienne, dont les contours sont redéfinis par les entreprises étrangères qui sont, parfois, les principaux employeurs de cadres dans le

²²⁰ Base de données de la CIA : <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2012.html#ml>

²²¹ Idem.

²²² D'après Fousseynou Bah, « le désir de se libérer (...) du pouvoir exercé par les entreprises étrangères dans le secteur moderne (importations et exportations surtout) a motivé l'État dans la création d'entreprises nationales, visant à substituer aux importations des productions nationales. » (Bah, 2012 : 78). Plus de trente entreprises spécialisées dans la gestion et la transformation des produits agricoles ont été créées dont la compagnie malienne de développement textile (CMDT, ex-CFDT) ou la SOCOMA (société des conserves du Mali).

secteur privé formel. C'est notamment le cas d'Orange Mali et de la Sotelma/Malitel (Société des télécommunications du Mali). Orange Mali, filiale du groupe Sonatel (Société nationale des télécommunications du Sénégal), qui appartient elle aussi à France Telecom, employait plus de trois cents personnes en 2007 (CRT 2007)²²³ alors que la Sotelma Malitel, dont Maroc Telecom est l'actionnaire majoritaire, employait 1584, 122 stagiaires et « *générât indirectement près de 18.000 emplois avec la gestion des télé centres et des cybercafés* » (Keita 2013, 146). Ces deux exemples d'entreprises privées appartenant à des opérateurs étrangers illustrent l'extraversion de l'économie dans un pays où l'école, elle aussi, comporte plusieurs signes d'internationalisation (chapitre 2).

Les transformations macroéconomiques au Mali, auxquelles participent notamment les nouvelles orientations en matière de politiques publiques, l'essor du secteur bancaire et des sociétés spécialisées dans la communication publique ou d'entreprise, et celui des télécommunications, ont un impact visible sur le développement des filières de formation. À titre d'illustration, le ministre malien de l'emploi et de la formation professionnelle, Mahamane Baby, déclarait lors d'une rencontre à Paris avec l'association des diplômés et étudiants maliens (ADEM) : « *Le véritable problème d'insertion que nous rencontrons encore aujourd'hui, c'est le problème de l'adéquation des formations avec nos besoins. Nous manquons cruellement de statisticiens par exemple. Présentez m'en un, je l'embauche immédiatement !* »²²⁴

Les formations permettant une insertion facile dans le secteur privé sont les mêmes que celles qui sont aussi valorisées au Maroc et en France : diplômes d'ingénieur dans les divers champs de l'informatique et des nouvelles technologies, diplômes en sciences de gestion, dont la finance, la comptabilité, l'audit, etc. On constate dès lors ce qui s'apparente à un réel schéma d'universalisation de certaines disciplines. Le cas des formations d'ingénieur est le plus indicatif de ce phénomène : des ingénieurs formés sont directement recrutés par des entreprises françaises²²⁵. La tendance transcende les espaces traditionnels de mobilité professionnelle.

²²³ Comité de régulation des télécommunications du Mali, sous la tutelle du ministère de la communication et des nouvelles technologies.

²²⁴ Carnets de terrain : entretien entre l'ADEM et le ministre le 05 juillet 2014.

²²⁵ Cf. cette session de recrutement organisée par le cabinet « Talan » à Casablanca pour un poste d'ingénieur d'études, basé à Paris : http://www.talan.fr/avada_portfolio/session-recrutement-maroc-hf-5-2/ ou encore ce cabinet de « chasseurs de tête » recrutant pour des entreprises marocaines et étrangères (Cooper, Nordisk) : <http://www.leconomiste.com/article/905147-nouvelle-franchise-de-chasseurs-de-t-tes-au-maroc>

2. Organisation de l'enseignement supérieur au Maroc et en France

2.1 Les sections scientifiques, filières d'excellence en France et au Maroc

L'orientation dans l'un ou l'autre des grands ensembles disciplinaires a une importance décuplée par l'organisation du curriculum et des orientations post-bac. En effet, au cours des trois années de lycée, les élèves en Lettres vont faire très peu d'heures de mathématiques, de sciences physiques ou naturelles, pendant que les élèves en Sciences ont un programme allégé en lettres et sciences sociales. Il en résulte que les bacheliers ès Sciences ne sont pas autorisés à s'inscrire en Lettres Modernes, en Sociologie ou en Droit dans l'enseignement supérieur marocain, et un refus similaire est opposé aux bacheliers littéraires candidats à des études supérieures en sciences « dures », mais aussi en sciences économiques ou en gestion. Le déterminisme dans les trajectoires scolaires est encore plus marqué chez les élèves marocains titulaires du DEF (Diplôme d'Études Fondamentales), orientés en fonction de leur âge, de leurs performances scolaires et de la carte scolaire, dans l'enseignement secondaire professionnel (pour les plus de 17 ans). Très peu d'entre eux font des études supérieures (Douyon, 2001). Ceux qui sont dirigés vers l'enseignement technique (un nombre restreint d'élèves choisis parmi les meilleurs, et qui ont demandé cette orientation), ont, eux, le privilège d'obtenir leur baccalauréat dans des filières où ils sont très peu nombreux²²⁶. Conscients de cette segmentation de l'offre pédagogique dans l'enseignement secondaire, les élèves – plus ou moins guidés et encouragés par leurs parents – font des choix à la fin du second cycle de l'enseignement fondamental qui, comme l'attestent les commentaires de certains étudiants et diplômés rencontrés en France et au Maroc, reposent d'abord sur les aspirations du candidat au DEF en termes d'insertion professionnelle dans le futur.

« *J'ai choisi d'aller en Lettres, parce qu'au début je voulais devenir avocat ou journaliste. En plus, je n'aimais pas trop les maths* » (Maliky, diplômé de l'ISTAHT (Institut Spécialisé de Technologie Appliquée Hôtelière et Touristique) d'Agadir²²⁷, et opérateur de centre d'appels à Casablanca, juillet 2012). Pour d'autres, comme Bekaye, étudiant en master 1 Télécoms à

²²⁶ Jusqu'à une période récente – fin des années 1990 –, il n'existait au Mali qu'un seul établissement d'enseignement secondaire technique : le Lycée Technique de Bamako dont la grande majorité des élèves provenaient de la capitale.

²²⁷ Les ISTAHT sont des instituts spécialisés dans le domaine de l'hôtellerie et du tourisme, rattachés aux universités publiques. Il y en a dans trois villes marocaines : Mohammedia, Agadir et Marrakech. L'accès aux ISTAHT se fait via un concours niveau baccalauréat. Maliky a fait ledit concours à l'issue d'une première année réussie en Lettres Modernes, à la faculté des sciences humaines de l'Université Mohammed V de Rabat.

Poitiers ayant fait sa licence en Algérie, le choix de la filière au lycée s'est fait selon lui de façon quasi « naturelle », sans réflexion préalable : « *Tu sais bien qu'au Mali quand on se débrouille bien à l'école, on va en Sciences. D'ailleurs, tout le monde te conseille d'aller en sciences, quoi.* » Fils d'un enseignant en droit dans l'enseignement secondaire professionnel, le père de Bekaye a conseillé à son enfant d'aller en Sciences. Dans d'autres cas, assez fréquents chez les « *héritiers* », le conseil d'orientation des parents se mue en forte recommandation, voire en injonction. C'est ce qui ressort des propos recueillis auprès de Safiatou, ingénieure d'État en développement informatique de l'ENSA (Ecole Nationale des Sciences Appliquées) de Safi : « *J'avais d'excellents résultats en général, mais j'avais une nette préférence pour les langues et les lettres. Je savais aussi que ça me fermerait des portes après. Alors qu'en allant en Sciences, j'allais avoir plein d'options. C'est ce qui m'a décidée. Sans compter le fait que mon père insistait pour que j'aille en Sciences. Je pense que ça ne lui aurait pas plu si j'avais décidé de faire Lettres* » (...).

Après la réalisation de ce premier choix, déterminant, en fin de 9^{ème} année à l'approche du DEF, les élèves maliens font ensuite un second choix à l'issue de la classe de 10^{ème}, la première année de lycée. Les étudiants en section « S » sont guidés vers les Sciences Exactes (SE) ou les Sciences Biologiques (SB) ; et pour les « littéraires », il faut aller en Langues et Littérature (LL) ou Sciences Humaines (SH). À ce niveau, les élèves n'émettent pas de vœux d'orientation, et l'administration dispose d'une grande latitude pour définir (ou orienter ?) la poursuite d'études au lycée. L'inscription dans l'une de ces quatre spécialités dépend en premier lieu des proviseurs, chefs d'établissement dans les établissements d'enseignement général au Mali. Ces derniers nous ont expliqué « *qu'en principe* » les « scientifiques » sont orientés en SE lorsqu'ils ont de bons résultats en Mathématiques et Physique, et en SB quand leurs relevés de notes font ressortir de meilleures acquisitions de compétences en Biologie et Chimie. Quant aux élèves de 10^{ème} Lettres, ils sont orientés en LL si leurs résultats sont meilleurs en langues et littérature que dans les autres matières, et en SH pour ceux démontrant de moins bonnes aptitudes en lettres et langues. Si les critères d'orientation sont effectivement ceux que nous venons de décrire, dans la pratique, c'est encore plus simple. « *Ici au lycée, nous orientons tous les bons élèves de L et de S, c'est-à-dire les élèves qui ont au moins une moyenne générale de 12 sur 20 vers la LL et la SE. Tous les élèves qui situent en deçà de ce seuil de la mention assez-bien sont dirigés vers la SH pour les littéraires et la SB pour les scientifiques. À ma connaissance, l'ensemble des établissements de la région pratiquent ce même procédé, autrement, ce serait trop fastidieux* ». Cette réponse du proviseur du lycée

Mahamane Alassane Haïdara de Tombouctou²²⁸, principal lycée public de la capitale de la sixième région du Mali, est venue en écho à celle d'un autre chef d'établissement privé rencontré à Bamako quelques semaines plus tôt. Ce dernier expliquait la même chose au nom de la facilité de cet exercice de sélection. Toutefois, les deux proviseurs reconnaissaient être souples sur les réorientations, qui « *du reste, concernent assez peu d'élèves* ».

Lorsqu'on analyse les trajectoires scolaires de nos interviewés, nous trouvons assez peu d'exemples de demandes de réorientations en classe de 11^{ème}. Elles concernent essentiellement les titulaires du baccalauréat de Sciences Biologiques, à l'exception d'un transfert de LL vers SH. Tous les boursiers, aussi bien au Maroc qu'en France, titulaires du bac SB parmi nos interviewés, avaient dans un premier temps été orientés en SE, avant de demander une réorientation en SB. Lorsque nous leur demandons pourquoi ils ont choisi de se réorienter vers la SB au lieu de rester en SE, tous répondent d'abord qu'ils avaient un penchant pour les études de médecine auxquelles prépare la série SB. Oumar C., médecin spécialisé en Neurochirurgie, commente ainsi son choix : « *J'ai toujours voulu devenir médecin, depuis tout petit ! Donc, je n'allais pas rester en sciences exactes tout en sachant que la SB était la voie royale pour faire médecine. Dès la première semaine de la rentrée en 11^{ème} année, je suis parti me présenter à la direction pour demander qu'on m'inscrive en SB.* » Au cours de cet entretien²²⁹, Oumar nous a expliqué avoir dû faire face aux hésitations du corps professoral, mais qu'il a finalement accepté son choix. La raison pour laquelle Oumar, qui a obtenu son baccalauréat en 1996, a été confronté à la même situation de demande de réorientation que la génération des bacheliers 2005-2010, qui représentent la majorité de nos interviewés, s'explique d'abord par la permanence de liens structurels entre les filières de formation du lycée et les disciplines vers lesquelles elles orientent dans le supérieur. Ainsi, la série Sciences Biologiques prépare aux études en médecine, mais pas uniquement : « *Je me disais qu'en allant en SB, j'allais pouvoir faire la médecine. Ou, au pire, m'orienter vers des diplômes d'ingénieur en agronomie/vétérinaire* » (Lamine T., bachelier en 2006, diplômé de l'ENIM de Rabat et doctorant en mécanique à l'université Pierre et Marie Curie, Paris 6).

À l'instar de cette association persistante à travers le temps entre la série SB et la médecine, il apparaît dans les discours de nos interviewés d'autres passerelles perçues comme « naturelles » entre la filière SE et les sciences de l'ingénieur ou les études en pharmacie : la LL conduirait mécaniquement, et uniquement, vers le droit, la communication, les langues ou

²²⁸ Interview réalisée le 18 octobre 2013 dans le bureau du proviseur du lycée de Tombouctou, alors que l'école reprenait petit à petit, quelques mois après l'intervention militaire française au Mali.

²²⁹ Réalisé au bureau de l'interview, au CHU Ibn Sina de Rabat.

les lettres, la SH ouvrirait la voie à des études de philosophie, sociologie-anthropologie, sciences de l'éducation, histoire ou géographie. Ces trajectoires typiques et normées, intériorisées par les étudiants, trouvent une partie de leur justification dans les pratiques des acteurs de l'enseignement supérieur au Mali, mais aussi dans la sélection des étudiants « mobiles », et de ceux assignés à résidence par les institutions qui participent à l'écroulement.

Tableau n°17 : Représentations des étudiants en termes d'équivalences entre filières du baccalauréat et poursuite d'études dans l'enseignement supérieur

Filières d'étude au lycée	Représentations sociales des interviewés sur les parcours possibles à partir de leurs filières choisies
<i>Sciences Exactes (SE)</i>	Sciences de l'ingénieur (Informatique, Télécom, Électronique), Pharmacie, recherche en Mathématiques, Géologie.
<i>Sciences Biologiques (SB)</i>	Médecine, Filières agronomique et vétérinaire, recherche en biologie et chimie.
<i>Langues et Littérature (LL)</i>	Professeur de langues, de lettres. Diplôme en communication ou en droit.
<i>Sciences Humaines (SH)</i>	Professeur d'histoire, de géographie, de philosophie, recherche en sociologie, anthropologie.

Source : Enquêtes de terrain

Les critères de sélection des boursiers d'excellence pour la France et Maroc ne font pas exception à la règle de la préférence pour les profils des diplômés en sciences et technique. En outre, les filières de formation sont limitées, encadrées et la plupart du temps imposées aux étudiants, dont la marge de manœuvre est très limitée. En effet, le programme « 300 jeunes cadres pour le Mali » évoque dans son document-cadre l'ambition de former des cadres de haut niveau dans les domaines les plus poussés des sciences et techniques. Et l'AMCI marocaine propose régulièrement un nombre plus important de places dans les classes préparatoires scientifiques, les Facultés de sciences et techniques et les diverses écoles d'ingénieurs. Les programmes bilatéraux en matière de formation des cadres ont en partage la préférence affichée pour les profils de scientifiques jugés par le Mali et ses partenaires comme

importants en vue du développement du pays. Cette constatation se confirme aussi dans les profils des boursiers de la coopération avec l'Algérie ou la Tunisie où les bacheliers en lettres et sciences humaines sont complètement absents.

2.2 Les systèmes d'enseignement supérieur marocain et français : deux systèmes duals organisés autour des Grandes Écoles et des universités

En plus des contraintes « systémiques » précédemment décrites dans les trajectoires scolaires des étudiants maliens en France et au Maroc, qui sont introduites par les différents acteurs institutionnels de la mobilité internationale pour études, nous observons une deuxième série d'obstacles encore plus importants, émanant cette fois des établissements supérieurs. Il s'agit de la dichotomie, très spécifique à la France et aux anciens pays colonisés qui ont reproduit son système, entre Grandes Écoles et universités. De façon intrinsèque donc, de par sa structure, ce qui fait « *l'exception française* » (Lazuech, 1999 ; Lebègue, Walter, 2008), c'est l'organisation verticale de l'enseignement supérieur. Par conséquent, c'est la possibilité pour certains d'accéder à une offre de meilleure qualité que les autres. Cette structure binaire a un effet net sur les trajectoires scolaire et sociale des étudiants maliens de France et du Maroc, en créant, en augmentant ou en diminuant les inégalités de départ.

En dépit d'une tradition pluriséculaire de scolarisation dans les écoles coraniques et les universités remontant au moyen-âge, le système éducatif du royaume chérifien porte aujourd'hui les stigmates très perceptibles de la colonisation française dont il a gardé l'école. Et l'un des marqueurs les plus importants de cet héritage est l'organisation du système d'enseignement supérieur autour d'établissements inégaux aussi bien en termes de dotation, de qualité de l'offre pédagogique, et donc de renommée et facilité d'insertion professionnelle des diplômés. L'ENA (École Nationale d'Administration) de Rabat, créée en 1948 par Mohammed V alors que le Maroc était encore sous protectorat français – soit trois ans après la création de l'ENA française – est pensée dès le début avec des objectifs similaires à ceux assignés en France à l'école du pouvoir au sortir de la Seconde Guerre mondiale. Des parallèles intéressants pourraient être faits entre les différentes écoles nationales d'ingénieurs des deux pays : notamment en l'École des Mines de Paris (désormais Mines ParisTech) et l'ENIM (École Nationale supérieure des Mines de Rabat), ou entre l'École Nationale des Ponts et Chaussées (ENPC) et l'École Hassania des Travaux Publics (EHTP), etc. C'est dans

ces institutions que prennent forme une partie des inégalités sociales entre les étudiants maliens pendant leur formation dans ces deux pays.

Les Grandes Écoles, en France comme au Maroc, sont avant tout le domaine réservé des sciences naturelles et des mathématiques. Sur les 220 grandes écoles membres de la Conférence des Grandes Écoles²³⁰ en France, plus des deux tiers sont des écoles d'ingénieurs civils, auxquelles il faut ajouter les écoles vétérinaires et d'architecture. Suivent ensuite les écoles de commerce, environ 40. Si l'on excepte les écoles d'administration, les instituts d'études politiques et les écoles normales, ouverts à diverses filières, seules les écoles d'arts (au nombre de six) sont dédiées aux profils lettres et sciences humaines. En définitive, il y a bien deux types d'établissements, mais il y a ensuite des différences entre disciplines, comparables à celles observées dans la sélection des étudiants aptes à la mobilité. Dans le monde des universités aussi, les disparités peuvent être très importantes.

Si *de facto* les grandes écoles se distinguent des universités, ce phénomène ayant déjà été largement étudié dans la littérature de la sociologie des grandes écoles en France (Bourdieu, 1989), il existe également une multitude de nuances entre les universités. En fonction de la localisation, de la taille de l'établissement, ou des disciplines dominantes enseignées, on observe de grandes variations de prestige, donc de valeur marchande du diplôme sur le marché local et international du travail. Cette donnée a, par conséquent, une incidence sur les trajectoires sociales des étudiants maliens au Maroc et en France.

Une première opposition paraît nette lorsqu'on s'intéresse aux universités françaises et marocaines : il y a bien Paris et les régions, d'un côté ; et de l'autre, l'axe Rabat-Casablanca et les autres régions. Cette différence se traduit par une reconnaissance internationale dont les classements internationaux des universités, malgré toutes les critiques portées sur ces derniers, sont les principaux canaux. Ainsi, en France, en dehors de l'École Normale Supérieure et l'École Polytechnique, on retrouve souvent les universités Pierre et Marie Curie (Paris VI) et Paris-Sud (Paris XI) dans le top 100 mondial, aussi bien dans le classement de Shanghai que dans le Time Higher Education. Plus loin, on retrouve d'autres universités parisiennes, telles que Paris Diderot (Paris VII), Paris Descartes (Paris V), Panthéon-Sorbonne (Paris I) aux

²³⁰ La conférence des Grandes Écoles (ou CGE) est le nom d'une association créée en 1973, et regroupant près de trois cents membres, dont deux cent vingt grandes écoles, regroupant quasiment toutes les grandes écoles dans les différents domaines. Site internet : <http://www.cge.asso.fr/>

côtés des universités de Strasbourg ou d'Aix-Marseille²³¹. Quant aux classements internationaux des universités africaines, ils font ressortir qu'à l'échelle du Maroc, l'Université Mohammed V de Rabat est très souvent la première²³².

La deuxième remarque qui s'impose à propos des universités, c'est qu'entre elles, les différences de classements et de reconnaissance internationale reposent sur la nature des enseignements dispensés. Les mieux classées sont essentiellement des universités réputées pour la qualité et leur grande production dans le domaine de la recherche en sciences naturelles et mathématiques. La logique qui prédomine ici est la même que celle prônée dans la hiérarchie entre les universités et les Grandes Ecoles : plus une école forme pour le marché du travail et la bonne marche immédiate de l'économie, mieux elle est classée. La conception est donc libérale, et elle est à l'origine des grandes orientations politiques observées dans la nouvelle gouvernance de l'école portée par les réformes politiques en France, au Maroc et ailleurs²³³. C'est cette conception qui explique le très bon classement des Grandes Ecoles au sein des universités, mais aussi la présence des universités qui fonctionnent à peu près comme les écoles : c'est le cas de l'Université Paris Dauphine, Paris IX.

L'exemple de Paris Dauphine permet de clore cette présentation des types d'établissements par rapport à leur renommée internationale et au prestige de leur diplôme sur le marché du travail, en rappelant que la vision utilitariste distingue les universités qui créent de la richesse matérielle, ou qui « rapportent », de celles qui ne « rapportent » pas, ou qui « rapportent » peu. Les réputations étant construites en partie sur le pourcentage d'insertion professionnelle des diplômés des différents établissements, leurs critères d'admission vont être en écho à leur renommée à laquelle les étudiants en général, et les candidats provenant du Mali en particulier, ne sont pas insensibles.

Au cours de leur mobilité, les étudiants maliens sont confrontés à des difficultés qu'ils doivent surmonter afin d'accéder aux établissements et formations de leur préférence. Ces obstacles émanent des institutions publiques et privées qui encadrent la mobilité et jouent un rôle central dans la mobilité et dans les trajectoires de formation ; mais aussi, et surtout, des établissements d'enseignement supérieur français et marocains. La diversité de ces derniers,

²³¹ Time Higher Education (THE) "World University Rankings 2015-2016" <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25> et le "Academic Ranking of world Universities" de Shanghai: <http://www.shanghairanking.com/fr/ARWU2015.html>

²³² Classement THE des universités africaines: <https://www.timeshighereducation.com/news/top-30-african-universities-times-higher-education-reveals-snapshot-university-ranking>

²³³ En France, la loi relative aux libertés et responsabilités (LRU), adoptée en 2007, a été pensée dans le sens de l'autonomie des universités, dont vont bénéficier les établissements qui forment des diplômés immédiatement employables par le marché. Les autres, en sciences humaines et sociales principalement, pourraient y perdre. Simultanément, au Maroc, les discours sur l'autonomisation des universités et leur efficacité fait encore débat.

précédemment décrite, se perçoit avec d'autant plus d'acuité dans leurs conditions d'accès qui sont très variées, et en même temps décisives dans l'ascension sociale des milliers d'étudiants qui nous intéressent.

Par leurs procédés de sélection que nous avons précédemment décrits (chapitre 4), qui reposent sur une sélection faite à partir du classement national des bacheliers de chaque année, l'État malien et ses partenaires français et marocain contribuent à façonner les contours sociodémographiques des étudiants maliens des établissements supérieurs de premier rang. En effet, la sélection immédiatement après la proclamation des résultats du baccalauréat, se fait suivant une hiérarchie très stricte et déterminante pour l'ensemble des études supérieures des boursiers au Maroc et en France. En d'autres termes, l'AMCI (Agence Marocaine de Coopération Internationale) et le ministère malien de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique jouent le même rôle auprès des boursiers de la coopération internationale que celui de Campus France qui a en charge les destinées scolaires de la majorité des étudiants maliens en France.

Ainsi, en fonction de leurs filières d'obtention du baccalauréat, de leur résultat final et de leurs moyennes obtenues dans des matières spécifiques, les boursiers sélectionnés pour le Maroc, sont orientés en universités, en classes préparatoires intégrées aux écoles, en classes préparatoires générales – donnant la possibilité de postuler pour plusieurs écoles –, ou dans les facultés spécialisées comme la faculté de médecine. Ces orientations sont généralement définitives, et les étudiants ont le choix de les accepter ou de les refuser. Très peu de cas de refus sont recensés, les candidats sélectionnés ayant au préalable rempli des dossiers de candidature en connaissant les conditions particulières d'attribution des bourses. Quelques fois, cette orientation est en parfaite concordance avec le projet scolaire du candidat. C'est le cas de Moussa M.M., 23 ans, étudiant en 4^{ème} année à l'ENA (École Nationale d'Architecture) de Rabat : « *Quand la liste des boursiers du Maroc a été publiée, j'ai été très heureux d'apprendre que j'allais faire architecture. Avec mon baccalauréat en MTGC (Mathématiques Technique – Génie Civil), l'idéal pour moi était de poursuivre dans cette voie. C'est pour cela que je me suis dit que c'était finalement un mal pour un bien, qu'on ne m'ait pas sélectionné pour la France, où je n'allais pas avoir la possibilité de faire des études d'architecture* » (*caractéristiques*). Ce fils d'un petit commerçant et d'une mère au foyer non scolarisés est dans la voie d'une ascension fulgurante à partir du moment où il devient le seul étudiant de son groupe de cinquante boursiers à être inscrit en architecture.

D'autres étudiants boursiers au Maroc ont des propos moins enthousiastes à propos du choix qui leur a été imposé par la coopération bilatérale. Abdou M., 21 ans, élève-ingénieur en

Génie Rural à l'IAV (Institut Agronomique et Vétérinaire) de Rabat, répond ainsi à notre question de savoir s'il avait toujours souhaité faire des études de génie rural : « *Comme la grande majorité des élèves qui changent d'orientation en 11^{ème} pour aller en Sciences biologiques (SB), je voulais faire Médecine. D'ailleurs, je pense que le fait d'avoir insisté sur cela pendant l'oral du concours d'excellence (concours pour la France), a pu jouer contre moi. Parce qu'il n'y a pas médecine dans les options possibles pour les boursiers en France. Donc, j'attendais les résultats du Maroc, et espérais pouvoir être pris en médecine. Malheureusement, j'ai eu la bourse mais on m'a dit que j'allais entrer dans la prépa intégrée à l'IAV de Rabat. Parce que les deux seules places de médecine ont été accordées aux bacheliers qui ont obtenu les meilleurs résultats en Biologie. Moi, j'ai eu une super note en Physique Chimie et Maths, mais je me suis un peu raté en Bio. Je connaissais un peu l'IPR (Institut Polytechnique Rural de Katibougou) au Mali, et je savais que l'IAV était une grande. Bon, ce n'était pas mal aussi, quoi* ». Abdou, fils de deux instituteurs, a été encouragé par ses parents qui estimaient qu'un diplôme d'ingénieur au Maroc restait tout de même une bonne option pour la poursuite des études supérieures de leur enfant.

Comme pour Moussa et Abdou, les étudiants maliens au Maroc sont directement orientés sur la voie des grandes ou des universités en fonction de leurs résultats au baccalauréat. Quelques fois, ces orientations post-bac s'avèrent irréversibles, notamment parce que les candidats aux grandes écoles qui ont le plus de chances sont ceux qui passent par les classes préparatoires. Les autres, orientés vers les facultés de lettres ou de sciences, doivent parfois se contenter de licences trop théoriques dans leurs disciplines de départ. C'est le cas de quelques-uns de nos interviewés rencontrés au Maroc ou au Mali. Majid. et Djamaya, tous deux étudiants en cursus de master à l'université Mohammed V de Rabat, ont financé eux-mêmes la suite de leurs études après l'obtention de leurs licences en droit, et malgré l'interruption du financement des gouvernements malien et marocain. D'après leurs témoignages, quelques étudiants de leur promotion de boursiers, dans l'incapacité de financer leurs études en master, ont dû rentrer au Mali.

Ce groupe de titulaires de la licence rentrés malgré eux du Maroc comprend une grande diversité de profils disciplinaires : licence en mathématiques, en lettres modernes, en droit etc. Adja, 22 ans, élève-fonctionnaire à l'École Nationale d'Administration du Mali, fait partie de ces « licenciés » désillusionnés. Titulaire d'une licence en sciences économiques et gestion de l'université Hassan II de Casablanca, elle aurait préféré poursuivre ses études en master. « *Dès l'attribution des bourses en 2008, on m'a expliqué que j'allais à l'université à cause de mon mauvais classement. J'aurais aimé avoir une place dans une ENCG (École Nationale de*

Comptabilité et de Gestion) comme quelques autres, mais j'ai dû faire avec. Avant, c'était encore possible d'aller jusqu'en master, mais depuis quelques années, c'est devenu très compliqué d'obtenir la prolongation de bourse. L'AMCI nous demande d'avoir l'aval du Mali d'abord. C'était difficile » (...). Fille d'un enseignant du secondaire et d'une mère comptable dans le microcrédit, Adja estime qu'elle a eu de la chance. Elle a pu participer au concours de l'ENA, institution dissoute pendant vingt ans et rouverte officiellement en 2009, et a réussi à faire partie des premières promotions de futurs inspecteurs des finances en intégrant l'école en 2011. Cependant, tout le monde n'a pas le même parcours qu'Adja, qui explique qu'un certain nombre de ses camarades ont, à l'écoute de leurs discours, beaucoup "déchanté" : « Il y en a qui disent clairement qu'ils auraient préféré ne pas avoir été boursiers à l'étranger dans ces conditions. Parce qu'au Mali au moins, estiment-ils, ils auraient pu étudier en une fois jusqu'à la maîtrise. Et là, ils doivent rentrer et finir la fac avec les autres, sans garantie d'emploi après. C'est quand même mieux de pouvoir faire les études qu'on veut et aussi longtemps qu'on a la motivation » (caractéristiques).

En France aussi, les étudiants boursiers sont confrontés aux rigidités de l'administration dans les possibilités d'orientation post-bac. Cependant, il ressort de nos entretiens auprès de ces derniers qu'ils disposent d'une plus grande marge de manœuvre. En effet, à l'exception de la médecine, absente des possibilités d'orientation, les étudiants sont guidés en fonction des filières listées par la cellule de la présidence de la république, puis du ministère de l'enseignement supérieur qui en a désormais la charge. Cette liste évolue au gré des besoins des institutions de l'État. Il est, à ce titre, logique de penser que l'envoi de tous les lauréats de la promotion 2013 vers l'ingénierie ou l'économie des Mines est une manifestation de ce pilotage du programme « *300 cadres pour le Mali* » par la volonté politique des gouvernants maliens. De nos entretiens avec les boursiers de ce programme, il ressort que la plupart des étudiants ont réussi à aller vers leurs préférences en matière de formation, sans grande difficulté après leurs premières années de licences à l'université. Cependant, deux témoignages nous semblent illustratifs du rôle de la coopération dans les trajectoires de mobilité sociale des étudiants.

Boubacar C a 27 ans et est étudiant en master Marketing et Stratégie à l'université Paris Dauphine lorsque nous le rencontrons le 28 mai 2012 à la Cité Internationale Universitaire de Paris. Ce fils d'un fonctionnaire cadre intermédiaire de l'administration publique malienne et d'une femme au foyer a passé un baccalauréat de lettres et langues. Lauréat du programme d'excellence de la coopération franco-malienne, Boubacar atterrit à Valence (Drôme), ville d'accueil de la majorité des boursiers. Il doit trouver une filière au sein des licences proposées

par l'antenne valentinoise de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université Stendhal, Grenoble III. « *Quand nous sommes arrivés, on nous dit qu'on devait s'inscrire à Stendhal. Et tous les boursiers LL avaient comme orientation 'communication, langues, lettres'. Je me suis dit que les langues étaient ce que j'aimais le plus, et je ne voulais surtout pas tourner le dos à mes connaissances en allemand, ma seconde langue vivante au lycée. C'est comme ça que j'ai choisi la licence LEA (Langues Étrangères Appliquées) Anglais-Allemand.* » La trajectoire scolaire de Boubacar sera sinueuse, et faite de plusieurs réorientations, allant de Valence à Grenoble où il complète sa dernière année de licence, puis un master de management à Rennes, et finalement le master « *de ses rêves* » à Dauphine. C'est au cours de sa scolarité en France qu'il a découvert sa vocation dans la grande nébuleuse des formations disponibles.

Le parcours scolaire d'Igor S. est aussi un exemple de trajectoire non « linéaire », contrainte par le système dans le cadre duquel il est venu étudier en France. Boursier en 2005 comme Boubacar, bachelier en série Sciences Biologiques, le jeune homme de 26 ans rencontré en 2013 explique que la licence Biochimie n'était pas exactement son premier choix. L'interview d'Igor vient en écho aux entretiens réalisés auprès des Maliens du Maroc, dont il confirme les discours sur les préférences des bacheliers issus de sa filière : « *Comme tous les élèves de SB, je me voyais déjà médecin, voire spécialisé en chirurgie. Mais quand j'ai obtenu la bourse d'excellence, on m'a dit que tous les bacheliers de ma filière allaient être inscrits soit en Physique-Chimie ou en Biochimie. Je me suis dit : ok, on va voir ce que ça donne !* ». Excellent lycéen, il rencontre cependant des difficultés à réussir sa licence de biochimie, au point de se voir privé de sa bourse après deux échecs consécutifs avant l'obtention de la licence. Igor a alors pu compter sur le soutien financier et moral de son père, ingénieur en génie rural formé en ex-URSS et conseiller technique au ministère de l'agriculture, et de sa mère, professeur d'anglais dans un centre de langues. Grâce à leur appui, il a pu reprendre ses études et finissait en 2013 un master professionnel en Biotechnologies à l'université Joseph Fourier de Grenoble. La trajectoire scolaire d'Igor a été 'corrigée' grâce à l'intervention de ses parents, qui disposaient des ressources nécessaires pour l'aider. Même si la correction n'a pas consisté en une réorientation définitive, telle qu'il l'aurait voulue, elle a permis à cet étudiant de se trouver une voie au sein du champ disciplinaire où il a été orienté par les responsables du programme de bourses dont il a bénéficié. Cependant, tous les étudiants dans sa situation ne s'en sortent pas toujours aussi bien. En effet, des témoignages concordants de boursiers du « *programme 300 jeunes* » évoquent les exemples de boursiers privés de leur financement, et écartés du programme pour insuffisance de résultats. Quelques-uns d'entre

eux, que nous n'avons pas eu l'opportunité de rencontrer, sont ensuite rentrés au Mali où ils ont trouvé le moyen de poursuivre leurs études.

Le rôle des acteurs institutionnels de la mobilité est donc primordial dans la sélection et l'orientation des étudiants. Par là-même, Campus France, les ambassades des trois pays, l'AMCI, le ministère malien de l'enseignement supérieur et le ministère français des affaires étrangères, participent directement aux conditions de la promotion sociale de l'ensemble des étudiants maliens au Maroc et en France, qu'ils soient boursiers ou non. Les possibilités d'amélioration des trajectoires, notamment *via* l'intégration des établissements d'élite, sont souvent fonction des passerelles plus ou moins nombreuses qui existent à l'intérieur d'un système.

Intégrer une Grande Ecole est la voie consacrée de la réussite professionnelle par les études supérieures, au Maroc comme en France. La description que nous avons faite plus haut le confirme, il y a de grandes inégalités systémiques dans l'enseignement supérieur de ces deux pays. Par conséquent, réussir à intégrer un Institut Supérieur de Commerce et d'Administration des Entreprises (ISCAE) ou une école d'ingénieurs au Maroc, une Ecole Supérieure de Commerce (ESC) ou une des Ecoles Centrales en France, par exemple, c'est faire un grand pas vers la réussite scolaire, professionnelle et sociale. Les étudiants inscrits dans ces différentes grandes écoles y accèdent suivant les modalités d'entrée fixées par ces établissements. L'analyse détaillée de ces critères d'admission permettra de mieux comprendre les conditions de la distinction sociale. L'examen des matières dans lesquelles concourent les candidats aux écoles et l'étude des attentes des examinateurs au cours des examens oraux, sont autant d'exercices nécessaires à l'analyse des trajectoires scolaires des étudiants maliens. Il s'agit de voir si la discrimination sociale inhérente au processus de sélection des grandes écoles, telle qu'étudiée par beaucoup de spécialistes (Bourdieu, 1989, St-Martin, 1990) s'applique de la même façon aux Français ou aux Marocains, qu'aux Maliens étudiant dans les institutions supérieures de ces deux pays de formation. En d'autres termes, nous entendons découvrir les différences de capitaux entre les Maliens, et, si elles existent, le rôle de ces inégalités sociales sur le devenir des étudiants.

En France, les concours d'entrée aux écoles d'ingénieurs sont multiples. Ils sont souvent communs à des groupements organisés de deux ou plusieurs Grandes Ecoles. Les concours comportent généralement deux voies d'entrée : une pour les élèves issus des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE), et une autre pour les étudiants ayant validé deux premières années d'université ou le diplôme de licence. Il existe une hiérarchie très connue

dans le milieu des Grandes Ecoles, qui se traduit dans les concours par les associations entre très grandes écoles. C'est par exemple le cas des épreuves communes de Maths-Physique et Physique-Chimie dans les concours d'entrée à l'Ecole Polytechnique et à l'Ecole Normale Supérieure. C'est également le cas du concours commun Mines-Ponts, qui permet d'accéder, selon le classement des candidats, à une des neuf écoles présentes, dont l'Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris (Mines ParisTech), l'Ecole Nationale des Ponts et Chaussées (ENPC) ou encore Télécom ParisTech, anciennement appelée l'Ecole Nationale des Télécommunications. Suivent ensuite les concours moins « réputés », comme les concours communs polytechniques, qui donnent accès à plus d'une trentaine d'Ecoles réparties sur le territoire (Clermont, Poitiers, Rennes etc.), ou le concours « e3a » qui permet d'accéder à d'autres écoles, dont les treize écoles du réseau Polytech'.

Les étudiants maliens en France, à l'instar de leurs homologues étrangers, ont une connaissance très inégale des différents concours et des modalités de participation à ces derniers. Il ressort des trajectoires analysées que le réseau social construit pendant la mobilité (Marchandise, 2013), mais aussi le hasard ont pu jouer dans leur orientation. Solomane N., par exemple, explique : *« Au départ, je n'étais même pas au courant des différents concours. C'est une amie malienne avec qui j'étais en licence Maths-Physique à l'UJF (Université Joseph Fourier), qui m'a parlé de tout ça. Nous nous sommes donc inscrits au concours dédié aux étudiants de licence. Heureusement, ça s'est bien passé : j'ai été admis »*. Polytechnicien, âgé de 23 ans, étudiant à l'ENPC (Ecole Nationale des Ponts et Chaussées) où il fait son année de spécialisation²³⁴, Solomane, à qui nous avons consacré un portrait analytique dans la première partie (cf. chapitre 6), est le fils d'un grand commerçant non scolarisé et d'une mère au foyer. Il a par conséquent échappé aux déterminismes très forts qui caractérisent les populations étudiantes des Grandes Ecoles (Alouy, Wanecq, 2003 ; Hervé Le Bras, 1983), au premier rang desquelles l'Ecole Polytechnique. Si la trajectoire scolaire de Solomane peut être analysée comme improbable en France, elle l'est moins au regard du champ scolaire malien, où l'héritage d'un capital économique aussi important que celui d'un fort capital culturel. Il doit surtout ce parcours de réussite à ses excellents résultats à l'université et à ses notes aux différentes épreuves du concours, en particulier les Mathématiques qui sont la discipline

²³⁴ Les élèves-ingénieurs de l'Ecole Polytechnique suivent une formation assez générale pendant trois ans, sanctionnée par le diplôme de l'Ecole Polytechnique. Ils peuvent, pendant la quatrième année, choisir de compléter leur formation par une spécialisation dans une école partenaire de l'X, appellation courante de Polytechnique. La majorité des écoles partenaires sont des écoles d'ingénieurs. Cependant, depuis 2002, HEC a rejoint le collège des établissements partenaires.

reine. X désignant l'inconnue en mathématiques, le fait que l'école soit appelée ainsi reflète l'importance de cette discipline à Polytechnique.

Par ailleurs, les mathématiques sont très importantes dans tous les concours d'entrée aux différentes écoles d'ingénieurs. Yacouba S., diplômé en Génie Mathématiques et Modélisation de Polytech' Clermont-Ferrand, et doctorant en Mathématiques à l'université du même nom, nous explique : « *Après l'obtention de mon DEUG – Diplôme d'Etudes Universitaires Générales – à la FAST, Faculté des Sciences et Techniques, du Mali, je voulais vraiment poursuivre en licence Mathématiques-Informatique en France. J'étais conscient que les Maths étaient le meilleur moyen pour accéder à une formation d'ingénieur. J'ai donc tout fait pour finir ma licence en préparant les concours* ». Issu d'un foyer polygame dont le père était un magistrat, et la mère une femme au foyer peu scolarisée, Yacouba nous a raconté avoir raté l'occasion de passer les oraux du concours d'entrée aux établissements du concours Mines-Ponts, alors qu'il savait que ce concours-là était situé un cran au-dessus du concours « e3a » du réseau Polytech'.

L'opportunité et la maîtrise des mathématiques jouent également dans l'accès aux écoles d'ingénieurs marocaines. Mais pas uniquement : pour les étudiants maliens que nous avons rencontrés, il faut en outre avoir la chance d'être bien orienté. Idéalement, en classes préparatoires Maths Sup-Maths Spé, la meilleure voie d'accès aux écoles d'ingénieurs comme en France, ou directement dans le cadre de prépas intégrées aux écoles. Ainsi, Moussa M., étudiant à l'Ecole Nationale d'Architecture de Rabat, juge très heureuse son orientation par l'AMCI, qui lui offre une place au sein d'une école réputée et dont l'accès est au conditionné à un concours pour les Marocains. Abdou M, lui, a été orienté directement vers une classe préparatoire spécialisée, APESA (Année Préparatoire aux Etudes Supérieures en Agriculture), adossée à l'Institut Agronomique et Vétérinaire Hassan II.

Ceux qui n'ont pas été orientés directement dans les établissements de leurs choix ont toujours la possibilité d'intégrer ces écoles en participant aux concours d'entrée post-prépa ou après une licence. C'est le cas de Rokiatou D, 24 ans et ingénieure en Informatique de la Faculté des Sciences et Techniques de Mohammedia (dépendant de l'université Hassan II de Casablanca). Après l'obtention de son baccalauréat en 2006, elle a été inscrite en classes préparatoires scientifiques avant de passer différents concours et de faire son diplôme d'ingénieur à la FST de la ville de Mohammedia où nous l'avons rencontrée en 2012. Au sein de cette formation, elle a croisé des camarades maliens passés par d'autres canaux avant d'arriver à Mohammedia. C'est le cas de Soungalo S., 24 ans également et ingénieur spécialisé en Ingénierie logicielle et formation des systèmes. Titulaire d'un DEUG en Maths-

Physique de l'université d'El-Jadida, il a ensuite procédé comme ses camarades de promotion inscrits en classes préparatoires et a réussi à accéder à un cycle ingénieur sans lequel il n'aurait été financé que pour ses années de licence. « *Quand j'ai fini ma licence, en 2009, il devenait de plus en plus difficile pour les étudiants de maintenir le financement du Mali après la licence. Seuls les étudiants qui avaient la bonne idée de réussir les concours des grandes écoles étaient financés jusqu'à la fin du cycle de formation.* » (...) Soungalo et Rokiatou, respectivement fils d'un instituteur et de femme au foyer, et fille d'un ingénieur en Informatique et d'une femme au foyer diplômée en couture, ont donc eu des trajectoires scolaires similaires, en dépit de leurs origines sociales différentes. Ce qu'on pourrait analyser comme facteur d'accession à la catégorie des cadres – dont font partie les ingénieurs –, c'est d'abord le concours et son caractère égalitaire, c'est ensuite les disciplines du concours : les Mathématiques, comme ce que nous constatons plus haut pour les écoles françaises.

Les écoles de commerce ont mis en place des méthodes de sélection différentes des écoles d'ingénieurs. Initialement placées sous la tutelle des chambres de commerce et d'industrie, au Maroc comme en France, il existe une variété d'écoles de commerce à mesure que leur nombre a augmenté, qui dépendent ensuite de nouvelles tutelles. L'accès à ce type d'écoles se fait suivant différentes voies selon les établissements : pour les écoles publiques, la sélection est très rude et s'effectue par concours, alors que les business schools privées exigent, en plus de la sélection par concours ou sur dossier, d'importantes sommes d'argent pour les frais de scolarité. Dans notre échantillon, seuls deux des étudiants maliens en France étaient inscrits dans une école de commerce privée.

Au Maroc, l'accès aux ISCAE se fait par l'intermédiaire d'un concours ouvert aux élèves de classes préparatoires et aux étudiants ayant validé au moins deux années d'études supérieures. Balla Moussa C., 26 ans, diplômé en Management et Corporate Finance de la Rouen Business School, a ainsi fait ses études à l'ISCAE de Casablanca immédiatement après deux années à la faculté des sciences juridiques et économiques (FSJE) de l'université Hassan II de la même ville. Né d'un père ingénieur en électromécanique et d'une mère titulaire d'un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) en administration, Balla Moussa est un des rares *iscaeistes* originaires du Mali – c'est ainsi qu'on appelle les anciens de cet établissement supérieur considéré comme l'une des prestigieuses écoles de commerce du continent africain²³⁵. Le

²³⁵ Classement Jeune Afrique des écoles de commerce africaines en 2013 : <http://www.jeuneafrique.com/15245/economie/afrique-francophone-les-meilleures-ecoles-de-commerce-en-2013-un-palmar-s-exclusif-j-a/> qui confirme des classements antérieurs, dont celui annuel d'Eduuniversal qui porte sur

concours d'entrée de l'ISCAE est réputé pour être parmi les plus difficiles, avec ses épreuves d'oral d'anglais et de culture générale. Dans la section suivante, nous démontrerons ce dont rendent compte ces différences. L'Ecole bénéficie d'un grand nombre de partenariats internationaux avec d'autres grandes écoles de commerce situées dans plus de vingt pays et sur tous les continents²³⁶, à commencer par les écoles françaises qui sont les plus représentées. La Rouen Business School étant par exemple l'une des écoles partenaires, c'est par le canal de son école de Casablanca que Balla Moussa a eu l'opportunité de faire une deuxième partie de sa formation en France.

Outre l'ISCAE, l'ENCG (Ecole Nationale de Comptabilité et de Gestion) est un réseau d'écoles de commerce publiques bénéficiant d'une belle réputation, le Maroc compte neuf écoles réparties dans différentes villes. L'accès aux ENCG se fait par concours, mais les boursiers maliens peuvent être orientés directement dans une ENCG, généralement après un baccalauréat MTE (Mathématiques Technique Economie). C'est le cas de Faissal M, 24 ans et étudiant en 5^{ème} année du parcours gestion financière et comptable à l'ENCG d'Oujda, que nous avons rencontré à Mohammaedia en juillet 2012. « *Moi, j'ai fait un bac Sciences Biologiques en 2007. J'ai ensuite postulé pour les bourses du Maroc et j'espérais avoir la Médecine. J'ai eu l'ENCG, j'ai fait avec !* » (...). Le parcours de Faissal, dont le père est un commerçant non scolarisé et la mère une femme au foyer jamais scolarisée non plus, comporte une grande part de contingence : « *Quand j'entrais au lycée, je voulais m'inscrire en lettres, mais bon... il y a mon beau-frère qui m'a conseillé, qui m'a dit qu'en lettres, il n'y a pas beaucoup d'options, d'opportunités. Je suis donc allé en Sciences, et j'ai vite aimé en 10^{ème}. Puis, en 11^{ème}, j'ai demandé à passer de SE à SB pour pouvoir faire la médecine. Et quand on m'a envoyé à l'ENCG, j'ai quand même aimé* » (...). Cette trajectoire est assez différente de celle de Daouda C, 28 ans, étudiant en Master Management de la logistique à l'ENCG de la ville Settât. Après deux années d'études à la faculté de médecine du Mali, Daouda s'est ensuite inscrit à HEC Rabat, école privée, où il a obtenu une licence en Gestion et administration des entreprises (GEA), avant de réussir au concours d'entrée à l'ENCG de Settât. Son père, décédé alors que Daouda était encore enfant – il est le dernier né d'un foyer polygame et d'une fratrie de vingt-six enfants – était un professeur de français et de philosophie qui a « *rempli d'importantes fonctions politiques au sein du bureau de l'US RDA* », le parti de Modibo Keïta, premier président de la république du Mali. Parmi ses frères

150 pays en 2011 : <http://www.lesafriques.com/emplois-carrieres/classement-des-universites-et-des-ecoles-de-commerce-afric.html?Itemid=308>

²³⁶ Site officiel du groupe ISCAE : <http://www.groupeisca.ma/international/partenariats-academiques/>

et sœurs, tous ont fait des études supérieures à l'étranger, dont des docteurs, ingénieurs et des médecins, ce qui lui a inspiré sa première orientation. C'est donc en connaisseur du système des écoles de commerce qu'il a participé au concours de l'ENCG en 2010 alors qu'il habitait chez sa sœur, médecin, et son beau-frère, diplomate sénégalais en poste à Rabat.

Dans notre échantillon d'interviewés en France, Boubacar Y., 24 ans, et Fatim D., 22 ans, sont les deux inscrits dans des écoles supérieures de commerce, et les deux établissements relèvent du secteur privé même si leurs diplômes sont reconnus par l'Etat. Boubacar, fils d'un cadre supérieur de l'administration publique et d'une mère au foyer peu scolarisée, a d'abord commencé sa scolarité dans des établissements supérieurs privés de Bamako en attendant d'obtenir son visa. C'est à l'ESGF (école supérieure de gestion et de finance) qu'il préparait son diplôme de finance lorsque nous l'avons rencontré en 2014. Fatim, quant à elle, est titulaire d'un baccalauréat scientifique obtenu au lycée français de Bamako, ce qui a rendu son admission en France quasi-automatique. Son père banquier a fait ses études supérieures en ex-URSS, et sa mère, professeur de l'enseignement secondaire, a étudié en Algérie. Les frais de scolarité élevés de ces établissements privés ne sont pas à la portée de tous les étudiants, dont on imagine qu'un grand nombre peut être dissuadé. Ils s'élèvent autour de 7000 à 8000 euros pour l'ESGF, et entre 9000 et 12000 pour l'INSEEC.²³⁷

Les Grandes Ecoles dont l'enseignement est principalement axé sur les sciences humaines et sociales accueillent statistiquement moins d'étudiants africains que les autres écoles (Campus France, 2009). Cette donnée se confirme également auprès des étudiants maliens de notre échantillon. En effet, nous n'avons trouvé aucun étudiant dans une Ecole Normale Supérieure, un Institut d'Etudes Politiques, ni même à l'EHESS. Cependant, nous avons pu interviewer des diplômés des Ecoles Nationales d'Administration française (Strasbourg) et marocaine (Rabat). Il s'agit d'un côté de Abdou C., 24 ans et doctorant en science politique à l'université de Versailles – Saint Quentin en Yvelines, diplômé de l'ENA (cycle long de 18 mois réservé aux étrangers) et titulaire de deux masters en relations internationales et en diplomatie ; et de l'autre, de Modibo T., 28 ans, diplômé de l'ENA de Rabat puis d'un master CCA (Contrôle Comptabilité et Audit) de l'université Paris Dauphine. Abdou est le fils d'un haut fonctionnaire et d'une femme commerçante, alors que Modibo est le fils d'un ouvrier agricole et d'une femme au foyer vivant tous deux en milieu rural. Les profils sociodémographiques contrastés des deux énarques est illustratif de la complexité des trajectoires scolaire et sociale

²³⁷ Sites internet de l'ESGF : <http://www.esgf.com/admission/financement> et de l'INSEEC: <https://www.inseec-bs.com/presentation/financement-etudes.cfm>

des étudiants maliens des Grandes Ecoles. Cette complexité nous incite à analyser la nature des héritages afin de comprendre s'il existe un capital culturel distinctif transmis aux étudiants maliens, et les conditions de cette transmission. D'autre part, nous verrons si les mathématiques et les sciences naturelles sont plus accessibles aux étudiants issus des couches défavorisées que les langues et les sciences humaines.

2.3 Le Maroc, « pays du Sud » passé d'exportateur à pays hôte des étudiants internationaux : logiques marchandes dans l'enseignement supérieur privé marocain

La croissance de la mobilité des étudiants à l'échelle globale au XXI^e siècle s'explique en partie par la libéralisation du secteur éducatif et la concurrence que celle-ci a entraîné entre les établissements supérieurs aussi bien dans un même espace national qu'entre institutions, au point d'inspirer à certains auteurs l'idée de l'émergence d'un « marché de l'enseignement supérieur » (Mazzella 2007; Leclerc-Olive, Ghellab, et Wagner 2011). Cette évolution des logiques de marché dans l'enseignement supérieur prend des colorations spécifiques dans les différents pays. Elle promet en outre de nouvelles formes de mobilité, où les ressources financières des étudiants deviennent un élément capital dans la possibilité d'étudier à l'étranger. Parallèlement à cette tendance, les systèmes de bourses d'études se multiplient. Les gouvernements de l'Inde, de la Chine ou du Japon multiplient les bourses dédiées aux étudiants maliens dans le cadre de la coopération économique bilatérale dont ces bourses représentent parfois le volet le plus médiatisé. Au Maroc et en France, la libéralisation de l'éducation supérieure se présente sous des formes différentes.

Au Maroc, la libéralisation de l'enseignement supérieur commence dès la fin des années 1980 (Mazzella 2011; Vermeren 2002), avec la création des premiers établissements privés. L'historien Philippe Vermeren précise : « *Au Maroc, l'enseignement supérieur privé n'a réellement démarré qu'en 1984. C'est à cette date qu'a été créée la première école supérieure au Maroc, l'Institut supérieur de gestion de Casablanca* » (Vermeren 2002, 397). D'après lui, l'éclosion des premiers établissements privés marocains a lieu dans un contexte de grande crise dans l'enseignement supérieur. À partir de cette période, l'enseignement supérieur public a cessé de remplir sa fonction de promotion sociale et les formations qu'il proposait semblaient même en déphasage par rapport aux évolutions du marché. Pour ces différentes raisons, Vermeren affirme qu' « *il n'est guère surprenant qu'un mouvement de création d'établissements d'enseignement supérieur privé commence à se développer, notamment dans*

les domaines de la gestion, de l'informatique appliquée, de la finance et de la comptabilité, jusque là délaissés par le secteur public » (Vermeren 2002, 397).

C'est dans ce contexte qu'est adoptée une première loi sur l'enseignement supérieur, en 1986, qui offre alors un cadre légal d'existence aux établissements, sans toutefois accorder d'accréditation aux diplômes délivrés par ceux-ci. Il faut attendre l'année 2000 pour que le gouvernement prenne des mesures fortes en vue de la promotion d'un secteur qu'il estime nécessaire pour compléter les missions jusque-là remplies essentiellement par les universités et grandes écoles publiques. Les décisions politiques au début du siècle ont vite été couronnées de succès, avec la multiplication rapide du nombre d'écoles privées, qui a crû de moins d'une dizaine au milieu des années 1990 à plus de deux cents moins de vingt ans plus tard, en 2013²³⁸. L'évolution du nombre d'établissements privés, mise en perspective par Laouali et Meyer dans un article 2012, permet de percevoir un déséquilibre grandissant au détriment des établissements supérieurs publics dont le nombre a augmenté beaucoup moins rapidement que celui des écoles privées (Mahamadou Laouali et Meyer 2012).

²³⁸ Source : ministère marocain de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Liste consultable ici : <http://www.enssup.gov.ma/fr/Page/132-universit%C3%A9s-et-%C3%A9tablissements-priv%C3%A9s> (page consultée le 07 juin 2016).

Tableau n° 18: Évolution du nombre d'établissements supérieurs privés accrédités au Maroc (1997-2014)

Année universitaire	Nombre d'écoles privées
1997-1998	79
1998-1999	83
1999-2000	92
2000-2001	90
2001-2002	97
2002-2003	107
2003-2004	117
2004-2005	110
2005-2006	117
2006-2007	136
2007-2008	147
2008-2009	178
2009-2010	192
2013-2014	245 ²³⁹

Source : Pour la période 1997-2010, Laouali et Meyer citant les données du ministère marocain de l'enseignement supérieur (Mahamadou Laouali et Meyer 2012, 115).

Ces nouveaux établissements, qui proposent des formations principalement orientées vers les sciences et technologies, et les sciences de gestion sont rapidement devenus des acteurs majeurs dans l'accueil des étudiants internationaux, dont la plus grande proportion provient d'Afrique subsaharienne (Berriane 2009).

Parmi les milliers d'étudiants « subsahariens » qu'accueille le royaume chérifien, les Maliens font partie de l'un des contingents nationaux les plus importants, probablement le deuxième groupe national derrière le Sénégal²⁴⁰. Même si nous ne disposons pas de données statistiques complètes sur le nombre total d'étudiants maliens au Maroc, nous savons que les étudiants inscrits dans les établissements privés représentent un groupe au moins aussi nombreux, voire probablement supérieur au nombre d'étudiants boursiers de la coopération qui sont pourtant

²³⁹ Au titre de l'année 2013-2014, 230 établissements étaient accrédités par le ministère de l'enseignement supérieur du Maroc. Parmi ces 230 écoles, 6 sont des universités privées réparties en différentes

²⁴⁰ Informations tirées d'entretiens croisés avec les étudiants maliens de Fès.

cent à s'inscrire chaque année dans les universités et grandes écoles des différentes villes universitaires du pays. Ceux d'entre eux qui poursuivent leurs études supérieures dans le privé, sont souvent des étudiants ayant fait au moins une partie de leur scolarité au Mali dans une école privée. Dans notre échantillon, la proportion d'étudiants du privé ayant déjà fait une partie de leur parcours d'études dans le privé, est nettement plus importante que la proportion d'étudiants boursiers ayant séjourné dans les établissements privés des cycles d'enseignement primaire et secondaire du Mali. Par conséquent, pour ceux-là, la logique de marchandisation de l'école a très tôt été assimilée. C'est pour cela que la réponse de Zalia T., 19 ans, étudiante en 2^{ème} de Management à Fès, à notre question sur les conditions de règlement des frais de scolarité, apparaît comme la confirmation d'une logique marchande partagée entre vendeurs et consommateurs de l'offre scolaire : « *en fait, ici nous devons payer dès le début du mois, avant de consommer.* » L'offre scolaire des établissements privés agit comme un complément aux formations proposées dans le public.

2.4 En France, un mouvement de réformes visant l'autonomie et l'attractivité des universités, et inspirées par le nouveau management public

Depuis quelques décennies, l'autonomie des universités est brandie comme un objectif des réformes successives dans l'enseignement supérieur français. Pour Jean Saide, professeur de gestion et spécialiste du management, les lois de 1968 et de 1984²⁴¹ avaient déjà pour ambition d'offrir aux universités une certaine forme d'autonomie (Saide 1992). Toutefois, selon lui, « *cette autonomie n'a pas signifié grand chose dans la réalité* » (Saide 1992, 127). Il s'agissait en effet d'une autonomie à caractère surtout pédagogique, même si on peut y voir déjà les prémices des changements majeurs qui sont progressivement introduits ou renforcés, dont la déréglementation, l'évaluation et la contractualisation (Saide 1992). Synonyme de libéralisation, la déréglementation, « *c'est un peu une auberge espagnole et chacun lui donne un contenu : privatisation, moins d'interventionnisme, cogestion, plus de place à la*

²⁴¹ L'auteur évoque ici la loi Faure du 12 novembre 1968 sur l'enseignement supérieur et la loi Savary 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur. Nommée d'après le ministre de l'Éducation Nationale Edgar Faure, la loi Faure mit en place une réforme de fond de l'enseignement supérieur au lendemain des événements de mai 68, en créant les EPSC (établissements publics à caractère scientifique et culturel), les UER (unités d'enseignement et de recherche) à la place des anciennes facultés, et en consacrant de nouveaux principes dans l'enseignement supérieur tels que l'autonomie (surtout pédagogique) et la pluridisciplinarité. La loi Savary, qui porte le nom du ministre Alain Savary, reste fidèle à l'esprit de la loi Faure tout en renforçant l'unité du système d'enseignement supérieur en regroupant ensemble les universités et les grandes écoles. Le contexte de la loi Savary est celui de la démocratisation de l'enseignement supérieur défini alors comme un « service public » qu'on veut unifier et rendre accessible au plus grand nombre.

concurrence et aux marchés, etc. » (Ibid., 128). Les mutations qu'observent les chercheurs en management au cours de la décennie 1990 (Saide 1992; Fouchet 1999) préfigurent des transformations plus structurelles qui vont impliquer la transposition de la culture managériale du secteur privé – notamment l'évaluation et les impératifs de performance – vers le secteur public, dont les universités (Fouchet 1999). Ces changements ont été introduits au nom d'une technique de gestion qu'on appelle le nouveau management public.

Le nouveau management public (abrégé NPM pour la traduction de l'anglais « *New Public Management* »), initié au Royaume-Uni (Lane 2000; Lorenz 2008), est une doctrine entrepreneuriale ayant pour objectif d'employer dans le secteur public les techniques de gestion du secteur privé, avec le postulat qu'il n'y a pas de différence fondamentale entre les deux secteurs. Le nouveau management public touche différents domaines du secteur public tels que l'éducation ou la santé. C'est ce que démontre une thèse de sociologie sur les réformes en matière de gestion des hôpitaux en France, où les considérations budgétaires prennent souvent le pas sur la qualité des soins prodigués aux patients (Belorgey 2009).

L'avènement en France du NPM est à replacer dans le contexte plus large de l'économie de la connaissance qui véhiculerait, selon Chris Lorenz, l'idée que *l'homo academicus* doit se calquer sur *l'homo oeconomicus* (Lorenz 2008). Dans cette configuration, les universités sont vues « *comme des entreprises et les universitaires comme des entrepreneurs* » (Lorenz 2008, 34). C'est pour cette raison que Martin Parker, professeur à l'université de Leicester, parlait dès 1995 de McUniversity. Ce néologisme a été formé à partir du nom de la chaîne de restauration rapide McDonald's (Parker et Jary 1995), qui avait inspiré deux ans plus tôt au sociologue américain George Ritzer sa célèbre expression sur la « *McDonaldisation de la société* », exprimant l'idée d'un transfert progressif du mode d'organisation de la chaîne de restauration rapide vers des pans entiers de la vie sociale (Ritzer 1993).

Ce nouveau management public gagne progressivement les autres composantes du secteur public, dont l'éducation et en particulier l'enseignement supérieur. Cependant, l'influence du NPM sur l'enseignement supérieur ne concerne pas uniquement la France. Pour la sociologue Christine Musselin, elle touche l'ensemble des pays européens à des degrés divers et avec une chronologie différente, en prenant des tonalités définies par l'histoire de l'enseignement supérieur dans chaque pays, tout en suivant des orientations générales similaires (Musselin 2009). D'après elle, le fil conducteur des réformes qu'ont en commun les pays européens, c'est un objectif, celui de « *faire des universités des outils et des ressources dans la compétition économique internationale* » (Musselin 2009, 73 citant Kogan et Hanney 2000).

Afin d'atteindre l'objectif de compétitivité et de la performance (Ogien 2010), l'autonomie est devenue le crédo des réformateurs. Ainsi, dans son discours du 22 janvier 2009, Nicolas Sarkozy insiste sur la nécessaire marche vers l'autonomie des universités, en mettant notamment en avant le faible rendement de la recherche française par rapport au Royaume-Uni où le financement public est moins important²⁴². À l'instar de ce discours présidentiel, les discours pro-réformes se fondent fréquemment sur les disparités internationales en présentant comme modèle le succès des pays anglo-saxons. Chris Lorenz rappelle ainsi que la « déclaration de la Sorbonne » de 1998, qui préfigure celle de Bologne un an plus tard, mentionne l'inquiétude des Européens face à l'attractivité plus grande des institutions d'enseignement supérieur des autres aires régionales, en particulier l'Amérique du Nord et l'Australie. Les auteurs de la déclaration ajoutaient que l'Europe était en train de céder du terrain dans la distribution des parts de marché de la mobilité internationale des étudiants asiatiques en pleine expansion (Lorenz 2008).

La mise en œuvre du nouveau management public en France est caractérisée par un contexte idéologique favorable au libéralisme économique en matière de politiques publiques européennes. Outre les débats européens, ce sont les accords économiques internationaux, sous la conduite de l'OMC, qui vont jouer un rôle déterminant dans les orientations données par les dirigeants européens à l'organisation de l'enseignement supérieur. D'un côté, le GATT²⁴³ (l'accord général sur les tarifs et le commerce), et de l'autre, le GATS²⁴⁴ (l'accord général sur le commerce et les services) qui définit l'enseignement comme un service parmi d'autres, vont *de facto* contribuer considérer celui-ci comme un quelconque « *bien marchand* » (Lorenz 2008, 43; Mazzella 2007).

Afin de gérer la nouvelle organisation du système français d'enseignement supérieur, sont mises en place des mesures législatives visant à favoriser l'autonomie des universités, avec une réelle volonté de transformer le statut et le rôle des présidents d'université afin de renforcer le pouvoir de ces derniers qui deviennent de véritables managers au détriment des instruments décisionnels collégiaux (Musselin 2009). L'adoption de la loi relative aux libertés

²⁴² Voir le texte intégral du discours (10/09/2016): http://ancmsp.com/IMG/pdf/DiscoursSarkozy22_01_2009.pdf

²⁴³ Acronyme de General Agreement on Tariffs and Trade, signé le 30 octobre 1947.

²⁴⁴ Acronyme de General Agreement on Trade and Services, en remplacement du GATT, est signé en 1994 et entré en vigueur le 1^{er} janvier 1995, actant la naissance de l'organisation mondiale du commerce institué par l'accord de Marrakech.

et responsabilités des universités (LRU)²⁴⁵, le 10 août 2007, marque le véritable tournant législatif en matière d'autonomie des universités publiques. La loi prévoit notamment l'autonomie complète des universités en matière de gestion budgétaire au 1^{er} janvier 2013, reprenant ainsi progressivement à l'État ce qui était pendant longtemps une de ses prérogatives. Les élus spécialistes des questions universitaires font état, dans leur bilan de la mise en œuvre pratique de cette loi, d'un succès mitigé des transferts de gestion budgétaire, rappelant que l'autonomie est un véritable « choc culturel » pour les établissements supérieurs français.²⁴⁶ Une nouvelle loi a été adoptée le 22 juillet 2013 en complément de celle de 2007 dont elle ne conteste pas les grandes lignes²⁴⁷.

Le nouveau management public se distingue du « vieux management public », caractérisé, lui, par « *l'indépendance à l'égard des pressions politiques et du monde des affaires, légalité, faible coût de gestion, service public.* » (Vinokur 2007, 11). Annie Vinokur estime que ce qui est en train de se produire en France est bien un glissement idéologique important. Lors de la conférence de l'OCDE (l'Organisation de coopération et de développement économiques) tenue à Washington en 1962, la France et l'URSS et leurs modèles de gestion centralisée étaient cités en exemples comme les avatars d'une bonne gestion publique. Vingt ans après, le modèle de gestion centralisée est décrié non seulement par l'OCDE mais aussi par la Banque mondiale et la commission européenne. Désormais, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche doivent être gérés comme des entreprises et gagner en visibilité internationale. À cette fin, sont instaurés des critères d'évaluation qui accordent une place prépondérante à l'accueil d'étudiants et de chercheurs étrangers : « *Les indicateurs de résultats qui y correspondent sont ceux des classements internationaux : (...) nombre d'étudiants, d'enseignants et de chercheurs étrangers, etc.* » (Vinokur 2007, 10).

La question de la visibilité internationale du système national de formation supérieure et recherche français explique la place centrale qu'a occupée la question de l'enseignement en anglais dans le débat houleux²⁴⁸ autour de la loi du 22 juillet 2013, préparée par Geneviève

²⁴⁵ Le texte de loi sur l'autonomie des universités est disponible en ligne à cette adresse (1^{er} janvier 2016) : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315>

²⁴⁶ Les sénateurs, Ambroise Dupont et Dominique Gillot, ont fait un bilan de de la loi, et proposaient une modification : <http://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/autonomie-universites-objectifs-ne-sont-pas-atteints-20130412.html>

²⁴⁷ Lien vers la loi. Ensuite, un petit mot sur ce qui change, notamment dans l'organisation des conseils administratifs.

²⁴⁸ Les porteurs de la proposition de loi gouvernementale ont plaidé en faveur d'un enseignement plus approfondi de l'anglais dans les cursus universitaires au nom de la compétitivité et de l'attraction de l'enseignement supérieur français. Les opposants, en particulier l'opposition droite justifiait sa réticence par une potentielle perte d'influence du français à l'université. Ce point fut le plus discuté à l'assemblée et largement relayé par les médias. Voir notamment les articles suivants (consultés le 10/09/2016) : http://www.liberation.fr/societe/2013/05/20/l-anglais-enflamme-les-amphis_904358 ou

Fioraso, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. L'accueil des étudiants internationaux, pour qui la France est une des premières destinations, constituait un des enjeux cruciaux de ce débat sur la langue. L'adoption de l'anglais comme langue d'enseignement correspond à une rupture importante dans le système français encadré jusqu'alors par la loi Toubon de 1994²⁴⁹. Il s'agit définitivement d'une rupture idéologique soutenue par le gouvernement socialiste et nombre de scientifiques et de chefs d'entreprises. Ce qui est en jeu, c'est bien l'attractivité de l'enseignement supérieur et la compétition internationale pour l'accueil des étudiants en mobilité. Avec 13% d'étudiants étrangers, la France est devancée par les Etats-Unis, le Royaume Uni, l'Australie et l'Allemagne dans ce domaine. La ministre appuie son propos par des chiffres, pour elle, la France n'accueille pas suffisamment d'étudiants provenant d'Asie qui est pourtant la région d'où partent la majorité des étudiants internationaux aujourd'hui : « *L'Inde compte 60 millions d'informaticiens et ne nous envoie que 3 000 étudiants. Il faut multiplier les partenariats et, pour cela, proposer des cours en anglais. Sinon, nous resterons à cinq spécialistes de Proust autour d'une table*²⁵⁰ ».

3. Politiques d'accueil des étudiants étrangers au Maroc et en France : impératifs d'attractivité, libre circulation et gestion des flux migratoires

Dans le discours public, l'accueil des étudiants en mobilité est tantôt présenté comme un élément du *soft power* des États récepteurs (Trilokekar 2010), tantôt est mis en avant l'important enjeu financier que représente la présence de dizaines ou de centaines de milliers d'étudiants mobiles pour les destinations qu'ils ont choisies pour poursuivre leurs études (Hirtt 2003). Les politiques publiques concernant leur accueil et leur insertion professionnelle sont ainsi définies par les forces politiques au pouvoir, comme le corroborent en France les effets de la circulaire Guéant précédemment décrits. A partir de 2012, l'arrivée de la gauche au pouvoir et l'émission d'une nouvelle circulaire ministérielle abrogeant celle de la droite²⁵¹,

http://www.lemonde.fr/enseignement-superieur/article/2013/05/23/feu-vert-des-deputes-au-cours-en-anglais-a-l-universite_3416361_1473692.html

²⁴⁹ Cette loi stipule que le français est la langue d'enseignement du système éducatif français.

²⁵⁰ G. Fioraso, citée dans cet article de Libération (du 20/05/2013) : http://www.liberation.fr/societe/2013/05/20/l-anglais-enflamme-les-amphis_904358

²⁵¹ La circulaire désignée sous le nom de *circulaire Valls*, est une circulaire conjointe émise le 31 mai 2012 par trois ministères : le ministère de l'Intérieur, le ministère de l'Emploi, de la formation professionnelle et du

a très vraisemblablement participé au redécollage des flux d'entrée d'étudiants extra-européens en France²⁵². Les réorientations des flux étudiants à l'échelle mondiale et le bouleversement de la hiérarchie entre les destinations d'études des Maliens, pour qui le Maroc est certainement devenu une des premières destinations pour études²⁵³, témoignent des tendances en cours en France et au Maroc. Dans chacun de ces deux pays, l'accueil des étudiants maliens est comporte non seulement des enjeux de rayonnement et d'influence sur leur pays d'origine, et d'ouverture internationale mais aussi de maîtrise des flux migratoires auxquels sont associées les mobilités pour études.

Ce qui distingue, en premier lieu, les deux destinations d'études que nous avons retenues comme terrains de recherche dans le cadre de cette thèse, c'est l'inégale liberté de circuler dont bénéficient les étudiants maliens selon qu'ils sont au Maroc ou en France, en raison des accords diplomatiques qui lient leur pays à ces deux destinations d'études. Alors que les candidats maliens aux études en France doivent passer par une procédure relativement longue en vue de l'obtention d'un visa pour études²⁵⁴ indispensable à la réalisation de leur projet de mobilité, leurs compatriotes souhaitant se rendre au Maroc, eux, bénéficient d'une plus grande liberté en vertu des accords de libre circulation qui existent entre Maroc et le Mali.

En effet, les Maliens jouissent de la possibilité de se rendre au Maroc sans visa et d'y rester jusqu'à trois mois en circulant librement avec un passeport. Cette facilité de circulation profite d'une part aux étudiants maliens dont une grande majorité construisent leur projet de mobilité de façon individuelle, donc dans des canaux non-institutionnels (Touré 2014). D'autre part, le cadre légal de circulation des étudiants joue en faveur du royaume du Maroc, sur le plan géopolitique, dans sa politique d'influence sur ses États voisins du Sud (Mokhefi et Antil 2012). La liberté de circuler garantit aux étudiants maliens du Maroc un statut légal avantageux notamment par rapport aux autres ressortissants de pays subsahariens n'ayant pas d'accords diplomatiques similaires avec le royaume, tels que les Congolais (RDC), les Camerounais ou encore les Nigériens. Toutefois, en plus des Maliens, d'autres ressortissants

dialogue social, et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Publiée un an après la circulaire Guéant qu'elle abroge *de facto*, cette circulaire avait un objet assez explicite : « *l'accès au marché de l'emploi des diplômés étrangers* ». Texte intégral de la circulaire : <http://www.gisti.org/IMG/pdf/norintv1224696c.pdf>

²⁵² Comme nous l'avons démontré pour les étudiants marocains, le nombre d'étudiants d'origine étrangère en France a très légèrement augmenté en 2012 alors que la tendance était régulièrement à la hausse, au cours des années précédentes.

²⁵³ Comme cela a été expliqué en introduction, les informations que nous avons recueillies au cours de nos enquêtes permettent de dire que le nombre d'étudiants maliens au Maroc dépasse probablement 3000, ce qui placerait le Maroc avant la France dans l'ordre des pays d'accueil des étudiants maliens.

²⁵⁴ La démarche

d'Afrique subsaharienne peuvent se rendre au Maroc sans visa. C'est le cas du Niger, du Sénégal, de la Guinée, de la Côte d'Ivoire et du Congo-Brazzaville (Perrin 2008).

Si la libre circulation favorise dans une certaine mesure le choix du Maroc comme pays de formation par rapport à la France notamment²⁵⁵, c'est le discours public sur l'accueil des étudiants internationaux est, lui aussi, attractif pour les étudiants maliens. À l'instar des principaux pays d'accueil des étudiants internationaux, le Maroc clame fort son désir de rayonnement international mais le royaume maghrébin déploie une diplomatie politique qui s'adresse tout particulièrement aux étudiants ressortissants des pays d'Afrique. Ainsi, sur le site de l'agence marocaine de coopération internationale (AMCI), l'organe institutionnel chargé de la promotion des partenariats internationaux du royaume, il est possible de lire : « *à travers l'AMCI, le Maroc met en œuvre des programmes de coopération en faveur des pays partenaires, en particulier ceux d'Afrique subsaharienne* »²⁵⁶.

Au Maroc, les conditions du séjour et du statut légal des étudiants étrangers en général ne sont pas publiquement débattues et traitées comme une inévitable antichambre vers l'immigration de travail. Ce sujet est géré conjointement par le ministère des affaires étrangères *via* l'AMCI et par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. La différence de traitement de cette question entre le Maroc et la France peut s'expliquer par la faible présence de diplômés maliens restés au Maroc après leurs études parce que contraints de rentrer chez eux par un marché du travail régi par la préférence nationale dans la majorité des secteurs d'emploi. Pour qu'un diplômé étranger accède à un emploi, un contrôle préalable est réalisé afin de savoir si aucun Marocain n'est en mesure d'occuper le poste à pourvoir. Grâce aux accords qui lient leurs pays au Maroc, les Algériens, Sénégalais et Tunisiens échappent à cette règle du contrôle par l'ANAPEC, l'association nationale pour l'emploi et les compétences (Mahamadou Laouali et Meyer 2012). Même s'ils bénéficient d'une situation de la libre circulation au Maroc, les étudiants maliens n'échappent pas néanmoins à une stigmatisation dans l'espace public où ils sont parfois assimilés aux migrants en situation irrégulière dont une proportion importante proviennent du même pays qu'eux (Touré 2016). L'assimilation, dans l'espace public, des figures de l'étudiant et du migrant de travail préfigure une ère où les politiques migratoires regroupent ensemble la question du séjour des

²⁵⁵ Dans de grandes proportions, les étudiants que nous avons interviewés au Maroc affirment avoir mûri un projet d'études en France qui a échoué, avant de se tourner vers le Maroc où les obstacles institutionnels leur paraissent moins difficiles à surmonter. Toutefois, la liberté de circulation comme atout du Maroc ne vaut qu'en comparaison avec la France, car il existe aussi bien pour la Tunisie que pour l'Algérie les mêmes libertés de circuler. Les raisons du choix du Maroc dans la région nord-africaine sont à trouver ailleurs que dans la liberté de circulation, nos résultats démontrent qu'elles reposent avant tout sur des considérations par rapport à l'offre pédagogique et aux réseaux sociaux d'interconnaissance des étudiants maliens.

²⁵⁶ Cf. site internet de l'AMCI : <http://www.amci.ma/pem.html> (consulté le 10/10/2016)

étudiants avec celle des travailleurs étrangers. Cette mutation en cours au Maroc correspond à la situation en France où la figure de l'étudiant étranger a évolué pour se confondre avec celle de ceux qui restent (Timera et Garnier 2010).

3.1 En France, une mobilité étudiante étroitement associée aux questions migratoires : le rayonnement culturel international, oui, mais des entrées de plus en plus sélectives

Le 31 mai 2011, est émise une circulaire conjointe du ministère de l'Intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration, et du ministère du Travail de l'emploi et de la santé, signée respectivement par les ministres concernés : Claude Guéant et Xavier Bertrand²⁵⁷. Afin d'atteindre l'objectif annoncé de « *maîtrise de l'immigration professionnelle* »²⁵⁸, la circulaire – qui sera rapidement désignée sous le nom de « circulaire Guéant » dans la presse et dans les manifestations qui seront organisées à son encontre – souhaite « *une approche qualitative et sélective* »²⁵⁹ dans la politique française d'accueil des diplômés non ressortissants de l'Union Européenne. L'approche par la sélection des nouveaux étudiants fait écho à une politique de maîtrise de l'immigration dont la mobilité pour études serait un des multiples canaux.

3.2 Politiques publiques et mobilité étudiante

En France comme au Maroc, l'accueil des étudiants internationaux est présenté dans le discours public comme un facteur de rayonnement international sur le plan culturel, à travers la formation des centaines de milliers d'ambassadeurs de la culture française que pourraient devenir les diplômés étrangers une fois retournés chez eux²⁶⁰. Pourtant, cette rhétorique en faveur de l'accueil des étudiants internationaux se déploie parallèlement à une gestion de plus en plus sélective de la mobilité pour études, dont le traitement intègre le potentiel migratoire des étudiants en mobilité. Afin de réaliser leur projet d'études en France et obtenir le visa

²⁵⁷ Texte intégral de la circulaire n°IOC/L/11/15117/J : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2011/06/cir_33321.pdf

²⁵⁸ Ibid.

²⁵⁹ Ibid.

²⁶⁰ Sur ce point, voir par exemple les discours de Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2007-2011), le 16 juin 2011 : <http://www.sorbonne.fr/wp-content/uploads/2013/09/discoursPecresse.pdf> (consulté le 07/09/2016) et de Geneviève Fioraso, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche (2012-2014), le 13 juin 2013 : <http://discours.vie-publique.fr/notices/133001453.html> (consulté le 07/09/2016) et le 24 avril 2014 : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid71661/immigration-etudiante-et-professionnelle-discours-de-genevieve-fioraso.html> (consulté le 07/10/2016)

nécessaire à l'accès à cette mobilité, les étudiants maliens doivent passer par les mailles d'un tri au sein duquel les étudiants disposant d'un fort capital économique et diplômés en sciences et techniques ont la priorité. Ainsi, les agences Campus France à travers le monde font un travail de contrôle et de sélection privilégiant les compétences « utiles » à l'économie française (Spire 2009).

Au niveau mondial, la corrélation entre mobilité pour études et installation durable, c'est-à-dire la migration de personnes qualifiées, a été un des premiers angles d'analyse de la mobilité des étudiants, notamment dans le discours émis par les organismes internationaux comme la conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED) et l'UNITAR, l'institut des Nations Unies pour la formation et la recherche. Dans leurs rapports des années 1970, ces institutions ont présenté la mobilité des étudiants du Sud vers le Nord comme une relation déséquilibrée par la captation finale des ressources intellectuelles des pays les moins développés par les pays les plus riches (Henderson 1970; Rodriguez 1974), au point de réfléchir à des mesures compensatoires pour les perdants de cette mobilité du personnel qualifié ou en cours de qualification (Bhagwati 1976; Böhning 1979). Cette même logique – du lien entre mobilité pour études et installation dans le pays de formation – sert d'arrière-plan à la plupart des politiques publiques s'adressant aux étudiants étrangers dans les pays développés. En France, l'histoire de l'immigration se caractérise par des vagues successives d'immigrés dont les derniers arrivés, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et pendant trois décennies, furent les Africains originaires des anciennes colonies. Parmi ces derniers, les Maliens figurent en bonne place dans le groupe des migrants travailleurs originaires d'Afrique de l'Ouest. La fermeture de l'immigration de travail en juillet 1974 (de Wenden 2002) a conduit à la mise en place de stratégies alternatives des nouveaux migrants, qui viennent désormais dans le cadre du regroupement familial ou font des demandes de visa étudiants ; les soupçons se tournent alors sur les étudiants étrangers. C'est du moins ainsi qu'a été perçue, par exemple, la loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration²⁶¹, par différents élus de l'opposition relayant les positions d'une partie de l'opinion publique française²⁶².

²⁶¹ Loi n° 2006-911 du 24 juillet 2006 disponible à cette adresse consulté le 11 octobre 2016 : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000266495&dateTexte=&categorieLien=id>

²⁶² Lors des débats à l'Assemblée Nationale autour de la loi sur l'immigration et l'intégration en 2006, la question de l'accueil des étudiants a occupé une place importante dans les discussions. Au cours de la deuxième séance du jeudi, 4 mai 2006, le député socialiste de la 10^{ème} circonscription de Paris Serge Blisko a déclaré : « Nous ne discernons pas les objectifs de la politique d'accueil des étudiants étrangers en France. À un moment où le marché de la matière grise – excusez ce terme – se mondialise, la complexité, l'opacité de votre politique, vos arrière-pensées, votre méfiance vos contradictions laissent, hélas, notre pays à l'écart du grand courant

3.3 Le *soft power* marocain au service de l'attractivité du royaume vers son « Sud »

Les mutations que nous avons évoquées plus haut, survenues dans l'enseignement supérieur français, ne sont pas incidence sur la mobilité des étudiants originaires du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne francophone, pour qui la France est encore la première destination d'études (Unesco, 2015). En effet, les politiques publiques touchant à leurs conditions de séjour ou d'insertion professionnelle ont des impacts immédiats sur les flux d'étudiants étrangers, dont ceux provenant du continent africain. Ainsi, à la rentrée universitaire 2012, le nombre d'étudiants originaires d'Afrique (principalement du nord et de l'ouest) a sensiblement baissé en raison des mesures restrictives de la circulaire Guéant du 31 mai 2011²⁶³. Les données de la Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) corroborent l'incidence directe de cette circulaire ministérielle et des mobilisations collectives que celle-ci a suscitées, sur l'arrivée des étudiants étrangers en général, et sur le nombre d'étudiants africains en particulier (DEPP - MEN 2013). Le nombre d'étudiants en France originaires des cinq premiers pays de départ des étudiants africains de France – Maroc, Algérie, Tunisie, Sénégal et Cameroun –, a baissé pour chacun de ces pays (DEPP - MEN 2013). La diminution du nombre d'étudiants marocains est très illustrative de l'influence de la conjoncture politique sur la mobilité internationale des étudiants. Pour la première fois depuis quelques années, le nombre d'étudiants provenant du Maroc a diminué, passant de 32.500 en 2010 à 32.100 étudiants en 2012 (DEPP - MEN 2013). Ce recul de 1,23% est d'autant plus symptomatique d'un choc ponctuel que le nombre d'étudiants marocains, qui représentent de loin la première population étudiante d'origine étrangère en France (DEPP - MEN 2016), avait régulièrement augmenté au cours des trois années précédentes (DEPP - MEN 2010; DEPP - MEN 2011; DEPP - MEN 2012). D'ailleurs, dès l'année suivante, la présence étudiante marocaine en France a recommencé à croître avec une certaine vigueur: +5,6% en 2013, puis +3,8% en 2014 (DEPP - MEN 2014; DEPP - MEN 2015).

Le redécollage des effectifs d'étudiants marocains en France à partir de la rentrée 2013 est accompagné d'une hausse soutenue du nombre d'Italiens. Le nombre d'étudiants italiens à

d'échanges internationaux de matière grise. Preuve en est que les étudiants de tous les pays partent étudier aujourd'hui ailleurs qu'en France, notamment dans les pays que nous prétendions concurrencer. »

²⁶³ La circulaire Guéant, émise par le ministre de l'intérieur Claude Guéant, est une circulaire traitant de la question de l'insertion professionnelle de l'ensemble des étudiants étrangers non ressortissants de l'Union Européenne. L'objectif de la circulaire, qui adopte une « approche qualitative et sélective », était de réduire le nombre d'étudiants étrangers en retenant les meilleurs pour un certain nombre de secteurs clés.

l'université a été quasiment doublé en dix ans, passant de 4.303 en 2006 à 8312 en 2015, supplantant ainsi les étudiants allemands qui constituaient, jusqu'en 2012-2013, la première colonie d'étudiants européens en France (DEPP - MEN 2007; DEPP - MEN 2016). Pendant la même période, les effectifs d'étudiants africains dans les universités françaises ont connu une faible augmentation : de 100.583 en 2006, leur nombre est passé à 106.315 en 2015. Dans le détail, on constate une relative stagnation du nombre de Marocains (+895) et d'Algériens (+123), et même une diminution chez les Tunisiens (-526), les Sénégalais (-1684) et les Camerounais (-246) (DEPP - MEN 2007; DEPP - MEN 2016).

Malgré les tendances à la stagnation ou à la diminution des effectifs étudiants au cours des dernières années en France, la part de la France et des autres pays de l'Organisation de Coopération et de développement économiques (OCDE) est toujours la plus importante sur le marché de la mobilité internationale des étudiants. En 2014, plus de deux étudiants en mobilité internationale sur trois inscrits en master, doctorat ou niveau équivalent, étaient soit aux Etats-Unis (26%), au Royaume Uni (15%), en France (10%), en Allemagne (10%) ou en Australie (8%) (OCDE, 2016 : 354). Pour l'ensemble des cycles de l'éducation tertiaire, 77% des étudiants étrangers²⁶⁴ étudiaient dans un pays membre de l'OCDE en 2011 (OCDE, 2013 : 306). Toutefois, ces données n'ocultent pas la participation de plus en plus importante des pays émergents dans l'accueil des étudiants internationaux. En effet, selon l'Unesco, la part des cinq premiers pays d'accueil des étudiants mobiles (Etats-Unis, Royaume Uni, Australie, France et Allemagne) est passée de 56 à 50% entre 2003 et 2013, laissant des parts croissantes à d'autres pays (Unesco UIS, 2014). Ainsi, l'arrivée de certains pays asiatiques (Chine, Malaisie ou Singapour) rogne sur les parts de marché du Japon et de l'Australie, destinations traditionnelles des étudiants originaires d'Asie de l'est et du Pacifique (Unesco UIS, 2014). Dans les autres régions du monde, notamment en Afrique subsaharienne, les étudiants font de plus en plus le choix de poursuivre leurs études dans des pays voisins : en 2013, ils étaient 22% à rester près de chez eux contre 18% en 1999 (Unesco UIS, 2014). Le développement de hubs éducatifs régionaux au nord du continent, avec le Maroc (Berriane 2009) ou la Tunisie (Mazzella 2009a) comme au sud avec l'Afrique du Sud (Chien et Kot 2012), participent à l'accélération de la mobilité Sud-Sud, et de surcroît intracontinentale.

Dans ce contexte de diversification des flux de mobilité étudiante, l'ouverture internationale des établissements d'enseignement supérieur marocains doit être analysée sous l'angle de

²⁶⁴ Ici, il s'agit bien des étudiants suivant une formation supérieure dans un pays dont ils n'ont pas la nationalité. Par conséquent, on regroupe sans dans cette catégorie, sans distinction, les étudiants résidents de leur pays d'études et ceux qui sont effectivement en mobilité internationale.

l'amplification des mobilités Sud-Sud dont le royaume chérifien offre un intéressant cas d'études. En effet, le Maroc est l'exemple concret de la position désormais ambivalente de certains pays en voie de développement : à la fois grand exportateur d'étudiants internationaux et pays d'accueil d'un nombre croissant d'étudiants provenant en majorité du Sud (Berriane 2009). Les transformations en cours dans les mobilités étudiantes internationales sont aussi le fait de la consolidation et de l'émergence de nouvelles coopérations bilatérales interétatiques, comme les multiplie le gouvernement chinois avec le Mali²⁶⁵, dans le cadre plus global d'un réinvestissement dans son pouvoir d'influence sur le continent africain (Bredeloup 2014). Ces différentes mutations s'expliquent en outre par la libéralisation continue du secteur privé qu'on observe dans d'autres pays en voie de développement comme la Malaisie et ses « *EduHub* » (Dervin et Machart 2014).

3.4 En France, des mesures pour une immigration étudiante « choisie »

En France, à l'instar des principaux pays d'accueil des étudiants internationaux, le statut et les conditions légales de séjour des étudiants étrangers sont couramment traités comme un élément parmi d'autres de la question migratoire. Cette immigration est parfois globalement encouragée, comme au Canada (Arthur et Flynn 2011). En France, le discours des décideurs politiques en ce qui concerne l'accueil des étudiants étrangers revêt une grande complexité : il met en avant le besoin de rayonnement international de la France et la nécessité d'attirer les talents étrangers, tout en rappelant simultanément que les politiques d'accueil des étudiants sont inscrites dans une logique de maîtrise des flux migratoires qui seraient en trop grande quantité. Cette ambivalence est caractéristique de la vie politique qui instrumentalise de façon conjoncturelle les questions migratoires à des fins électoralistes. Brice Hortefeux, ministre de l'Intérieur entre 2009 et 2011, estimait ainsi que le nombre d'étudiants étrangers augmentait de façon inquiétante. Il allait par conséquent demander, selon un article du Journal du dimanche « (...) *une mission d'audit à l'inspection générale de l'enseignement supérieur pour faire le point sur l'explosion du nombre d'étudiants étrangers depuis le début de l'année* »²⁶⁶. Pour l'auteur de cet article du JDD, « *au ministère de l'Intérieur et à l'Élysée, on suspecterait les universités françaises d'être, en fait, des voies d'entrée sur le territoire national de*

²⁶⁵ <http://www.maliweb.net/economie/cooperation/bourses-detudes-a-letranger-chine-offre-80-bourses-mali-1761712.html> et <http://www.essor.ml/2016/08/bourses-detudes-a-letranger-80-nouveaux-beneficiaires-en-route-pour-la-chine/>

²⁶⁶ Cf. Le JDD du 05 décembre 2010 : <http://www.lejdd.fr/Politique/Actualite/Immigration-Le-nombre-d-expulsions-est-inferieur-aux-chiffres-fixes-par-l-Elysee-en-2010-238933> (consulté le 20/10/2016)

migrants économiques »²⁶⁷. Ce glissement sémantique dans le discours politique qui tend à traiter de façon similaire les étudiants et les migrants économiques pose une question théorique fondamentale : les étudiants en mobilité sont-ils des migrants ?

²⁶⁷ Ibid.

Conclusion

Ce chapitre a permis de démontrer que les mutations en cours dans les systèmes d'enseignement supérieur marocain et français concourent, autant que le contexte de départ, à la formation des parcours scolaires et professionnels des étudiants maliens à l'étranger. En effet, le contexte de grande mobilité dans lequel nous vivons, est également marqué par l'engloutissement progressif du secteur de l'éducation par le marché (Hirtt 2003; Lorenz 2008). Ce processus, tantôt désigné comme « *libéralisation* » (Vinokur 2002) ou « marchandisation » (Tilak 2012) renvoie à un phénomène plus important de transfert des techniques de gestion privée vers le public : les spécialistes évoquent à ce propos le concept de *new public management*. Cela se traduit, par exemple en France, par des réformes de l'enseignement supérieur – longtemps financièrement dépendant de la puissance publique – visant à en rendre la gestion de plus en plus autonome, avec en ligne de mire l'allègement des coûts et de recherche de bénéfices économiques (Vinokur 2008). Au Maroc, la libéralisation de l'enseignement supérieur se présente sous une autre forme : comme au Mali, mais dans des proportions propres à chacun de ces deux pays, il s'agit de transférer au secteur privé la gestion d'une demande scolaire face à laquelle l'État et les établissements publics ne disposent ni des leviers économique ni des ressources pédagogiques. En effet, la loi de 2000 promouvant le secteur privé dans l'enseignement supérieur affirme une volonté de confier au privé certains domaines de spécialisation alors indisponibles dans l'offre pédagogique de l'enseignement supérieur public (Vermeren 2002).

Conclusion de la troisième partie

La troisième partie a contribué à rendre compte des mutations les plus importantes en cours dans les systèmes éducatifs malien, français et marocain, et leur incidence sur la mobilité des étudiants à partir du Mali. Ainsi, le cinquième chapitre, dédié à l'internationalisation du champ scolaire malien, a permis d'examiner les formes locales de l'extraversion. Cette ouverture internationale de l'école malienne résonne vers les pays de destination, le Maroc et la France, où des facteurs divers contribuent à rendre attractifs les systèmes éducatifs locaux en mutation. Dans le sixième chapitre, qui étudie ces facteurs attractifs en France et au Maroc, ont été démontrées les inégalités de capital social qui structurent socialement les populations étudiantes étrangères. Il s'agit d'étudier concrètement les conditions de possibilité des parcours de mobilité, aussi bien en termes d'opportunités d'études que d'insertion professionnelle, offertes par ces deux systèmes éducatifs. La mobilité pour études des Maliens en France et au Maroc, a lieu dans un contexte marqué tout à la fois par les mutations en cours dans l'enseignement supérieur à l'échelle globale, et par les dynamiques spécifiques aux champs scolaire et social maliens.

Quatrième partie

Origine sociale, trajectoires scolaires et socioprofessionnelles des étudiants maliens en France et au Maroc

Introduction de la quatrième partie

A partir de l'analyse des mutations actuelles dans l'enseignement supérieur en France et au Maroc, et à travers l'étude des trajectoires scolaires des étudiants maliens dans ces deux pays, nous avons tenté de démontrer, dans la partie précédente, comment les filières de formation que choisissent les étudiants au cours de leur scolarité au Mali ont un impact sur la poursuite de leurs études à l'étranger. En outre, l'analyse de l'origine sociale des étudiants en mobilité suggère une relation entre les capitaux économique et scolaire de leurs étudiants et le choix du type d'établissement scolaire secondaire fréquenté – public ou privé, laïc ou confessionnel. Toutefois, si la possession des différents capitaux détermine largement les trajectoires individuelles dans le champ scolaire malien, elle semble jouer un moindre rôle pendant la mobilité pour formation ; le poids de ces capitaux paraît diminuer à mesure que se constitue un nouveau capital social au sein des établissements supérieurs et des associations communautaires ou professionnelles à l'étranger. Le capital social des étudiants maliens à l'étranger, c'est-à-dire leurs « réseaux d'acteurs sociaux »²⁶⁸ (Lemieux 1999), connaît en effet des évolutions sous l'effet de la mobilité pour formation à l'étranger. C'est à la compréhension des trajectoires scolaire et professionnelle des étudiants, et aux reconfigurations sociales qu'entraîne l'accumulation de capital social que sera consacrée cette quatrième et dernière partie. À cette fin, elle sera organisée autour de trois chapitres.

Le chapitre 7 vise à présenter une typologie des parcours de mobilité, inspirés de travaux antérieurs (Gérard et Proteau, 2008 ; Marchandise, 2013). En fonction des capitaux disponibles dans leurs familles – capitaux qui sont fonction de la situation socioéconomique de leurs parents – nous distinguons quatre catégories d'étudiants maliens en mobilité : *les faama-denw*, cumulant un fort capital scolaire et économique, *les waritigi-denw*, dotés d'un capital économique important, *les donnikela-denw*, qui héritent essentiellement du fort capital scolaire de leurs parents, et *les mogotigi-denw* qui ne sont pourvus ni de capital scolaire, ni de capital économique. Ces différentes catégories, tirées de vocables de la langue bambara,

²⁶⁸ Pour Vincent Lemieux, les « réseaux d'acteurs sociaux » renvoient aux « réseaux qui relient des acteurs sociaux individuels ou collectifs ». Cette désignation nous semble préférable à celle, trop restrictive, de réseaux sociaux » (Lemieux 1999, 3).

renvoient d'abord aux méthodes de présentation de soi et de désignation des autres, employées par les étudiants maliens eux-mêmes. Le choix du bambara, langue véhiculaire dominante au Mali (Canut 1996), découle des pratiques observées sur le terrain où les étudiants maliens, en France comme au Maroc, communiquent plus souvent entre eux en bambara qu'en français. Les termes « *faama* », employé pour désigner les élites politiques, « *waritigi* », pour les élites économiques, « *donnikela* », qui désigne la classe des lettrés et autres « gens de savoir », et « *mogɔtigi* », catégorie qui regroupe les groupes sociaux les plus défavorisés, comportent une richesse heuristique que justifie leur usage dans la recherche en linguistique et plus généralement dans la production des sciences sociales sur les sociétés maliennes. Le suffixe « *denw* », utilisé dans les quatre catégories sociales, correspond à la traduction de « fils/filles de/ enfants de » au pluriel. Le singulier se traduira par « *den* ». Cette structure syntaxique des mots composés employés pour nommer les catégories suggère l'importance de l'origine familiale dans le contexte social malien. En effet, l'étudiant étant défini par le statut de ses parents, ces derniers lui lèguent un rang social à assumer, à pérenniser ou à améliorer. La catégorie des *faama-denw* regroupe les étudiants issus de familles cumulant de forts capitaux scolaire et économique. Leurs parents sont généralement hauts fonctionnaires ou cadres du secteur privé et d'organisations internationales. Légataires du niveau d'instruction élevé de leurs ascendants, les *faama-denw* héritent aussi de l'important capital économique de ces derniers. Les *waritigi-denw*, littéralement « *enfants de ceux qui possèdent l'argent* », « *enfants de riches* » en bambara, sont issus des catégories économiquement aisées, mais dont le capital scolaire est moindre : hommes d'affaires, grands commerçants, grands exploitants agricoles. Quant aux *donnikela-denw*, « *ceux qui savent, ou ceux qui exercent une activité en lien avec les savoirs* », ce sont généralement des enfants d'enseignants, de médecins ou de vétérinaires, ou de cadres intermédiaires de la fonction publique (sous-officiers de l'armée ou de la police, secrétaires, etc.). Le capital scolaire est leur plus important atout pour accéder à la mobilité. Les *mogɔtigi-denw*, enfin, correspondent au groupe des individus — ici étudiants — généralement issus des couches sociales les plus défavorisées. Ils ne possèdent ni le capital scolaire des *faama-denw* et des *donnikela-denw*, ni le capital économique que se partagent *faama-denw* et *waritigi-denw*. Il leur reste cependant « *du monde* », de l'entregent (Vuarin 1994), un réseau de relations sociales, dont les plus étendues, les « *liens faibles* » (Granovetter 1973) peuvent se révéler utiles pour accéder à la mobilité pour études. Outre les liens faibles, dans un second temps, ce chapitre interroge les principaux facteurs déterminants dans les trajectoires scolaires des étudiants qui réussissent à contourner les inégalités sociales d'accès à la mobilité, en particulier les *mogɔtigi-denw*.

Le huitième chapitre propose d'étudier, de manière plus détaillée, les trajectoires scolaires des étudiants maliens en France et au Maroc. Nous effectuons une analyse des trajectoires scolaires pour chacune des catégories sociales précédemment construites au chapitre 7. L'objectif de ce chapitre est de comprendre si et dans quelle mesure les trajectoires scolaires sont influencées par l'origine sociale des étudiants et par les capitaux mobilisés pour accéder à la mobilité. À partir de deux critères principaux : la continuité disciplinaire et la stabilité géographique, nous tentons de saisir les trajectoires de mobilité des quatre catégories d'étudiants.

À partir d'une construction similaire à celle du chapitre 8, le neuvième et dernier chapitre se consacre aux trajectoires professionnelles des étudiants maliens au Maroc, France et au Mali, après l'obtention du diplôme de fin d'études. Il s'agit alors d'étudier, en nous appuyant notamment sur le concept de « carrières migratoires »²⁶⁹ (Martiniello et Rea, 2011), les parcours d'insertion professionnelle des diplômés maliens, en questionnant les rapports entre l'origine sociale (chapitre 7) et la nature de capital social mobilisé pour accéder à un premier emploi dans le pays de formation, au Mali, ou encore dans un pays tiers. Ce capital social peut être celui de la famille du diplômé ou encore un nouveau capital constitué durant le séjour d'études à l'étranger. Pour ce faire, nous interrogeons les stratégies de valorisation de la formation à l'étranger et du diplôme comme ressource de mobilité sociale dans les parcours d'insertion professionnelle au Maroc, en France et surtout au Mali.

²⁶⁹ Marco Martiniello et Andrea Rea empruntent la notion de « carrière » à Howard Becker, qui « *utilise le concept de carrière afin de produire une analyse explicative et diachronique de la déviance. Il définit la carrière comme un processus de changement de statut ou de position.* » (Martiniello et Rea 2011). Les deux auteurs démontrent que le concept de « carrière » permet de mieux intégrer les dimensions subjective et objective de notions telles que la réussite au cours de la migration et ainsi considérer les positions sociales et la question de la mobilité sociale à partir des considérations individuelles des individus dont les trajectoires professionnelles sont étudiées (Ibid.).

Chapitre 7

Faama-denw, waritigi-denw, donnikεla-denw et mogɔtigi-denw : des étudiants maliens aux profils socioéconomiques divers

Introduction

Les ressources migratoires mobilisées par les étudiants maliens afin de poursuivre leur formation à l'étranger sont diverses, elles dépendent de l'état des capitaux disponibles dans leur environnement social immédiat ou étendu. Ainsi, en fonction des capitaux détenus par leurs parents, ou des capitaux disponibles au sein de leurs réseaux d'acteurs sociaux, les étudiants maliens en France et au Maroc mobilisent en priorité, au moment d'entrer en mobilité, soit leur capital économique, leur capital scolaire ou leur capital social.

Nous avons construit des catégories sociales d'origine des étudiants maliens, à partir des capitaux détenus par leurs parents. Notre démarche s'inscrit dans la continuité de travaux antérieurs ayant eux aussi réalisé une catégorisation des parcours de mobilité étudiante en fonction des histoires familiales des étudiants (Gérard et *al.*, 2008), ou selon les raisons qui motivent la mobilité pour études (Marchandise, 2013). S'appuyant sur une enquête de grande envergure auprès des étudiants marocains de France, E. Gérard et L. Proteau distinguent ainsi trois catégories d'étudiants en fonction de « leur lignée socio-scolaire » : les « héritiers », les « pionniers », et les « jeunes d'avant-garde » (Gérard et Proteau, 2008). Plus récemment, dans le cadre de sa thèse de doctorat en géographie, S. Marchandise a proposé une typologie des formes de mobilité des étudiants marocains en mobilité internationale, en faisant référence aux catégories créées par Gérard et Proteau. Elle identifie quatre profils en fonction des ressources mobilisées pour accéder à la mobilité et selon l'objectif assigné à celle-ci : une «

mobilité élitiste », une « mobilité opportuniste », une « mobilité de valorisation », et une « mobilité de fuite » (Marchandise 2013 : 192).

Notre typologie des profils sociaux des étudiants maliens au Maroc et en France a été construite à partir de leur origine sociale que nous déterminons par des critères objectifs de d'identification des capitaux économique et scolaire de leurs parents. Sont ainsi pris en compte le niveau d'instruction pour le capital scolaire, et le patrimoine des deux parents pour le capital économique. Ce dernier est estimé supérieur (+) lorsque trois critères sont réunis. Nous reprenons les marqueurs sociaux de la richesse économique que K. Mary, dans le cadre de sa thèse de géographie sur les élites maliennes en Amérique du Nord, a appelé les « 3V »²⁷⁰ (villa, verger et voiture) (Mary 2014 : 155). À partir de ces éléments du patrimoine, seront distingués les étudiants dont les parents se situent au niveau supérieur (possession à la fois d'une villa, d'une voiture et d'un verger), et ceux dont les parents ne possèdent pas l'ensemble des 3V. En ce qui concerne le capital scolaire, nous distinguons d'un côté les étudiants dont les parents ont un niveau d'instruction au moins équivalent à deux années d'études post-bac ou un nombre d'années d'études égal à quatre ans après l'obtention du Diplôme d'Études Fondamentales (DEF), équivalent du brevet d'études du premier cycle du second degré, et de l'autre, les parents n'ayant aucune de ces qualifications préalables à l'exercice d'une profession qualifiée dans la fonction publique de cadre A et B. Le capital économique et le capital scolaire sont les bases sur lesquelles se forme le capital social, parce que l'entregent se nourrit d'argent à travers les cérémonies sociales, et qu'un fort capital scolaire peut parfois garantir la position d'élite, les intellectuels faisant parfois également partie — ou étant eux-mêmes — des élites politiques.

Nous avons identifié quatre profils d'étudiants correspondant aux caractéristiques générales des principaux groupes sociaux dont sont issus les étudiants maliens en France et au Maroc. Nous distinguons *les faama-denw*, *les waritigi-denw*, *les donnikela-denw* et *les mogɔtigi-denw*. Le tableau n°28, ci-dessous, présente une synthèse des caractéristiques socioéconomiques et scolaires dominantes de chacune de ces catégories d'étudiants. Toutefois, il s'agit de catégories idéal-typiques. Celles-ci présentent par conséquent au moins deux limites. D'une part, les catégories proposées ne sont pas « étanches », étant donné la porosité des distinctions entre groupes sociaux et le fait que l'interpénétration des rapports

²⁷⁰ S'il a choisi ses indicateurs de capital économique à partir des travaux de Jean-Loup Anselme sur le socialisme au Mali (Amselle 1985), les « 3V » de K. Mary s'inspirent directement des « 3B » (le grand boubou, la bicyclette et le bœuf), construits quelques années plus tôt par la sociologue Sylvie Bredeloup (Bredeloup, 2007) comme marqueurs sociaux de la réussite matérielle chez les diamantaires originaires de la vallée du fleuve Sénégal ayant fait fortune au cours de leur migration.

entre élites économiques, politiques, intellectuelles et religieuses, par exemple, n'est plus à démontrer au Mali (Amselle 1985). D'autre part, les capitaux mobilisés pour entrer en mobilité ont été définis à partir des caractéristiques générales de chaque groupe, sans que la mobilisation d'une forme de capital soit exclusive d'une autre. Ainsi, le (la) *waritigi-den*, fils/fille de riche, s'appuiera sur le capital économique familial pour entrer en mobilité, mais bénéficiera également du capital scolaire de son père, par exemple commerçant, qui est souvent un lettré musulman.

Tableau n°19 : *Distribution des capitaux économique et scolaire en fonction de l'origine familiale des étudiants*

	<i>Faama-denw</i>	<i>Waritigi-denw</i>	<i>Donnikela-denw</i>	<i>Mogotigi-denw</i>
Capital économique	+	+	-	-
Capital scolaire	+	-	+	-

Source : *Enquêtes de terrain.*

Le tableau n°19 ci-dessus expose les caractéristiques socioéconomiques et scolaires de chacune des catégories sociales des étudiants. Il est aisé d'observer que certains capitaux peuvent être possédés de manière équivalente par deux catégories sociales distinctes. Par exemple, les *faama-denw* et *donnikela-denw* sont également de manière similaire dotés de capital scolaire. Entre ces deux groupes sociaux, c'est le capital économique qui marque une distinction : les *faama-denw*, en raison du pouvoir d'influence que confère leur position de dominants (politiquement), jouissent d'un plus fort capital économique. Notons également qu'en dépit d'un capital économique fort, les *waritigi-denw* bénéficient d'un capital scolaire moins important que les *faama-denw*, car les *waritigi* appartiennent, en grande majorité, à la catégorie de commerçants que J.-L. Amselle désigne sous le nom de « commerçants traditionnels ». Selon Amselle, « *il s'agit d'hommes assez âgés, ayant fait le pèlerinage à la Mecque, le plus souvent illettrés (...)* »²⁷¹ (Amselle, 1985 : 64).

²⁷¹ Dans un article sur les fonctionnaires et hommes d'affaires au Mali, paru dans *Politique Africaine* en 1987, Jean-Loup Amselle distingue, outre la présence du capital privé étranger et des opérateurs économiques Libano-Syriens, trois catégories d'hommes d'affaires maliens : les commerçants traditionnels, les fils de commerçants, et les nouveaux entrepreneurs, essentiellement des jeunes diplômés et des fonctionnaires. Dans notre échantillon de *waritigi-denw*, les deux premières catégories sont représentées, avec une plus forte proportion de commerçants traditionnels. Aucun des membres de ces deux groupes n'est diplômé de l'enseignement supérieur. En ce qui concerne la catégorie des fonctionnaires exerçant des activités commerciales, qui cumulent par conséquent de forts capitaux scolaire et économique, nous avons considéré leurs enfants comme des *faama-denw*.

Sur l'ensemble des quatre-vingt-quatorze (94) étudiants et diplômés que nous avons interviewés dans le cadre cette recherche, près de la moitié, quarante et un (41) individus, ont un profil social correspondant à la catégorie des *donnikela-denw*, dont vingt-trois (23) en France et dix-huit (18) au Maroc, alors que vingt-six (26) enquêté(e)s sont des *faama-denw*, dont treize (13) au Maroc et un nombre identique en France. Notre échantillon se compose ensuite de dix-sept (17) *mogotigi-denw* dont dix (10) au Maroc et sept (7) en France, et de dix (10) *waritigi-denw* dont quatre (4) en France et six (6) au Maroc.

Tableau n°20 : *Distribution de l'échantillon d'enquêté(e)s par catégorie sociale d'origine*

Catégories	France	Maroc	Total
<i>Faama-denw</i>	13	13	26
<i>Waritigi-denw</i>	4	6	10
<i>Donnikela-denw</i>	18	23	41
<i>Mogotigi-denw</i>	7	10	17
Total	42	52	94

Source : *Enquêtes de terrain.*

Afin d'apporter les précisions nécessaires à la compréhension de ces quatre catégories sociales, chacune sera présentée de façon à faire ressortir les caractéristiques dominantes à partir des histoires familiales des étudiants et ainsi en justifier la pertinence. Puis, dans un second temps, seront analysés les principaux facteurs qui concourent à l'entrée en mobilité des étudiants socialement défavorisés. Cependant, préalablement à la description des différentes catégories, des informations détaillées sont apportées autour de la complexité que revêt la construction d'une analyse des groupes sociaux, et notamment les nuances que comportent certaines appellations de catégories socioprofessionnelles comme « fonctionnaire » ou « commerçant ».

1. Catégories sociales des étudiants maliens en France et au Maroc : un ensemble hétéroclite aux délimitations imprécises

La construction de catégories sur l'origine sociale des étudiants maliens comporte plusieurs difficultés dont la plus ardue consiste à déterminer les distinctions et différences entre les divers groupes sociaux. À titre d'illustration, deux étudiants dont les chefs de ménage ont un

niveau d’instruction équivalent, un titre scolaire identique, peuvent être classés dans deux catégories distinctes, en fonction des occupations professionnelles, du domaine d’activité et des estimations que nous avons faites du capital économique des parents à partir des déclarations des étudiants. Dans ces cas-là, la mesure du patrimoine à partir des 3V a permis de faire la distinction entre catégories. La précision est tout aussi indispensable pour comprendre les occurrences de terminologies équivoques telles que les professions de « commerçant » ou encore de « fonctionnaire », qui renvoient à des positions sociales très variées au Mali comme ailleurs, notamment au Maroc (Gérard et Proteau 2008 : 124).

1.1 Des titres scolaires et professions similaires, mais des origines sociales distinctes

L’analyse des histoires familiales des étudiants permet de saisir rapidement la complexité d’une construction de catégories qui se fonderait sur les seuls niveaux d’instruction ou titres scolaires de leurs parents. Par exemple, Fatou et Bachir sont tous deux issus de familles dont le chef de ménage est titulaire d’une maîtrise (bac + 4) en droit de la faculté de sciences juridiques de Bamako. Pourtant, les deux jeunes gens ne peuvent être réunis dans la même catégorie sociale en raison des inégalités de capital économique entre leurs parents.

Encadré n°3: Capital scolaire identique chez les chefs de ménage, mais des catégories sociales distinctes en raison des inégalités de capital économique

<i>Histoire familiale de Fatou, 28 ans, cadre dans le domaine du contrôle de gestion à Paris, faama-den dont le père est titulaire d’une maîtrise en droit</i>	<i>Histoire familiale de Bachir, 21 ans, étudiant en première d’école d’ingénieurs à Télécom Paris Tech, donnikela-den dont le père est aussi titulaire d’une maîtrise en droit</i>
--	---

<p>Le père de Fatou, titulaire d'une maîtrise en droit, est « magistrat ». Sa mère, diplômée en économie du développement travaille pour une ONG. Même si elle est incapable de dire en quoi consiste concrètement le travail de ses deux parents, Fatou, qui a deux sœurs, explique qu'elle a grandi dans un environnement familial aisé. La maison familiale, une villa située à Faladié, un quartier résidentiel de la capitale malienne, a été achetée par ses deux parents. Outre la villa qu'ils habitent, les parents de Fatou possèdent des propriétés foncières, dont des surfaces habitables au nom de leurs trois enfants. Elle complète ce tableau par une scolarité à l'école fondamentale effectuée dans un établissement privé aux coûts élevés : « j'ai fait le premier et le second cycle aux Castors²⁷². (...) Avec mes sœurs, nous étions conduites à l'école par notre chauffeur, même si l'école n'était pas très loin de la maison ».</p>	<p>Bachir est aussi le fils d'un diplômé en droit, titulaire d'une maîtrise de l'université de Bamako, comme le père de Fatoumata. Cependant, il présente son père comme « un fonctionnaire travaillant au ministère de la justice ». Sa mère, quant à elle, est professeur de français au second cycle de l'enseignement fondamental. Toutefois, même si le père de Bachir est « juriste » comme celui de Fatou, les conditions matérielles qu'il nous a décrites dressent le tableau social d'un cadre familial aisé mais cependant ne correspondant pas à l'environnement social des <i>faama-denw</i>. Bachir a grandi à Lafiabougou, un quartier de Bamako où différentes couches sociales se côtoient. Avec sa sœur et ses trois frères, ils habitent une villa que paient encore ses parents. Ces derniers possèdent une seule voiture et il n'a pas connaissance d'un verger à la disposition de la famille. Comme chacun de ses frères, Bachir a été scolarisé dans un établissement privé où « <i>les frais de scolarité s'élevaient autour de 75.000 francs CFA (115 euros) par an</i> ».</p>
--	--

Comme le montre l'encadré numéro 3, ni les titres scolaires des chefs de ménage, ni les professions déclarées par les étudiants ne suffisent à définir la catégorie sociale dans laquelle il faut les regrouper. Ainsi, si nous avons choisi de mettre Bachir – et les étudiants au profil comparable au sien – dans la catégorie des *donnikela-denw*, c'est pour mettre en avant que le capital dominant dans sa famille est le capital scolaire, alors que Fatou possède les mêmes

²⁷² « Les Castors » est un groupement scolaire privé bamakois dispensant des enseignements de l'école élémentaire au baccalauréat. Il s'agit d'un établissement d'excellence avec notamment des taux de réussite annuels au baccalauréat malien au dessus de 80% entre 2012 et 2016 (alors que les taux d'admission à l'échelle nationale se situent autour de 25%). Les frais de scolarité aux Castors, 500.000 francs CFA (autour de 765 euros) en 2015-2016 classent l'établissement parmi les plus chers de la capitale malienne.

atouts et un capital économique plus important, réunissant un patrimoine important. Nous relevons d'autres exemples de la nécessité d'accorder une attention particulière aux marqueurs sociaux du capital économique chez les étudiants déclarant que leurs chefs de ménage sont ingénieurs. Salim, dont le père est un ingénieur agronome et fonctionnaire de l'administration territoriale déconcentrée, est ainsi considéré comme *donnikela -den*, alors que Batou, dont les deux parents sont ingénieurs – son père dans le domaine de l'électronique, et sa mère, ingénieure des eaux et forêts – est classée dans la catégorie des *faama-denw* en raison de la conjonction des capitaux économique et scolaire de ses parents.

1.2 « Commerçant » et « fonctionnaire », des catégories professionnelles imprécises

Les termes « fonctionnaire » et « commerçant », mais aussi « agriculteur » ou encore « artisan », correspondent à des catégories professionnelles complexes, en raison des situations socioéconomiques très différentes auxquelles elles peuvent renvoyer. Les différences que comportent les métiers de « commerçant » ou encore de « fonctionnaire », qui couvre un large spectre de professions aux capitaux scolaire et économique très inégaux, justifient la nécessité de construire des catégories sociales à partir d'informations précises sur le capital économique et le capital scolaire des parents des enquêté(e)s.

Le métier de « commerçant » renvoie à un large éventail de professionnels au capital économique très inégal. Ainsi, le terme peut désigner à la fois le propriétaire d'un petit étal de produits de consommation quotidienne, et le grand opérateur économique qui s'occupe d'un commerce import-export, à l'échelle nationale, sous régionale et parfois au delà. Alors que le premier, que l'on pourrait aussi appeler « petit commerçant » fait du commerce de détail, qui lui rapporte des revenus très bas, le « grand commerçant », auprès de qui s'approvisionnent les détaillants (Lambert 1993) exerce une activité dont les chiffres d'affaires s'expriment généralement en millions de francs CFA²⁷³.

Comme le rappelle Jean-Loup Amselle, le Mali est un « pays qui connaît une tradition multiséculaire de commerce à longue distance » (Amselle 1987 : 64). D'autre part, au Mali, à l'instar d'autres pays d'Afrique sahélienne, la figure du grand commerçant s'est transformée de façon étroite avec certaines évolutions de la religion musulmane au cours du vingtième siècle, et particulièrement avec le réformisme wahhabite. Initié dès le début du XXe siècle

²⁷³ Depuis le 1^{er} janvier 1999 et son arrimage à l'Euro, la monnaie commune aux huit États de l'union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA), dévaluée de 50% pour la dernière fois le 12 janvier 1994, entretient un rapport de change fixe tel que 1 euro équivaut à 655,957 francs CFA. Par conséquent, un million de francs CFA correspondent à 1524,5 euros.

avec le retour des diplômés d'Al-Azhar, au Caire, et les commerçants voyageant dans les pays du Golfe, le wahhabisme s'est imposé petit à petit dans les années 1970-80 sous l'impulsion de l'Arabie Saoudite (Amselle 1985). Beaucoup de ces grands commerçants exercent de manière conjointe leur activité commerciale bénéfique et une pratique rigoureuse de l'islam wahhabite. Ce sont souvent des lettrés arabophones qui lisent le Coran et d'autres livres de l'islam. En vertu de ce capital scolaire particulier, mais aussi et surtout du fait de leur capital économique très important, les enfants de « grands commerçants » seront classés dans la catégorie des *waritigi-denw*. À l'inverse, les enfants issus de familles dont le chef de ménage est commerçant au sens de détaillant aux ressources financières limitées, seront réunis dans la catégorie sociale des *mogotigi-denw*. Les histoires familiales de Nema et de Majid correspondent à deux cas de figure illustrant les différences entre grands et petits commerçants.

Encadré n°4 : Un *waritigi-den*, Majid, et un *mogotigi-den*, Nema, tous deux fils de « commerçants »

<p><i>Histoire familiale de Majid, âgé de 23 ans et étudiant en master 1 « études internationales » à l'université Mohammed V de Rabat, waritigi-den dont le père est commerçant.</i></p>	<p><i>Histoire familiale Nema, âgé de 25 ans et étudiant en master 2 « astronomie, astrophysique et ingénierie spatiale » à l'université Pierre et Marie Curie, mogotigi-den dont le père est commerçant.</i></p>
<p>Majid est issu d'une famille où le commerce est une tradition. Ses deux parents sont commerçants, comme l'étaient son grand père paternel et les frères de celui-ci. Son père a émigré t au Congo au début des années 1960 et y a développé un commerce à cheval entre Brazzaville et Bamako, avant de retourner au Mali dans les années 1980. Le 6 juillet 2012, lorsque nous lui avons demandé des précisions sur l'activité de son père, Majid précise qu'il s'agit d'une affaire florissante dans le cadre de laquelle son père emploie plusieurs personnes, dont un comptable. Et ajoute : « <i>Il vend un peu de tout : des carreaux de luxe pour équiper les maisons, des pagnes, du matériel</i></p>	<p>Le père de Nema est commerçant et sa mère, femme au foyer. À la différence du père de Majid, celui de Nema n'est ni chef religieux, ni issu d'une famille de commerçants. Il a été scolarisé pendant quelques années jusqu'au second cycle de l'enseignement fondamental dont il n'a pas obtenu le diplôme de fin d'études. C'est alors qu'il a exercé différents petits métiers avant de devenir commerçant. « <i>Je pense qu'il a d'abord fait une formation professionnelle dans un atelier de menuiserie ou quelque chose comme ça. Ça n'a pas trop marché, ensuite il a essayé d'autres choses avant de choisir le commerce</i> ». Le commerce du père de Nema se fait à la plus</p>

<p><i>électronique... Un peu de tout, quoi. Il importe ses produits de Dubai ». La mère de Majid est elle aussi commerçante. « Elle, elle vend surtout des tapis et des décorations aux femmes », détaille t-il pour répondre à la question. À Bamako où vit sa famille, les parents de Majid possèdent plusieurs biens immobiliers, dont les trois villas qu'habitent les différentes épouses de son père. Le père de Majid a deux véhicules personnels. Boursier, les études de Majid ont été financées par la coopération marocaine et par le gouvernement du Mali jusqu'à l'obtention de sa licence. La poursuite de ses études à partir de 2011 est prise en charge entièrement par son père : « Oui, c'est lui qui paye. Pour mon logement, mon inscription, mes billets d'avion et tout²⁷⁴ ». Le père de Majid entre dans cette catégorie d'entrepreneurs ouest-africains conciliant les activités de commerce international avec l'activité d'un religieux respecté. Il confirme par là-même « une corrélation positive » observée « entre l'islam et certaines formes de développement économique » (Couty cité par Grégoire et Labazée 1993 :16).</i></p>	<p>petite échelle de la chaîne de consommation. En effet, il vend des produits de consommation courante, au détail, dans un périmètre très réduit. Nema explicite : « <i>il vend de tout : du sucre, du savoir, du lait, des friandises, des dattes et même des chaussures – les sandales de 500 francs</i> ». Les produits vendus par le père de Nema sont réusis sur une large table qui sert de présentoir à l'entrée du domicile familial, un trois-pièces loué à Niamakoro, un quartier populaire de la capitale malienne. L'environnement familial de Nema se caractérise par ce commerce de proximité et un appartement en location. Ses parents ne possèdent ni voiture, ni mobylette. Malgré ces conditions de <i>mogotigi-den</i>, il a réussi à obtenir un visa étudiant après l'obtention de son baccalauréat en sciences exactes en 2007. Et ses parents, à ce moment là, l'ont directement aidé pour la confection de son passeport dont le coût s'élevait à 50.000 francs CFA, autour de 85 euros. Le chef de ménage de la famille de Nema correspond donc à un « petit » commerçant, en cela qu'il ne dispose ni du capital économique, ni du pouvoir d'influence des grands commerçants tels que le père de Majid.</p>
--	---

²⁷⁴ Entretien réalisé à l'Institut Agronomique et Vétérinaire (IAV) Hassan II de Rabat le 6 juillet 2012, alors que Majid venait rendre visite à ses camarades de promotion qui étudiaient au sein de cette école. Depuis, nous avons revu Majid trois autres fois et nous sommes entretenus avec lui, dont deux fois au Mali où il passe la moitié de l'année depuis qu'il a commencé une thèse de doctorat en droit international public à Rabat.

1.3 Position sociale et proximité avec le pouvoir politique :

Fonctionnaires *faama* et fonctionnaires *donnikela*

Dans la catégorie « fonctionnaires », nous distinguons les employés et les cadres intermédiaires et cadres supérieurs des administrations déconcentrées de l'État, d'une part, de ceux qui travaillent dans les hautes divisions de l'appareil d'État en tant que conseillers, secrétaires généraux de ministères ou encore directeurs de services nationaux, d'autre part. Il s'agit de saisir les nuances entre des fonctionnaires ayant des qualifications équivalentes (mêmes titres scolaires) mais dont les fonctions et les responsabilités sont différentes. Une telle précaution permet de comprendre la position sociale d'un conseiller technique d'un cabinet ministériel titulaire d'une maîtrise en économie (bac + 4) tel que le père de Mody, ou encore les parcours de fonctionnaires rattachés à une administration locale comme le père de Salim, ingénieur en agronomie et conseiller d'un gouvernorat régional²⁷⁵. En raison des conditions spécifiques de leurs histoires familiales individuelles et des différents capitaux de leurs parents, nous considérons Mody comme un *faama-den* alors que Salim est classé dans la catégorie des *donnikela-denw*.

Mody est âgé de 29 ans et travaille comme auditeur comptable financier dans un cabinet d'expertise comptable. Il a effectué ses études supérieures au Sénégal puis en France. Il estime que son environnement familial n'est pas « trop aisé » : « *Mes parents sont aisés, mais pas trop non plus. Après que j'ai obtenu mon bac en sciences exactes (Mathématiques et physique), ils ne pouvaient pas me financer les études immédiatement pour la France. Ils ne m'ont pas laissé le choix, je devais aller au Sénégal. Là-bas, c'était plus simple. À Dakar, les études coûtaient beaucoup moins cher qu'au Maroc ou même, dans une certaine mesure, par rapport au Mali*²⁷⁶ ». (Mody, 29 ans – Bamako, le 6 août 2012). S'il ne se considère pas comme très aisé, les conditions matérielles d'existence, telles que Mody nous les a décrites, suggèrent la présence dans sa famille d'un fort capital scolaire ainsi que de facteurs environnementaux propices à la réussite scolaire, tels que la pratique quotidienne du français au sein de sa famille ou le recours à des professeurs de soutien scolaire dans les matières où il rencontrait des difficultés. D'autre part, la famille de Mody, formée de ses deux parents, ses deux frères et sa sœur, habite une villa spacieuse appartenant à la famille : « *Nous sommes*

²⁷⁵ « Gouverneur » est une appellation datant de l'Ancien Régime. Elle a été délaissée au profit de celle de « Préfets », pendant qu'elle était maintenue dans les anciennes colonies françaises où certains États, devenus indépendants, l'ont conservée. Ainsi, au Mali, les gouverneurs de région représentent l'autorité déconcentrée de l'État central. Ils remplissent des missions d'administration régionale comparables à celles effectuées par les préfets de région en France.

²⁷⁶ Propos recueillis au cours d'un entretien réalisé le 6 août 2012 à Bamako, dans la salle de réunion du cabinet d'expertise comptable où travaillait notre enquêté.

quatre enfants : une fille et trois garçons. Et nous avons chacun notre chambre ». Scolarisés dans la même école privée, tous les enfants sont conduits à l'école en voiture par la mère de Mody. Cette dernière, titulaire d'un brevet de technicien, diplôme secondaire professionnel obtenu après quatre années d'études après le DEF, « *est agent de poste* ». La conjonction de ce cadre familial et des capitaux mobilisés par Mody pour entrer en mobilité – capital scolaire des parents qui font le choix à sa place en l'envoyant à Dakar – permet de situer cet enquêté, fils de « fonctionnaire », dans la catégorie des étudiants dont les parents détiennent à la fois un fort capital scolaire, un fort capital économique, et assurément et un capital social important du fait des fonctions occupées par ses deux parents.

À la différence de Mody, Salim²⁷⁷, également fils d'un « fonctionnaire » diplômé du supérieur, entre davantage dans le groupe social des *donnikela-denw*, une catégorie formée en majorité d'enfants d'enseignants. Salim travaille pour la même société que Mody. Il a 26 ans et est stagiaire expert-comptable. Il a effectué l'intégralité de ses études supérieures en France après l'obtention de son baccalauréat en section Mathématiques Technique Économie en 2004. Salim a grandi dans une famille polygame, son père ayant deux épouses dont sa mère est la seconde. Dans sa fratrie immédiate, il a trois frères. De sa première année de scolarisation à l'école primaire de Sikasso²⁷⁸ en 1992 jusqu'à l'obtention de son diplôme d'études fondamentales (DEF) en 2001, Salim a vécu dans une grande villa familiale, propriété de son père, où il partageait sa chambre avec un de ses frères. Sa mère est femme au foyer, comme la première épouse de son père. Ce dernier possède aussi une voiture. Il bénéficie en outre d'une respectabilité sociale qu'il doit au prestige de son emploi de conseiller du gouverneur. « *Je dirais que mon père est perçu comme un 'intellectuel', au sens où on l'emploie ici pour toute personne diplômée. En plus, il collabore directement avec la plus haute autorité publique de la région. Mais il n'est pas pour autant un faama, je n'irais pas jusque là. Parce que beaucoup d'autres personnes sont plus riches. Par exemple, les employés du trésor public régional et bien d'autres encore.* » Comme l'explique Salim, son père bénéficie certes d'un certain prestige social mais ses ressources économiques ne sont pas aussi importantes que celles d'un faama tel que le père de Mody. Ce capital économique est restreint notamment par la prise en charge d'une famille nombreuse – avec ses frères et ses demi frères, ils sont douze en tout. Ce capital économique relativement limité a par conséquent un effet sur son capital

²⁷⁷ Interview réalisée sur le lieu de travail de l'enquêté, à Bamako, le 7 août 2012.

²⁷⁸ Sikasso est la troisième région administrative du Mali, après Kayes et Koulikoro. Le chef-lieu de cette région s'appelle aussi Sikasso. Il s'agit de la deuxième plus grande ville du Mali après la capitale Bamako par rapport à laquelle elle se situe à près de 400km au sud-est.

social, lui aussi moindre que, notamment, celui des cadres intermédiaires de services publics où l'accumulation matérielle peut être plus rapide à travers les voies d'accaparement des biens publics. C'est face à son désir de mobilité internationale pour études que Salim a compris que les ressources du chef de ménage de sa famille sont limitées. En effet, il explique : « *Mon père m'a encouragé à poursuivre ma scolarité au lycée technique de Bamako en habitant chez un oncle. Ainsi, pensait-il, je ferais comme mon grand frère quelques années plus tôt, qui avait réussi à obtenir une bourse de mérite pour l'Algérie d'où il a poursuivi ses études en France. Sans bourse, il m'a bien expliqué que j'allais devoir étudier au Mali, étant donné qu'il n'allait pas me payer des études qu'il n'était pas en capacité de financer pour mes autres frères, sœurs, demi-frères et demi-sœurs* ». Bachelier trois ans plus tard dans la même filière de formation que son aîné, Salim obtiendra une bourse d'études pour la France.

Les différents éléments de cette première section ont mis en évidence les possibles écueils lors de l'élaboration de catégories d'étudiants maliens à l'étranger à partir de leur origine sociale, et souligné les nécessaires limites inhérentes à toute catégorisation qui se voudrait trop distinctive. De manière à affiner les quatre catégories précédemment distinguées, les sections suivantes ont pour objet la présentation détaillée de leurs caractéristiques.

2. Caractéristiques socio-économiques des catégories sociales d'origine des étudiants maliens à l'étranger

2.1 Les *faama-denw*, fils/filles de chefs

« *Faama-denw* », que l'on peut traduire littéralement par « les enfants de chefs » en bambara, a été construit à partir de « *faama* » et du suffixe « *denw* » (enfants). Au sens du dictionnaire bambara-français de Gérard Dumestre, *faama* désigne une « *personne puissante, riche, influente ; roi (et en particulier le souverain de Ségou), reine ; fonctionnaire (...)* ». Il s'agit d'un mot très fréquent dans le langage usuel bambara, qui renvoie fréquemment au champ lexical de la puissance. Il peut ainsi signifier « influent » (Travélé, 1913 : 162), « riche » (Bailleul, 1996 : 103), « puissant » (Bazin, 1906 : 185) ou encore « pourvu de force » (Thoyer, 1997 : 88).

Le mot *faama* renvoie par conséquent à plusieurs attributs d'une condition sociale très aisée, avec une évocation récurrente des notions de puissance et de pouvoir d'influence. Dans son

essai diachronique sur le pouvoir dans le monde Mandé²⁷⁹, Shaka Bagayoko explique que « *le pouvoir fanga dont le détenteur est appelé faama ou masaké occupe le sommet de la hiérarchie de toutes les formes d'autorité. Sa caractéristique dominante est la capacité de contraindre par la force* ». (Bagayoko, 1989 : 253). D'après l'analyse de Bagayoko, la dimension politique est fondamentale dans le pouvoir du faama. Cette connotation politique fait de l'ensemble des fonctionnaires – qu'ils travaillent au sein des plus hautes instances de l'appareil d'État ou qu'ils soient simples agents dépositaires de la puissance publique à l'échelle locale – des *faama*. C'est ce qui apparaît chez Claude Fay, pour qui : « *tout fonctionnaire est, à son niveau, un homme de pouvoir, un faama* » (Fay, 1995 : 23). Cependant, dans notre analyse, nous choisissons de ne pas inclure tous les enfants de fonctionnaires dans la catégorie des *faama-denw*, étant donné que le pouvoir du *faama* est plus étendu, en pratique, que celui détenu par la plupart des fonctionnaires subalternes, tels que les cadres intermédiaires ou encore les employés des administrations publiques. En outre, les étudiants maliens emploient « *faama* » uniquement pour désigner des catégories du sommet de la hiérarchie sociale généralement dotées d'un fort capital scolaire.

Alors que Jaabi traduit « *faamaden* » (fils de *faama*) par « prince ou princesse » (Jaabi, 1993 : 8), Dumestre précise que « *faama* » désigne le roi ou la reine, en particulier à Ségou (Dumestre, 2011). À ce propos, Bagayoko explicite : « *les souverains du royaume de Segou ont adopté l'appellation de faama tandis que ceux du Mali médiéval portaient le titre de mansa. La différence de terminologie recouvre une historicité qui porte les marques d'une rupture : celle effectuée entre un pouvoir héréditaire et un pouvoir conquis* » (Bagayoko, Ibid.). L'essor du terme « *faama* » correspond donc à une période historique plus récente – royaume de Ségou (1712-1861) – pendant laquelle sont mis en avant les mérites individuels des rois. Cette dimension de conquête du pouvoir par soi-même est d'autant plus opérante pour désigner les nouvelles élites intellectuelles maliennes que l'entrée de celles-ci dans les nouvelles professions issues de la modernisation consécutive à la colonisation, est récente. En effet, les premiers cadres indigènes de l'administration du Soudan français, en majorité diplômés de l'École Normale William Ponty de Gorée, ont essentiellement été formés à partir de 1913 (Jézéquel, 2002). Quoiqu'une part importante des premiers diplômés fût recrutée

²⁷⁹ Le Mandé ou « Manding » correspond à une aire socioculturelle s'étendant aujourd'hui sur les territoires qui ont constitué le berceau historique des empires ouest-africains (Ghana, Mali) au Moyen-Âge. Mamadou Diawara emploie qu'il entend par « *aire culturelle mandé, la zone d'influence de l'ancien empire du Mali (ca xiii-xve siècle)* », avant de préciser qu'« *Elle couvre certes des pays de langue mande, mais aussi ceux qui partagent une conception semblable du pouvoir et de la société* » (Diawara 1996 : 591). Pour Shaka Bagayoko, « la civilisation dite mangingue » a en partage un « fond socio-culturel commun » qu'elle a hérité de la succession de différents ensembles politiques dans un même espace géographique au fil des siècles (Bagayoko 1989 : 446).

dans les cercles familiaux des grandes familles politiques précoloniales (Bouche, 1966), cette nouvelle classe de puissants forme une bourgeoisie nouvelle parce que tributaire d'un pouvoir nouveau et différent (Diop, 1971).

Les *faama-denw* sont héritiers d'une position sociale privilégiée, dont la culture scolaire (d'abord matérialisée par un rapport privilégié à la langue de l'Ecole souvent pratiquée en famille, le français, et la présence de matériels didactiques hérités des parents ou légués par les aînés), et la culture du voyage, dans une moindre mesure, sont les caractéristiques les plus apparentes. C'est sur le capital scolaire de leurs parents que reposent prioritairement les stratégies d'entrée en mobilité de cette catégorie d'étudiants. Mais ils bénéficient également d'importants réseaux d'acteurs sociaux et d'un capital économique tout aussi considérable. Ils sont enfants de cadres de la haute fonction publique dans les sphères de l'appareil d'État (Présidence de la République, ministères), de fonctionnaires internationaux, ou encore de parents exerçant des professions libérales : avocats, médecins, analyses financiers ou économiques, etc.

Les *faama-denw* se distinguent par leur condition sociale aisée et l'héritage d'un fort capital scolaire. Ils sont par conséquent, à bien des égards, semblables aux *héritiers* décrits et analysés par Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron (Bourdieu et Passeron 1964, 1970). Les *héritiers* désignent les étudiants qui bénéficient, par leur origine sociale et par leur naissance de parents dotés d'un fort capital scolaire, d'un avantage comparatif important par rapport aux autres étudiants issus de catégories sociales moins aisées ou populaires, dans les domaines divers des savoirs livresques, des savoir-faire et savoir-être propres à la socialisation bourgeoise et aristocratique, et qui sont autant de facteurs de réussite dans le milieu scolaire (Bourdieu et Passeron, 1964). Depuis la publication des travaux de Bourdieu et Passeron, la dénomination « héritiers » a été plusieurs fois reprise, argumentée et discutée dans les recherches en sociologie de l'éducation (Perrenoud, 1992 ; Masson, 2001 ; Henri-Panabière, 2010 ; Bozec, 2010 ; Draelants, 2014). Dans le contexte malien, les *faama-denw* peuvent également être considérés comme des héritiers.

À l'échelle internationale, dans le contexte des mobilités étudiantes, cette notion d'héritiers s'est avérée opératoire pour analyser les trajectoires scolaires et de mobilité. Elle a été ainsi reprise par les sociologues Etienne Gérard et Laurence Proteau qui se sont intéressés aux histoires socio-scolaires et aux trajectoires de mobilité des étudiants marocains en France (Gérard et Proteau, 2008). Ils y distinguent des variations dans les parcours de mobilité des étudiants en fonction de leur origine familiale, et les regroupent en trois catégories : les « héritiers », les étudiants d'« avant-garde » et les « pionniers ». Ces étudiants marocains sont

légataires d'un capital scolaire et d'un capital économique et social importants. Cependant, la nature du legs familial des *faama-denw* peut également varier : cela va de la culture scolaire au sein d'une famille jusqu'aux stratégies de conservation d'un privilège tiré de l'exercice d'un métier dont les codes se transmettent au sein de l'environnement familial. C'est ce qu'observe notamment Sylvie Mazzella (Mazzella, 2009) lorsqu'elle travaille sur les trajectoires scolaires des étudiants marocains de médecine en Tunisie. Elle y montre l'important rôle joué par les familles dans les stratégies de reproduction sociale, en particulier les médecins qui encouragent leurs enfants à poursuivre des études médicales.

Chez les étudiants maliens en France comme au Maroc, les histoires familiales des *faama-denw* font ressortir deux caractéristiques sociales particulièrement récurrentes : la présence d'un fort capital scolaire du chef de ménage, et parfois des deux parents, et l'existence au sein des familles des étudiants de pratiques migratoires internationales.

L'héritage du capital scolaire chez les *faama-denw* se traduit par la transmission de pratiques quotidiennes propices à une assimilation plus facile des « règles du jeu scolaire » (Bourdieu et Champagne, 1992 ; Perrenoud, 1992). Ce legs se traduit d'abord sous la forme de la maîtrise de la langue française, choisie comme première langue de communication dans certaines familles de l'élite intellectuelle malienne. Ainsi, Abbass, 24 ans, étudiant en 5^{ème} année dans une école privée parisienne en Informatique, et dont le père est député et président de la commission des Affaires étrangères de l'assemblée nationale (2007-2012), témoigne : « À la maison, on parle plus souvent en français qu'en bambara ou en peul. D'ailleurs, ma mère étant peule, elle ne s'exprime toujours pas très bien en bambara. C'est en partie pour cela qu'on parle presque toujours français »²⁸⁰. Comme lui, Sali, 23 ans ingénieure d'État en informatique vivant à Mohammedia (Maroc), raconte ce rapport privilégié à la langue française : « Chez nous, on parle beaucoup en français. Papa et maman se parlent en français. Et nous faisons de même entre nous, ma sœur, mon frère et moi-même, et avec eux »²⁸¹.

Si la majorité des *faama-denw* ont appris très tôt à s'exprimer en français au sein du cadre familial, l'un d'entre eux, Soumaila, à la trajectoire de mobilité atypique, a appris l'anglais en même temps que le français. Âgé de 21 ans le jour de notre premier entretien à Paris le 4 décembre 2013 à Paris, Soumaila est étudiant programmation informatique dans une école

²⁸⁰ Entretien réalisé le 17 janvier 2013 à Paris, au domicile de l'enquêté.

²⁸¹ Entretien réalisé le 17 juillet 2012 à Mohammedia, au domicile de l'enquêtée.

d'ingénieurs. Le père de Soumaila est un fonctionnaire international et sa mère, femme au foyer néanmoins instruite (elle est titulaire d'un diplôme d'enseignement secondaire professionnel de niveau DEF + 4). Alors que son père était en poste à l'ambassade malienne des Etats-Unis, Soumaila et ses trois frères y ont vécu une dizaine d'années – il avait 3 ans au départ et est revenu à 13 ans au Mali – pendant lesquelles il a fait une bonne partie de sa scolarité au lycée français de New-York. Il doit à cette histoire familiale singulière d'avoir appris le français et l'anglais, les deux seules langues qu'il parle couramment : « *quand nous sommes revenus au Mali en 2005, j'avais 13 ans et j'entrais en 9^{ème} année pour préparer le DEF. Et je ne comprenais pas un mot de bambara parce que mes parents son sonrhaï et ils nous parlaient uniquement en français ou en anglais. Et avec mes frères, nous ne parlions – d'ailleurs, c'est encore le cas aujourd'hui – qu'en anglais* »²⁸². La connaissance du français est assurément un atout dans la poursuite des études au Mali où cette langue de l'instruction est méconnue par une importante proportion de la population (Canut et Dumestre, 1993). Et si la maîtrise du français peut jouer a priori un rôle dans la réussite scolaire, celle de l'anglais, langue obligatoire dans le programme scolaire à partir du second cycle de l'enseignement fondamental au Mali, l'est aussi. Par conséquent, Soumaila, à l'instar de ses frères, avait un avantage immédiat par rapport à ses camarades dans cette discipline.

En plus d'une pratique régulière du français, langue de l'institution scolaire, une partie du capital culturel de leurs parents est transmise aux *faama-denw* par différents canaux de communication, notamment au cours de conversations quotidiennes entre parents et enfants sur des sujets pouvant couvrir des questions d'actualité internationale ou relatives au débat politique et social national ou local. Sur ce plan, les *faama-denw* semblent se distinguer d'une partie des *donnikela -denw*, en cela qu'ils interagissent plus fréquemment avec leurs parents – chez les *donnikela -denw*, à l'exception des enfants d'enseignants, les étudiants évoquent globalement moins d'interactions parents-enfants en général. Les propos d'Idy, 22 ans et diplômé en Mathématiques Informatique appliquées à la gestion d'entreprise (MIAGE), dont le père est docteur en lettres modernes et la mère professeur de philosophie au lycée, résumant assez clairement les conditions de transmission des savoirs dans le milieu familial. Idy nous raconte, non sans une apparente fierté, qu'en dépit de son parcours d'études « de scientifique », il a conservé un goût certain pour les lettres : « *Même si j'ai fait un baccalauréat scientifique sur les conseils de ma mère surtout, j'ai très tôt développé une vraie curiosité pour les lettres, la mythologie grecque et tout ça (...). Ma mère nous a inscrits, mon*

²⁸² Entretien réalisé le 4 décembre 2013 à la Maison des Initiatives Étudiantes (MIE) de Paris.

frère et moi, à l'Institut français quand on était petits et on y allait pour emprunter des romans et des bandes dessinées qu'on lisait beaucoup jusqu'au lycée. En plus, à la maison, les deux parents aimaient nous raconter des histoires de la mythologie grecque et romaine. Par exemple, je me rappelle encore très bien de la pomme de la discorde, de la guerre de Troie et de ses différentes raisons, d'Hercule, d'Atlas, de la fondation mythique de Rome, etc. Mes camarades en maths sont toujours surpris quand je leur raconte toutes ces choses ».

L'histoire familiale d'Idy illustre par bien des aspects les formes variées de transmission du capital culturel au sein des familles de *faama* –ici sous la forme incorporée (Bourdieu 1979), l'acquisition de connaissances livresques et générales peu répandues. Généralement, l'environnement social des *faama-denw* se caractérise aussi par la détention d'un fort capital économique et d'un capital social élevé que les parents des *faama-denw* doivent en grande partie au pouvoir d'influence et aux réseaux inhérents aux professions qu'ils exercent. Dans la famille d'Idy, deux des 3V sont bien présents – ses parents possèdent deux villas et deux voitures- et il existe une culture scolaire bien ancrée depuis quelques générations.

Encadré n°5 : Idy, un *faama-den* issu d'une famille de l'élite intellectuelle et politique du Mali

Lorsque nous l'avons rencontré pour une première interview le 15 mars 2014 à Paris, où il était de passage, Idy travaillait depuis peu pour un grand groupe canadien présent dans une trentaine de pays. Titulaire d'un master en MIAGE (Mathématiques et Informatique appliquées à la gestion d'entreprise), il y a été recruté en CDI en qualité de « consultant en systèmes d'informations ». Bachelier précoce en 2006, à l'âge de 15 ans, en section Sciences Exactes (une filière dont les majeures sont les Mathématiques et la Physique-Chimie pour l'ensemble des candidats), Idy vient d'une grande famille où tout le monde (oncles et tantes) ou presque a été scolarisé. Son père, sa mère, ses oncles et tantes, et mêmes quelques uns de ses grands parents étaient des lettrés.

Docteur en Lettres Modernes (de l'université de Grenoble, où ses deux fils vont ensuite étudier²⁸³), le père d'Idy était secrétaire général du ministère de la culture du Mali au moment de notre entretien. D'abord formé en ex-URSS puis en France, il est rentré au Mali au début des années 1980. Il y a enseigné à la faculté de lettres et sciences humaines, avant de travailler de façon ponctuelle comme consultant auprès de l'Unesco. En outre, Idy note que son père a été régulièrement sollicité comme conseiller technique du ministère de la culture avant d'en devenir le secrétaire général. Ses oncles et tantes du côté maternel ont tous fait des études, et la majorité à un niveau bac + 4. Sa grand-mère paternelle n'a jamais été scolarisée mais le père de son père, dont il ignore quelles études il a faites, a

²⁸³ Comme le père d'Idy, un certain nombre de Maliens formés en France ont fait leurs études supérieures à l'université de Grenoble dès les années 1970-1980. C'est le cas notamment de Soumaila Cissé, une des plus importantes personnalités du paysage politique malien (ministre de l'économie et des finances pendant près de dix ans – 1993-2002 –, il a été battu au second tour des élections présidentielles de 2002 et 2013.

travaillé dans plusieurs entreprises industrielles d'État, dont la COMATEX (la compagnie malienne de textiles).

La mère d'Idy est professeur de philosophie dans un lycée public de Bamako, « mais elle enseigne également dans quelques établissements privés ». Elle a fait toute sa scolarité à l'ENSUP (Ecole normale supérieure de Bamako). Le grand-père maternel d'Idy était un romancier et homme politique malien très influent pendant les années 1960. Ce grand-père, qui a fini sa vie en France, a scolarisé ses trois enfants qui ont fait leurs études supérieures en France, à l'exception de la mère d'Idy. Idy a un frère, de deux ans son aîné, et qui a aussi poursuivi ses études supérieures à Grenoble.

Jusqu'à son départ du Mali en septembre 2006, Idy vivait avec ses deux parents dans une villa située dans un des quartiers les plus cossus de la capitale, Faladiè. Ses parents possèdent chacun un véhicule, mais également « *une autre maison dans [leur] ville d'origine, à Kayes* ». Idy a été scolarisé dans deux principaux établissements privés, que fréquentent d'autres enfants issus des groupes sociaux les plus aisés de Bamako, pendant toute sa scolarité primaire et secondaire. Baignant dans une telle ambiance jusqu'à ses 15 ans, il avait « *des amis dont les parents étaient ministres, diplomates, etc.* ». Dans la famille d'Idy, tout le monde parle quasi-exclusivement le français. L'environnement social dont est originaire Idy, archétype du *faama-den*, allie un fort capital scolaire des parents, un capital économique important et un capital social constitué par des acteurs sociaux disposant d'un réel pouvoir.

La sociologue Anne-Catherine Wagner a analysé chez les classes supérieures un « habitus cosmopolite » leur permettant de considérer « *la mobilité, les interactions avec les étrangers, les déménagements comme s'inscrivant dans la continuité de l'identité et des aspirations sociales* » (Wagner 2010 : 93). Cet habitus cosmopolite, davantage caractéristique des *faama-denw* que des trois autres catégories sociales d'étudiants maliens, s'acquiert parfois au cours de leur socialisation primaire. Ainsi, les interactions avec des nationalités étrangères surviennent parfois très tôt au cours de la scolarité, dans une école internationale ou encore dans les espaces culturels communs tels que la bibliothèque de l'institut français à Bamako.

La description que fait Fatimata de sa vie sociale à l'école Mali fait écho aux analyses de Wagner sur la façon dont l'environnement plurinational et les interactions avec les étrangers sont des facteurs facilitant la mobilité. Fatimata est âgée de 25 ans et est une ancienne élève du lycée français de Bamako où elle a effectué l'intégralité de sa scolarité jusqu'à l'obtention du baccalauréat en 2007. Quand nous l'avons rencontrée à Paris le 6 février 2013, elle était en stage de fin d'études dans le cadre de sa formation à l'INSEEC de Bordeaux – école de commerce – en finance d'entreprise. Fatimata explique comment elle a très tôt eu des camarades de classe provenant de plusieurs pays différents : « *Dès le CP, je me suis retrouvée*

dans la même classe que des enfants provenant de plusieurs pays différents. Sur la vingtaine d'élèves, il y avait un tiers de Français, deux Belges, un Suisse, des élèves d'origine africaine aussi. Ils venaient du Rwanda ou encore du Gabon. Et les autres étaient maliens ». Quand nous lui demandons si elle est restée en contact avec quelques uns des élèves de sa promotion au lycée français, Fatimata répond qu'elle a encore des liens avec un certain nombre de ses anciens camarades, dont un grand nombre vivent en France aujourd'hui. Ainsi, pour Fatimata, l'international et l'étranger ont toujours fait partie de son « *environnement social et culturel le plus familier* » (Ibid.).

Pour d'autres étudiants de cette catégorie, tel Soumaila, l'installation durable à l'étranger pendant une partie de la vie a contribué à façonner un rapport au monde qui intègre le voyage, le déménagement et les études à l'étranger avec beaucoup de facilité. Né au Mali, Soumaila a quitté à l'âge de trois ans pour s'installer avec sa famille à New-York, d'où ils sont revenus dix ans plus tard, alors qu'il avait treize ans et son grand frère seize. Quatre ans plus tard, il rejoignait son grand frère en France pour y poursuivre ses études, avec assez peu d'appréhension face à la vie à l'étranger : « *Quand j'ai eu mon bac, mon frère était déjà parti en France depuis deux ans. Il n'était resté avec la famille que pendant deux années après notre retour des Etats-Unis. J'étais même content de le rejoindre, même si j'aurais préféré retourner étudier aux Etats-Unis* ».

L'habitus cosmopolite des *faama-denw* se construit aussi à partir des liens que l'ensemble de la famille de l'étudiant entretient avec l'extérieur. Pour Benahmed par exemple, 24 ans et étudiant en master 1 études internationales à l'université Hassan II de Casablanca, la dispersion de sa famille dans trois pays différents a joué un rôle déterminant dans ses dispositions pour la mobilité étudiante. Sa famille vit à cheval sur trois pays : « *mon père est un haut fonctionnaire malien et ma mère est commerçante. Mais nous avons une famille nombreuse au Maroc, du côté de mon père, et la majorité des frères et sœurs de ma mère vivent en Côte d'Ivoire* »²⁸⁴. Du fait de cette dispersion familiale internationale, à propos de laquelle nous pouvons parler comme le géographe Emmanuel Ma Mung de « *ressource spatiale* » (Ma Mung 1999), Benahmed vit dans un monde social et géographique qui est multiple : « *J'ai donc des cousins à Casablanca et même dans des villages marocains du sud du pays, et des oncles, tantes et cousins en Côte d'Ivoire. Avec mon frère et mes sœurs, nous allions une année en Côte d'Ivoire et la suivante au Maroc. Quelques fois aussi, c'est nous qui recevions nos cousins à Bamako* ».

²⁸⁴ Entretien réalisé le 18 juillet 2012 à Casablanca, dans les locaux de l'entreprise où Benahmed faisait un stage en lien avec sa formation en études internationales.

Batou, elle, connaît l'étranger davantage par les expériences et trajectoires scolaires individuelles de ses parents que par ses voyages. Quand nous nous sommes entretenus avec elle le 18 février 2013, elle a 20 ans et suit une première année d'études à l'Ecole centrale d'électronique (ECE) de Paris, où elle a été admise à l'issue de deux années de classes préparatoires scientifiques à Valence. Les parents de Batou ont fait leurs études supérieures à l'étranger : tous deux avaient obtenu des bourses de mérite dans les années 1970-80. La combinaison entre la réussite scolaire de ses parents et le fait que ceux-ci aient été formés à l'étranger semble jouer un rôle dans la ténacité de leur fille face aux études supérieures : *« J'étais obligée d'assurer ! Je devais tout faire pour être parmi les meilleurs en classe, tout comme mes frères qui avaient moins de réussite, surtout l'aîné. (...) Mes deux parents sont ingénieurs. Mon père est ingénieur des mines et ma mère en génie industriel de l'environnement... ou quelque chose dans ce genre-là, en tout cas en lien avec l'environnement. Ils ont tous les deux fait leurs études à l'étranger. Ma mère a fait ses études supérieures en Algérie, et mon père a étudié en Afrique du Sud. Mais ils ont aussi visité d'autres pays en Europe et même aux Etats-Unis »*. Chez Batou, l'habitus cosmopolite vient donc d'une tradition de mobilité initiée lors des trajectoires individuelles de ses parents. Ces derniers ont encouragé leurs trois enfants à poursuivre leurs études supérieures à l'étranger. Les deux frères de Batou ont ainsi poursuivi leurs études supérieures aux Etats-Unis, où elle aussi serait partie étudié si elle n'avait pas bénéficié d'une bourse de mérite pour la France.

Comme Batou, Talya, âgée de 24 ans, a une histoire familiale qui se caractérise par la très forte disparité géographique des membres de sa famille et une tradition de mobilité pour études commencée par ses parents. Talya est étudiante en 5^{ème} année Management et stratégie d'entreprise à l'Institute of Management and business technology, une école privée de Rabat. Ses deux parents sont enseignants du supérieur à Bamako : son père a fait un doctorat de sciences de l'éducation en France, et sa mère a obtenu un DEA (diplôme d'études approfondies) à Dakar. Les quatre frères et quatre sœurs de Talya ont étudié dans différents pays : en Chine, au Ghana, en France et aux Etats-Unis, où l'un d'eux s'est installé. La vie familiale de Talya s'organise donc aux embranchements entre plusieurs pays, différents fuseaux horaires et autant de connaissances de l'extérieur : *« Mes premiers grands frères et grandes sœurs sont partis étudier à l'étranger quand j'étais petite. Donc, je leur parlais surtout au téléphone et je ne les voyais qu'une fois tous les deux ans »*. Sans même bouger dans l'espace, Talya a une connaissance de l'étranger car la mobilité et l'extraversion sont au cœur de son environnement familial. Étant donné que cette *« dispersion géographique des amis et relations contribue à conserver et à accroître »* les dispositions culturelles d'ouverture

de l'habitus cosmopolite (Wagner 2010 : 93), nous pouvons dire que Talya, comme nombre de *faama-denw*, vient d'un milieu social et d'une famille dont l'histoire lui a permis de concevoir l'étranger comme faisant partie de son « *environnement social et culturel le plus familier* » (Ibid.).

L'important capital scolaire des parents des *faama-denw* ne provient pas uniquement d'une scolarité à l'école publique. D'ailleurs, pour trois d'entre eux, fils de puissants hommes d'affaires scolarisés dans l'enseignement arabophone et formés dans des universités arabes, le capital scolaire familial repose sur une langue et sur des savoirs distincts de ceux des lettrés de l'école publique. Ces parents « lettrés musulmans », parmi les chefs de ménage des *faama-denw*, ont suivi une formation supérieure dispensée en arabe, avec une spécialisation essentiellement en études arabes ou en droit islamique dans un pays de la péninsule arabique. Ils sont tous wahhabites et se distinguent des marabouts²⁸⁵. C'est le cas notamment du père de Drissa, âgé de 28 ans et doctorant en sciences de gestion, spécialisé en logistique, à l'université Hassan II de Casablanca. Monsieur K, son père, a obtenu son diplôme d'une université saoudienne dans les années 1970. Drissa explique à propos de son père commerçant-religieux : « *Le nom de famille K. est très connu dans notre ville d'origine. C'est une famille de grands érudits de l'Islam. Dans la famille de mon père, ils sont quasiment tous commerçants et imams. C'est l'une des familles fondatrices du village de S qui est maintenant une vraie ville. (...) Dans notre quartier, à Bamako, des gens viennent voir mon père pour des bénédictions parce qu'il est estimé comme quelqu'un qui connaît bien la religion parce qu'il a fait des études en arabe. Il a fait ses études en Arabie Saoudite. Et je sais que même dans son commerce, les relations sont facilitées par sa connaissance de la langue et de la culture arabe, de la religion et des pays où il achète ses produits* »²⁸⁶.

Comme monsieur K, d'autres *faama* lettrés arabophones, tels que le père de Soukry²⁸⁷ également formé en Arabie Saoudite, ou celui de Sidi²⁸⁸, diplômé en études islamiques de

²⁸⁵ Le wahhabisme, qui doit son nom au prédicateur du XVIII^e siècle Mohammed ben Abdelwahhab, est un courant religieux sunnite visant une réforme de l'islam qui consiste à retourner aux fondamentaux de la religion telle qu'elle était pratiquée à ses débuts, au VII^e siècle (Commins 2009). Ce mouvement religieux, dominant en Arabie Saoudite, s'est répandu dans plusieurs parties du monde, dont l'Afrique subsaharienne, avec de fortes influences au Burkina Faso (Dao 1991) ou encore en Côte d'Ivoire (Miran 1998). Implanté au Mali dès la première moitié du XX^e siècle (Triaud 1986), il s'oppose aux courants traditionnels locaux de l'islam notamment malékite (Amselle 1985, Holder 2013). L'un des points clés de l'opposition entre ces deux grands courants islamiques au Mali, est la pratique du maraboutage, qui consiste pour les leaders religieux à intercéder en faveur des croyants qui le demandent auprès de Dieu. Cette pratique est prohibée par les wahhabites qui y voient une influence directe des religions traditionnelles africaines (Hugon 2007 : 41).

²⁸⁶ Entretien réalisé le 20 juillet 2012 sur le campus de l'université Hassan II de Casablanca.

²⁸⁷ 27 ans, doctorant en droit du travail à l'université Mohammed V de Rabat.

²⁸⁸ 20 ans, étudiant en 2^{ème} année Informatique de Gestion à EPSIEL (École polyvalente supérieure d'informatique et d'électronique) à Fès.

l'université de Khartoum (Soudan), sont apparentés aux élites religieuses. Leur activité commerciale, généralement tournée, au moins en partie, vers les pays arabes, bénéficie de leur familiarité avec la culture et la langue des pays d'où ils importent les produits revendus localement. Par les professions exercées par leurs pères, Drissa, Soukry et Sidi partagent avec les *waritigi-denw* la détention d'un fort capital économique. Toutefois, les trois *faama-denw* se distinguent de leurs camarades par la présence dans leurs familles d'un fort capital scolaire dont l'une des conséquences est l'importance accordée par leurs parents aux savoirs en général. Ce rapport particulier aux savoirs peut expliquer en partie pourquoi Drissa et Soukry sont les deux seuls étudiants maliens de notre échantillon, au Maroc, ayant poursuivi leurs études supérieures jusqu'au doctorat.

2.2 *waritigi-denw*, le capital économique comme ressource principale

Les *waritigi-denw*, ou « les enfants de ceux qui possèdent l'argent » en bambara, correspondent à la catégorie socioéconomique des étudiants maliens au Maroc et en France, dont les parents possèdent comme ressource principale –en termes de capitaux immédiatement mobilisables en vue de la réussite scolaire et de l'accès à la mobilité pour études – un fort capital économique. Le nom « *Waritigi-denw* » a été construit par suffixation à partir de *waritigi* et *denw*. *Waritigi*, qui signifie riche (Dumestre 2011 : 1021), est lui-même formé à partir de *wari*, argent (Bailleul 1996 : 417) et de « tigi », propriétaire ou possesseur (Dumestre 2011 : 742). *Dewn* est le suffixe commun à l'ensemble de nos quatre catégories, il se traduit par « enfants, fils/filles de » (Bailleul 1996 : 94). Les *waritigi*, parents des *waritigi-denw*, sont globalement plus riches que les *faama*, chefs de ménage des *faama-denw*. L'ensemble des *waritigi* sont de grands commerçants ou des hommes d'affaires ; ils possèdent en majorité des terres agricoles qu'ils exploitent au Mali. En général, ils ont reçu peu voire aucune instruction scolaire. En revanche, même s'ils ne disposent pas d'un capital scolaire de même nature que les *faama* ou encore les *donnikela*, certains *waritigi* ont suivi un cursus d'enseignement islamique leur permettant de lire et d'écrire l'arabe, et sont perçus au sein de la société malienne comme des lettrés musulmans.

Les parents des *waritigi-denw*, grands commerçants et hommes d'affaires, possèdent un fort capital économique dont ils tirent un important capital social. Cependant, ils détiennent un capital scolaire moindre que celui des *faama-denw* et des *donnikela-denw*. Tous les dix (10) *waritigi-denw* sont issus de familles où le chef de ménage n'a pas du tout été scolarisé ou alors il a suivi une formation élémentaire. En revanche, le patrimoine des *waritigi*, chez qui

nous observons la plus forte concentration des 3V sur l'ensemble de nos quatre catégories, leur assure une respectabilité sociale indubitable. En témoignent les impressions des étudiants sur la perception de leurs parents au sein de la société. Ainsi, Nasrou, étudiant de 22 ans en 5^{ème} Finance à HECF, une école de commerce privée de Fès, raconte à propos de son père, commerçant : « *Mon père a plusieurs maisons à Bamako. Je ne sais pas exactement combien, mais il y a les deux villas où habitent ma mère et sa coépouse. Ensuite, il y en a d'autres qui sont en location dans différents quartiers de Bamako, des immeubles loués à des commerçants et des maisons. Il a aussi deux voitures, des 4x4. Dans notre quartier, il est très respecté par l'imam, les voisins, et tout le monde. Il aide les gens quand il le peut et c'est très bien vu* »²⁸⁹. Comme le suggère Nasrou, la respectabilité dont bénéficie son père peut être liée à la solidarité dont ce dernier sait faire preuve au cours des cérémonies des divers événements sociaux qui ponctuent la vie sociale des Bamakois. Avec son important patrimoine immobilier et ses véhicules, le père de Nasrou possède les 3V dans des proportions spécifiques aux grands commerçants. Sa richesse financière lui permet en effet d'« aider les gens quand il le peut ». Cela consiste essentiellement à donner de l'argent à l'occasion des fiançailles, mariages, baptêmes, funérailles qui surviennent dans la famille proche ou dans celles des voisins ou même de relations sociales moins proches. L'enjeu, dans chacune de ces circonstances, est de cultiver son entregent, sa « *mogotigiya* » que R. Vuarin assimile à « *la personification du crédit dont on dispose* » (Vuarin 1994 : 255). D'après lui, les relations sociales à Bamako se noueraient lors de ces « *cérémonies familiales, soit les siennes propres où l'on invite ses relations, ce qui coûte cher, soit en assistant à celles des autres, ce qui n'est pas non plus gratuit car il faut y apporter des « contributions » (que l'on désigne en bambara par l'expression *boloma fama*, que l'on peut traduire par « addition des mains ») dans une surenchère des contre-dons qui doivent surpasser les dons reçus* » (Vuarin 1994 : 256). Dans ce système de surenchères dans les contre-dons, les plus riches se distinguent plus facilement, étant donné qu'ils détiennent le capital clé de la fructification de l'entregent selon Vuarin : l'argent.

Toutefois, s'il garantit un réel prestige social, le fort capital économique des *waritigi* ne suffit pas à leur assurer une respectabilité sociale comparable à celle des *faama*. Ces derniers, qui appartiennent à la fois à l'élite lettrée et à l'élite économique du pays, entretiennent des rapports privilégiés avec le pouvoir et les institutions publiques. Par conséquent, les *waritigi* accordent une certaine importance aux relations qui les lient avec les *faama*, comme cela peut

289 Entretien réalisé le 9 juin 2013 au domicile de l'enquêté à Fès.

s'entendre dans le témoignage de Madou, étudiant de 21 ans en 2^{ème} d'Informatique à l'EFICA (École de formation en informatique et communication avancée), une école privée de Rabat. Madou explique, avec une fierté non déguisée, que son père qui tient un florissant commerce de vêtements de luxe et d'habits de mariage pour hommes et femmes, connaît du monde, et en particulier des gens de pouvoir. « *Il (son père) connaît beaucoup de personnes en politique : par exemple, il est ami avec le maire de la commune VI où nous vivons. Et il connaît beaucoup de ministres et de fonctionnaires haut placés et tout ça* »²⁹⁰. Ces individus « haut placés » qu'évoque Madou, les *faama*, entretiennent de bonnes relations avec les *waritigi* dont la bonne marche de l'activité commerciale dépend parfois des pouvoirs publics. En effet, Jean-Loup Amselle a démontré que cette proximité entre grands commerçants et élus et hauts fonctionnaires au Mali relevait d'une interpénétration d'activités des élites économiques et politiques, sur laquelle repose le fonctionnement du système clientéliste au Mali (Amselle 1987). Face au rôle joué par les pouvoirs publics, que ce soit le ministre ou le petit fonctionnaire – puisque « *tout fonctionnaire est, à son niveau, un homme de pouvoir, un faama* » (Fay 1995: 23) –, les parents des *waritigi-denw* mettent en œuvre des stratégies de scolarisation qui ont pour objectif, parfois, d'ajouter à leur capital économique reconnu, et à leur capital scolaire arabophone pour quelques uns, un capital scolaire différemment valorisé : celui des titres scolaires en français.

Les rapports des grands commerçants avec l'école sont ambivalents : tantôt, ils refusent d'y envoyer leurs enfants, tantôt, ils voient en l'école un lieu de formation propice à l'accès à des positions de pouvoir qui peuvent leur profiter si leurs enfants accèdent à celles-ci. Ce rapport que Sylvie Bredeloup estime « *équivoque* » par rapport à « *l'école des Blancs* » chez les diamantaires de la vallée du fleuve Sénégal (Bredeloup 2007 : 264), se manifeste chez les étudiants maliens de notre recherche par une préférence marquée de leurs parents pour la scolarisation des garçons au détriment des filles. Ainsi, parmi les dix (10) *waritigi-denw*, il y a seulement une fille qui est elle-même issue d'une famille monoparentale dont le chef de ménage est la mère. Cette caractéristique statistique du groupe des *waritigi-denw* suggère l'existence de stratégies de scolarisation spécifiques aux commerçants maliens. Cette hypothèse est corroborée par le fait que plus de la moitié des douze autres étudiants proviennent de familles où les parents élaborent des stratégies discriminantes de scolarisation des enfants en fonction de leur sexe. C'est le cas notamment de Drissa, Gass, Soukry ou

²⁹⁰ Entretien réalisé le 24 juillet 2012 à Rabat.

encore de Malek. Ce dernier, issu d'une famille polygame et d'une fratrie dix enfants – dont quatre garçons et six filles –, nous explique que seules les deux dernières filles ont été scolarisées par leur père alors que chez les garçons, trois sur quatre ont été scolarisés à l'école laïque et l'aîné dans une médersa. Le père de Malek a donc choisi, comme beaucoup de grands commerçants, de diversifier les formes d'investissement dans l'éducation de ses enfants : l'école –laïque ou confessionnelle– pour les uns, et pour les autres, l'espoir de faire de l'aîné un héritier commerçant-religieux, et de ses filles, de bonnes musulmanes : « *Je peux t'expliquer pourquoi nous n'avons pas tous été mis à l'école. Mon père a d'abord décidé de ne pas envoyer mon grand frère à l'école parce que c'est la tradition d'essayer de faire du fils aîné un héritier qui suivra la même trace que le père. Il a fait l'école coranique puis la médersa jusqu'à la fin de la 9^{ème} année. Ensuite, il a commencé à travailler avec le vieux. Ensuite, il a décidé de nous envoyer, nous les garçons à l'école. Et pour les filles, au départ il n'a accepté que l'école coranique à la maison. Et finalement, les deux plus jeunes, il les a mises à l'école comme nous* »²⁹¹.

Comme dans la famille de Malek, les autres fils de grands commerçants expliquent les stratégies de scolarisation de leurs parents par la volonté concomitante de ces derniers de tirer profit des ressources qu'assure l'école, à travers les fonctions publiques auxquelles elle permet *a priori* d'accéder, tout en éduquant les enfants avec l'éthique religieuse musulmane dont l'école les éloignerait.

C'est en raison de ces considérations sur l'école, à la fois garante potentielle d'une position sociale valorisée mais aussi d'un égarement du croyant, que les waritigi estiment qu'il faut compléter leur atout socialement valorisé, l'argent, par une position sociale encore plus respectable, et se hisser plus haut dans la hiérarchie sociale en s'en donnant les moyens par l'intermédiaire des études supérieures à l'étranger. Soukry est doctorant en droit à l'université Mohammed V – Souissi. Issu d'une famille de commerçants, il fait partie du tiers des enfants scolarisés. D'après Soukry, son père, un commerçant très respecté, attend de la scolarisation de ses enfants que ceux-ci reviennent avec une réelle maîtrise des mécanismes de l'administration publique et pour assurer la gestion des choses en lien avec les services de l'Etat. Soukry pense comprendre qu'à travers lui et ses frères scolarisés – aucune de ses sœurs ne va à l'école, son père espère retrouver les privilèges d'avoir une élite administrative dans sa famille, ce qui rehausserait sa réputation déjà grande.

²⁹¹ Entretien réalisé au domicile de l'enquêté, à Casablanca, le 17 juillet 2012.

Encadré n° 6: Histoire familiale de Raki, *waritigi-den* par sa mère

Lorsque nous nous entretenons pour la première fois avec Raki le 23 juillet 2012 à Rabat, elle a 24 ans et est étudiante dans un établissement supérieur privé de la capitale du Maroc. Les parents de Raki ayant divorcé alors qu'elle était plus jeune, elle a grandi auprès de sa mère à Bamako. Le chef de ménage, dans ce cas-ci, est sa mère dont les capitaux économique et social ont été les principales ressources de l'entrée en mobilité de Raki. Sa mère est une commerçante et femme d'affaires spécialisée dans la vente de produits céréaliers : « *elle vend surtout le riz, mais je pense qu'elle vend aussi du mil et du blé* ». Ces différentes céréales forment avec le sorgho et le maïs les aliments à la base de l'alimentation des Maliens, même si le riz est davantage consommé par les populations urbaines aisées (Roy 2010). La mère de Raki réside à Bamako, alors que son père vit à Tombouctou. Ce dernier est professeur de français dans un établissement public du second cycle de l'enseignement fondamental. Il s'est remarié et a des enfants. Du point de vue financier, la prise en charge de Raki est totalement assurée par sa mère.

Le père du père de Raki était un imam, issu d'une famille de lettrés arabo-songhaï de Tombouctou, et sa grand-mère paternelle, était femme au foyer. Son père, ainsi que les frères et sœurs de ce dernier, ont tous été scolarisés.

La mère de Raki est une femme d'affaires et une commerçante prospère. Les grands parents maternels de Raki n'ont pas été scolarisés, ou encore, comme elle dit elle-même, ils « *n'ont pas fait les bancs, je pense. Je ne sais même pas quel travail faisait mon grand père, à vrai dire* ». Cependant, les oncles et tantes maternelles de Raki ont tous été scolarisés. L'une d'elles, une des sœurs de sa mère a beaucoup aidé cette dernière dans les affaires : « *Ma tante, la grande sœur de ma mère, dirigeait le commissariat à la sécurité alimentaire au Mali. Et elle transportait des tonnes de riz à travers tout le pays. Ma mère s'est occupée d'une partie du transport et même d'acheter de grandes quantités de riz. Je crois qu'elle a beaucoup gagné dans cette collaboration* ». Pratique courante au Mali, les affaires de la mère de Raki ont donc beaucoup profité de la fonction publique de sa sœur qui lui a apparemment confié des missions de façon préférentielle. Avant cette collaboration avec sa sœur et après, la mère de Raki semble réunir les 3V. Elle possède une grande maison à Bamako, un véhicule de luxe et des terres cultivables dans la zone Office du Niger.

Les *waritigi-denw* partagent avec les *faama-denw* un fort capital économique, même si celui détenu par les *faama-denw* est parfois moins important. Les *faama-denw* ont sur leurs camarades *waritigi-denw* l'avantage du capital scolaire, un capital scolaire qu'ils partagent de façon similaire avec les *donnikela-denw*.

2.3 Les *donnikela-denw*, légataires de savoirs provenant de diverses institutions d'enseignement et de formation

Les *donnikela-denw* sont « *les enfants de ceux qui savent, ceux qui pratiquent le savoir comme métier* ». « *Donni* », variante de « *lonni* » en bambara, signifie « *connaissance, savoir* » (Dumestre 2011). Ce savoir peut être profane ou sacré. Et pour distinguer ces deux formes de savoirs, les bambara appellent « *donnibaga* » les féticheurs, marabouts et scientifiques (Idem.) alors qu'ils donnent aux lettrés disposant d'un savoir pas nécessairement occulte le titre de « *donnikela* ». Les *donnikela-denw* sont dans l'ensemble issus des « classes moyennes » (Darbon et Toulabor 2014). Leurs parents ont des niveaux d'instruction parfois équivalents à ceux des *faama* : c'est le cas par exemple des médecins du secteur public ou encore des enseignants de l'enseignement secondaire qui ont reçu une formation de longueur, et souvent de qualité, comparable à celle de leurs pairs diplomates ou cadres des organismes privés. Pour cette raison, les *donnikela-denw* sont en quête d'un réajustement social de leur position sociale qui, pour eux, devrait être meilleure. Pour beaucoup d'entre eux, filles et fils de petits et moyens fonctionnaires, d'enseignants du primaire au secondaire, de pharmaciens, d'ingénieurs travaillant dans le secteur public, l'objectif est d'allier à un capital scolaire reconnu la respectabilité d'un capital économique jugé nécessaire. Pour parvenir à poursuivre leurs études supérieures à l'étranger, les *donnikela-denw* bénéficient de stratégies de scolarisation mises en place par leurs parents, qui les inscrivent dans des établissements catholiques peu coûteux mais de bonne réputation ou dans des établissements publics jugés meilleurs en termes d'offre scolaire. La ressource principale des *donnikela-denw* est donc le capital scolaire.

Dans la catégorie des *donnikela-denw*, entrent ceux dont les parents sont des professeurs des enseignements fondamental et secondaire. Pour cette catégorie d'étudiants, la participation des mères des étudiants dans le travail scolaire des enfants a été régulièrement mentionnée au cours des interviews. Par leur soutien scolaire, les parents enseignants participent directement à la réussite de la scolarité de leurs enfants, en transmettant directement leurs savoirs.

Mamadou, ingénieur d'Etat en Réseaux Télécoms et travaillant pour Alcatel-Lucent à Rabat, exprime cette forme de transmission des parents professeurs à leurs enfants :

« Mes deux parents sont enseignants, tu vois ? D'ailleurs, étant l'aîné de la famille, j'ai d'abord été scolarisé dans l'école où mon père enseignait quand on était au Niger. Tout le monde disait qu'en tant que fils d'enseignant, je devais être irréprochable aussi bien dans mon comportement que dans les résultats scolaires. Et mes deux parents surveillaient de près

ma progression durant toutes mes études. Même quand j'étais en école d'ingénieur au Maroc ! Mes frères et sœurs ont tous eu une scolarité plutôt bonne. Mon cadet a d'ailleurs eu la bourse d'excellence que j'ai ratée de peu deux avant lui. Il est en train de terminer une thèse de doctorat en économétrie à l'Ecole Normale Supérieure de Lyon. ²⁹² »

Les *donnikela-denw* assignent à leur mobilité pour études deux objectifs : faire de « bonnes et longues études » et réussir à allier au statut de détenteurs de savoirs une position sociale plus aisée que celle de leurs parents. Pour beaucoup de *Donnikela-denw* dont les parents sont enseignants des cycles primaire et secondaire, agents d'administration publique, ou ingénieurs, vétérinaires, médecins du secteur public, l'enjeu de la formation à l'étranger est d'accéder à une position sociale dont leurs parents ont été exclus en raison de l'absence de proximité avec le pouvoir politique. En effet, quelques uns d'entre eux, dont Seydou, estiment que leurs parents auraient certainement pu avoir une carrière professionnelle plus réussie dans la haute fonction publique. Pour une catégorie d'étudiants comparables aux *donnikela-denw*, S. Marchandise parle d'une mobilité de valorisation, le but de la formation à l'étranger étant d'accumuler plus de capital que ce qui est disponible dans la classe moyenne dont cette catégorie d'étudiants sont issus.

Encadré n°7 : Salim, *donnikela-den* à la recherche d'un capital économique et social à la hauteur du capital scolaire de son père

Salim est stagiaire en expertise comptable lorsque nous nous sommes entretenus avec lui en août 2012 dans les locaux de son cabinet d'expertise comptable de Bamako. Son père est un ingénieur agronome qui travaille au service d'une administration régionale malienne en qualité de conseiller technique. Salim estime cependant que son père, en dépit de ses études à l'Institut Polytechnique Rural (IPR) du Mali, n'a pas été appelé aux hautes fonctions auxquelles le prédestinait sans formation d'excellence à l'IPR. Il cite en exemple des camarades de promotion de son père devenus conseillers de ministères voire ministres et cadres d'ONG « grâce à leurs réseaux ». Pour Salim et ses trois frères scolarisés dans l'enseignement primaire catholique à Sikasso, l'objectif était la quête de ce qui manquait à une histoire familiale déjà prestigieuse par le titre scolaire et les fonctions occupées par son père : le diplôme étranger et la possibilité de carrières plus rayonnantes encore que celle du père. Quand nous l'avons rencontré en septembre 2014, M. S, le père de Salim confirme l'objectif de la mobilité pour formation et plus généralement des études : « *Mon fils aîné, le grand frère de Seydou, a obtenu une bourse pour l'Algérie. Et à partir de là, il a poursuivi ses études en France où il est aujourd'hui informaticien indépendant. Salim, comme vous savez, a bénéficié de la bourse*

²⁹² Entretien réalisé le 8 juillet 2012 au domicile de l'interviewé, à Salé, dans la banlieue de Rabat.

d'excellence pour la France, et va bientôt devenir expert comptable. Et son petit frère vient d'être admis à l'EMIA (École Militaire Inter Armées), l'école des officiers de l'armée. En attendant de voir ce que fera le benjamin, on peut dire qu'ils ont tous réussi leur scolarité, encore mieux que moi. Et c'est bien le rêve de tout parent, de voir ses enfants aller plus loin que lui-même. »

Chez les *donnikela-denw*, étudiants issus de catégories sociales intermédiaires mais dotés d'un fort capital scolaire, les études à l'étranger sont souvent la continuation des stratégies familiales de promotion par l'école. Ainsi, chez les enseignants et chez les cadres moyens de l'administration publique ou du secteur privé, le projet de mobilité comporte une volonté manifeste de poursuivre de longues études. Généralement, la totalité des enfants dans les familles de *donnikela-denw* sont scolarisés, les parents accordant beaucoup d'importance à l'école.

Davantage que chez les étudiants des trois autres catégories sociales, les *donnikela-denw* entretiennent avec l'école et les études supérieures un rapport qui accorde une grande valeur aux savoirs acquis. Par conséquent, dans ces familles, sont valorisées des professions qui conduisent à la pratique de savoirs, telles que la médecine, l'enseignement ou l'architecture.

Encadré n°8 : Objectif médecine : portrait de Hamma, fils d'un fonctionnaire cadre intermédiaire de l'administration territoriale

Hamma est doctorant en économie internationale à l'université Pierre Mendès France de Grenoble lorsque nous le rencontrons en août 2012 au Mali où il travaille pour la coopération suisse en parallèle avec sa recherche. Né d'un père administrateur civil, ayant reçu une formation secondaire professionnelle et d'une mère au foyer, les parents de Hamma ont toujours nourri de grands projets pour leurs enfants, des projets dans lesquels l'école tient une place primordiale. « *Ma mère voulait que tous ses enfants deviennent médecins. Nous avons tous fait la filière Sciences biologiques au lycée. Puis, arrivés à la fac, nous avons changé d'orientation. Un seul de mes frères, sur les quatre, a fait sa médecine.* » Comme sa mère, le père de Hamma accorde une place importante aux études supérieures en général. L'intérêt dont celui-ci a fait preuve à l'endroit de l'objet de recherche de la présente thèse, et plus généralement envers les sciences sociales, en fut une preuve concrète.

2.4 Les *mogɔtigi-denw*, les moins dotés en capitaux économique et scolaire

Nous appelons *mogɔtigi-denw* les étudiants regroupés dans la quatrième catégorie d'étudiants mobiles. Cet ensemble regroupe les étudiants aux trajectoires scolaires les plus improbables au regard de la sociologie de l'éducation et des conditions matérielles d'accès à la mobilité pour études dans le champ scolaire maliens. « *Mogɔtigi-denw* » signifie « *les*

enfants de ceux qui possèdent de l'entregent». Il s'agit donc des étudiants qui mobilisent en premier lieu leurs réseaux de relations sociales, leur entregent. R. Vuarin a démontré, en 1994, que la multiplication de l'entregent se nourrissait aussi par l'argent qu'investissent les Maliens au cours des différents événements sociaux qui rythment la vie quotidienne des Bamakois (Vuarin 1994). Par conséquent, l'entregent, qui nécessite de l'argent pour s'entretenir se fructifier, n'est évidemment pas le seul apanage des plus défavorisés. Cependant, il s'agit de la principale ressource sur laquelle s'appuient les étudiants issus des couches sociales les plus démunies. M. Granovetter a démontré que la mobilisation des réseaux sociaux d'interconnaissance, même lorsqu'il s'agit d'espaces sociaux très vastes et de liens faibles, peut multiplier les chances de réussite d'un projet (Granovetter 1973). Les parents des *mogɔtigi-denw* sont paysans (pêcheur, agriculteur), artisans (tailleur, cordonnier, forgeron, bijoutier), petits commerçants, très peu ou pas scolarisés et ils proviennent ou de milieux ruraux, ou de villes très éloignées de la capitale, situées en périphérie scolaire. Scolarisés dans les écoles publiques, beaucoup d'entre eux ont commencé leur parcours scolaire dans les établissements communautaires villageois. On pourrait postuler que pour les *mogɔtigi-denw*, la route vers les études en France ou au Maroc passe quasi-exclusivement par l'obtention d'une bourse de mérite. Nous démontrons, quoique cela puisse soit inattendu, que la mobilité des *mogɔtigi-denw* est courante et qu'elle a lieu aussi bien suivant la voie de la mobilité institutionnalisée que par les canaux plus personnels, grâce à la mobilisation des réseaux sociaux familiaux ou amicaux.

Les *mogɔtigi-denw* recourent à leurs réseaux pour accéder à la mobilité internationale. Il s'agit généralement d'obtenir d'un parent éloigné ou du parent d'un ami de se porter garant au moment des démarches entreprises par l'étudiant en vue d'obtenir le visa étudiant pour poursuivre ses études en France. Au Maroc, en raison des contraintes financières des filières de formation privées, les *mogɔtigi-denw* sont uniquement dans les établissements publics en tant que boursiers de la coopération. Il arrive aussi que ce profil d'étudiants obtienne des bourses d'études pour la France. Pour obtenir une bourse de mérite, les étudiants de cette catégorie bénéficient de l'aide directe ou indirecte « de l'entregent » dont ils disposent très tôt, au cours de leur scolarité primaire ou secondaire au Mali. Dans ces cas là, l'influence est moins immédiate. Il ne s'agit pas d'une mobilisation active des réseaux sociaux, mais plus d'une influence qu'exerce un enseignant ou un parent très éloigné sur l'étudiant. Dans le chapitre suivant, nous revenons de façon plus détaillée sur les formes de cette influence des réseaux de relations sociales, même dans le cadre de liens personnels faibles.

Encadré n°9 : Le rôle du capital social accumulé au cours de la mobilité dans les trajectoires de mobilité plurinationales

Lors de notre première interview, le 04 février 2012, Kalilou, 28 ans, est doctorant en sciences du langage à l'université de Grenoble. Boursier du gouvernement malien en Algérie où il a effectué la première partie de sa scolarité (maîtrise en langues littérature et civilisation britannique), il a obtenu un visa étudiant pour la France. Dans le récit de sa trajectoire scolaire, il insiste sur le rôle primordial qu'a joué un de ses camarades de promotion, rencontré à Oran et dont le père, cadre dans la finance à Bamako, s'est porté garant pour Ibrahima. Originaire d'un petit village de la région de Mopti, Kalilou a obtenu son baccalauréat de lettres et langues à Sévaré en 2002, et a bénéficié d'une bourse de mérite pour poursuivre sa scolarité en Algérie. Quant à sa seconde mobilité pour études, de l'Algérie vers la France, elle doit beaucoup aux réseaux sociaux que s'est constitués Ibrahima au cours de ses quatre années d'études supérieures.

L'analyse des parcours scolaires des *mogɔtigi-denw* fait ressortir des itinéraires scolaires et sociaux qui défient tous les schémas déterminismes. Selon Pierre Bourdieu, la reproduction sociale des élites culturelles n'est pas un phénomène mécanique (Bourdieu, Passeron : 1964). Elle ne l'est pas davantage pour les couches socialement et économiquement défavorisées du Mali. Les *mogɔtigi-denw* attestent que les trajectoires de formation comportent une grande part d'absence d'informations, mais aussi de construction individuelle qui doit s'analyser à la lumière des récits de vie collectés tout en prêtant attention aux événements les plus marquants et aux influences de l'environnement social et scolaire de l'étudiant sur la construction autonome de propre réussite scolaire jusqu'à l'étranger. Il s'agit ici de nous intéresser aux conditions spécifiques d'accomplissement des succès académiques chez les étudiants les moins bien armés sur les plans économique, culturel et social.

3. Au delà des inégalités, des voies plurielles d'accès à la mobilité internationale

Dans la suite d'une tradition de recherche en sociologie de l'éducation sur les conditions de la réussite scolaire dans les milieux sociaux défavorisés, dont B. Lahire est le principal initiateur (Lahire, 1995), nous tentons de comprendre les facteurs qui ont contribué à rendre *mobiles* des lycéens qui ne réunissaient quasiment aucune des conditions nécessaires à l'internationalisation des trajectoires scolaires au Mali. Pour autant, il ressort de nos analyses que nos étudiants premièrement inscrits en milieu rural, quelques fois dans des écoles communautaires éloignées de la capitale Bamako, parviennent non seulement à se hisser au niveau de leurs congénères pour étudier au Maroc ou en France, mais ils arrivent en plus à y

fréquenter les meilleurs établissements scolaires, les Grandes Ecoles françaises et marocaines en franchissant des concours d'entrée très sélectifs.

Différents éléments concourent à la réalisation des trajectoires improbables. Sur ce point, il est légitime de se demander à quel point ces parcours sont improbables, étant donné leur récurrence remarquable dans notre échantillon. Un environnement social et scolaire stimulant peut aider les plus démunis socialement à réussir les trajectoires extraordinaires. Les récompenses du mérite scolaire par la famille ou l'école contribuent à encourager l'excellence académique. Les étudiants interviewés ont également souligné l'importance de certaines rencontres qu'ils ont faites au cours de leur scolarité. Il s'agit souvent d'un professeur très impliqué, d'un parent – même éloigné – diplômé d'un établissement supérieur étranger et haut cadre, ou plus simplement des figures publiques maliennes, en l'occurrence les scientifiques installés aux Etats-Unis et dont les légendes leur sont parvenues jusqu'au Mali. Dans une approche de psychologie sociale, différents travaux sur les lycéens bamakois ont noté l'engagement personnel décuplé des étudiants issus de milieux défavorisés qui sont d'autant plus conscients de la nécessité de travailler dur et de réussir par l'école qui, il est vrai, promettait— au moins jusqu'à l'arrêt du recrutement automatique des diplômés par l'Eta — la réussite sociale par les titres universitaires (Sanoh D, 1978 ; Sanoh N, 1978).

3.1 Le rôle positif de l'environnement social dans la réussite scolaire des *mogɔtigi-denw*

Quelle que soit leur catégorie sociale d'appartenance, la réussite scolaire des élèves maliens dépend fortement de l'environnement social et scolaire dans lequel ils se situent. Les meilleurs établissements scolaires sont concentrés dans les grands centres urbains, particulièrement à Bamako où les établissements privés les plus huppés offrent des services pédagogiques qui sont d'une bien meilleure qualité que les écoles publiques maliennes, si l'on en juge aux pourcentages d'admission aux examens du Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF) et du baccalauréat²⁹³. La corrélation entre grandes villes et écoles de qualité est positive, tout comme la corrélation entre milieux ruraux et écoles spontanées, communautaires est établie. Et les pourcentages de réussite sont dans ce cas beaucoup plus bas. Ainsi, les conditions de la réussite scolaire, et par conséquent la probabilité d'accéder à la mobilité, sont fonction des cadres de socialisation primaire (familiale) et secondaire (scolaire). L'implication des parents dans les études de leurs enfants, même lorsqu'ils sont peu ou pas

²⁹³ Les lycées Kodonso, Horizon, Les Castors présentent tous des taux de réussite supérieurs à 75% en moyenne alors que le résultat de l'ensemble des lycées du Mali se situe en dessous de 35%.

scolarisés, peut être décisive. Pour l'étudiant, il faut un environnement scolaire stable, où la concurrence avec d'autres élèves motivés peut grandement contribuer à améliorer les performances scolaires. Les trajectoires des étudiants que nous avons rencontrés, indiquent qu'il est plus aisé de réunir ces conditions en milieu urbain.

Les villes offrent une très grande variété de services scolaires et extrascolaires dont les cours privés supplémentaires proposés par les professeurs. Ces cours sont souvent payants. Ils peuvent cependant être gratuits pendant les vacances scolaires, ils sont dans ce cas organisés par les académies régionales d'enseignement. Les élèves citadins bénéficient de meilleures salles de classe, de meilleurs professeurs même dans l'enseignement public et d'un accès privilégié à l'information, notamment celle concernant les procédures de sélection des boursiers du gouvernement malien pour la France, le Maroc, l'Algérie, la Tunisie ou la Chine. En outre, en ville, le décalage entre les champs social et scolaire est beaucoup moins importante qu'en campagne où on constate une existence séparée entre deux mondes qui évoluent de façon parallèle, en s'ignorant. Comme en Côte d'Ivoire, la valeur symbolique du capital scolaire est davantage perçue et acceptée en milieu urbain qu'en milieu rural (Proteau citée par Gérard, 1999 :156).

Le parcours scolaire de Sekou, 26 ans et élève-ingénieur à l'Ecole Polytechnique, inscrit pour son année de spécialisation à Télécoms Paris²⁹⁴ lorsque nous l'avons rencontré en octobre 2014, est illustratif de l'importance du cadre de scolarisation. Il a commencé l'école dans sa ville de naissance, Diamou, située dans la région de Kayes à l'ouest du Mali. Sekou explique avoir eu une scolarité très moyenne jusqu'au second cycle de l'enseignement fondamental (le collège). Celui qui a pourtant fini par décrocher une bourse d'excellence en 2008, confesse même avoir échoué trois fois à l'examen national du Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF), équivalent du brevet des collèges. C'est alors qu'une solution a été trouvée par son père :

« Je venais d'échouer pour la troisième fois au DEF. En même temps que mon grand frère. Je n'étais vraiment pas bon. J'étais moyen dans toutes les matières. Alors, un jour, mon père en a discuté au grin avec ses amis. Et il y avait l'un d'entre eux qui lui a proposé son aide. Le monsieur n'était même pas encore son ami puisqu'il venait d'être de passage en provenance de

²⁹⁴ Les études à l'école polytechnique se partagent entre un cursus commun de trois années à l'issue desquels l'étudiant est ingénieur de l'école polytechnique. Au cours de la quatrième année, les polytechniciens choisissent une école de spécialisation – très souvent, il s'agit d'une école d'ingénieur – en fonction de leurs classements de sortie.

Kayes (le chef lieu de région). Il a donc dit à mon père : 'je veux bien te prendre le plus jeune'. A la rentrée prochaine, tu peux l'envoyer chez moi. Il ira à l'école avec mes enfants. »

Ce changement du village à la ville, et d'un environnement social à l'autre va tout changer dans la scolarité de Sekou. Chez ce nouvel « oncle » cadre moyen de la fonction publique et qui a reçu une formation secondaire professionnelle, contrairement à son père, Sekou va se découvrir un vif intérêt pour les études, et particulièrement pour les mathématiques. Il sera reçu cette même année directement au DEF et poursuivre ses études au lycée dans ce nouveau cadre marqué par la ville, un établissement scolaire plus grand et de nouveaux camarades de classe très impliqués dans leurs études. Il s'agit là d'une caractéristique importante de la réussite scolaire : beaucoup d'élèves ont évoqué l'importance d'un environnement scolaire compétitif avec d'autres élèves très motivés à l'idée de finir premiers de la classe.

Les situations de compétition scolaire encouragée, où les meilleurs élèves sont récompensés, favorisent l'émulation entre élèves et ont une incidence globalement positive sur leurs performances scolaires (Archambault et Chouinard 2006). C'est notamment le cas de Dougou, âgé de 24 ans, ingénieur spécialisé en « ingénierie logiciel et formation des systèmes », que nous avons rencontré le 20 juillet 2012 à son domicile de Mohammedia, au nord-est de Casablanca. Dougou a bénéficié d'une bourse de la coopération bilatérale entre le Maroc et le Mali en 2006 après l'obtention de son baccalauréat « Sciences Exactes » à San (région de Ségou) avec la mention bien. Il est le fils d'un instituteur et d'une femme au foyer. Lorsque nous lui demandons comment il est arrivé au Maroc, il explique qu'il a d'abord participé sans succès au concours du programme « 300 jeunes » pour partir en France, puis qu'il a postulé pour les bourses du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie²⁹⁵.

La scolarité de Dougou été celle d'un très bon élève : « *j'ai toujours été parmi les cinq premiers de ma classe depuis la première année à l'école.* »²⁹⁶, nous précise-t-il. Ce qu'il est impératif de noter dans sa trajectoire scolaire, c'est l'importance significative qu'il accorde au cadre scolaire de son lycée où les autres élèves de sa promotion ont contribué à l'encourager à se dépasser, à faire toujours plus. Durant ses trois années au lycée de San, il formait avec quelques autres camarades de classe un groupe d'élèves brillants qui rivalisaient d'ardeur dans le travail scolaire.

²⁹⁵ Ce dernier pays avait sa préférence, ce qui n'est pas courant : tous les autres étudiants que nous avons rencontrés ont expliqué qu'ils préféreraient le Maroc à tous les autres pays du Maghreb.

²⁹⁶ Entretien réalisé le 20 juillet 2012 au domicile de l'interviewé, à Mohammedia.

« Nous étions presque une dizaine, la moitié de la classe, à travailler avec acharnement. Et nous bénéficions de l'encadrement et des encouragements de nos professeurs de Mathématiques et de Physique, qui reconnaissaient que le lycée n'avait peut-être jamais eu autant de très bons élèves dans une même classe. Et la direction nous prédestinait déjà à des études supérieures hors du Mali. Après le bac, nous étions quatre ou cinq à nous être présentés au concours d'excellence dont on remplissait tous les critères (moyenne annuelle supérieure ou égale à 14 pendant les trois années de lycée). Malheureusement, aucun de nous n'a passé. Mais nous avons tous obtenu une bourse pour le Mali. D'ailleurs, j'ai fait mon cycle d'ingénieur avec une ancienne camarade de classe, Kany. A la fin de ses études, elle a trouvé un stage en France chez Orange. Ils l'ont ensuite recrutée immédiatement. »

« Rien ne vaut le cadre d'une concurrence saine. À mon avis, se frotter aux meilleurs rend encore meilleur », conclut Dougou, convaincu que ce cadre scolaire stimulant a beaucoup contribué à la réussite scolaire à laquelle le prédestinait quelque peu déjà sa condition de fils d'instituteur. Car même s'il a effectué toute sa scolarité dans des établissements publics des différentes villes où son père était affecté avec ses huit autres frères et sœurs, il a toujours attaché beaucoup d'importance à ses résultats scolaires suivis de près par son père. Celui-ci, comme beaucoup d'enseignants, exerçait alternativement auprès de ses enfants les fonctions de père puis de précepteur.

3.2 L'implication familiale dans l'accompagnement éducatif et dans le suivi des résultats scolaires

D'après le sociologue B. Lahire, qui a travaillé sur les conditions de la réussite scolaire en milieu populaire dans la banlieue lyonnaise, l'implication des parents dans l'éducation des enfants est une dimension capitale dans les chances de progression de ces derniers, et ce, même lorsque les parents n'ont pas reçu une instruction solide (Lahire, 2000). Mamadou Bane, dans le cadre de sa thèse de sciences de l'éducation soutenue à l'université de Laval sur les performances scolaires dans les écoles publiques et communautaires maliennes, abonde dans ce sens : selon lui, « la préoccupation des parents à l'égard de l'éducation de leurs enfants » figure au premier rang des huit principales raisons explicatives des performances académiques des élèves maliens (Bane, 2002). Les trajectoires scolaires des étudiants maliens de France et du Maroc confirment l'importance d'avoir un environnement social acquis à la cause de l'école, impliqué dans le travail scolaire et encourageant à faire des études une priorité pour les élèves.

L'exemple de Sekou qui part de son village à la ville, d'une famille de non lettrés dont l'activité principale tourne autour de l'agriculture à une famille de cadres moyens instruits dont tous les espoirs de promotion sociale sont placés dans l'école, explique en grande partie sa « mue ». D'autres trajectoires scolaires, dont celles de Soukry ou de Souley entérinent cette hypothèse explicative de la réussite scolaire par l'implication des familles. Issus tous deux de familles des élites commerçantes et religieuses du Mali, avec des parents jamais – ou très peu – scolarisés à l'école publique, ils ont pourtant eu des parcours scolaires remarquables. Soukry, 27 ans, venait de commencer une thèse de doctorat en droit du travail à l'université Mohammed V de Rabat, lorsque nous l'avons rencontré le 20 avril 2013. Quant à Souley, il avait 24 ans en décembre 2014 et venait de finir ses études. Il est diplômé de l'Ecole Polytechnique et de l'école des Mines. Leurs témoignages, même en l'étudiant, consacrent une place essentielle à l'attention que leurs parents, et souvent leurs mères, femmes au foyer, accordaient à leurs études qu'ils suivaient sans pouvoir vérifier le contenu des enseignements ni la qualité des devoirs.

« Mon père demandait toujours comment ça s'était passé à l'école. Et ma mère pouvait même nous empêcher d'aller jouer au football l'après-midi si on ne l'avait pas convaincue qu'on avait fini tous nos devoirs. Mais ils ne nous aidaient pas vraiment. Ils nous demandaient simplement de travailler à l'école, vaguement ». Souley, aîné de sa famille, scolarisé de même que tous ses cadets.

Contrairement à Souley qui était issu d'une famille où ses parents avaient fait le choix exceptionnel de tous les scolariser, alors que dans sa famille élargie beaucoup de leurs cousins prenaient ou la direction des médersas ou l'apprentissage du commerce très tôt. Soukry, quant à lui, venait d'une famille où il faisait partie des tous derniers nés. Il était le plus jeune des garçons et le seul scolarisé à l'école classique de toute sa nombreuse fratrie (quinze frères et sœurs). Malgré cette situation particulière, ou en raison de cette configuration, ses études étaient suivies avec la plus grande rigueur par un père pour qui *« [il] devait exceller à l'école. Aller très loin pour pouvoir être le soutien pour toutes les questions administratives et consorts. »* En plus de l'environnement scolaire et familial, la place qui est accordée à l'école dans le cadre général et les systèmes de valorisation des savoirs scolaires participent beaucoup à la réussite scolaire des étudiants issus des classes éloignées du fait scolaire.

Encadré n°10: Trajectoire scolaire et de mobilité de Sekou : mobilisation de l'entregent, de la commune rurale de D. à l'Ecole Polytechnique de Paris

Sekou est originaire de la première région administrative du Mali, Kayes. Il a grandi et fait toute la première partie de sa scolarité dans son village de Diamou jusqu'au jour où, après des échecs répétés à l'examen du DEF (Diplôme d'Etudes Fondamentales), il a été confié à un ami de son père dans la capitale régionale, Kayes. Ce fils de cultivateur jamais scolarisé et d'une mère au foyer, va alors connaître une grande réussite dans les études et se découvrir une passion pour les mathématiques. Cette passion le conduira en section sciences exactes (avec les mathématiques et la physique comme disciplines majeures) au lycée de Kayes et parmi les meilleurs bacheliers du Mali, ce qui lui permettra de réussir au concours du programme « 300 jeunes » et d'arriver jusqu'à l'école polytechnique.

3.3 Les figures inspiratrices : professeurs, parents éloignés et avatars publics de la réussite par l'école

Les figures qui inspirent l'acharnement scolaire chez les étudiants maliens en mobilité peuvent être réunies en deux catégories : les unes sont proches ou réelles, parce que les étudiants les rencontrent à l'école ou en famille, les autres sont plus lointaines. Il peut s'agir de personnalités plus éloignées, maliennes ou internationales. Ce sont souvent des personnalités contemporaines, mais il y a également dans les figures d'inspiration des étudiants *mobiles*, des scientifiques ou des écrivains ayant vécu à une autre époque.

Selon M. Bane (Bane, 2002), la stabilité professionnelle des enseignants, leur statut – fonctionnaire ou vacataire – compte beaucoup dans leur propension à s'impliquer de façon continue en faveur de la réussite scolaire de leurs élèves. Et cette implication est une des premières conditions de la réussite. Au cours de nos entretiens, les références aux figures marquantes de professeurs des différents niveaux d'enseignement ont été nombreuses. Pour beaucoup d'étudiants et de diplômés, les professeurs ont joué un rôle majeur dans leurs orientations scolaires très tôt, et quelques fois, dans leur orientation professionnelle, voire dans leur choix de rester ou non à l'étranger.

Ainsi, Baga, 59 ans et consultant au service commerce international de la société INGELEC (groupe spécialisé dans l'appareillage électrique) à Casablanca, témoigne de l'importance qu'ont eu dans son parcours deux enseignants : le premier a été son instituteur à l'école primaire et le second, son professeur de droit public à l'Ecole Nationale d'Administration (ENA) du Mali. Il doit au premier, en partie au moins, d'avoir été maintenu à l'école.

« J'ai été inscrit à l'école pour la première fois en 1961, dans la région de Koulikoro [chef-lieu de la deuxième région administrative du Mali, située au nord-est de Bamako.] J'avais huit ans. Mon instituteur, M. Coulibaly m'a beaucoup aidé. Parce qu'au départ, mes parents n'étaient même pas sûrs de vouloir me scolariser. Etant le plus jeune d'une famille de Dioula

[commerçants] où les premiers enfants avaient tous été scolarisés, mon père a envisagé un temps de me garder auprès de lui afin que je prenne la relève de son commerce. Mais, heureusement que mon professeur a insisté auprès de lui pour qu'on me laisse poursuivre mes études. Mes parents ont continué à nourrir des doutes sur le choix de tous nous scolariser à l'école 'française'. Quand un de mes grands-frères a abandonné après beaucoup d'échecs au certificat d'études primaires, il a été choisi pour succéder à mon père. Quant à moi, j'ai eu un bon parcours conclu par un baccalauréat Philo-lettres en 1973 au lycée Bouyagui Fadiga de Bamako. » (Baga, 54 ans – Rabat, le 16 juillet 2012).

Après avoir réussi à son baccalauréat avec la mention assez-bien, Baga a eu l'opportunité de faire ses études supérieures en France « *mais [ses] parents n'ont pas accepté.* » Baga a alors fait des études d'administration publique à l'ENA du Mali. À la fin de ses études à l'ENA, il a eu une nouvelle opportunité dans le cadre d'un programme de formation des formateurs, afin de faire une spécialisation à l'Ecole Nationale d'Administration de Rabat pour ensuite revenir enseigner à l'ENA de Bamako. Là encore, ses parents étaient hésitants : « *Mes grands frères, en particulier l'aîné devenu le responsable numéro 1 après le décès de notre père, ne voyaient pas d'un bon œil la formation à l'étranger et ils estimaient qu'un bac + 4 était déjà pas mal. Mais ils ont accepté que je parte. J'ai fait une spécialisation en droit du commerce international. Mais à notre retour au Mali, il ne semblait plus y avoir de place pour nous à l'ENA.* » (Baga, 54 ans – Rabat, le 16 juillet 2012).

Son professeur des années d'études à l'ENA, M. Maïga, seul professeur titulaire de droit public à l'époque, d'après Baga, se réjouissait de se voir rejoint par ses anciens étudiants partis deux ans au Maroc. Mais l'administration de l'école supérieure spécialisée dans la formation des cadres tardait à les recruter conformément aux engagements en vertu desquels leurs bourses d'études avaient été accordées. C'est alors que monsieur Maïga, son professeur qui aurait bien aimé avoir Baga comme collègue, lui a dit qu'il ferait mieux de se trouver d'autres opportunités. « *Il m'a dit que je ne devais pas perdre mon temps à attendre. Et mes grands frères étaient aussi de cet avis. Et comme j'avais noué des relations solides au Maroc, je suis rapidement revenu ici pour tenter ma chance. Et voilà, depuis je suis resté.* »

Dougou, l'ingénieur en informatique venu du lycée de San témoigne également une grande reconnaissance envers son professeur de mathématiques du lycée. Selon lui, le succès du lycée de San au baccalauréat 2006, qui s'est concrétisé par les multiples mentions en série sciences exactes et un nombre record de boursiers, devaient beaucoup à la présence et à l'implication de son professeur qui les a accompagnés pendant leurs années de lycée et placé

en eux des espoirs de réussite qui passeraient par l'obtention de bourses nationales accordées sur la base du mérite.

Les symboles de l'école qui inspirent les parcours scolaires des étudiants maliens varient d'une histoire scolaire à l'autre. Pour la majorité des étudiants issus de familles où aucun des deux parents n'a jamais été scolarisé, c'est généralement un oncle, une tante ou un ami des parents, instruit, qui les a encouragés ou leur a servi de modèle pour réussir à l'école. Dans beaucoup de cas, le rôle de ces « parents » de la famille étendue a consisté en des conseils et des encouragements de nature diverse : certains offrent de l'argent à leurs neveux et nièces lorsque ceux-ci obtiennent de bons résultats scolaires, d'autres leur font cadeaux de livres et de matériels variés pour l'école. Pour Moctar, 24 ans et étudiant en 4^{ème} année à l'Ecole Nationale d'Architecture (ENA) de Rabat, ces récompenses « *ont décuplé [son] bonheur de rapporter de très bons bulletins à la maison* ».

Fils d'un petit commerçant – « *mon père est commerçant. Pas un riche commerçant, juste quelqu'un qui se débrouille. Il achète sur place chez des grossistes et tient une petite boutique qui est collée à notre maison.* » – Moctar a surtout reçu les félicitations d'un de ses oncles, cadre de l'administration territoriale, « *un cousin de ma mère qui a fait ses études en ex-URSS* ». Dans sa maison, celui-ci avait institué des systèmes de récompense. « *Par exemple, au second cycle (collège), il donnait 10.000 francs si un de ses enfants avait au minimum 16 de moyenne, 5.000 pour 14 et beaucoup moins pour les autres. Et même si je n'habitais pas chez lui, il m'a inclus dans son jeu. Et à chaque fois, il demandait comment s'étaient passées les compositions trimestrielles et me donnait de l'argent. Même sans tout cela, j'aimais bien travailler, hein ! Mais ça faisait plaisir aussi. Et mon oncle n'arrêtait pas de dire que j'allais devenir un grand médecin ou un chercheur parce qu'il savait que j'étais doué dans les matières scientifiques* ». Moctar précise cependant que « *même sans tout cela, [il] aimait bien travailler* ».

Conclusion

L'analyse de la composition sociale de notre échantillon de recherche a permis d'établir la diversité des profils sociaux des étudiants maliens dont les capitaux économique et scolaire des parents sont très inégaux. Ces inégalités de départ sont à l'origine de modalités différentes d'accès à la mobilité pour formation à l'étranger. Alors que les *faama-denw* s'appuient sur les forts capitaux scolaire et économique de leurs parents, les *waritigi-denw*, eux, ne peuvent compter que sur le capital économique des leurs, et les *donnikela-denw* sur le seul capital scolaire de leurs parents. Les *mogotigi-denw*, les moins bien dotés de ces deux formes de capitaux, rencontrent davantage de difficultés que leurs camarades des autres groupes sociaux dans leur projet de mobilité vers l'étranger. Pourtant, face aux obstacles auxquels ils font face, ces derniers élaborent des stratégies de contournement qui consistent essentiellement à mobiliser leur entourage, leurs réseaux d'acteurs sociaux proches ou éloignés, et finissent par poursuivre leurs études supérieures à l'étranger. Les trajectoires d'entrée en mobilité des *mogotigi-denw* incitent à observer que la part de déterminisme dans les parcours de mobilité est discutée par des stratégies individuelles et collectives alternatives rendues possibles par les mécanismes de solidarité propres au champ social malien. Il reste néanmoins à définir si, et dans quelle mesure, les trajectoires scolaires à l'étranger des étudiants maliens issus de ces différents groupes sociaux sont impactées par leur capital social de départ. Tel est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 8

Origines sociales et trajectoires scolaires des étudiants maliens à l'étranger

Introduction

Le chapitre précédent a démontré le caractère très hétérogène des origines sociales des étudiants maliens en France et au Maroc, avec de fortes inégalités familiales de départ en termes de capitaux culturels, économiques. Dans ce huitième chapitre, nous allons analyser la configuration de leurs trajectoires scolaires à l'étranger afin de déterminer, pour chacune des catégories sociales construites au chapitre 7, s'il existe des trajectoires d'études prédéterminées par l'origine sociale (Bourdieu et Passeron 1964, 1970 ; Duru-Bellat 2002 ; Dubet 2009).

Dans cette perspective, nous présentons dans un premier temps une typologie des trajectoires scolaires à partir de deux critères : la continuité disciplinaire et la stabilité géographique. La continuité disciplinaire correspond à la poursuite de l'intégralité des études supérieures dans la même discipline ou dans des filières d'études connexes et pour lesquelles des passerelles sont prévues dans l'organisation du système d'enseignement supérieur. Pour la grande majorité des étudiants, la continuité sera analysée entre les trois cycles de l'enseignement supérieur, à partir des trois années d'études équivalentes à la licence jusqu'au doctorat et aux formations analogues (en termes de durée de formation) telles que l'expertise comptable, en passant par les deux années d'après-licence dont l'aboutissement est le master ou un diplôme équivalent. La stabilité géographique correspond, elle, à la poursuite de l'ensemble de la scolarité dans un seul pays de formation. A partir de ces deux critères, nous avons déterminé quatre trajectoires scolaires typiques : les *trajectoires linéaires*, pour les étudiants qui sont

dans une double continuité géographique et disciplinaire, les *trajectoires itinérantes* pour ceux qui changent de lieux de formation — et interrompent donc une forme de stabilité géographique — pour poursuivre dans la même formation, les *trajectoires indécises* qui enregistrent des réorientations pédagogiques dans le même pays, et les *trajectoires chaotiques* qui sont marquées par des changements de discipline et de pays au cours de leur mobilité. Chacune des catégories sociales est ensuite analysée en détails afin de voir s’il existe une relation significative entre l’origine sociale et le déroulement des trajectoires d’études supérieures à l’étranger. Ce chapitre se clôt par une analyse plus spécifique des conditions de mobilité des étudiantes.

1. Typologie des trajectoires scolaires

1.1 Critères d’identification des trajectoires scolaires

Nous distinguons quatre types de trajectoires scolaires en fonction du déroulement des études et du nombre de pays où celles-ci sont effectuées. Il s’agit d’analyser les critères de continuité disciplinaire et de stabilité géographique dans les trajectoires scolaires des étudiants maliens à l’étranger. Quatre types de trajectoires scolaires en découlent : les **trajectoires linéaires** décrivent les parcours d’études dans un même pays et dans la même discipline, les **trajectoires itinérantes** concernent la poursuite d’études dans au moins deux pays tout en suivant la même formation, les **trajectoires indécises** pour les étudiants qui restent dans le même pays mais changent d’orientation, et les **trajectoires chaotiques** sont utilisées pour nommer les parcours d’études marqués d’une double discontinuité, disciplinaire et géographique.

Tableau n°21: Typologies de trajectoires scolaires des étudiants maliens en France et au Maroc

	<i>Les trajectoires linéaires</i>	<i>Les trajectoires itinérantes</i>	<i>Les trajectoires indécises</i>	<i>Les trajectoires chaotiques</i>
Continuité disciplinaire	+	+	-	-
Stabilité géographique	+	-	+	-

Source : Enquêtes de terrain.

1.2 Les trajectoires de (dis)continuité scolaire : trajectoires linéaires et indécises

La continuité disciplinaire correspond à un schéma de parcours classique d'études supérieures, sans réorientation pédagogique, quel que soit le domaine d'études de l'enquêté(e). Ainsi, un étudiant qui ferait une licence de sciences économiques et de gestion avant d'effectuer un master en finance d'entreprise, en management, ou en comptabilité, contrôle et audit (CCA), aurait une trajectoire linéaire et continue, étant donné que l'ensemble de ces domaines de spécialisation correspondent à l'organisation classique de l'enseignement supérieur en France comme au Maroc. Pour un étudiant en sciences et techniques, le déroulement institutionnellement « logique » serait un master dans un des domaines de spécialisation liés à sa formation en licence. Par exemple, d'une licence mathématiques et informatique vers un master en informatique ou en mathématiques, ou encore d'une licence biologie et chimie vers un master en chimie des matériaux, en chimie moléculaire, en biologie végétale ou encore en géologie. Pour un étudiant en licence de sociologie, de droit ou de lettres modernes, la poursuite d'études la plus logique, selon les passerelles et systèmes d'équivalence existant entre les formations disponibles dans les systèmes d'enseignement supérieur marocain et français, serait la préparation d'un master dans ces domaines au sein des universités. Dans d'autres cas, les titulaires d'une licence en sciences humaines et sociales ou en sciences juridiques et politiques participent aux concours d'accès aux Écoles Normales Supérieures ou aux Instituts d'Etudes Politiques²⁹⁷. Ce parcours de continuité disciplinaire peut être réalisé dans un même pays ou dans le cadre d'une trajectoire plurinationale.

Nous postulons que la continuité disciplinaire correspond aux trajectoires d'étudiants ayant fait le bon choix de formation dès le début de leurs études supérieures. Il s'agit par conséquent d'un indicateur objectif des avantages potentiels d'un fort capital scolaire des parents ou encore de la cohérence des programmes de coopération dans le cadre desquels sont définies les orientations pédagogiques. Toutefois, nous distinguons deux catégories de réorientations scolaires : les réorientations qui sont motivées par la volonté de changement de l'étudiant sans que ce dernier ne soit nécessairement en échec scolaire, et celles qui sont consécutives à des échecs répétés qui traduisent davantage de difficultés, et qu'il paraît logique de lier à une

²⁹⁷ En France comme au Maroc, les Ecoles Normales Supérieures (ENS) sont dédiées à la formation d'enseignants et de chercheurs recrutés par voie de concours. Très sélectives, les ENS sont au nombre de 6 au Maroc, et de 4 en France. En ce qui concerne les Instituts d'Etudes Politiques (Sciences Po), au nombre de 10 en France, il n'en existe qu'un seul au Maroc : Sciences Po Rabat. Sciences Po Rabat est une composante de l'Université Internationale de Rabat (l'UIR), la première université privée reconnue par l'État marocain en juillet 2016.

mauvaise orientation de départ. La discontinuité disciplinaire correspond par exemple au parcours scolaire d'un étudiant en licence de philosophie qui s'oriente vers une autre licence en administration économique et sociale, ou vers un master en marketing. La discontinuité est cependant plus radicale lorsqu'il s'agit d'un parcours de discontinuité disciplinaire et de changement géographique.

1.3 Les trajectoires de (in)stabilité géographique : trajectoires itinérantes et chaotiques

L'instabilité géographique survient traditionnellement dans le cadre d'une seconde mobilité vers la France, dont la première étape a été le Maroc, l'Algérie ou encore le Sénégal. De plus en plus, la deuxième étape dans l'instabilité géographique se situe plus au Sud. Ainsi, plusieurs diplômés du Maroc se rendent au Ghana pour améliorer leur niveau d'anglais afin de rendre plus monnayables sur le marché de l'emploi leurs titres universitaires acquis à l'étranger. Les trajectoires marquées par une mobilité géographique au cours des études supérieures, sans changement d'orientation pédagogique seront désignées comme « itinérantes », alors que celles qui s'accompagnent d'une réorientation scolaire seront qualifiées de « chaotiques ».

2. Des configurations de trajectoires scolaires internationales socialement marquées

Afin d'analyser les trajectoires des étudiants maliens au Maroc et en France à partir de leurs catégories sociales d'origine, il convient de considérer en détail disciplines dans lesquelles sont inscrits les enquêtés, mais aussi leurs niveaux de formation dans l'enseignement supérieur – c'est-à-dire le cycle d'enseignement –, et le type de financement de leurs études – boursiers d'organismes publics ou privés, et non boursiers généralement soutenus financièrement par leurs parents. Ces critères auront pour fonction de mieux identifier les facteurs déterminants dans les quatre configurations de trajectoires scolaires que nous avons nommées.

L'observation de la distribution de la population d'enquêté-e-s fait ressortir la surreprésentation de deux principaux champs disciplinaires : d'un côté, l'économie et la gestion avec trente-neuf (39) étudiants et diplômés, et de l'autre, l'ensemble formé par les sciences, techniques et technologies qui correspond aux formations de trente-neuf (39) autres interviewé-e-s. Tel que cela apparaît dans le tableau n°22, ci-dessous, les trois autres ensembles disciplinaires sont beaucoup moins représentés. En effet, huit (8) enquêtés-e-s sont étudiants ou diplômés dans les filières du Droit et de la Science politique, dont un (1) en

France, cinq (5) en Lettres ou en sciences humaines et sociales, dont 3 en France et 2 au Maroc, et seulement trois (3) en médecine et pharmacie, tous formés au Maroc.

Tableau n°22 : Distribution de l'échantillon par discipline de formation des enquêté-e-s

	<i>Droit et science politique</i>	<i>Économie et gestion</i>	<i>Lettres, sciences humaines et sociales</i>	<i>Médecine et pharmacie</i>	<i>Sciences, techniques et technologies</i>	<i>Total</i>
Maroc	7	20	2	3	20	52
France	1	19	3	0	19	42
Total	8	39	5	3	39	94

Source : Enquêtes de terrain.

En termes de niveau de formation, et conformément à la volonté d'inclure des diplômés et étudiants en fin de formation, les enquêtés titulaires d'un diplôme de 3^{ème} cycle ou en cours de formation à ce grade universitaire, sont majoritaires avec soixante (60) étudiants et diplômés, également partagés entre la France (30) et le Maroc (30). Sur les trente quatre autres enquêtés, seize (16) étaient inscrits en 1^{ère} ou en 2^{ème} année (premier cycle de l'enseignement supérieur) et dix-huit (18) avaient entamé le cycle 2 de la formation supérieure, les 3^{ème} et 4^{ème} années d'études après le baccalauréat. Le choix de cette grille des grades universitaires, rendue caduque par la réforme LMD et la loi LRU en France²⁹⁸, s'explique par la nécessité de prendre en considération les parcours d'études des enquêtés ayant obtenu leurs diplômes avant la mise en place du système LMD notamment au Maroc.

²⁹⁸ Avant l'avènement de la réforme universitaire du LMD (Licence, Master, Doctorat), les trois cycles universitaires étaient organisés autrement. Le premier cycle correspondait au diplôme d'études universitaires générales (DEUG) et ses équivalents de l'enseignement technique tels que le BTS et le DUT. Les années 3 et 4 de l'enseignement supérieur, menant au diplôme de maîtrise, équivalaient au deuxième cycle, alors que le troisième cycle de l'enseignement supérieur s'entendait de toute formation supérieure à la maîtrise, dont le DESS, le DEA et le doctorat. En France, à partir de la loi de réforme LRU (loi relative aux libertés et responsabilités des universités), le master 2 qui était jusqu'alors considéré comme un grade universitaire de 3^{ème} cycle, est retombé au cycle 2. Nous avons choisi d'utiliser la nomenclature antérieure à la réforme LMD afin de prendre en compte les parcours scolaires d'une quinzaine d'enquêtés formés au Maroc entre 1980 et 2007, majoritairement titulaires de grades universitaires de 3^{ème} cycle.

Tableau n°23 : Distribution de l'échantillon par cycle d'enseignement supérieur des enquêté-e-s²⁹⁹

	<i>1^{er} cycle de l'enseignement supérieur</i>	<i>2^{ème} cycle de l'enseignement supérieur</i>	<i>3^{ème} cycle de l'enseignement supérieur</i>	<i>Total</i>
Maroc	11	11	30	52
France	5	7	30	42
Total	16	18	60	94

Source : Enquêtes de terrain. Le premier cycle de l'enseignement supérieur correspond aux niveaux d'enseignement allant de la première à la deuxième année après le bac, le deuxième cycle s'étend sur les années 3 et 4 d'études supérieures, alors que le 3^{ème} cycle correspond aux formations de niveau bac + 5 et au delà.

Le tableau n° 24, ci-dessous, est une présentation complète des filières de formation où sont inscrits l'ensemble des enquêté-e-s selon leur catégorie sociale d'origine et leur pays d'études. Il apparaît que les études en « économie et gestion » et en « sciences, techniques et technologies » sont les plus représentées dans chaque catégorie considérée, à l'image de l'échantillon d'ensemble. Par ailleurs, on constate que sur les cinq (5) individus spécialisés en Lettres et sciences humaines et sociales, trois (3) sont des *mogṭigi-denw*. Cette donnée statistique corrobore notre constat, au chapitre 5, des stratégies de scolarisation dans les familles disposant d'un fort capital scolaire, qui consiste à orienter préférentiellement les lycéens vers des filières sciences exactes ou d'économie, au détriment des filières littéraires.

²⁹⁹ Les niveaux de formation indiqués dans ce tableau correspondent aux niveaux d'études des enquêté-e-s au moment du premier entretien. La majorité des étudiants ont depuis terminé leurs études.

Tableau n°24 : Distribution de l'échantillon d'enquêté-e-s par catégorie sociale d'origine et discipline de formation

		<i>Faama-denw</i>	<i>Waritigi-denw</i>	<i>donnikela-denw</i>	<i>mogɔtigi-denw</i>	<i>Total</i>
Droit et science politique	France	0	0	1	0	1
	Maroc	1	1	4	1	7
	Total	1	1	5	1	8
Économie et gestion	France	7	3	8	1	19
	Maroc	5	3	9	3	20
	Total	12	6	17	4	39
Lettres et SHS	France	0	0	1	2	3
	Maroc	0	1	0	1	2
	Total	0	1	1	3	5
Médecine et pharmacie	France	0	0	0	0	0
	Maroc	1	0	0	2	3
	Total	1	0	0	2	3
Sciences, techniques, technologies	France	6	1	8	4	19
	Maroc	6	1	10	3	20
	Total	12	2	18	7	39
Total		26	10	41	17	94

Source : Enquêtes de terrain.

Dans ce qui suit, sont présentées les caractéristiques générales des trajectoires scolaires des étudiants issus de chacune des quatre catégories déterminées au chapitre 7. La présentation détaillée des parcours d'études supérieures des *faama-denw*, *des waritigi-denw*, *des donnikela-denw et des mogɔtigi-denw* se fera à l'aide de trois tableaux : un premier sur la continuité et la discontinuité dans les disciplines de formation, suivi d'une deuxième sur les étapes de la mobilité géographique pour formation, et un dernier sur la qualité des trajectoires scolaires appréhendée sous l'angle des redoublements et des réussites par année. Les tableaux

présentés comportent les différentes années du cycle d'études supérieures : les trois années de licence, les deux années de master et les années de doctorat. Toutefois, une année intermédiaire entre le master 2 et le doctorat a été créée pour le diplôme d'ingénieur, car l'obtention de celui-ci, dans la plupart des cas, requiert 6 années d'études – notamment pour les élèves ingénieurs titulaires d'une licence : 3 années de licence et 3 années en écoles d'ingénieurs. En revanche, cette année intercalaire est cochée pour tous les doctorants et docteurs par commodité sur les schémas de tableaux, même si très peu de doctorants ont effectivement obtenu un diplôme d'ingénieur. Par ailleurs, dans les trajectoires scolaires de certains étudiants en sciences économiques ou encore en lettres et sciences humaines, la colonne ingénieur correspond à l'obtention d'un deuxième diplôme de niveau master 2.

Les tableaux des trajectoires scolaires des étudiants maliens, présentés ci-dessous, se caractérisent par l'absence relative d'interruptions au cours des études supérieures, suggérant des carrières étudiantes à temps plein. S'il y a très peu d'interruptions en cours d'études dans leurs trajectoires étudiantes, c'est la conséquence des conditions légales du séjour des étudiants maliens, à l'instar des étudiants d'autres parties du monde, en France et au Maroc. En effet, en France comme au Maroc, l'octroi d'un titre de séjour étudiant est conditionné à la preuve de l'assiduité aux cours et à la validation des examens terminaux. En outre, à l'exception des élèves ingénieurs et des étudiants des écoles commerciales en France, qui en ont la possibilité, les césures – interruptions volontaires d'une année au maximum afin généralement de découvrir le monde professionnel – sont très rares dans les trajectoires scolaires des étudiants maliens en France et au Maroc.

2.1 Une forte « discontinuité disciplinaire » dans les trajectoires scolaires des *faama-denw*

Sur l'ensemble des quatre-vingt-quatorze (94) trajectoires scolaires que nous avons analysées, vingt-six (26) sont des *faama-denw*, dont treize (13) au Maroc et un nombre égal en France. Quatorze (14) *faama-denw* ont des trajectoires linéaires, de continuité disciplinaire et de stabilité géographique, alors que ce groupe comporte 2 trajectoires itinérantes, 6 trajectoires indécises et 4 trajectoires chaotiques. Les *faama-denw* présentent la plus forte proportion de trajectoires scolaires non linéaires, en particulier du point de vue des filières de formation avec un grand nombre de réorientations au cours des études supérieures. Ainsi, comme le fait ressortir le tableau suivant, dix (10) d'entre eux, soit plus du tiers des *faama-denw*, ont une trajectoire scolaire comportant des réorientations. Sur les 10 cas d'inscription dans une

nouvelle filière de formation, seulement deux (2) se sont produits au Maroc contre huit (8) en France.

Tableau n°25: Continuité et discontinuité disciplinaires dans les trajectoires scolaires des faama-denw

Enquêté-e-s	Pays de formation	Bac	L1	L2	L3	M1	M2	Ingénieur	Doctorat
Barou	France								
Mohamed	France								
Kadidia	France								
Fatou	France								
Igor	France								
Soumaila	France								
Fatimata	France								
Idy	France								
Sanata	France								
Batou	France								
Abbass	France								
Mody	France								
Ahmed	France								
Rika	Maroc								
Sali	Maroc								
Drissa	Maroc								
Agna	Maroc								
Benahmed	Maroc								
Talya	Maroc								
Soukry	Maroc								
Halli	Maroc								
Tadjir	Maroc								
Sidi	Maroc								
Abacar	Maroc								
Anata	Maroc								
Hammadi	Maroc								

Source : Enquêtes de terrain. Codes couleurs : bleu pour les années de continuité disciplinaire, orange pour les cas de réorientations au cours de la scolarité à l'étranger.

La faible proportion de réorientations chez les étudiants maliens au Maroc s'explique par deux facteurs principaux : d'une part, les contraintes inhérentes aux conditions d'attribution des bourses d'études pour ceux qui en sont bénéficiaires, et de l'autre, par la structuration de l'enseignement supérieur marocain qui accorde une moindre latitude aux étudiants en termes de réorientations pédagogiques. En effet, comme nous l'avons expliqué au chapitre 6, l'octroi des bourses d'études marocaines est assorti d'un certain nombre de conditions dont le choix conjoint du domaine de formation et de l'établissement supérieur d'accueil par l'agence marocaine de coopération internationale (l'AMCI) et par le ministère malien de l'enseignement supérieur et de la recherche. Par conséquent, les passerelles entre différentes sont rares dans l'enseignement public où tous les étudiants étrangers ont préalablement obtenu une autorisation d'inscription de l'AMCI dans une filière spécifique. D'autre part, dans l'enseignement supérieur privé laïc marocain, la grande majorité des étudiants maliens s'inscrivent dans des établissements qu'ils ont généralement choisis avant de partir du Mali. L'accompagnement offert par ces établissements au Maroc participe parfois au maintien des

étudiants dans un même parcours de formation pendant tout un cycle d'enseignement supérieur.

Les trajectoires scolaires de Talya, étudiante de 23 ans en 5^{ème} année de management et stratégie d'entreprise à l'Institute of Management and Business Technology, une école privée de Rabat, et de Tadjir, étudiant de 22 ans en comptabilité à l'école des Hautes Études Comptables et Financières, une école privée de Fès, correspondent aux deux cas de discontinuité dans les parcours d'études des *faama-denw* au Maroc. Bachelière en section sciences exactes (dont les majeures sont les mathématiques et la physique) en 2006 au Mali, Talya a d'abord complété un BTS (brevet de technicien supérieur) en télécommunications au Mali avant de poursuivre ses études dans une école privée *rabatie* où elle a obtenu un diplôme d'ingénieur dans le même domaine. Après l'obtention de son diplôme, et dans la perspective d'une carrière dans le management des télécommunications, Talya a choisi de suivre une formation en management, un domaine d'études totalement distinct de sa formation initiale.

Il apparaît, à travers l'exemple de la trajectoire scolaire de Talya, que les changements de filières observés dans les trajectoires scolaires de cette catégorie d'étudiants correspondent à des choix d'orientation qui ne sont pas nécessairement consécutifs à un échec scolaire. Ainsi, la trajectoire scolaire de Tadjir, que nous avons interviewé à Fès le 15 novembre 2014, est marquée par des réorientations consécutives à une réflexion sur son choix de carrière qui a évolué tout au long de son séjour de formation dans des écoles privées en Tunisie puis au Maroc. L'encadré suivant, retraçant la trajectoire scolaire de Tadjir, démontre un parcours d'études où la discontinuité disciplinaire intervient au cours d'une seconde mobilité et à l'occasion d'une redéfinition du projet d'études au cours de la mobilité à l'étranger.

Encadré°11: Trajectoire scolaire chaotique de Tadjir, *faama-den* non boursier en sciences, techniques et technologies au Maroc

<i>Baccalauréat</i>	<i>Année 1</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Année 2</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Années 3</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i> <i>Réorientation</i>	<i>Année 4</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Années 5 et</i> <i>6 (en cours)</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>
2010 Baccalauréat en sciences biologiques (majeures biologie et chimie) au lycée Mahamane Alassane Haidara de Tombouctou (établissement public).	2010-2011 1 ^{ère} année d'études supérieures à l'École centrale polytechnique privée de Tunis, DUT « Génie biologique »	2011-2012 2 ^{ème} année d'études supérieures à l'École centrale polytechnique privée de Tunis, DUT « Génie biologique ».	2012-2013 Mobilité géographique vers le Maroc, où Tadjir rejoint des camarades de lycée à Fès. Réorientation : inscription en 1 ^{ère} année de comptabilité à HEC Fès.	2013-2014 2 ^{ème} année du cycle équivalent à la licence en comptabilité à HECF.	2014-2016 3 ^{ème} et 4 ^{ème} année du cycle équivalent à la licence en comptabilité à HEC Fès.

À l'instar de la majorité des *faama-denw* étudiant au Maroc, Tadjir et Talya sont tous les deux titulaires d'un baccalauréat scientifique. Par conséquent, il est impossible d'isoler la variable disciplinaire comme un facteur favorisant les parcours de réorientation chez les *faama-denw* au Maroc. En revanche, la liberté qu'offrent leurs trajectoires financées intégralement par leurs parents dans des établissements privés a joué un rôle primordial dans les choix de réorientation. En outre, Tadjir, qui a fini par compléter un diplôme bac + 5 en audit à HEC Fès en 2017, comme Talya, qui a fait 3 années d'études supérieures dans la même école privée de Rabat pour obtenir un diplôme d'ingénieur en télécommunications, ont eu des parcours linéaires dans les établissements où ils ont étudié au Maroc. Ces deux exemples illustrent le rôle fondamental du système d'enseignement sur la construction des trajectoires de formation.

À l'opposé du Maroc, les réorientations scolaires en France découlent d'une plus grande marge de manœuvre que permettent les institutions d'enseignement supérieur, et ce, aussi

bien dans les trajectoires scolaires des étudiants non boursiers que dans celles des étudiants boursiers. En raison des possibilités qui leur sont offertes en France, plus de la moitié des *faama-denw*, 8 sur 13, étudiant dans ce pays ont au moins une fois changé de formation. 5 des 8 trajectoires discontinues des *faama-denw* en France correspondent à des trajectoires d'étudiants non boursiers, contre 3 étudiants ou diplômés bénéficiaires d'une bourse d'études. La nature du financement des études n'est donc pas nécessairement le facteur déterminant dans les réorientations de ce groupe d'étudiants en France. En revanche, l'importante proportion de réorientations en France par rapport au Maroc suggère que les trajectoires scolaires des *faama-denw* sont davantage influencées par le système d'enseignement supérieur du pays de formation des Maliens.

Outre les réorientations consécutives à des changements de cap au cours des études, les discontinuités disciplinaires peuvent également être justifiées par un premier échec scolaire dans les formations suivies au début des études supérieures. C'est le cas notamment de la trajectoire scolaire indécise de Kadidia qui, après un premier échec en première année d'études scientifiques à Nancy, s'est orientée vers des études de sciences économiques et de gestion dans la même ville (voir l'encadré ci-dessous).

Encadré n°12: Trajectoire scolaire indécise de Kadidia, *faama-den* non boursière en économie et gestion en France

<i>Baccalauréat</i>	<i>Année 1 Études supérieures Échec</i>	<i>Année 2 Études supérieures Réorientation</i>	<i>Années 3 et 4 Études supérieures</i>	<i>Année 5 Études supérieures</i>	<i>Année 6 études supérieures</i>
2008 Baccalauréat en sciences exactes (majeures Mathématiques et Physique) au lycée Notre-Dame du Niger (établissement privé)	2008-2009 1 ^{ère} année de licence en mathématiques et physique à l'université de Lorraine (Nancy). Échec.	2009-2010 1 ^{ère} année de licence en sciences économiques et gestion à l'université de Lorraine (Nancy).	2010-2012 2 ^{ème} et 3 ^{ème} années de licence en sciences économiques et gestion à l'université de Lorraine (Nancy).	2012-2013 Inscription à l'université Paris VIII Villetaneuse en master 1 Économie et management des projets.	2013-2014 Master 2 en Économie et management des projets à Paris VIII.

catholique) en 2008.					
-------------------------	--	--	--	--	--

Comme pour la plupart des trajectoires itinérantes, la réorientation scolaire dans le parcours de Kadidia est survenue tôt, à la fin de la première année d'études supérieures qui s'est soldée par un échec qu'elle explique par « *des problèmes d'organisation de (son) emploi du temps* » et par le fait qu'elle n'était pas épanouie pas dans cette formation de mathématiques et physique. Le cursus de Kadidia se distingue de celui de sa grande sœur, Sali, à la trajectoire linéaire, et que nous avons interviewée dans la ville de Mohammedia au Maroc. En effet, Sali qui a bénéficié d'une bourse d'excellence pour le Maroc en 2006 a été inscrite dans la ville de Khouribga, en classes préparatoires MPSI (Mathématiques, physique, sciences de l'ingénieur) où elle a pris part et réussi au concours d'entrée à l'ENSA (École nationale de sciences appliquées de Safi). En 2011, à l'issue d'un parcours linéaire, Sali a obtenu un diplôme d'ingénieure d'État en Informatique en 2011. Ce qui distingue les trajectoires scolaires de ces deux sœurs qui ont toutes deux fait leur scolarité au Mali dans les mêmes établissements primaires et secondaires, c'est d'une part le financement de leurs études et les contraintes que comportent le fait de bénéficier ou non d'une bourse de mérite, et d'autre part, les pays de formation, le système français accordant une plus grande liberté de réorientations à Kadidia.

En outre, l'ensemble des six (6) étudiants et diplômés *faama-denw* aux trajectoires indécises, discontinuité disciplinaire mais stabilité géographique, ont étudié en France. Et les raisons des réorientations peuvent être académiques comme pour Kadidia, ou relever de raisons plus personnelles qui peuvent conduire à des années d'interruption des études qui sont cependant très rares chez les étudiants maliens³⁰⁰. C'est le cas d'Idy qui a eu une césure d'un an au cours de ses études en France. L'encadré numéro 13, ci-dessous, détaille les années de formation de cet étudiant diplômé de l'université de Grenoble en Mathématiques et informatique appliquées à la gestion d'entreprise (MIAGE).

³⁰⁰ La rareté des interruptions dans les trajectoires d'études de l'ensemble des étudiants maliens de notre échantillon de recherche peut s'expliquer par la double contrainte légale et institutionnelle. En effet, sur le plan légal, le maintien d'un titre de séjour « étudiant » est conditionné à la poursuite effective et continue des études supérieures pendant tout le séjour de l'étudiant. Sur le plan institutionnel, l'octroi d'une bourse d'études requiert la justification d'une participation aux cours et de la validation des années de formation. Toutefois, des années d'interruption de la scolarité, dites « années de césure », ont été mises en place par un certain nombre de Grandes Écoles en France, permettant à des élèves-ingénieurs en particulier d'arrêter leurs études pendant une année afin de réaliser un stage de longue durée en France ou à l'étranger. À l'exception des problèmes familiaux tel que le décès du frère d'Idy, ce cas particulier de la « césure » est le seul pour lequel les interruptions d'études ont été observées dans les trajectoires de formation des Maliens en France.

Encadré n°13: Trajectoire scolaire indécise d'Idy, *faama-den* non boursier en sciences, techniques et technologies en France

<i>Baccalauréat</i>	<i>Année 1</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i> <i>Échec</i>	<i>Années 2 et 3</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Année 4</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i> <i>Interruption</i>	<i>Année 5</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Année 6 et 7</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>
2006 Baccalauréat en sciences exactes (majeures mathématiques et physique) obtenu au lycée du progrès (établissement privé laïc aux frais de scolarité élevés)	2006-2007 1 ^{ère} année de licence mathématiques et physique à l'université Joseph Fourier de Grenoble (échec)	2007-2009 Réussite aux examens de L1 et L2 en mathématiques et physique à l'université Joseph Fourier de Grenoble. Projet de participation aux concours des Grandes Écoles d'ingénieur parisiennes	2009-2010 Le décès de son frère au début de son année de licence conduit Idy à interrompre ses études et à rentrer au Mali durant tout le reste de l'année universitaire.	2010-2011 Retour en France en 2010, poursuite de sa licence Obtention de sa licence en mathématiques et physique en	2011-2013 Abandon du projet de participation aux concours des Grandes Écoles. Inscription en master MIAGE Obtention de son master 2 MIAGE en 2013.

Les parcours individuels de Kadidia et Idy illustrent les principaux motifs de réorientation et d'interruption des études dans notre échantillon d'enquêtés : l'échec scolaire et les raisons personnelles ou familiales.

En termes de stabilité et d'instabilité géographique, seulement six (6) *faama-denw* ont réalisé leurs études supérieures dans au moins deux pays différents. C'est le cas, par exemple, de la trajectoire scolaire plurinationale de Mody, formé en audit et finance dans une université privée Dakar avant de terminer ses études en fiscalité à l'université d'Aix-Marseille. Comme l'indique le tableau n°26, la moitié des six trajectoires plurinationales se terminent en France, et l'autre moitié au Maroc. Hammadi, Talya – qui ont entamé leurs études supérieures à Bamako, et Tadjir qui a effectué ses deux premières années post-bac à Tunis, sont les trois *faama-denw* pour qui le Maroc a été le pays de la poursuite des études supérieures. En ce qui

concerne les *faama-denw* dont la trajectoire plurinationale se termine en France, ils sont au nombre de 3 et ont effectué la première partie de leur scolarité supérieure dans autant de pays différents : Barou a fait validé 4 années d'études au Maroc, Sanata a rencontré des difficultés au cours de ses deux années d'études en Angleterre, et Mody a validé un diplôme équivalant à 5 années d'études supérieures au Sénégal avant de poursuivre ses études en France.

Tableau n°26: Trajectoires de mobilité géographique des *faama-denw*

Enquêté-e-s	Pays de formation	Bac	L1	L2	L3	M1	M2	Ingénieur	Doctorat
Barou	France	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	
Mohamed	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert		
Kadidia	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert		
Fatou	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert		
Igor	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert		
Soumaila	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert		
Fatimata	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert		
Idy	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert		
Sanata	France	Orange	Gris	Vert	Vert	Vert	Vert		
Batou	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert		
Abbass	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	
Mody	France	Orange	Gris	Gris	Gris	Gris	Vert	Vert	
Ahmed	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert		
Rika	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	
Sali	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	
Drissa	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu
Agna	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu		
Benahmed	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu		
Talya	Maroc	Orange	Orange	Orange				Bleu	
Soukry	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu
Halli	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu				
Tadjir	Maroc	Orange	Gris	Gris	Bleu	Bleu	Bleu		
Sidi	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu			
Abacar	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu		
Anata	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	
Hammadi	Maroc	Orange	Orange	Orange	Bleu	Bleu	Bleu		

Source : Enquêtes de terrain. Codes couleurs : Orange pour les années d'études au Mali, vert pour la partie de la scolarité effectuée en France, bleu pour les études au Maroc. Le gris indique les années de formation dans un pays tiers.

Le tableau ci-dessus, représentant les trajectoires de mobilité géographique des *faama-denw*, permet de constater que pour la majorité des étudiants maliens, le Maroc comme la France sont des destinations d'études choisies immédiatement après l'obtention de leur diplôme d'enseignement secondaire. De plus, alors que le Maroc peut parfois constituer une étape dans formation internationale des étudiants, comme c'est le cas dans la trajectoire de Barou (cf. encadré n°14 plus loin), la France est la destination d'études finale pour l'ensemble des étudiants de cette catégorie sociale. L'absence d'étudiants pour qui la France est une étape dans une trajectoire plurinationale de formation supérieure peut s'expliquer par le fait que les

diplômés maliens de France poursuivent généralement leurs études dans d'autres pays développés, généralement en Amérique du Nord³⁰¹.

Les parcours scolaires des *faama-denw*, à l'instar des trajectoires de l'ensemble des étudiants et diplômés de notre échantillon, se caractérisent par une réussite globalement homogène, avec très peu de redoublements au cours de la formation supérieure à l'étranger. Cette forte proportion de trajectoires de réussite scolaire, telle qu'anticipée dans le chapitre 2 consacré à la méthodologie, est une conséquence de notre échantillonnage qui a été réalisé à partir des associations étudiantes dont les membres les plus actifs sont globalement mieux insérés à l'école comme dans la société d'accueil. Dans le tableau qui suit, il apparaît que les redoublements sont rares chez les *faama-denw*, et qu'ils surviennent principalement pendant la première année d'études supérieures, une année d'adaptation pour beaucoup d'étudiants.

³⁰¹ Nombre de Maliens formés aux Etats-Unis ont d'abord commencé leurs études supérieures en France. C'est notamment le cas de Manthia Diawara, professeur en arts et littérature et directeur du centre d'études africaines de l'université de New-York, et Cheick Modibo Diarra, astrophysicien de renommée internationale ayant notamment travaillé pour la NASA. Dans le cadre d'un voyage en 2014 au Canada, où je devais participer au congrès de l'association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française (ACSALF), j'ai rencontré un couple de Maliens, anciens bénéficiaires du programme « 300 cadres pour le Mali », et désormais tous les deux enseignants et chercheurs, en mécanique pour le mari (université de Concordia) et en biologie moléculaire pour l'épouse (université de Montréal).

Tableau n°27: Réussite et échec dans les trajectoires scolaires des *faama-denw*

Enquêté-e-s	Pays de formation	Bac	L1	L2	L3	M1	M2	Ingénieur	Doctorat
Barou	France								
Mohamed	France								
Kadidia	France								
Fatou	France								
Igor	France								
Soumaila	France								
Fatimata	France								
Idy	France								
Sanata	France								
Batou	France								
Abbass	France								
Mody	France								
Ahmed	France								
Rika	Maroc								
Sali	Maroc								
Drissa	Maroc								
Agna	Maroc								
Benahmed	Maroc								
Talya	Maroc								
Soukry	Maroc								
Halli	Maroc								
Tadjir	Maroc								
Sidi	Maroc								
Abacar	Maroc								
Anata	Maroc								
Hammadi	Maroc								

Source : Enquêtes de terrain. Codes couleurs : le bleu indique les années d'études validées, et la couleur orange, les cas de redoublements déclarés par les enquêté-e-s.

On observe dans ce tableau que 4 des 5 cas de redoublements dans l'enseignement supérieur sont survenus en France, et 3 des 4 étudiants ayant connu un échec sont non boursiers, dont deux étudiants (Kadidia et Idy) en sciences, technique et technologies, et une (Sanata) en économie et gestion. Au Maroc, le seul *faama-den* dont la trajectoire scolaire comporte un échec scolaire est Benahmed, titulaire d'un baccalauréat en langues et littérature et étudiant en droit. En définitive, aucune caractéristique ne peut être associée de façon systématique au déroulement des trajectoires de formation des 12 enquêtés en sciences, technique et technologies, ni aux 12 en économie et gestion. Les trajectoires scolaires deux autres étudiants – Anata en médecine et pharmacie, et Benahmed en droit et science politique – ne peuvent justifier une quelconque généralisation sur la réussite scolaire par discipline. En outre, aucun lien substantiel n'existe entre la stabilité ou l'instabilité géographique et la réussite scolaire. Cependant, la source du financement des études et les formes d'encadrement fournies par ladite source contribuent grandement au bon déroulement des études à l'étranger. Ainsi, Mohamed, étudiant de 21 ans en Informatique à l'université Lyon 1, comme son grand

frère quelques années auparavant, Ahmed, ingénieur statisticien de 25 ans à Bamako, ont eu des trajectoires scolaires linéaires en bénéficiant du soutien financier de leur père pendant leur scolarité à Lyon, où chaque membre de leur fratrie a étudié. En définitive, les trajectoires scolaires des *faama-denw* sont fonction du cadre dans lequel s'organise leur mobilité et du système d'enseignement supérieur dans lequel ils étudient. Le parcours d'études de Barou, cadre de 26 ans en management en France, démontre l'importance de la cohérence entre les formations suivies à l'étranger et la filière de formation au lycée.

Encadré n°14: Trajectoire scolaire itinérante de Barou, *faama-den* boursier en économie et gestion en France

Barou a effectué toute sa scolarité au Mali dans l'enseignement public. Du début de sa scolarité jusqu'à l'obtention du DEF (diplômé d'études fondamentales), sanctionnant la fin de l'enseignement fondamental (équivalent au premier cycle de l'enseignement secondaire), il a été scolarisé dans des établissements publics à Bamako. Après l'obtention de son DEF, la décision a été prise de façon concertée entre le père de Barou et son fils d'inscrire ce dernier en section Technique Économie au lycée technique de Bamako. En 2005, il obtient son baccalauréat avec la mention Bien en série « Mathématiques, Technique, Économie ». Non admissible au concours pour la France (programme « 300 jeunes cadres pour le Mali ») pour avoir obtenu une fois en 11^{ème} année (équivalent de la classe de première dans le système français) une moyenne inférieure à 14,00. Cependant, il a la possibilité d'obtenir une bourse d'études pour l'Algérie, le Maroc et la Tunisie.

Il opte pour la bourse offerte conjointement par les gouvernements marocain et malien pour une inscription à la faculté de sciences économiques de l'université Hassan II de Casablanca. Le choix du Maroc par rapport à l'Algérie et à la Tunisie s'explique, par Barou, par le fait que le Maroc avait à ses yeux une meilleure réputation, que les conditions d'études offertes sont estimées meilleures là bas par Barou et sa famille. Mais ce choix s'explique également par la hiérarchie du ministère malien de l'Éducation Nationale qui offre les bourses d'études du Maroc à des bacheliers mieux classés que ceux qui bénéficient de bourses pour l'Algérie.

Le choix de Barou se limite uniquement au pays, mais pour la formation, elle est imposée par l'AMCI (Agence Marocaine de Coopération Internationale). Cependant, la poursuite d'études en licence sciences économiques et de gestion est une suite « logique » du baccalauréat Mathématiques Technique Économie, dont une partie des enseignements de terminale sont repris dans les programmes de 1^{ère} année de licence en sciences économiques et gestion. Alors qu'il avait initialement bénéficié d'une bourse d'études afin de faire une licence en sciences économiques et gestion, Barou décide dès la fin de la première année, sur les conseils de son père, de tenter le concours d'entrée à l'ISCAE (Institut supérieur de commerce et d'administration des entreprises), une des plus prestigieuses écoles de commerce du Maroc.

Après l'obtention de son diplôme de l'ISCAE de Casablanca en 2010, il a demandé et obtenu un visa d'études pour poursuivre ses études en France. À la Rouen Business School, il a terminé ses études en 2011 avec un MBA en Corporate Finance (Finance d'Entreprise). Le parcours d'études de Barou est un parcours d'excellence auquel son père a beaucoup participé. Au lycée d'abord, puis en L1 et L2 de Sciences Économiques, il a obtenu de très bonnes moyennes : l'admissibilité au concours d'entrée à l'ISCAE est conditionnée à la présentation de résultats scolaires excellents (au moins la mention Bien). La trajectoire scolaire de Barou a été linéaire jusqu'à l'obtention de son diplôme de l'ISCAE. La poursuite de ses études en France s'est faite sans peine, grâce à sa connaissance du domaine de la finance d'entreprise et à la cohérence de ses choix d'orientation.

2.2 Pour les *waritigi-denw*, des trajectoires scolaires inscrites dans la continuité disciplinaire

Dix (10) étudiants ou diplômés de notre échantillon sont des *waritigi-denw*, dont 4 en France et 6 au Maroc. Nous avons relevé sept trajectoires scolaires linéaires dans ce groupe social, contre une trajectoire itinérante, une trajectoire indécise et une trajectoire chaotique. Les trajectoires scolaires des *waritigi-denw* se caractérisent donc par des parcours linéaires en plus grande proportion que ceux de leurs camarades *faama-denw*, alors même que les *waritigi-denw* disposent au départ de très faibles capitaux scolaires familiaux. En effet, seulement deux étudiants sur les dix de cette catégorie sociale ont une trajectoire scolaire non linéaire, du point de vue de la discipline de formation (cf. tableau n°28).

Tableau n°28 : Continuité et discontinuité disciplinaires dans les trajectoires scolaires des *waritigi-denw*

Enquêté-e-s	Pays de formation	Bac	L1	L2	L3	M1	M2	Ingénieur	Doctorat
Souley	France	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu	
Alpha	France	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu		
Youssef	France	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu	
Gass	France	bleu	orange	bleu	bleu	bleu	bleu		
Majid	Maroc	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu
Fadoul	Maroc	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu		
Raki	Maroc	bleu	bleu	bleu	orange	bleu	bleu		
Madou	Maroc	bleu	bleu	bleu	bleu				
Nasrou	Maroc	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu		
Malek	Maroc	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu	bleu		

Source : Enquêtes de terrain. Codes couleurs : bleu pour les années de continuité disciplinaire, orange pour les cas de réorientations au cours de la scolarité à l'étranger.

Le caractère linéaire des parcours d'études des *waritigi-denw* peut s'expliquer autant par une orientation cohérente au moment de leur entrée dans l'enseignement supérieur que par une méconnaissance du système d'enseignement supérieur, qui pousserait les étudiants de cette catégorie à poursuivre dans les disciplines qui ont été déterminées par les organismes publics en charge du financement de leurs études ou par leurs parents. En la matière, le poids des institutions de coopération est particulièrement notable dans les trajectoires scolaires des étudiants boursiers au Maroc. Les trajectoires scolaires de l'ensemble des *waritigi-denw* boursiers au Maroc suggèrent un lien entre le cadre institutionnel et le caractère linéaire du parcours d'études. Ainsi, Majid, doctorant en droit à l'université Mohammed V de Rabat, Malek, diplômé de l'école de tourisme d'Agadir, et Fadoul, diplômé de l'École nationale de comptabilité et de gestion d'Oujda, ont chacun poursuivi pendant toute leur scolarité une même formation. Les trajectoires scolaires de ces trois étudiants boursiers représentent trois filières de spécialisation du baccalauréat général malien, Fadoul étant titulaire d'un baccalauréat de sciences biologiques, Majid d'un baccalauréat de langues et littérature, et Malek d'un baccalauréat en sciences humaines. Boursiers, ils disposent chacun d'une marge de manœuvre très limitée, la condition du financement de leurs études étant la poursuite effective de leurs études dans les filières déterminées par l'agence marocaine de coopération internationale, l'AMCI.

En France, les étudiants boursiers bénéficient d'une plus grande liberté de choix dans leurs cursus universitaires. Toutefois, on y observe des trajectoires linéaires, en particulier chez les étudiants des filières scientifiques. Il est intéressant de noter que les trajectoires scolaires de Fadoul, étudiant de 24 ans en 5^{ème} année de l'École nationale de comptabilité et de gestion (ENCG) d'Oujda, et de Souley, élève-ingénieur de 23 ans à l'École Polytechnique de Palaiseau, en cours de spécialisation³⁰² à l'École nationale des ponts et chaussées, sont similaires. En France comme au Maroc, le cadre de la mobilité des bénéficiaires de bourses de mérite mêle contraintes et conditions matérielles confortables. Ce cadre joue alors un rôle déterminant dans la réussite scolaire. L'encadré suivant retrace le parcours d'études supérieures de Fadoul en gestion financière et comptable à l'ENCG d'Oujda, une Grande École marocaine.

³⁰² Après les trois années de leur formation à l'École Polytechnique, les ingénieurs de cette Grande École, les « Polytechniciens », peuvent choisir une école d'application dont ils obtiendront le diplôme à l'issue d'une formation d'une année. Les mieux classés se forment traditionnellement à l'École des Mines de Paris.

Encadré n°15: Trajectoire scolaire linéaire de Fadoul, *waritigi-den*, boursier en économie et gestion au Maroc

<i>Baccalauréat</i>	<i>Année 1</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Année 2</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Année 3</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Année 4</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Année 5</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>
2007 Baccalauréat en sciences biologiques (majeures biologie et physique chimie) au lycée Mgrs. D de Montclos de Sikasso (établissement public).	2007-2008 1 ^{ère} année à l'ENCG (Ecole Nationale de Comptabilité et de Gestion) de la ville d'Oujda.	2008-2009 2 ^{ème} année à l'ENCG (Ecole Nationale de Comptabilité et de Gestion) de la ville d'Oujda.	2009-2010 3 ^{ème} année à l'ENCG (Ecole Nationale de Comptabilité et de Gestion) de la ville d'Oujda.	2010-2011 4 ^{ème} année à l'ENCG (Ecole Nationale de Comptabilité et de Gestion) de la ville d'Oujda.	2011-2012 5 ^{ème} année à l'ENCG (Ecole Nationale de Comptabilité et de Gestion) de la ville d'Oujda.

Si Fadoul a bénéficié d'une facilité d'accès à l'ENCG, une Grande École à l'accès régulé au Maroc, ainsi que de conditions matérielles confortables grâce à sa bourse d'études à Oujda, il a également été contraint de s'adapter à des études en comptabilité et finance, alors que sa scolarité au lycée (en sciences biologiques) le prédestinait à des études supérieures en médecine ou encore en sciences expérimentales.

Les deux *waritigi-denw* dont les trajectoires disciplinaires sont non linéaires, sont deux étudiants ayant rencontré des difficultés en matière d'orientation au début de leur formation supérieure. Tous deux, Gass, diplômé en finance de 30 ans, comme Raki, étudiante en management de 23 ans, ont changé de filière en raison de l'inadéquation de leur formation supérieure de départ avec leurs aspirations en termes d'apprentissage. Ainsi, après avoir passé ses trois premières années d'études supérieures à l'université Mohammed V de Rabat, Raki a été admise à s'inscrire en 3^{ème} année dans une nouvelle filière de formation, en management, au sein d'un établissement supérieur privé de la capitale marocaine.

Encadré n°16: Trajectoire scolaire indécise de Raki, *waritigi-den*, non-boursière en économie et gestion au Maroc

<i>Baccalauréat</i>	<i>Année 1</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Année 2 et 3</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Année 4</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i> <i>Réorientation</i>	<i>Année 5</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Année 6</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>
2007 Baccalauréat langues et littérature en 2007 au lycée Biya (établissement privé laïc).	2007-2008 1 ^{ère} année de licence en droit à la faculté de sciences juridiques (FSJP) de l'université Mohammed V de Rabat.	2008-2010 2 ^{ème} année de licence en droit à la FSJP de l'université Mohammed V. Échec, puis validation de la L2 en 2010	2010-2011 Admission en 3 ^{ème} année Management à MIAGE, une école supérieure privée de Rabat.	2011-2012 4 ^{ème} année Management et stratégie d'entreprise à MIAGE.	2012-2013 5 ^{ème} année Management et stratégie d'entreprise à MIAGE.

Gass, quant à lui, a d'abord commencé sa formation supérieure en tant que boursier de la coopération algérienne à l'université de Mostaganem, avant de poursuivre sa scolarité à Paris. Gass et Raki sont, avec Malek, les *waritigi-denw* titulaires d'un baccalauréat dans les domaines des langues, des lettres et des sciences humaines, alors que les sept autres *waritigi-denw* ont obtenu leur baccalauréat en économie et gestion ou en sciences exactes. Par conséquent, les rares discontinuités disciplinaires chez les enfants des élites économiques concernent surtout les filières de lettres et sciences humaines.

L'analyse des trajectoires de mobilité géographique des *waritigi-denw* apporte deux enseignements principaux. Premièrement, trois étudiants de cette catégorie ont eu des trajectoires de formation plurinationales, dont deux ayant entamé leurs études supérieures au Mali – Alpha et Madou, et un troisième, Gass, qui a commencé ses études supérieures à Mostaganem avant de les poursuivre à Paris, renonçant ainsi à la bourse d'études offerte par le Mali dans le cadre de la coopération bilatérale avec l'Algérie. Les trois cas d'instabilité géographique sont motivés par l'insatisfaction des étudiants quant à l'offre scolaire disponible dans leur premier établissement d'enseignement supérieur. Pour autant, cette insatisfaction ne génère de réorientation définitive que dans la trajectoire de Gass qui passa de sa formation

initiale de sociologie à des études en finance. Alpha et Madou ont respectivement poursuivi leurs études de gestion en France, et d'informatique au Maroc.

Tableau n°29: Trajectoires de mobilité géographique des *waritigi-denw*

Enquêté-e-s	Pays de formation	Bac	L1	L2	L3	M1	M2	Ingénieur	Doctorat
Souley	France								
Alpha	France								
Youssef	France								
Gass	France								
Majid	Maroc								
Fadoul	Maroc								
Raki	Maroc								
Madou	Maroc								
Nasrou	Maroc								
Malek	Maroc								

Source : Enquêtes de terrain. Codes couleurs : Orange pour les années d'études au Mali, vert pour la partie de la scolarité effectuée en France, bleu pour les études au Maroc. Le gris indique les années de formation dans un pays tiers.

L'instabilité géographique se superpose à la discontinuité disciplinaire dans la trajectoire scolaire chaotique de Gass. Celui-ci va non seulement poursuivre ses études en France, mais aussi changer d'orientation très tôt après son arrivée en France. Les conditions de la deuxième mobilité de Gass, de l'Algérie vers la France, sont celles d'un étudiant disposant d'un vaste réseau d'acteurs sociaux dans divers espaces géographiques, et qui a souhaité en tirer profit : « Mon nom de famille est G. Et comme tu le sais, nous sommes soninké. Cela signifie que j'ai quasiment autant de membres de ma famille et de mon village à l'étranger qu'au Mali. Surtout en France. Et comme j'ai toujours voulu étudier là bas, j'ai fait une demande de visa en Algérie. Mon père s'est porté garant et un de mes oncles qui vivait en Ile-de-France m'a fait les justificatifs d'hébergement. Je l'ai obtenu facilement »³⁰³.

³⁰³ Entretien réalisé le 11 février 2012 à Paris.

Encadré n°17: Trajectoire scolaire chaotique de Gass, *waritigi-den* non boursier en économie et gestion en France

<i>Baccalauréat</i>	<i>Années 1 et 2</i> <i>Études supérieures</i>	<i>Année 3</i> <i>Études supérieures</i> <i>Seconde mobilité</i>	<i>Année 4</i> <i>Études supérieures</i> <i>Réorientation</i>	<i>Années 5 et 6</i> <i>Études supérieures</i>	<i>Années 7 et 8</i> <i>Études supérieures</i>
2001 Baccalauréat en sciences humaines (majeures philosophie, histoire et géographie) au lycée Askia Mohamed (public laïc).	2001-2003 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année du DEUG de socio anthropologie à l'université de Mostaganem (Algérie).	2003-2004 1 ^{ère} année de socio anthropologie à l'université de Villetaneuse Paris XIII.	2004-2005 1 ^{ère} année de licence en AES (Administration économique et sociale) à l'université Paris XIII.	2005-2007 2 ^{ème} et 3 ^{ème} années de licence en AES à l'université Paris XIII.	2007-2009 Master 1 et master 2 en Finance d'entreprise à l'université Paris XIII.

En dépit de ses multiples réorientations au début de ses études supérieures, Gass a réussi sans difficulté la suite de sa formation à l'université en France. Pourtant, les cas de redoublements sont nombreux dans les trajectoires scolaires du groupe social formé par les étudiants et diplômés dont les parents détiennent un fort capital économique. En effet, conformément à la représentation du tableau ci-dessous, on relève quatre cas de redoublements dans trois trajectoires scolaires des *waritigi-denw* en France et au Maroc.

Tableau n°30: Réussite et échec dans les trajectoires scolaires des *waritigi-denw*

Enquêté-e-s	Pays de formation	Bac	L1	L2	L3	M1	M2	Ingénieur	Doctorat
Souley	France								
Alpha	France								
Youssef	France								
Gass	France								
Majid	Maroc								
Fadoul	Maroc								
Raki	Maroc								
Madou	Maroc								
Nasrou	Maroc								
Malek	Maroc								

Source : Enquêtes de terrain. Codes couleurs : le bleu indique les années d'études validées, et la couleur orange, les cas de redoublements déclarés par les enquêté-e-s.

Sur le tableau n°30, ci-dessus, il apparaît que les trajectoires comportant des échecs scolaires sont celles d'étudiants – Youssef en France, Raki et Madou au Maroc – non boursiers ayant rencontré des difficultés d'apprentissage ou de compréhension. Ainsi, ces trois étudiants ont en commun d'avoir obtenu leur baccalauréat malien avec la mention passable, dans différentes disciplines – sciences exactes pour Makou, Mathématiques technique Économie pour Youssef, et Langues et littérature pour Raki. À l'inverse, les boursiers, sélectionnés sur la base de leurs résultats scolaires au moins équivalents à la mention Bien, ont des trajectoires sans échec au Maroc (Majid, Fadoul, Malek) comme en France (Souley), et ce, même pour Gass dont la trajectoire a été instable. Le parcours scolaire de Majid, boursier à Rabat et doctorant en droit âgé de 26 ans, est caractéristique des trajectoires linéaires des *waritigi-denw* boursiers. L'encadré ci-dessous schématise une trajectoire scolaire linéaire de boursier jusqu'au grade de licence, puis du master au doctorat que Majid finance avec l'aide financière ses parents commerçants.

Encadré n°18: Trajectoire scolaire linéaire de Majid, *waritigi-den* boursier en droit et science politique au Maroc

<i>Baccalauréat</i>	<i>Années 1, 2 et 3</i> <i>Études supérieures</i>	<i>Années 4 et 5</i> <i>Études supérieures</i> <i>Début du financement des études par ses parents</i>	<i>Année de césure</i> <i>pour un stage de longue durée</i>	<i>Années 6, 7, 8</i> <i>Études supérieures (en cours)</i>
2008 Baccalauréat en langues et littérature au lycée Chaîne Grise (établissement privé laïc). mention Bien.	2008-2011 Licence en droit public à l'université d'Oujda.	2011-2013 Master 1 et 2 en Études internationales à l'université Mohammed V de Rabat.	2013-2014 Stage dans un cabinet de consultation en affaires internationales à Rabat.	2014- Doctorat en droit international public et relations internationales à l'université Mohammed V de Rabat.

La trajectoire scolaire de Majid se distingue de celles d'une grande partie de boursiers maliens arrivés en même temps que lui au Maroc, et dont le financement public des études a été limité aux trois premières années de la licence. En effet, tel qu'expliqué au chapitre 6, à partir de l'année 2008, les bourses d'études marocaines offertes aux étudiants maliens inscrits dans les universités publiques marocaines sont prévues pour financer uniquement les trois années de licence. La conséquence de cette nouvelle donne a été le retour d'un grand nombre de diplômés au Mali dans l'incapacité de financer eux-mêmes la poursuite de leurs études en master. Cependant, Majid, et tous ceux qui en avaient la possibilité ont poursuivi leurs études grâce au soutien de leurs parents.

En France aussi, les trajectoires scolaires des boursiers sont plus linéaires, grâce à l'environnement propice aux études et à l'émulation entre des étudiants qui se sont distingués par leurs performances scolaires dans l'enseignement secondaire au Mali. L'encadré n°20 explique ainsi comment Souley, *waritigi-den* très peu héritier d'un très faible capital scolaire, a réussi un parcours fulgurant qui l'a mené de l'école publique malienne aux bancs de l'École Polytechnique et de l'École des Ponts et Chaussées.

Encadré n°19: Trajectoire scolaire linéaire de Souley, waritigi-den boursier en sciences, techniques et technologies en France

Souley a fait l'intégralité de sa scolarité dans l'enseignement public malien à Bamako, même si son père, riche commerçant, aurait pu lui payer des études dans un des établissements cossus de la capitale malienne. Son choix de s'inscrire au lycée technique de Bamako en 2004, dans la section Génie Civil, a été fortement influencé par les conseils de ses professeurs durant sa 9^{ème} année, la dernière du cycle d'études fondamentales. Ces derniers l'ont vivement encouragé à poursuivre ses études au lycée technique, censé être l'établissement regroupant les meilleurs lycéens maliens, en particulier lorsqu'ils sont doués en sciences et techniques.

Bachelier en 2007 avec la mention Très Bien en section Mathématiques Technique Génie Civil, Souley a été admis au concours d'excellence du programme « 300 jeunes cadres pour le Mali » pour poursuivre ses études supérieures en France. Outre la France, d'autres possibilités de bourse s'offraient à lui : la Tunisie, l'Afrique du Sud, le Maroc et l'Algérie. Comme tous les étudiants de ce programme, il a poursuivi ses études postsecondaires à Valence, à l'Université Joseph Fourier. Il a été inscrit au sein de la licence Mathématiques et Physique en vue de la préparation d'un diplôme d'ingénieur en génie civil. En 2007, le choix pour Souley a consisté à aller en France plutôt qu'en Tunisie, au Maroc ou en Algérie, respectant ainsi la hiérarchie établie par le ministère en charge de la gestion des bourses d'études offertes aux meilleurs bacheliers. Quant à son domaine de formation, elle n'est pas choisie par l'étudiant ; elle est imposée aux lauréats du concours d'excellence.

Après avoir terminé sa licence en Maths-Physique à l'université de Grenoble, Souley a participé au concours d'entrée à l'École Polytechnique en 2010 sur les conseils de camarades de promotion, eux-aussi boursiers et *faama-denw* pour l'essentiel. Il a été le premier étudiant malien admis au sein du cycle d'ingénieurs de l'École Polytechnique. Son parcours d'études est un parcours d'exception étant donné qu'il a maintenu des moyennes supérieures à 16 tout au long de sa licence. Et ses résultats à l'École Polytechnique lui ont permis de choisir la spécialisation qu'il préférait : à l'École des Ponts et Chaussées dont il est sorti diplômé en 2014.

2.3 Trajectoires scolaires des *donnikela-denw* : des parcours d'études stables et linéaires

Sur l'ensemble des quatre-vingt-quatorze enquêté(e)s, quarante et un (41) sont des *donnikela-denw*. Il s'agit du groupe social majoritaire de l'échantillon, car ils en représentent près de la moitié. Sur les 41 étudiants et diplômés de cette catégorie, vingt-cinq (25) ont des trajectoires scolaires linéaires, de continuité disciplinaire et de stabilité géographique, quatre (4) ont eu des trajectoires indécises, faites de changements de filières au sein d'un même pays de mobilité, dix (10) trajectoires itinérantes d'étudiants ayant opté pour une seconde mobilité géographique tout en restant dans le même domaine de formation, et deux (2) trajectoires sont

marquées par une seconde mobilité vers un autre pays d'étude et un changement de filière de formation. Avec 10 trajectoires itinérantes et 25 trajectoires linéaires, la grande majorité des *donnikela-denw* ont un parcours de forte continuité disciplinaire. En effet, comme l'exprime le tableau n°31, ci-dessous, on observe seulement 6 cas de réorientations dans les trajectoires scolaires des étudiants maliens de cette catégorie, dont 4 en France et 2 au Maroc.

Tableau n°31 : Continuité et discontinuité disciplinaires dans les trajectoires scolaires des *donnikela-denw*

Enquêté-e-s	Pays de formation	Bac	L1	L2	L3	M1	M2	Ingénieur	Doctorat
Bouba	France								
Bachir	France								
Aissa	France								
Mariétou	France								
Baba	France								
Lamine	France								
Saliou	France								
Adoura	France								
Hamma	France								
Bakou	France								
Dra	France								
Sadou	France								
Mila	France								
Djeneb	France								
Sacoub	France								
Badou	France								
Mayti	France								
Salim	France								
Ibra	France								
Agaly	Maroc								
Falata	Maroc								
Bouma	Maroc								
Saada	Maroc								
Abdou	Maroc								
Dama	Maroc								
Djamaya	Maroc								
Assa	Maroc								
Zabou	Maroc								
Modja	Maroc								
Koubi	Maroc								
Maouloud	Maroc								
Bobbo	Maroc								
Adjandi	Maroc								
Dougou	Maroc								
Adja	Maroc								
Allimam	Maroc								
Hamed	Maroc								
Bahamane	Maroc								
Bilal	Maroc								
Djadjé	Maroc								
Samba	Maroc								

Source : Enquêtes de terrain. Codes couleurs : bleu pour les années de continuité disciplinaire, orange pour les cas de réorientations au cours de la scolarité à l'étranger.

Comme dans les trajectoires scolaires des *waritigi-denw*, les parcours d'études des *donnikela-denw* comportent très peu de discontinuité disciplinaire. Les raisons de la linéarité des

parcours d'études au sein de ces deux catégories sont à peu près identiques. Le cadre de la mobilité des *donnikela-denw* se caractérise par le confort d'un environnement institutionnel stable aussi bien pour les étudiants boursiers que les non boursiers, garantissant la possibilité de poursuivre leur formation à son terme. D'autre part, les 18 étudiants boursiers qui représentent près de la moitié de ce groupe social poursuivent leurs études avec la contrainte d'une formation supérieure définie dès l'octroi de la bourse d'études. Une contrainte similaire s'exerce sur les autres *donnikela-denw*, de la part de leurs parents. En effet, parce qu'ils sont dotés d'un fort capital scolaire qui leur permet d'avoir un projet scolaire et professionnel clair pour leurs enfants, les *donnikelaw* interviennent davantage dans la construction des trajectoires scolaires de leurs progénitures. Toutefois, il s'agit de suggestions d'orientations discutées avec les étudiants. Par exemple, Sadou, dont le père est cadre dans le domaine de la finance, et la mère, enseignante du second degré, a très vite formulé le vœu de devenir expert-comptable. Aussi, c'est dans cette voie que ses deux parents, et en particulier son père, l'ont encouragé en le poussant à s'inscrire dans une filière technique orientée vers l'économie au lycée. Tout le parcours d'études supérieures de Sadou, à Paris, a ensuite été tourné vers les sciences de gestion, avec une spécialisation en comptabilité, tel que le montre l'encadré suivant.

Encadré n°20 : Trajectoire scolaire linéaire de Sadou non boursier en économie et gestion en France

<i>Baccalauréat</i>	<i>Années 1, 2 et 3 Études supérieures</i>	<i>Années 4 et 5 Études supérieures</i>	<i>Années 6 et 7 Activité salariée Interruption des études</i>	<i>Année 7 Études supérieures Reprise des études</i>	<i>Années 8, 9, 10 Études supérieures</i>
2004 Baccalauréat en Mathématiques Techniques Économie (MTE) au lycée Kodonso (établissement	2004-2007 Licence sciences économiques et de gestion à l'université Panthéon-Sorbonne, Paris 1.	2007-2009 Master 1 et 2 en finance à l'université Paris Dauphine	2009-2011 Salarié auditeur comptable en CDI en Île-de-France.	2011-2012 Master 2 CCA (Comptabilité, contrôle et audit) à l'université Paris 1 (emploi du temps	2012-2015 Salarié dans la même entreprise et stagiaire en expertise comptable. Réussite du DEC (diplôme

privé laïc).				aménagé). Réussite au DSCG ³⁰⁴ .	d'expertise comptable).
--------------	--	--	--	---	----------------------------

Chez les *donnikela-denw*, les filières de spécialisations en médecine à Rabat, en école d'ingénieurs à Casablanca ou à Paris, ont une incidence positive sur la poursuite d'études linéaires. Les boursiers des facultés de médecine du Maroc y sont inscrits dès leur première année, tout comme les futurs ingénieurs qui, inscrits dans les facultés de sciences ou dans des classes préparatoires à Grenoble ou à Mohammedia, doivent préparer les concours des Grandes Écoles. Pour les étudiants inscrits des écoles supérieures privées, la contrainte est similaire : n'étant pas admissibles dans les établissements publics, ils doivent poursuivre l'intégralité de leur scolarité dans la même école, ou changer d'établissement privé.

En plus d'être linéaires, les trajectoires scolaires des *donnikela-denw* se caractérisent par une forte proportion de réussite dans l'ensemble de leur scolarité, avec seulement 3 cas de redoublements relevés (voir le tableau n°32 ci-dessous).

³⁰⁴ Le diplôme supérieur de comptabilité et de gestion (DSCG) est un diplôme d'État, de grade équivalent au Master 2, préalable au stage préparatoire du métier d'expert comptable en France comme au Maroc ou au Mali. Le DSCG comporte 7 épreuves dont 5 sont validées dans le cadre d'un master en comptabilité, contrôle et audit (CCA). Par conséquent, quand Sadou, titulaire du master CCA, participe au concours du DSCG en 2012, il n'a dû participer qu'aux examens de gestion juridique, fiscale et sociale et de comptabilité et audit.

Tableau n°32 : Réussite et échec dans les trajectoires scolaires des *donnikɛla-denw*

Enquêté-e-s	Pays de formation	Bac	L1	L2	L3	M1	M2	Ingénieur	Doctorat
Bouba	France								
Bachir	France								
Aïssa	France								
Mariétou	France								
Baba	France								
Lamine	France								
Saliou	France								
Adoura	France								
Hamma	France								
Bakou	France								
Dra	France								
Sadou	France								
Mila	France								
Djeneb	France								
Sacoub	France								
Badou	France								
Mayti	France								
Salim	France								
Ibra	France								
Agaly	Maroc								
Falata	Maroc								
Bouma	Maroc								
Saada	Maroc								
Abdou	Maroc								
Dama	Maroc								
Djamaya	Maroc								
Assa	Maroc								
Zabou	Maroc								
Modja	Maroc								
Koubi	Maroc								
Maouloud	Maroc								
Bobbo	Maroc								
Adjandi	Maroc								
Dougou	Maroc								
Adja	Maroc								
Allimam	Maroc								
Hamed	Maroc								
Bahamane	Maroc								
Bilal	Maroc								
Djadjé	Maroc								
Samba	Maroc								

Source : Enquêtes de terrain. Codes couleurs : le bleu indique les années d'études validées, et la couleur orange, les cas de redoublements déclarés par les enquêté-e-s.

La faible proportion de redoublements chez les *donnikɛla-denw*, comme le grand nombre de parcours linéaires, peut s'expliquer par une meilleure préparation des étudiants de cette catégorie aux études supérieures, grâce à l'encadrement familial dont ils ont bénéficié avant leur entrée en mobilité. Les trois trajectoires comportant des échecs sont celles d'Aïssa, élève ingénieure non boursière en management de l'agro-business à Paris, de Dama, étudiant non boursier en logistique dans une école privée de Rabat, et de Bobbo, étudiant boursier en informatique à Tanger puis à Rabat. Ces trois étudiants n'ont en commun ni la filière d'études, ni le mode de financement des études. Les difficultés rencontrées par Bobbo, boursier de la coopération marocaine à la fin des années 1990, sont cependant intéressantes à analyser. L'encadré n°23 retrace, ci-dessous, retrace sa trajectoire scolaire.

Encadré n°21 : Trajectoire scolaire de Bobbo, *donnikela-den*, boursier en Sciences, techniques, technologies au Maroc

	<i>Année 1</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Année 2</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Année 3</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Année 4</i> <i>Études</i> <i>supérieures</i>	<i>Année 5, 6 et</i> <i>7 Études</i> <i>supérieures</i>
<i>Baccalauréat</i>	<i>Échec</i>	<i>Échec et perte de la bourse d'études</i>	<i>Réorientation</i>		
1996 Baccalauréat en MTE (Mathématiques Technique Génie Civil) au lycée technique de Bamako (établissement public). Mention assez bien.	1996-1997 1 ^{ère} année en sciences mathématiques informatique à la faculté de sciences de Tétouan (Université Abdelmalek Essaadi de Tanger).	1997-1998 1 ^{ère} année en sciences mathématiques informatique à la faculté de sciences de Tétouan (Université Abdelmalek Essaadi de Tanger).	1998-1999 1 ^{ère} année de BTS en Informatique dans une école privée de Rabat (dont le nom n'a pas été communiqué).	1999-2000 2 ^{ème} année de BTS en Informatique dans une école privée de Rabat (dont le nom n'a pas été communiqué).	2000-2003 Diplôme « français » d'ingénieur en Informatique à High Tech, une école privée de Rabat, fondée en 1986.

Les difficultés rencontrées par Bobbo, dont le père est ingénieur en génie civil et la mère enseignante au collège, sont d'autant plus paradoxales que très peu d'étudiants boursiers, sélectionnés sur la base de leurs performances académiques, échouent au cours de leur scolarité à l'étranger. Selon lui, les échecs répétés au début de sa scolarité au Maroc sont la conséquence de la méconnaissance de l'outil informatique qui avait pourtant une place importante au sein de sa formation en mathématiques informatique.

Les trajectoires de mobilité géographique des *donnikela-denw* à l'étranger ne se superposent pas nécessairement à leurs conditions d'études, de redoublements ou de réorientations. Comme l'établit le tableau ci-dessous, 12 étudiants, parmi les étudiants dont les parents exercent une activité professionnelle en lien avec les savoirs, ont effectué leurs études supérieures dans au moins deux pays de mobilité géographique.

Tableau n°33: Trajectoires de mobilité géographique des *donnikɛla-denw*

Enquêté-e-s	Pays de formation	Bac	L1	L2	L3	M1	M2	Ingénieur	Doctorat
Bouba	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Bachir	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Aissa	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Mariétou	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Baba	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Lamine	France	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert
Saliou	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Adoura	France	Orange	Gris	Gris	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Hamma	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Bakou	France	Orange	Gris	Gris	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Dra	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Sadou	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Mila	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Djeneb	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Sacoub	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Badou	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Mayti	France	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert	Vert	Vert
Salim	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Ibra	France	Orange	Vert	Vert	Vert	Gris	Gris	Vert	Vert
Agaly	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert
Falata	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Bouma	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Saada	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Abdou	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Dama	Maroc	Orange	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert
Djamaya	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Assa	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert	Vert
Zabou	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert	Vert	Vert
Modja	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Koubi	Maroc	Orange	Vert	Vert	Vert	Gris	Gris	Vert	Vert
Maouloud	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Bobbo	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Adjandi	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Dougou	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Adja	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert	Vert	Vert
Allimam	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Hamed	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Bahamane	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Bilal	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Djadjé	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert
Samba	Maroc	Orange	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Bleu	Vert	Vert

Source : Enquêtes de terrain. Codes couleurs : Orange pour les années d'études au Mali, vert pour la partie de la scolarité effectuée en France, bleu pour les études au Maroc. Le gris indique les années de formation dans un pays tiers.

Même si près d'un tiers des enquêté-e-s ont poursuivi leurs études supérieures dans plus d'un pays de mobilité, les trajectoires de mobilité géographique des *donnikɛla-denw* sont majoritairement stables. En outre, les cas d'instabilité géographique ne correspondent pas à des trajectoires d'échecs ; au contraire, les 12 étudiants ayant poursuivi leurs études supérieures dans au moins deux pays ont tous des trajectoires sans redoublements à l'étranger. C'est le cas notamment de Dama, étudiant au Maroc après avoir entamé ses études supérieures au Mali.

Encadré n°22: Trajectoire scolaire chaotique de Dama, non boursier en économie et gestion au Maroc

	<i>Année 1</i> <i>Études supérieures</i>	<i>Année 2</i> <i>Études supérieures</i>	<i>Année 3, 4 et 5</i> <i>Études supérieures</i>	<i>Année 6 et 7</i> <i>Études supérieures</i>
<i>Baccalauréat</i>	<i>Échec</i>	<i>Admission au numerus clausus de la faculté de médecine.</i>	<i>Mobilité géographique et réorientation scolaire</i>	
2006 Baccalauréat en sciences biologiques au lycée Prosper Kamara (établissement privé laïc).	2006-2007 1 ^{ère} année de médecine générale à la faculté de médecine, pharmacie et d'odontostomatologie au Mali.	2007-2008 1 ^{ère} année de médecine générale à la faculté de médecine, pharmacie et d'odontostomatologie au Mali.	2008-2011 Diplôme équivalent à la licence en GEA (Gestion et Administration des Entreprises) à HEC Rabat, une école privée.	2011-2013 Diplôme de l'École Nationale de Comptabilité et de Gestion (ENCG) de la ville de Settat.

Comme pour Dama, les cas de mobilité géographiques en cours d'études supérieures chez les *donnikela-denw* correspondent à des trajectoires d'études globalement réussies. Ce qui distingue cette catégorie d'étudiants des autres, c'est aussi la forte proportion d'étudiants boursiers choisissant de poursuivre leurs études supérieures dans un autre pays que celui où ils ont bénéficié d'un financement public. En effet, alors que les boursiers *waritigi-denw* profitent du cadre d'études offert par leurs bourses d'études pour mener à bien des trajectoires linéaires dans un seul pays, les *donnikela-denw*, eux, sont plus mobiles. 7 des 16 bénéficiaires de bourses de mérite ont effectué une seconde mobilité. Les 16 bourses ont été accordées aux bacheliers dans le cadre de la coopération malienne avec le Maroc, la France ou encore d'autres pays du Maghreb. Parmi eux, 2 ont étudié en Algérie (en informatique pour Adoura, étudiant à Oran puis à Grenoble, et en télécommunications pour Bakou, étudiant à Bejaia avant de poursuivre à Poitiers), et 1 en Égypte (Ibra, étudiant en gestion du patrimoine culturel à Alexandrie puis à Paris). Les trajectoires plurinationales des *donnikela-denw* boursiers se terminent généralement en France, mais pour Adja, elle commence au Maroc pour se terminer au Mali, comme détaillé dans l'encadré n°23.

Encadré n°23 : Trajectoire scolaire itinérante d'Adja, donnikɛla-den boursière en économie et gestion de retour au Mali

Adja a fait ses études fondamentales dans l'enseignement privé laïc dans la région de Ségou où vivent ses parents depuis sa naissance. Sur les conseils de son père, enseignant au lycée, et sa mère, comptable, mais encouragée aussi par ses enseignants du second cycle pour qui les meilleurs élèves, notamment avec de bons acquis en mathématiques, ont davantage intérêt à s'orienter vers les établissements secondaires techniques, elle s'inscrit en section Mathématiques Technique Économie dans un lycée technique public de Ségou. Après l'obtention de son baccalauréat avec la mention Très Bien, Adja a participé au concours du programme « *300 jeunes cadres pour le Mali* », mais a échoué. Elle a ensuite eu le choix entre la poursuite d'études en Tunisie, au Maroc ou en Algérie. Adja a choisi le royaume chérifien. Au Maroc, elle a obtenu une licence de sciences économiques et gestion à l'Université Hassan II de Casablanca. Elle explique son choix du Maroc par rapport à l'Algérie comme une simple conséquence de la hiérarchie des programmes de bourses, telle qu'organisée par l'État malien : « *On a l'impression que les meilleurs partaient en France, puis qu'après la France, c'était le Maroc. J'ai donc choisi ce qui était la meilleure destination à mes yeux* »³⁰⁵. Quant à la filière, elle n'a pas eu de choix à faire. Elle a été directement orientée vers la formation choisie de façon concertée par les institutions publiques maliennes et marocaines. Après l'obtention de sa licence au Maroc (mention Bien) et son retour au Mali, Adja a participé au concours d'entrée à la nouvelle École Nationale d'Administration (ENA) grâce à des informations recueillies essentiellement auprès de son réseau d'amis maliens formés au Maroc.

2.4 Trajectoires scolaires des *mogɔtigi-denw* : des études plus longues et des parcours d'excellence

Dix-sept (17) étudiants ou diplômés de notre échantillon entrent dans la catégorie des *mogɔtigi-denw*. Quatorze (14) d'entre eux ont étudié sans discontinuer dans la même discipline pendant tout leur cursus universitaire, dont neuf (9) trajectoires linéaires et cinq (5) trajectoires itinérantes. On relève, par ailleurs, trois (3) trajectoires chaotiques, mais aucune occurrence de trajectoires indécises dans ce groupe d'enquêtés socialement défavorisés.

³⁰⁵ Entretien réalisé le 10 août 2012 à Bamako.

Les trajectoires scolaires des *mogɔtigi-denw* sont caractérisées par la continuité disciplinaire la plus forte, avec seulement trois cas de réorientations scolaires. Les discontinuités observées consécutivement à une mobilité géographique correspondent aux trajectoires scolaires de Kalilou, boursier à Alger poursuivant ses études à Grenoble, de Faly, boursier à Fès poursuivant ses études à Limoges, et de Kalane, enseignant malien du secondaire ayant bénéficié d'une bourse d'études supérieures au début des années 1980. Le tableau n°34 représente la forte proportion de continuité dans les études supérieures des *mogɔtigi-denw*.

Tableau n°34 : Continuité et discontinuité disciplinaires dans les trajectoires scolaires des *donnikɛla-denw*

Enquêté-e-s	Pays de formation	Bac	L1	L2	L3	M1	M2	Ingénieur	Doctorat
Nema	France								
Noum	France								
Kalilou	France								
Wati	France								
Faly	France								
Issa	France								
Aliou	France								
Sekou	France								
Baga	Maroc								
Kalane	Maroc								
Mambi	Maroc								
Diby	Maroc								
Bocar	Maroc								
Moctar	Maroc								
Barak	Maroc								
Basile	Maroc								
Cissak	Maroc								

Source : Enquêtes de terrain. Codes couleurs : bleu pour les années de continuité disciplinaire, orange pour les cas de réorientations au cours de la scolarité à l'étranger.

Les 3 cas exceptionnels de discontinuité représentés dans le tableau n°34 correspondent aux trajectoires scolaires d'étudiants titulaires d'un baccalauréat en langues, littérature et philosophie et ayant poursuivi leurs études supérieures dans le domaine des lettres et sciences humaines. Par conséquent, la filière de spécialisation s'avère un facteur essentiel de discontinuité dans les trajectoires scolaires des 17 enquêtés appartenant à cette catégorie sociale. Cependant, pour la grande majorité des *mogɔtigi-denw*, le caractère linéaire des trajectoires scolaires ne traduit pas nécessairement une connaissance plus grande du système d'enseignement supérieur dans lequel ils étudient. Il renseigne davantage sur les rigidités que comportent certains canaux de mobilité : les étudiants en Grandes Écoles au Maroc comme en France, et ceux des écoles privées marocaines, ont moins tendance à procéder à de nouvelles réorientations au cours de leur formation supérieure.

La trajectoire scolaire de Baga, diplômé de l'École Nationale d'Administration du Maroc en 1986, illustre les parcours d'études de continuité disciplinaire chez les *mogɔtigi-denw*, même

lorsqu'ils poursuivent leurs études supérieures dans un pays autre que celui où ils les avaient commencées.

Encadré n°24 : Trajectoire scolaire itinérante de Baga, *mogotigi-den* boursier en droit et science politique au Maroc

<i>Baccalauréat</i>	<i>Année 1, 2, 3 et 4 Études supérieures</i>	<i>Années 5 et 6 Interruption</i>	<i>Année 7 et 8 Études supérieures Mobilité au Maroc</i>
1978 Baccalauréat Philo-Lettres au lycée Bouyagui Fadiga de Bamako (établissement public). Mention assez-bien.	1978-1982 Maîtrise en droit privé de l'École Nationale d'Administration du Mali (ENA).	1982-1984 Professeur de droit dans l'enseignement secondaire professionnel.	1984-1986 DESS en droit du commerce international à l'École Nationale d'Administration (ENA) de Rabat.

Comme Baga, six (6) autres étudiants et diplômés, parmi les *mogotigi-denw*, ont étudié dans au moins deux pays, comme le schématise le tableau n°35, ci-dessous :

Tableau n°35 : Trajectoires de mobilité géographique des *mogotigi-denw*

Prénom	Nom	Enquêté-e-s	Pays de formation	Bac	L1	L2	L3	M1	M2	Ingénieur	Doctorat
Nima	T.	Nema	France								
Nouhoum	C.	Noum	France								
Ibrahima	C.	Kalilou	France								
Cheick	C.	Wati	France								
Kalifa D	C.	Faly	France								
Moussa	T.	Issa	France								
Aly	T.	Aliou	France								
Cheick	S.	Sekou	France								
Abdoulaye	B.	Baga	Maroc								
Adama	K.	Kalane	Maroc								
Mamourou	K.	Mambi	Maroc								
Ibrahim	D.	Diby	Maroc								
Bakary	G.	Bocar	Maroc								
Moussa M.	M.	Moctar	Maroc								
Oumar	C.	Barak	Maroc								
Bassirou	D.	Basile	Maroc								
Salif	C.	Cissak	Maroc								

Source : Enquêtes de terrain. Codes couleurs : Orange pour les années d'études au Mali, vert pour la partie de la scolarité effectuée en France, bleu pour les études au Maroc. Le gris indique les années de formation dans un pays tiers.

Comme l'indique le tableau ci-dessus, 4 des 7 enquêté-e-s ayant étudié dans au moins deux pays, ont commencé leur scolarité supérieure au Mali, contre une personne en Algérie et deux anciens étudiants boursiers au Maroc ayant poursuivi leurs études en France. Parmi les 4

mogɔtigi-denw ayant réalisé une partie de leur scolaire, 3 y ont obtenu le diplôme le plus élevé disponible : la maîtrise. C'est le cas d'Aliou, dont l'encadré n°26 ci-dessous résume le parcours scolaire qu'il a interrompu pendant quelques années afin de travailler comme enseignant à l'université du Mali avant de poursuivre ses études de sociologie à Paris.

Encadré n°25: Trajectoire scolaire itinérante d'Aliou, *mogɔtigi-denw*, non boursier en lettres et sciences humaines en France

	<i>Années 1, 2, 3, 4</i>	<i>Années 5, 6, 7</i>	<i>Années 8 et 9</i>	<i>Années 10, 11 et 12</i>
<i>Baccalauréat</i>	<i>Études supérieures</i>	<i>Études supérieures</i> <i>Interruption</i>	<i>Études supérieures</i>	<i>Études supérieures</i>
2002	2002-2007	2004-2007	2007-2009	2009-2013
Baccalauréat en langues et littérature	Maîtrise en sociologie-anthropologie à l'université de Bamako.	Maître assistant en sociologie à l'université de Bamako.	Master 1 et 2 en sociologie à l'université Paris Descartes.	Doctorat en sociologie à l'université Paris Descartes

De façon paradoxale, les *mogɔtigi-denw* sont le seul groupe d'étudiants dont le tableau des trajectoires scolaires ne comporte pas le moindre redoublement dans l'enseignement supérieur (voir le tableau n°36 ci-dessous), alors qu'il s'agit du groupe social d'étudiants dont les parents sont le moins dotés en capital scolaire et en capital économique.

Tableau n°36: Réussite et échec dans les trajectoires scolaires des *mogɔtigi-denw*

Enquêté-e-s	Pays de formation	Bac	L1	L2	L3	M1	M2	Ingénieur	Doctorat
Nema	France								
Noum	France								
Kalilou	France								
Wafi	France								
Faly	France								
Issa	France								
Aliou	France								
Sekou	France								
Baga	Maroc								
Kalane	Maroc								
Mambi	Maroc								
Diby	Maroc								
Bocar	Maroc								
Moctar	Maroc								
Barak	Maroc								
Basile	Maroc								
Cissak	Maroc								

Source : Enquêtes de terrain. Codes couleurs : le bleu indique les années d'études validées, et la couleur orange, les cas de redoublements déclarés par les enquêté-e-s.

Quatre sur seize étudiants de cette catégorie sociale ont effectué des études poussées jusqu'au doctorat ou à l'expertise comptable, ce qui représente la plus importante proportion d'étudiants réalisant des études ultérieures à l'obtention d'un diplôme équivalent à 5 années d'études après le baccalauréat, sur l'ensemble des quatre catégories. Le paradoxe de la réussite scolaire uniforme de cette catégorie sociale peut s'expliquer par les conditions particulières de leur entrée en mobilité. Tout d'abord, ceux d'entre les *mogɔtigi-denw* qui poursuivent leurs études supérieures à l'étranger font généralement partie des meilleurs étudiants et des plus déterminés au sein de leur groupe social d'origine. Ensuite, tel qu'expliqué dans le chapitre précédent, la fonction de mobilité sociale assignée à l'École est telle que l'investissement, en termes de travail, dans la réussite scolaire est le même, voire beaucoup important au sein des groupes défavorisés que chez les étudiants provenant des élites économiques ou politiques maliennes. C'est leur rapport singulier aux études comme voie d'accès à une meilleure position sociale, couplé avec des itinéraires scolaires d'excellence qui contribuent à la réussite des *mogɔtigi-denw*. La trajectoire de Basile, déclinée dans l'encadré suivant, illustre les contours des trajectoires réussies de ce groupe social.

Encadré n°26 : Trajectoire linéaire de Basile, *mogotigi-den*, boursier en sciences, techniques et technologies au Maroc

Dans la famille de Basile, seulement trois (3) de ses huit (8) demi-frères et demi-sœurs ont été scolarisés, avec cependant aucun au delà de l'enseignement fondamental. Il est donc une exception dans sa famille au regard de sa scolarité. Fils d'un paysan et d'une mère femme au foyer dont il est l'unique enfant, Basile a été inscrit à l'école primaire de son village de naissance, Kimparana dans la région de Sikasso, dans une école communautaire rurale. Pour son second cycle de l'enseignement fondamental, il a dû rejoindre sa tante à Sikasso, le chef lieu de région, à 150 kilomètres de sa famille pour fréquenter un établissement catholique de la ville. Il fut ensuite lycéen au lycée Michel Allaire, seul établissement public d'enseignement secondaire de Sikasso à l'époque, en 2001. Bachelier en 2004 en section sciences exactes, Basile a échoué aux épreuves orales du concours pour les bourses d'excellence qui lui auraient permis de poursuivre ses études supérieures en France. Toutefois, avec sa mention bien dans une filière d'excellence, Basile était éligible aux bourses de mérite de l'Algérie et du Maroc. Il a choisi le Maroc où il a eu la chance d'être admis en classes préparatoires MPSI (Maths, Physique, Sciences de l'Ingénieur) à Oujda avec les bacheliers les mieux classés en Sciences Exactes (Majeures mathématiques et Physique). En effet, les meilleurs élèves parmi les bacheliers scientifiques sont envoyés en classes préparatoires au Maroc, alors que les suivants sont inscrits dans les facultés de sciences et techniques. A l'issue de ses deux années de classes préparatoires, Basile a participé à un certain nombre de concours d'accès aux Grandes Écoles marocaines, et a été admis à l'ENIM (l'Ecole nationale supérieure des mines) de Rabat, une des tout meilleures écoles d'ingénieurs du royaume. Il en sort titulaire d'un diplôme d'ingénieur en informatique en 2009. L'aspect linéaire et réussi de la trajectoire scolaire de Basile doit beaucoup au cadre de sa mobilité, boursier entouré d'autres jeunes bacheliers maliens, mais aussi à la cohérence de son parcours d'études supérieures, axé sur les sciences exactes, avec ses acquis du lycée, essentiellement centrés autour des mathématiques et de la science physique.

L'analyse des trajectoires scolaires des catégories sociales d'origine des étudiants maliens au Maroc et en France, aboutit à l'idée que les trajectoires d'études linéaires, itinérantes, indécises et chaotiques ne peuvent être uniquement expliquées par l'origine sociale. En effet, elles sont davantage la conséquence d'autres facteurs extérieurs, dont notamment le cadre institutionnel de la mobilité, les filières de formation et l'organisation de

l'enseignement dans les différentes disciplines et les Écoles ou universités où celles-ci sont dispensées.

Les trajectoires scolaires des étudiants boursiers, quelle que soit leur origine sociale de départ ou encore leur discipline de formation, comportent des régularités qui induisent l'impact du caractère « encadré » de leur mobilité sur leurs trajectoires d'études et de mobilité. Ainsi, les trajectoires des boursiers maliens au Maroc sont généralement linéaires et réussies dans une même filière de formation, dans un même établissement et souvent dans une même ville. La linéarité de ces parcours d'études, qui contrastent quelque peu avec ceux des étudiants bénéficiaires d'une bourse d'études en France, rendent compte de l'existence de contraintes plus grandes en termes d'orientation dans les études, et de la quasi-impossibilité de changer d'orientation une fois entamées les études de médecine ou de droit dans une faculté, ou encore un cycle « intégré » d'une Grande École où est inscrit un étudiant dès sa première année. À l'opposé, en France, les trajectoires scolaires des étudiants boursiers sont marquées par un grand nombre de réorientations, de mobilité à l'intérieur du pays, et parfois de complètes réorientations que permet le système d'enseignement supérieur et les organismes publics en charge de la gestion des bourses d'études.

Même si leurs trajectoires d'études sont linéaires, les étudiants maliens boursiers au Maroc poursuivent parfois leur scolarité en France, avec une apparente facilité d'obtention d'un visa, en particulier après qu'ils ont obtenu le diplôme d'une Grande Ecole – Issa, étudiant à Paris-Dauphine, avait auparavant obtenu le diplôme de l'École Nationale d'Administration de Rabat ; et avant de parfaire sa formation en management à la Rouen Business School, Barou a complété le cursus de formation de l'ISCAE (institut supérieur de commerce et d'administration des entreprises) de Casablanca. La solide réputation dont jouissent les diplômes marocains facilite la circulation entre le système éducatif du royaume maghrébin et celui de la France dont il est, en partie, l'héritier. Les trajectoires de mobilité des diplômés maliens d'Algérie, tous anciens boursiers de mérite, confirment la porosité entre systèmes d'enseignement supérieur, en particulier pour les étudiants en sciences, techniques et technologies. Sur la dizaine d'étudiants ayant commencé leurs études supérieures en Algérie avant de les poursuivre en France, 8 sont inscrits dans le domaine des sciences exactes contre 2 en lettres et sciences humaines.

En matière de filières d'études, les ensembles formés par les disciplines de « sciences, techniques et technologies » et de « économie et gestion », les plus représentés, présentent les plus forts taux de réussite scolaire qui s'expliquent en partie par l'organisation des établissements au sein desquels ces deux formes d'enseignements sont dispensés. Ainsi,

aucun cas d'échec n'est noté dans un cursus de formation en Grande École au Maroc comme en France. Les critères de sélection, difficiles à remplir, garantissent à ces établissements le choix d'étudiants dotés de fortes aptitudes d'apprentissage. Une stabilité comparable est observée dans les établissements supérieurs privés du Maroc, où les cursus de formation en Informatique ou encore en sciences de gestion sont organisés sur 3 à 5 ans, nécessitant que les étudiants ayant entamé un cursus y restent au moins pendant cette période.

Les trajectoires scolaires des étudiants non-boursiers se distinguent, elles aussi, par la nature de l'encadrement et du suivi dont bénéficient les étudiants. Dans ces cas-là, l'origine familiale, et en particulier le capital scolaire des parents, jouent un rôle très important. Les trajectoires scolaires réussies d'Ahmed, *faama-den* ingénieur en statistiques formé à Lyon, comme sa sœur, en économie, et ses deux frères, en informatique dans la même ville, illustrent le poids déterminant du soutien familial et de la connaissance préalable du système d'enseignement supérieur pour les étudiants en mobilité.

3. Les spécificités des trajectoires scolaires des étudiantes maliennes au Maroc et en France : une mobilité marginale et prudente

Les résultats ci-dessus correspondent à l'étude d'ensemble des trajectoires scolaires des étudiants maliens en France et au Maroc. Toutefois, ces analyses ne prennent pas en considération les particularismes des trajectoires scolaires des étudiantes. Par exemple, le groupe social des *mogɔtigi-denw* est exclusivement composé d'individus de sexe masculin, ce qui est un indicateur crucial sur les stratégies d'entrée en mobilité des femmes qui sont *a priori* moins aventureuses que leurs compatriotes du sexe opposé – l'absence de filles dans ce groupe social suggérant que les étudiantes conditionnent leur mobilité à la détention préalable d'un certain nombre de capitaux familiaux. Pour cette raison et pour les suivantes, qui sont expliquées dans le point suivant, les trajectoires scolaires des jeunes femmes se caractérisent par des particularités qui méritent d'être soulignées.

3.1 Les Maliennes, aux marges de la mobilité étudiante

Les inégalités entre hommes et femmes face à la mobilité pour études au Mali sont le reflet de deux autres formes d'inégalités : d'une part, les inégalités face aux migrations

internationales en général, et de l'autre, les disparités en termes de scolarisation au détriment des jeunes filles, et dont les sources remontent à l'instauration de l'école au Mali.

Les migrations internationales à partir du Mali ont longtemps été dominées par la figure du travailleur peu qualifié, jeune et de sexe masculin. Ces caractéristiques des acteurs de la migration malienne sont largement documentées grâce au grand nombre de publications consacrées aux flux migratoires en direction de la France (Daum, 1998), mais aussi vers d'autres pays d'Afrique subsaharienne où la présence malienne est concomitante à l'émigration vers la France, et parfois plus ancienne et numériquement plus importante que celle-ci, comme c'est le cas en Côte d'Ivoire ou au Congo-Brazzaville (Gary-Toukara, 2009). Alors que D. Gary-Toukara situe les premières vagues de la dispersion internationale des Maliens, alors *Soudanais*, autour de la première moitié du XXe siècle³⁰⁶, la participation des femmes aux différents mouvements migratoires internationaux ne gagnera véritablement en importance que bien plus tard. Dans le cas particulier de la France, c'est à partir de la fermeture de l'immigration de travail par le Président Valéry Giscard d'Estaing en juillet 1974 que la migration temporaire de travail s'est graduellement transformée en migration d'installation. Les hommes sont alors rejoints par leurs femmes et leurs enfants, diversifiant au fur et à mesure la composition démographique des populations immigrées d'origine ouest-africaine (Quiminal & Timera, 2002). À partir de cette période, la multiplication des démarches de regroupement familial conduit à une augmentation substantielle du nombre de femmes au sein des populations maliennes en France. À titre d'illustration, F. Gubert note qu'en moins d'une décennie, entre 1990 et 1999, la proportion de femmes chez les Maliens de France est passée de 32 à 38 % (Gubert, 2008).

Outre leur entrée plus tardive et moins massive dans l'émigration internationale, la participation des Maliennes aux mobilités étudiantes se distingue de celle de leurs compatriotes masculins par ses très faibles proportions en France comme au Maroc. Ainsi, en 2011-2012, sur l'ensemble du territoire du royaume marocain, les femmes représentaient moins de 33% –553 sur 1711– des effectifs totaux d'étudiants maliens recensés par le consulat du Mali à Rabat³⁰⁷, à la veille des élections présidentielles initialement prévues en

³⁰⁶ Ici, D. Gary-Toukara parle des migrations internationales des ressortissants de l'État du Mali, indépendant en 1960 et auparavant sous administration française à partir de la fin du XIXe siècle, en tant que « Soudan ». Il est à noter qu'avant le XXe siècle, plusieurs siècles auparavant, d'autres formes de circulations internationales ont été recensées, notamment de part et d'autre du Sahara, autour du commerce de l'or et de la traite esclavagiste. Sur la question, voir l'article de R. Botte intitulé « Les réseaux transsahariens de la traite de l'or et des esclaves au haut Moyen Âge : VIII^e-XI^e siècle » (Botte, 2011).

³⁰⁷ Ces chiffres correspondent à une analyse réalisée à partir de la liste électorale établie à la fin de l'année 2011 par le consulat du Mali au Maroc. Elle se compose de 1995 individus, dont 1711 étudiants. Sur les 1711 étudiants, 553 étaient des femmes, ce qui correspond à 32,32% de l'ensemble. Ces données sont cependant incomplètes, étant donné l'absence des statistiques sur les étudiants de l'enseignement supérieur privé dont nous

mai 2012³⁰⁸. En France, la population étudiante féminine se situait autour de la même proportion qu'au Maroc, avec 29,72% de l'ensemble des étudiants maliens dans les universités publiques en 2015-2016, soit un sex-ratio de 0,34. En considérant ce ratio sur une période de onze ans, nous observons qu'il a légèrement baissé entre les années universitaires 2004-2005 et 2014-2015 par rapport à la progression d'ensemble de la population étudiante malienne en France. Les Maliennes en France n'ont jamais été si peu nombreuses en proportion de la population totale d'étudiants maliens au cours des 10 années précédentes. En effet, comme le fait apparaître le tableau n°39 ci-dessous, la proportion d'étudiantes maliennes en France passe en dessous de la barre des 30% pour la première fois à la rentrée scolaire 2014-2015.

Tableau n°39: *Proportion de femmes dans la population des étudiants maliens inscrits dans les universités françaises, entre 2004-2005 et 2014-2015*

Année scolaire	Nombre d'étudiants	Hommes	Femmes	Pourcentage de femmes
2004-2005	1525	1044	481	31,54
2005-2006	1641	1126	515	31,38
2006-2007	1612	1105	507	31,45
2007-2008	1682	1116	566	33,65
2008-2009	1822	1194	628	34,47
2009-2010	1894	1217	677	35,74
2010-2011	2064	1353	711	34,45
2011-2012	2161	1482	679	31,42
2012-2013	2281	1562	719	31,52
2013-2014	2285	1596	689	30,15
2014-2015	2352	1653	699	29,72

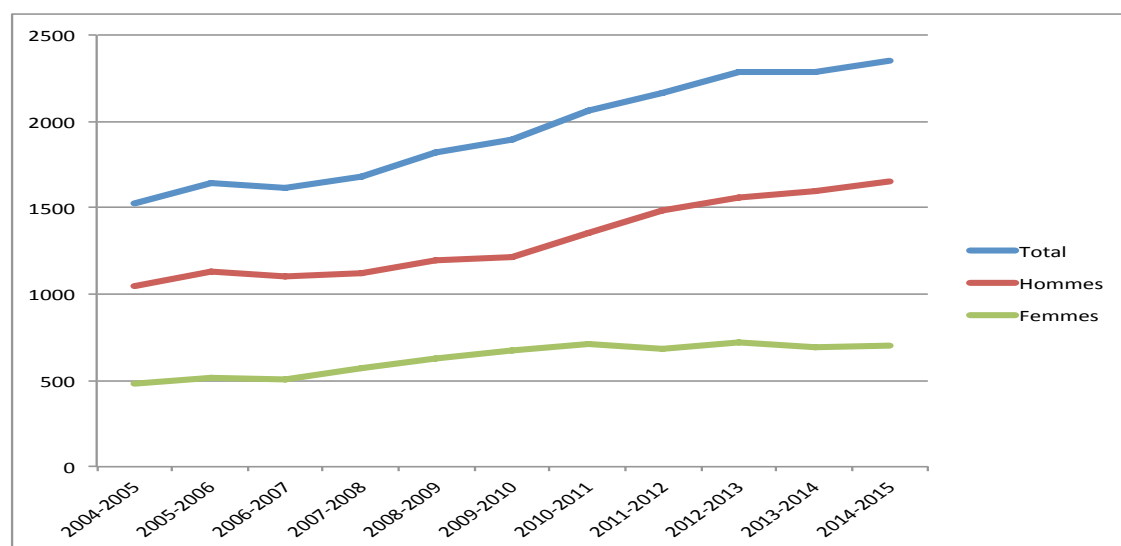
Source : Données statistiques désagrégées de la Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance du ministère français de l'Éducation nationale.

Une représentation de la courbe de l'évolution des effectifs féminins dans la population des étudiants maliens de France permet de constater la diminution de la proportion de filles par rapport au nombre total d'étudiants sur la période considérée (cf. figure n°3).

estimons le nombre, en 2013, à plus de 500 pour la seule ville de Fès. Toutefois, elles renseignent a priori sur les inégalités de genre dans la mobilité des étudiants maliens au Maroc.

³⁰⁸ Les élections présidentielles maliennes, dont le premier tour devait se tenir au mois d'avril 2012, ont été finalement repoussées à l'été 2013 en raison de l'instabilité politique et sécuritaire qu'a connu le pays pendant l'année 2012.

Figure n°3: Courbe de l'évolution par sexe des effectifs d'étudiants maliens inscrits dans les universités publiques françaises entre 2004-2005 et 2014-2015



Source : Données statistiques désagrégées de la Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance du ministère français de l'Éducation nationale.

Les faibles proportions de femmes dans les mobilités étudiantes maliennes doivent être rapportées aux inégalités de fréquentation scolaire entre garçons et filles dans le champ scolaire malien. Ce faisant, il apparaît qu'en dépit de progrès substantiels réalisés au début des années 2000, avec une forte amélioration de l'indice de parité des sexes³⁰⁹ dans l'enseignement primaire –qui est passé de 0,72 à 0,91 entre 1999 et 2015–, les déséquilibres de sex-ratio au profit des garçons sont restés élevés dans les cycles d'enseignement secondaire et supérieur.

Les inégalités actuelles dans le champ scolaire malien trouvent leurs sources aux premières années de la création de l'école dans la colonie française du Soudan, marquées par un projet de formation accélérée d'une poignée d'agents devant servir d'intermédiaires entre colonisateurs et colonisés. Ces agents étaient d'abord de sexe masculin, jusque dans leur appellation. En effet, à la toute fin du XIXe siècle, les premiers établissements créés par les Français ont été désignés sous le nom d'« écoles de fils d'otages », puis d'« écoles de fils de chefs » (Bouche, 1966). L'institution scolaire était ainsi réservée à un groupe restreint de futurs fonctionnaires devant être choisis au sein des familles des élites politiques

³⁰⁹ Selon l'institut de statistiques de l'Unesco (Unesco, l'indice de parité des sexes est « le rapport entre le taux de brut de scolarisation des filles et le taux brut de scolarisation des garçons, mettant au numérateur le TBS du sexe défavorisé », dans ce cas-ci, le sexe défavorisé est le sexe féminin. Dans l'IPS, 0 exprime une situation d'inégalité parfaite, et 1 une situation d'égalité parfaite.

traditionnelles. Dans celles-ci, mais aussi dans des classes défavorisées³¹⁰, allaient être recrutés des fils –et non des filles– qui auront la charge d’assister l’administrateur civil étranger en qualité d’interprètes dans un premier temps, puis comme instituteurs, vétérinaires ou encore commis de l’administration coloniale (Jézéquel, 2005). Les jeunes filles, quant à elles, ont été scolarisées bien plus tard, au point qu’au lendemain de la Première Guerre mondiale, seule « une fille pour quarante-cinq garçons est inscrite à l’école primaire » (Barthélémy, 2010 : 34). À la veille des indépendances, selon P. Barthélémy, on dénombre un millier de femmes diplômées dans toute l’AOF, l’Afrique Occidentale Française (Barthélémy, 2010).

En résumé, jusqu’à la veille de leurs indépendances, les États de l’espace ouest-africain ont partagé une histoire de scolarisation commune et marquée par la discrimination des filles. C’est dans une aire géographique correspondant, à peu près, à l’ancienne AOF qu’a été construite plus tard l’Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA)³¹¹ autour du Bénin, du Burkina Faso, de la Côte d’Ivoire, de la Guinée Bissau, du Mali, du Niger, du Sénégal et du Togo³¹². Si chacun de ces pays a connu une trajectoire nationale qui lui est propre dans son rapport à l’école, il ne serait pas impertinent pour autant de les comparer avec le Mali. Une telle démarche permettrait d’interroger l’existence ou non d’une spécificité de notre pays d’étude dans le domaine des inégalités de genre face à l’éducation et face aux mobilités étudiantes. Le fait que la France soit le premier pays d’accueil des étudiants internationaux provenant de l’ensemble de ces sept pays³¹³, justifie davantage notre choix de comparaison.

L’analyse des systèmes éducatifs de ces sept pays francophones³¹⁴, dont les trajectoires historiques sont à plusieurs égards comparables à celle du Mali, fait apparaître d’importantes inégalités scolaires entre filles et garçons, et ce, dès l’enseignement primaire – à l’exception du Sénégal où, là aussi, les déséquilibres sont au détriment des jeunes dès l’enseignement

³¹⁰ Même s’il est difficile d’en préciser l’ampleur, un grand nombre de travaux sur l’histoire de la scolarisation évoquent les choix faits par certaines familles des aristocraties locales d’inscrire les enfants d’esclaves ou de castes non nobles afin de ne pas scolariser leurs propres enfants à « l’école des Blancs ». Voir notamment J. P. Olivier de Sardan sur la cohabitation au sein de la nouvelle élite lettrée, au Niger, d’anciens maîtres et anciens esclaves (de Sardan, 1984).

³¹¹ L’UEMOA regroupe huit pays ouest-africains au sein d’une organisation monétaire commune autour du franc CFA. Le huitième pays, la Guinée Bissau, qui a rejoint l’organisation en 1997, n’est pas pris en considération dans cette comparaison en raison de son histoire coloniale –et par conséquent de son histoire scolaire– différente des autres pays. Alors que les autres pays de l’espace UEMOA ont été des colonies françaises toutes indépendantes en 1960, la Guinée Bissau a obtenu son indépendance du Portugal en 1974.

³¹² L’AOF regroupait le Sénégal, le Soudan (Mali), la Guinée, le Niger, la Haute Volta (Burkina Faso), le Dahomey (Bénin), la Côte d’Ivoire et la Mauritanie. La Guinée Bissau (colonie portugaise) et le Togo (colonie allemande) est passé sous mandat franco-britannique en 1919.

³¹³ Voir la carte dynamique des flux de mobilité étudiante internationale, construite par l’Institut de statistiques de l’Unesco : <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-vizFR.aspx> (15 juin 2017).

secondaire. Le tableau n°40 ci-dessous démontre que non seulement les Maliennes représentent la plus faible proportion de femmes dans les effectifs totaux d'étudiants originaires de l'espace UEMOA, avec 29,72% en 2015, mais elles sont les seules à être proportionnellement moins nombreuses en France que dans l'enseignement supérieur national, avec un sex-ratio de 0,42 dans les établissements publics français contre 0,42 dans l'enseignement supérieur malien.

Tableau n°40 : Sex-ratio et indices de parité des sexes (IPS) dans les systèmes éducatifs et de mobilité des sept pays francophones de l'espace UEMOA

	Bénin	Burkina Faso	Côte d'Ivoire	Mali	Niger	Sénégal	Togo
Indice de parité des sexes dans l'enseignement primaire (2015)	0,92	0,96	0,89	0,91	0,86	1,12	0,95
Indice de parité des sexes dans l'enseignement secondaire (2015)	0,7	0,92	0,72	0,81	0,71	0,98	NC*
Indice de parité des sexes dans l'enseignement supérieur (2012)	0,34	0,49	0,62*	0,43	0,34	0,59	0,27
sex ratio femmes/hommes dans les universités françaises (2015)	0,55	0,52	0,86	0,42	0,43	0,6	0,58
Proportion de femmes dans les effectifs d'étudiants étrangers dans les universités françaises (2015)	35,55%	34,29%	46,43%	29,72%	29,87%	37,43%	36,58%

Source : Pour les IPS dans les enseignements primaire, secondaire et supérieur pour chacun des sept pays, les données exploitées proviennent de l'Institut de statistiques de l'Unesco. Pour la proportion de femmes dans les établissements d'enseignement supérieur publics français, données de du ministère français de l'Éducation.

Il ressort de l'analyse des profils socioéconomiques des vingt-et-une étudiantes maliennes à l'étranger –dont douze au Maroc et neuf en France –, leur appartenance commune aux groupes sociaux les plus favorisés, car elles proviennent, toutes, de familles où les chefs de ménage sont dotés de forts capitaux social et culturel ou économique. Cette caractéristique de la population étudiante féminine malienne à l'étranger la distingue nettement de leurs compatriotes de sexe masculin chez qui la proportion d'étudiants issus de familles socialement défavorisées est plus notable. Il en résulte, d'une part, que le capital culturel –pris ici dans sa dimension institutionnalisée qu'est le capital scolaire des parents– est déterminant dans les trajectoires d'entrée en mobilité des jeunes filles. D'autre part, ces trajectoires sont

rendues possibles par les stratégies de scolarisation égalitaires que mettent en place leurs ascendants instruits.

3.2 Des étudiantes issues de groupes sociaux dotés d'un fort capital scolaire

La dimension sociale de la mobilité revêt une importance singulière dans la compréhension de la mobilité des étudiantes maliennes vers l'étranger. Sur les étudiantes vingt-et-une étudiantes maliennes de notre échantillon, onze sont des *faama-denw*, neuf des *donnikɛla-denw*, et une d'entre elles est *waritigi-den*. Aucune n'est issue du groupe des *mogɔtigi-denw*. Cela est d'autant plus fondamental dans l'analyse que plus de 20% des étudiants de sexe masculin – 17 sur 83 – sont issus de ce groupe social défavorisé. Par conséquent, notre échantillon fait donc ressortir le caractère quelque peu élitiste de la mobilité internationale des étudiantes du Mali. Une observation détaillée des choix de scolarisation au sein de leurs familles corrobore l'aspect déterminant du capital scolaire des parents dans la construction des trajectoires scolaires locales, puis de mobilité de l'ensemble de ces étudiantes.

Dans les récits recueillis au cours de nos entretiens biographiques au Maroc et en France, les étudiantes maliennes que nous avons rencontrées rapportent des pratiques de scolarisation uniformes entre filles et garçons au sein de leurs familles. Assa, étudiante en 3^{ème} année de licence d'économie et gestion à l'université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès, précise : « Chez nous, la question ne s'est jamais posée, à mon avis, sur le fait de nous envoyer ou non à l'école. Nous sommes deux filles et un garçon, et nous avons tous été inscrits dans le même groupe scolaire [privé laïc] à Bamako »³¹⁵. (Assa, 21 ans – Fès, le 22 avril 2013).

Sali est élève-ingénieure en dernière année à l'École Mohammedia d'Ingénieurs de Rabat. Sa mère est comptable, et son père cadre dans le secteur bancaire. L'attitude des parents de Sali, et plus généralement des parents des étudiantes mobiles, tranche avec plusieurs témoignages de leurs compères étudiants généralement issus de grandes familles commerçantes. Au sein de ces familles, la stratégie de scolarisation, souvent diversifiée, consiste à scolariser les enfants dans différents ordres d'enseignement de l'enseignement coranique, des médersas, et de l'école publique laïque (Gérard, 1999), ou encore à ne scolariser qu'une partie des garçons à l'école publique. Ainsi, une dizaine d'enquêtés masculins de notre échantillon proviennent de familles où tous les enfants n'ont pas été scolarisés ; dans ces cas-là, aucune fille n'a été

³¹⁵ Entretien réalisé le 17 juillet 2012 à Rabat.

scolarisée par les parents. Au regard des pratiques de scolarisation discriminantes qui ont encore cours notamment dans les familles où le capital scolaire des parents est peu élevé, les trajectoires de mobilité des Maliennes apparaissent comme des itinéraires d'une élite scolaire dans le champ social malien.

3.3 Des trajectoires scolaires « encadrées »

Les trajectoires de mobilité des étudiantes maliennes au Maroc et en France se construisent dans des canaux institutionnels et légaux solides. Ces conditions de mobilité encadrée expliquent, d'une part, le caractère linéaire de leur mobilité géographique –c'est à dire que celle-ci est généralement circonscrite entre deux territoires de départ et d'arrivée, alors que leurs camarades masculins déploient des stratégies de mobilité plus aventureuses en étudiant parfois dans deux voire trois pays. D'autre part, l'encadrement des mobilités féminines au sein de programmes bilatéraux de coopération semble contribuer à la réussite scolaire des étudiantes à l'étranger.

Les parcours de mobilité géographique des étudiantes maliennes à l'étranger sont marqués par des séjours d'études prolongés dans un même pays de mobilité. Ainsi, sur les douze étudiantes auprès desquelles nous avons enquêté au Maroc, une seule –Talya, 23 ans titulaire d'un diplôme d'ingénieur Télécom et d'un master en Management stratégie d'entreprise, tous deux obtenus dans l'enseignement supérieur privé– a commencé ses études au Mali où elle a validé ses deux premières années de formation supérieure dans le domaine des télécommunications, avant de poursuivre à Rabat. Une autre, Adja dont l'histoire familiale a été résumée plus haut, diplômée de l'École Nationale d'Administration (ENA) du Mali, a fait le chemin inverse en retournant au Mali immédiatement après l'obtention de son diplôme de licence en sciences économiques et gestion de l'université Hassan II de Casablanca pour y suivre une spécialisation finances publiques à l'ENA. Parmi les neuf étudiantes et diplômées de France, seule Sanata, 23 ans et étudiante en Master 1 Monnaie, Banque, Finance à l'université Paris 13, a étudié dans un autre pays, l'Angleterre, avant d'arriver en France. Par comparaison, un tiers des étudiants maliens de sexe masculin de notre échantillon ont effectué leurs études supérieures dans au moins deux pays, généralement l'Algérie, le Maroc, le Sénégal et la France. L'aspect rectiligne des trajectoires géographiques des étudiantes maliennes au Maroc et en France apparaît comme la conséquence d'un canevas institutionnel de mobilité très solide, dans le cadre duquel les choix de formation sont souvent définis à l'avance. En effet, pour les étudiantes bénéficiaires d'une bourse de coopération, les domaines

de formation sont prédéterminés dès l'octroi de la bourse d'études. Toutefois, le contexte de la mobilité ne suffit pas à expliquer l'absence de trajectoires scolaires plurinationales.

Conformément à l'observation de P. Bourdieu à propos de la scolarité des filles dans l'enseignement supérieur (Bourdieu, 1978), les étudiantes et diplômées que nous avons rencontrées ont des trajectoires de formation beaucoup moins marquées par les inégalités de genre devant l'école. Mieux, lorsqu'elles sont issues de l'élite scolaire de leur pays – comme c'est le cas de la plupart d'entre elles –, les Maliennes font les mêmes études que leurs camarades de l'autre sexe. Elles ne semblent s'auto-discriminer ni devant les classes préparatoires, ni devant les écoles d'ingénieurs³¹⁶, et lorsque c'est le cas, il est assez marginal. Notons cependant que la dimension « aventure » de la mobilité pour études concerne davantage les hommes que les femmes. Ces dernières manifestent une préférence pour les conditions matérielles d'études plus favorables. À ce titre, la trajectoire de formation d'Adja symbolise cette aversion du risque chez les jeunes femmes protégées par leurs parents.

À 22 ans, Adja est élève fonctionnaire à l'École Nationale d'Administration (ENA) de Bamako, où elle se prépare à une carrière d'inspectrice des finances dans la haute fonction publique d'État. Avant son admission au concours d'entrée à l'ENA, la jeune femme que nous avons rencontrée à Bamako en août 2012 avait obtenu une licence en sciences économiques et de gestion à l'université Hassan II de Casablanca, à l'âge de 20 ans. Boursière en 2007 de la coopération entre l'AMCI (Agence Marocaine de Coopération internationale) et le Mali, elle fait partie des étudiants dont le financement des études supérieures était prévu uniquement pour le cycle licence. Inscrits en lettres modernes, en droit, en biochimie, philosophie ou encore en économie et gestion comme Adja, les étudiants concernés par ce type de bourse ont le choix, à la fin de leur licence, de rentrer au Mali ou de poursuivre en master ou dans une école à leurs propres frais. Fille d'un professeur de Mathématiques dans l'enseignement secondaire général et d'une mère cadre moyenne dans le microcrédit, elle aurait pu poursuivre en master si cela avait été convenu avec ses deux parents. *« Mon père m'a dit que ce n'était pas la peine de me torturer en restant ici pour un master. D'ailleurs, tous les deux (ses parents) m'ont encouragée à retourner au Mali. Ils étaient convaincus que j'allais pouvoir trouver quelque chose à faire une fois de retour »* (Adja, 22 ans – Bamako, le 10 août 2012).

³¹⁶ Nous ne disposons pas d'éléments suffisants pour étudier les préférences de spécialisation au sein des formations en écoles d'ingénieurs. Ayant retenu comme domaine de formation les grands ensembles disciplinaires, nous savons uniquement reconnaître la présence des femmes dans des cursus d'informatique, sans pouvoir expliciter s'il existe un domaine qui leur est réservé, à elles ou aux hommes.

Comme Adja, beaucoup d'étudiantes dans sa situation choisissent de rentrer au Mali à la fin de leur parcours d'études souvent théoriques en licence, et ce, alors même qu'elles sont issues de familles capables financièrement de supporter les coûts de leurs frais de scolarité en master. Leurs camarades masculins, eux, prennent plus de risques dans la poursuite des études. Plus souvent issus des catégories sociales intermédiaires ou des classes défavorisées, les garçons optent quasiment toujours pour la poursuite d'études, même lorsqu'ils ne sont pas sûrs de pouvoir bénéficier du soutien financier important de leurs proches. C'est le cas notamment de Djamaya ou de Samba, précédemment cités (chapitres 5, 7). Étudiants en droit tous les deux, à un an d'intervalle, ils ont choisi de rester en master à Rabat sans garantie de financement de leurs études, et de se loger dans les quartiers périphériques de Salé, dans l'agglomération de Rabat, afin d'amoindrir les coûts de prolongation de leur séjour au royaume³¹⁷.

Outre ces difficultés qui compliquent leur parcours d'études, les diplômées sont confrontées à une deuxième forme de contrainte à la fin de leurs études. Mêmes ingénieures – c'est-à-dire lorsqu'elles ont le plus de chances d'être embauchées –, elles envisagent plus facilement et en plus grand nombre de retourner au Mali pour y chercher un emploi. Soustraites, dans une certaine mesure, à la pression sociale que représente le devoir de solidarité des anciens étudiants, elles envisagent volontiers de rentrer de France et du Maroc, à la fin de leurs études. Toutefois, cette tendance est plus forte chez Maliennes du Maroc que chez leurs homologues de France. Ces différences trouvent leur explication dans les politiques migratoires plus ouvertes en France qu'au Maroc. Nous avons ainsi rencontré des diplômées au Maroc qui envisageaient de rentrer alors qu'elles venaient de commencer à travailler. Cela est moins courant en France. Au Maroc, en revanche, les emplois qu'elles occupaient correspondaient non seulement à un plan de carrière tout tourné vers leur avenir au Mali, mais en plus, nous constatons qu'avec des profils socioprofessionnels similaires, elles envisageaient plus aisément leur retour que leurs homologues de l'autre sexe.

³¹⁷ Le coût du logement dans les quartiers périphériques de Salé se situe entre 500 et 1000 dirhams marocains (à peu près 45 et 95 euros). Ces prix sont de loin plus attractifs que ceux pratiqués au centre de Rabat. Seul un logement en Cité Université est plus accessible. Pour être admissible à la Cité internationale universitaire de Rabat, il faut bénéficier au préalable d'une bourse d'études de l'Agence Marocaine de Coopération Internationale.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons analysé les déterminants des trajectoires scolaires des étudiants maliens à l'étranger à l'aide de deux critères : la continuité disciplinaire et la stabilité géographique. Il apparaît que les trajectoires scolaires et les parcours de mobilité géographique des étudiants issus des quatre groupes sociaux définis au chapitre précédent, ne sont pas toujours identiques au sein d'un même groupe, car l'origine sociale n'est pas le seul facteur influençant les itinéraires scolaires. D'autres facteurs, tels que le cadre institutionnel de la mobilité, le type d'établissement scolaire fréquenté et le pays de formation, agissent de façon conjointe ou isolée dans la construction des trajectoires linéaires, itinérantes, indécises ou chaotiques.

Globalement, les trajectoires stables du point de vue de la formation – c'est-à-dire les trajectoires linéaires et itinérantes – concernent des étudiants boursiers bénéficiant d'un encadrement offert par les organismes publics qui financent leur scolarité ou encore les étudiants soutenus financièrement par des parents qui participent activement aux choix d'orientation murement réfléchis avant l'entrée en mobilité. Parmi les boursiers, la continuité disciplinaire réunit plus particulièrement les étudiants en sciences, techniques et technologies et ceux inscrits en économie et gestion, en raison de la structuration de l'offre d'enseignement dans ces deux ensembles disciplinaires. Quant aux trajectoires instables, faites d'une ou de plusieurs réorientations au cours de la scolarité à l'étranger, elles surviennent généralement dans les parcours des enquêté-e-s aux études moins « encadrées ». Ces trajectoires dites indécises, quand les bifurcations se produisent dans le même pays, ou chaotiques, quand la réorientation s'agrège à une mobilité géographique en cours d'études, regroupent une forte proportion d'étudiants non boursiers des filières de droit et science politique ou encore de lettres et sciences humaines et sociales.

Il reste néanmoins à questionner le lien entre l'origine sociale et les trajectoires professionnelles, afin de saisir notamment le rôle de la mobilisation, ou non, des différentes formes de capital social dans l'insertion professionnelle à l'étranger ou au Mali.

Chapitre 9

Trajectoires professionnelles des Maliens formés en France et au Maroc : des déterminismes davantage institutionnels et universitaires que sociaux

Introduction

Si les parcours scolaires des étudiants maliens dépendent des décisions des acteurs institutionnels intervenant dans les différentes étapes de leur processus de mobilité vers l'étranger, mais aussi de leurs filières de formation (chapitre 8), il importe d'analyser leurs trajectoires d'insertion professionnelle afin d'identifier les facteurs les plus déterminants en France, au Maroc et au Mali. La compréhension de ces trajectoires scolaires ne saurait être complète sans une étude longitudinale des parcours d'insertion professionnelle. Cela nécessite d'analyser les modalités d'insertion professionnelle des étudiants diplômés que nous avons enquêtés, à partir de la prise en compte du capital mobilisé pour accéder à un emploi.

Nous nous intéressons ici, à travers l'analyse des parcours professionnels des Maliens formés à l'étranger, aux conditions favorisant l'accès à un emploi équivalent au niveau de formation du diplômés. En référence à la littérature relative aux facteurs et conditions d'entrée sur le marché du travail (Boudin, 2013), le capital social mérite une attention particulière. En effet, ce capital social représente une ressource majeure d'accès à un premier emploi, particulièrement au Mali où « *les dures circonstances de la vie rendent ce crédit [l'entregent] vital : qu'il s'agisse de saisir une opportunité avantageuse, comme un emploi, même temporaire (...)* » (Vuarin, 1994 : 255).

Dans ce chapitre, nous expliquons dans un premier temps que la question de l'insertion professionnelle dans un pays autre que le leur se pose d'abord avant tout, pour les diplômés maliens, sous la forme du retour ou du non-retour dans leur pays d'origine. Les réponses qu'apportent les diplômés prennent en considération les objectifs de distinction sociale et les possibilités effectives d'accès à l'emploi. Les diplômés vont alors là où ils ont estimé avoir la meilleure opportunité professionnelle, dans la limite de l'étendue des informations auxquelles ils ont accès. Cette considération fera l'objet de notre deuxième section, où nous démontrons qu'en raison de la préférence nationale appliquée dans le Code du travail au Maroc, peu de diplômés maliens y commencent leur carrière professionnelle, à l'exception des titulaires de qualifications rares. À l'inverse, les Maliens de France disposent d'un accès plus facile au marché du travail dans ce pays, qui se caractérise par sa plus grande souplesse. Cette souplesse est toute relative parce que les opportunités sont très différentes selon que le diplômé a fait une grande école, une université ou un établissement privé, ou encore selon la discipline dans laquelle il/elle a été formé(e).

Nous montrons que le capital social est une ressource utilisée aussi bien en France qu'au Mali. Mais il ne renvoie pas nécessairement à la même réalité. Pour beaucoup de diplômés, en particulier en France et au Maroc, il s'agit d'un capital construit au cours de la mobilité pour études. Cela signifie donc que le capital social de départ joue un rôle moindre au moment de l'insertion professionnelle à l'étranger. L'étude des trajectoires d'insertion professionnelle des diplômés maliens donne ainsi à voir de substantielles évolutions dans la distribution du capital social d'origine. En effet, de multiples espaces de socialisation participent à la redistribution du capital social, initialement très inégal, pendant les études et après : il s'agit, notamment, des associations étudiantes et des associations de diplômés, souvent regroupés par corps de métiers. Ces formes complémentaires d'accumulation d'un nouveau capital d'acteurs sociaux potentiellement mobilisables dans le cadre professionnel préfigurent l'émergence, voire le renforcement d'une classe formée par les nouvelles élites lettrées citadines et dont l'activité professionnelle se construit, presque en opposition aux élites lettrées qui ont gouverné l'appareil d'État jusqu'alors, autour du secteur privé.

1. L'insertion professionnelle, horizon ultime de la mobilité pour études

L'articulation courante entre la mobilité pour études et la migration de travailleurs qualifiés est caractéristique du caractère inextricable de deux réalités souvent associées dans les publications scientifiques relatives à ces questions (Blaud 2001). En attestent, non seulement, la place de la mobilité étudiante dans les phénomènes migratoires des « *migrations scientifiques internationales* » – médecins, chercheurs, techniciens, étudiants, etc. –, mais aussi le foisonnement de travaux questionnant ce moment charnière entre la période de formation à l'étranger et la transition vers l'insertion professionnelle, avec quelques fois un focus sur le retour ou le non-retour des diplômés étrangers (Dia, 2005 ; Gaillard & Gaillard, 1994 ; Coulon, 2003 ; Mahut, Timéra 2010). J-B Meyer indique à juste titre qu'une large proportion des scientifiques expatriés a d'abord suivi tout ou partie de sa formation supérieure à l'étranger. Il rappelait à la fin des années 1990 que « *Jusqu'il y a peu, rares sont en effet les pays – à l'exception de quelques-uns comme l'Inde, l'Égypte ou le Brésil – qui disposent de formations de troisième cycle préparant aux carrières scientifiques* » (Meyer, Gaillard, 1996 : 3). Cette observation, vieille de vingt ans, demeure un facteur explicatif de poids dans les mobilités pour études à partir du Mali, à l'instar d'un grand nombre de pays africains (Mary 2015).

Il apparaît donc que la passerelle entre poursuite d'études à l'étranger et migration de travail qualifié est inhérente à la mobilité internationale des étudiants. L'insuffisance d'infrastructures de qualité dans l'enseignement supérieur au Mali est demeurée une des constantes raisons de la mobilité des étudiants. En France, dans le cadre d'une étude réalisée pour l'Observatoire de la Vie Étudiante en 2003³¹⁸, Alain Coulon et Saeed Paivandi ont posé la question du retour et du non-retour des étudiants étrangers. Les deux sociologues ont démontré que la question du retour a très tôt constitué un enjeu central dans les études sur la mobilité des étudiants (Coulon, Paivandi, 2003 : 46). Prenant en compte cette propension des étudiants étrangers à s'installer dans les pays où ils ont été formés, d'autres chercheurs se sont plus récemment intéressés à l'intention de mobilité des étudiants marocains de l'université Cadi Ayyad de Marrakech, en adoptant une méthode à rebours des techniques d'observation courantes, et qui a consisté à questionner les étudiants avant leur entrée en mobilité (Dubois, Chamkhy, Ibourk, 2010). Les auteurs y explicitent les aspirations des étudiants marocains, qui

³¹⁸ L'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE) est un organisme public d'études et de recherche, créé en 1989, par le ministère de l'Éducation nationale. Sa mission consiste principalement en la production de savoirs sur les conditions de vie des étudiants en France. Site web : <http://www.ove-national.education.fr/>

sont plus importantes lorsqu'elles ont des chances de se réaliser. En effet, les étudiants scolarisés en français, du fait de l'existence d'une opportunité de poursuite d'études en France, se montrent plus déterminés à poursuivre leur scolarité à l'étranger que ceux formés en langue arabe. Aux yeux des étudiants marocains, l'opportunité, ici, renvoie à la possibilité d'obtenir un diplôme qui sera ensuite monnayable sur le marché de l'emploi à l'étranger ou une fois de retour au Maroc.

L'association entre mobilité pour études et migration de travail à proprement parler est pertinente dès lors qu'elle renvoie à une relation très étudiée dans le domaine de la sociologie du travail : c'est la question plus générale de l'articulation entre formation et emploi. Les diplômés maliens du Maroc et de la France sont ainsi confrontés à la problématique de la recherche d'emploi à la fin de leurs études, et parfois plus tôt encore – notamment pour financer leurs études –, au même titre que les nationaux et les autres étudiants étrangers. L'analyse des trajectoires scolaires se fait ainsi régulièrement en lien avec les trajectoires d'insertion professionnelle, en particulier dans les travaux s'intéressant à l'origine sociale des étudiants et aux enjeux de mobilité intergénérationnelle des individus (Kail, 2008). Questionner le passage des étudiants maliens – devenus diplômés – entre le champ scolaire et celui du travail, participe donc d'une démarche indispensable à l'analyse des inégalités sociales. L'entrée dans l'appareil productif permet en effet d'apprécier la dynamique des inégalités de capital social de départ, en identifiant leur rôle dans l'insertion professionnelle et leur poids dans l'accès à un emploi au Mali ou à l'étranger.

Quand nous nous penchons sur les raisons de la mobilité des étudiants maliens en France et au Maroc, telles que ces derniers les présentent, nous observons deux tendances majeures. La mobilité correspond avant tout, pour une majorité de diplômés, à une réponse à l'impossibilité de satisfaire leur demande scolaire post-secondaire au niveau local dans le système d'enseignement supérieur. Il apparaît par ailleurs que l'expérience de mobilité constitue en soi un capital valorisé conformément à des traditions maliennes où le voyage a toujours occupé une place prépondérante dans la formation. Il repose sur la perception du pays de résidence dans le pays de départ, l'éloignement dudit pays, et plus tard la fonction exercée par l'individu établi à l'étranger. Ce capital international participe aussi de ce qu'Anne Catherine Wagner désigne sous le vocable « habitus cosmopolite » (Wagner, 2008). Le capital international croît à mesure que la position sociale de l'étudiant s'améliore tout au long de son séjour à l'étranger. Ainsi, le diplôme supérieur étranger constitue un titre symbolique très valorisé dans les milieux sociaux urbanisés et scolarisés du Mali, d'autant que certaines spécialités – spécialisations médicales, formations de pointe dans les sciences et techniques –, et certains

degrés de formation – doctorat dans plusieurs domaines –, ne sont pas proposés au Mali. Pour les étudiants maliens, l'accumulation de ce capital international passe par l'obtention d'un emploi, d'une occupation professionnelle au Maroc, en France ou au Mali, qui soit valorisante. En général, toute profession à la hauteur du niveau de qualification du diplômé de retour suffit à gagner pour son occupant la reconnaissance sociale escomptée. Si la question de l'insertion professionnelle des étudiants internationaux a été parfois ramenée aux dimensions dialectiques du choix entre rester dans le pays de formation et rentrer chez soi (Coulon, Paivandi, 2003), il est essentiel d'adopter une démarche complémentaire qui consiste à analyser notamment les ressorts sociaux de l'accès à l'emploi dans le pays de départ.

La problématique de l'insertion professionnelle des diplômés maliens de l'étranger revêt ainsi trois dimensions principales, toutes liées les unes aux autres. Premièrement, l'insertion professionnelle est révélatrice des enjeux locaux – de distinction sociale – propres au champ social malien. La mobilité étant le prolongement ou l'extra territorialisation d'une compétition sociale interne, l'insertion professionnelle dans le pays de formation ou dans le pays d'origine est au centre des objectifs assignés à l'investissement que représentent les études à l'étranger. C'est par l'insertion professionnelle que s'accomplit véritablement le but assigné à la mobilité pour formation : la mobilité sociale pour les plus démunis, la reproduction pour les diplômés issus des classes aisées. Cela débouche sur le deuxième point de cette première section, consacré aux transferts de fonds en direction des parents. Lorsque les diplômés maliens ont trouvé un emploi à Paris, à Casablanca ou à l'intérieur du Mali, s'enclenchent les mécanismes de solidarité intrafamiliale, principalement réalisés par l'intermédiaire des transferts de fonds à l'endroit des ascendants directs.

Les formes de ces transferts sont très variables d'un diplômé à l'autre, et ces variations doivent beaucoup aux différences entre les structures familiales de nos interviewés. Adjandji, *donnikela-den*, ingénieur hydrogéologue de 31 ans à Rabat concentre plusieurs obligations de solidarité envers sa famille qu'il n'en incombe, par exemple, au *waritigi-den* Souley, ingénieur de l'École Polytechnique de Palaiseau, âgé de 26 ans aujourd'hui. En effet, dès qu'il a obtenu un premier emploi, Adjandi a pris en charge la scolarité de sa petite sœur au Maroc tout envoyant chaque mois un montant fixe à ses deux parents – son père est enseignant en biologie dans un lycée public de Bamako, et sa mère, femme au foyer. Souley, quant à lui, explique un autre rapport aux transferts de fonds en direction de sa famille : « *Je n'envoie pas de l'argent chaque mois parce que ce n'est pas indispensable. Mais 3 à 4 fois par mois, je le*

fais. Généralement, c'est pour acheter du matériel pédagogique pour mes frères et sœurs. »
(Souley, 23 ans – Paris, le 30 mars 2014).

Les attentes sociales en termes de réussite et de solidarité envers la famille rendent indispensable l'obtention d'un bon emploi. Dans un troisième et dernier temps, nous expliquons que la nécessité de s'insérer professionnellement a pour conséquences, entre autres, une plus ou moins grande adaptabilité dans le rapport aux métiers sous-qualifiés, que les diplômés acceptent plus facilement à l'étranger que dans leur pays d'origine. Cette souplesse, observée notamment chez les diplômés travaillant dans des centres d'appels au Maroc, naissent d'abord de l'obligation légale pour les diplômés étrangers souhaitant s'établir dans leur pays de formation d'obtenir un emploi rapidement après leurs études. D'autre part, la honte sociale que peut susciter l'exercice d'un travail sous-qualifié est souvent transcendée par la distance physique avec le pays d'origine et par les niveaux de rémunération souvent jugés acceptables par les diplômés.

1.1 L'insertion professionnelle, une condition de la réussite de la « migration »

Lorsque nous demandons à Raki, 23 ans et étudiante en master 1 management et stratégie d'entreprise dans une école privée, pourquoi elle est venue étudier au Maroc, elle répond : « *A mon avis, partir du Mali afin de poursuivre ses études supérieures ailleurs, c'est avant tout un moyen d'échapper aux conditions d'études déplorables à l'université de Bamako, c'est se donner l'opportunité de faire de bonnes études et d'avoir plus de chances pour après* » (...). La réponse de cette étudiante à MIAGE Rabat³¹⁹ reprend l'essentiel de ce qu'ont répondu la centaine d'étudiants et de diplômés à qui nous avons posé la même question. En effet, pour beaucoup d'entre eux, il s'agit avant tout d'acquérir des diplômes dans des domaines de spécialisation qui ne sont pas proposées au Mali, afin de s'accorder *plus de chances*, c'est-à-dire d'être mieux armé dans la compétition sociale qui se poursuit après la fin des études.

1.2 Insertion professionnelle et enjeux de distinction sociale en contexte migratoire

Il est donc bien question d'une compétition sociale « *impitoyable* » qui commence dès l'entrée à l'école primaire, comme l'a affirmé le président de la république du Mali, Ibrahim

³¹⁹ Le groupe MIAGE désigne un réseau d'écoles privées spécialisées dans les formations en Marketing et Informatique Appliquées à la Gestion. Site internet (consulté le 20 mars 2016) : <http://www.groupeimage.net/>

Boubacar Keita, lors d'une conférence à la Sorbonne en 2015³²⁰. La mobilité pour études est donc une continuation, une exportation, une extra-territorialisation des enjeux internes de distinction sociale. Comme nous l'avons démontré dans les chapitres précédents, de l'entrée à l'école primaire à la fin de l'enseignement secondaire, la distinction consiste pour les jeunes maliens à chercher une place dans les écoles considérées comme étant de qualité, souvent au prix d'importants investissements financiers. Cette compétition sociale se poursuit dans l'enseignement supérieur à l'étranger, puis « mécaniquement » sur le marché de l'emploi.

La mobilité est alors une stratégie pour éviter le déclassement pour les élites actuelles, ou pour maximiser les ressources afin d'améliorer sa condition sociale pour les groupes sociaux défavorisés. Cependant, les concepts sociologiques qui permettent de nommer les différentes formes de mobilité sociale intergénérationnelle – déclassement, reclassement social – doivent être réinterrogés dans le contexte de la mobilité internationale pour études. L'analyse de la mobilité sociale des Maliens au Maroc et en France pose en effet un problème majeur, comme le rappelle David Mahut dans son article sur les Bamakois diplômés de Paris (Mahut, 2014). Il n'est pas aisé de questionner la mobilité sociale à proprement parler en contexte migratoire, parce que cela suppose de prendre en considération les positions sociales des pays d'émigration (Mali) et d'immigration (Maroc et France), les structures économiques et sociales étant particulièrement différentes. L'exercice requiert qu'on « *[interroge] deux modes de hiérarchisation sociale qui ne peuvent pas être confondus* » (Mahut, 2014 : 23). Nous avons précédemment expliqué la complexité des stratifications sociales induites par les hiérarchies professionnelles spécifiques aux différents terrains de notre recherche (cf. chapitre 1). Le prestige et les représentations sociales de certaines professions telles qu'elles sont catégorisées en France, au Maroc et au Mali, ne sont pas toujours concordants : c'est le cas notamment des agriculteurs, des commerçants, ou des métiers de l'enseignement – ces différences de perceptions opérant aussi bien entre instituteurs qu'entre professeurs de l'enseignement supérieur desdits pays.

Pour la majorité des étudiants interviewés et leurs familles, étudier à l'étranger représente un investissement, dont ils attendent souvent un retour, qui prend pour forme la plus courante l'obtention d'un emploi à la hauteur de leurs ambitions qui sont, elles aussi, fonction de leur

³²⁰ Conférence du président de la République du Mali, M. Ibrahim Boubacar Keita, dans le Grand Salon de la Sorbonne, le 24 octobre 2015. A l'occasion de sa visite d'État, il a animé une conférence sous le titre : « De Verdun à l'opération Serval : France-Mali, une longue tradition de solidarité et d'amitié fécondes ». Le président s'est félicité du retour à l'école des enfants de Kidal, ville sous le contrôle conjoint des forces internationales, des rebelles et du gouvernement du Mali : « *Quel bonheur pour nos enfants de pouvoir défendre leurs chances dans cette compétition impitoyable* ». Notes de terrain.

groupe social d'origine. Les ambitions, elles, apparaissent éclairées non seulement par le cursus d'études, le niveau de diplôme obtenu, mais aussi par le domaine professionnel auquel se prédestinent les candidats. Elles sont également, et peut-être plus fondamentalement, inscrites dans le legs d'histoires familiales individuelles qui jouent un rôle important dans les stratégies de recherche d'emploi, particulièrement au Mali. Notons à ce propos que, pour intégrer des professions *protégées* comme les carrières d'avocats d'affaires ou de notaires, au Mali comme ailleurs (Mongin, 2015), les diplômés qui bénéficient d'un réseau familial où sont présents des professionnels de ces domaines ont plus de facilité à intégrer ce type de métiers.

Une des fonctions de l'insertion professionnelle est de pouvoir participer aux solidarités intrafamiliales, notamment par l'intermédiaire des transferts de fonds en direction des familles des diplômés. Les transferts de fonds des diplômés maliens en direction de leurs familles varient en fonction des groupes sociaux d'origine, de la même manière que des différences de pratiques en matière de transferts d'argent ont été analysées chez d'autres migrants très qualifiés (Docquier, 2005). En effet, nous constatons d'importantes variations des pratiques en fonction de l'origine familiale des étudiants : les transferts d'argent sont plus importants de la part des étudiants de milieux défavorisés, alors que les solidarités intrafamiliales prennent des formes alternatives au don d'argent – dont les cadeaux de diverses natures (véhicules, ordinateurs portables, invitations adressées à la famille pour un séjour en France, etc.) chez les salariés issus des catégories sociales les plus aisées.

Dans un article publié dans un dossier consacré à l'argent des migrations, David Mahut explique que les soutiens financiers des diplômés bamakois de Paris à leurs parents correspondent ainsi à une reconnaissance d'ensemble de tout ce que ces derniers leur ont donné, dont l'investissement dans leur scolarité. L'auteur cite en appui à cet argument un de ses interviewés : « *Le diplôme, on le doit à qui ? Mes études, je les dois à qui ? Tout ce que je suis, je le dois à mes parents* » (Mahut, 2013 : 128). Pour les Maliens, l'accès à un emploi est donc une opportunité de satisfaire les exigences de solidarité envers leurs familles. Ces formes de solidarité rappellent celles des migrants de travail en général, pour qui les transferts d'argent, en dépit des nuances devant accompagner l'affirmation qui suit, renvoient couramment à « (...) *l'idée d'une dette à rembourser dans le cadre de la réciprocité interne aux communautés* » (Chort, Dia, 2013 : 4).

1.3 S'installer dans son pays de formation ou retourner au Mali, une question d'opportunité

« *Il m'est encore plus facile d'accepter d'être opérateur dans un centre d'appels, ou même vigile ici, que de rentrer "galérer" au pays* » (Malek, 27 ans – Casablanca, le 17 juillet 2012). Cette phrase prononcée par Malek, au cours d'une interview réalisée à son domicile de Casablanca, résume le dilemme d'une partie des diplômés maliens de l'étranger – d'ailleurs plus souvent en France qu'au Maroc en raison des restrictions d'accès au marché de l'emploi dans ce dernier pays. Comme ce jeune homme de 24 ans, diplômé d'une grande école de tourisme, le profil des diplômés les plus précaires parmi ceux qui restent dans leur pays de formation correspond souvent au groupe des diplômés provenant des catégories sociales défavorisées, et spécialisés en sciences humaines et sociales, sans approfondissement dans les disciplines de l'entreprise. Leur insertion professionnelle est la plus difficile, aussi bien en France, au Maroc qu'au Mali. Cela s'explique par la nature même des métiers auxquels préparent ces formations. Nous expliciterons les détails de ce point de notre analyse dans les sections qui suivent.

L'accès au marché du travail est notoirement compliqué pour un grand nombre de diplômés en sciences humaines et sociales. Dans notre échantillon, les étudiants et diplômés qui s'estiment le plus en situation (potentielle) de précarité, ont été formés en lettres et sciences humaines, quelle que soit leur origine sociale. Il est, en revanche, plus aisé de trouver un emploi pour les diplômés qui ont suivi des formations de type scientifique et technique – d'abord en sciences de l'ingénieur –, puis dans une moindre mesure en sciences de l'entreprise : gestion, finance, comptabilité, d'obtenir un emploi. Ce constat fait auprès de nos interviewés est symptomatique d'une forme d'harmonisation des économies nationales maliennes comme marocaines, où croît la part du secteur privé, en particulier dans le domaine des services bancaires, des télécommunications et de l'informatique. En effet, au Maroc comme au Mali, le secteur tertiaire, qui est dominant dans les pays développés comme la France, tend à prendre le pas sur l'agriculture et l'industrie, sur le marché formel de l'emploi. Les services concernés sont principalement circonscrits autour des domaines de l'informatique, du bâtiment, de la finance et de l'enseignement supérieur. Globalement, les diplômes les plus prisés sur le marché international de l'emploi des Maliens sont ceux des Grandes Écoles d'ingénieurs, de commerce ou d'administration. En dépit de l'apparente harmonisation des structures profondes des marchés nationaux de l'emploi, l'accès à un premier emploi dans ces différents pays est conditionné par des facteurs variables en France,

au Maroc et au Mali. Ces différents facteurs seront analysés de façon détaillée dans les lignes qui suivent.

Pour Malek, *waritigi-den* diplômé en hôtellerie et tourisme à Agadir, comme pour la majorité des diplômés en lettres et sciences humaines et sociales n'ayant pas achevé un diplôme de doctorat les rendant éligibles aux métiers de l'enseignement et de la recherche, les chances d'accéder à un emploi au Mali sont minces. Conscients de cela et aspirant à répondre aux attentes de leurs familles en termes de solidarité intergénérationnelle, quelques-uns font le choix de la précarité à l'étranger « *parce que le petit pécule amassé ici vaudra toujours mieux qu'une situation de chômage de longue durée au Mali après tant d'années d'études à l'étranger* ». « Partir pour mieux revenir » pourrait être la devise des jeunes Maliens qui réalisent un projet d'études à l'étranger. C'est-à-dire que les études doivent être un tremplin vers la réussite sociale, de sorte que les diplômés sans garantie d'emploi préfèrent endurer une situation professionnelle précaire à l'étranger plutôt que de rentrer dans leur pays sans avoir le gage d'obtenir un emploi : « *Pour le moment, je suis là... Je gagne un peu et je peux supporter la famille... Donc, je ne vais pas abandonner cette petite situation pour aller au Mali sans garantie d'avoir mieux* ». (Malek, 27 ans – Casablanca, le 17 juillet 2012).

Malek n'est pas le seul à n'envisager le retour que dans la voie de la réussite sociale. Wati, lui aussi, ne veut pas rentrer sans savoir quel peut être son avenir. À 28 ans, ce docteur en biologie moléculaire, qui a déjà fait un post-doctorat d'un an au CEA (commissariat à l'énergie atomique), s'est depuis retrouvé sans emploi. Les difficultés rencontrées par Wati, qui a fini par rentrer au Mali en 2015, indiquent que les diplômés en sciences, techniques et technologies peuvent, eux aussi, rencontrer des difficultés d'accès à un emploi. Dans ce cas-ci, la filière de spécialisation, la biologie moléculaire, la nature du diplôme, un doctorat, sont des facteurs participant à la précarité du diplômé.

Parallèlement aux itinéraires d'insertion difficile sur le marché de l'emploi, qui concernent un petit tiers de notre échantillon, la majorité des diplômés maliens obtient un emploi assez rapidement – 6 mois à un an – après l'obtention de leurs diplômes de fin d'études. Une très grande proportion des étudiants formés en France y commencent leur carrière professionnelle, alors que moins de 5%³²¹ des diplômés maliens du Maroc commencent leur trajectoire professionnelle dans leur pays d'adoption. Ils rentrent en majorité au Mali, et une petite proportion, parmi eux, s'en va finir sa formation ou trouver une opportunité professionnelle

³²¹ Estimation faite par les diplômés, mais aussi par les étudiants eux-mêmes, de la proportion de Maliens de leur cohorte restant au Maroc à l'issue de leurs études.

en France. Les diplômés maliens ne représentent pas un ensemble homogène, leurs trajectoires d'insertion professionnelle en sont d'autant plus complexes.

L'opportunité d'accéder à un emploi à la fin de leurs études est un des paramètres fondamentaux dans la décision des Maliens, formés en France et au Maroc, de rester à l'étranger ou de rentrer dans leur pays d'origine à la fin de leurs études. Deux éléments clés apparaissent particulièrement déterminants dans les trajectoires d'insertion professionnelle des étudiants maliens formés en France et Maroc. D'une part, les conditions légales d'accès au marché de l'emploi, définies par les législations nationales des deux pays en matière d'accueil des diplômés étrangers, définissent les contours de la population autorisée à s'installer et limitent les choix d'une partie des diplômés qui peuvent se retrouver contraints de rentrer au Mali ou de faire une deuxième mobilité vers un autre pays. D'autre part, en déterminant notamment une liste des professions ouvertes aux diplômés étrangers, ces législations influencent les carrières professionnelles des diplômés en fonction des formations qu'ils ont suivies. Par conséquent, l'insertion professionnelle des diplômés maliens, en France et au Maroc, est conditionnée par l'appareillage juridique des codes nationaux marocains et français du travail. Comme nous allons le voir, les dispositifs juridiques des deux pays, aux orientations différentes, prédisposent inégalement les diplômés à s'installer à l'étranger selon leur diplôme et leur domaine de spécialisation.

2. Mécanismes de constitution d'un nouveau capital social au cours de la mobilité pour études

Pierre Bourdieu définit le capital social comme « *l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles d'un agent qui sont liées à un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance* » (Bourdieu, 1980). Les relations d'interconnaissance que tissent les étudiants maliens pendant leur séjour à l'étranger – dont la durée minimale est de cinq ans pour la majeure partie de notre échantillon –, participent du développement de ce capital. Alors qu'ils représentent, à plusieurs égards, l'élite scolaire, les étudiants maliens à l'étranger disposent au départ de capitaux économique et social très inégaux. Si le capital économique des moins aisés ne change qu'avec l'entrée dans un métier rapportant de solides revenus, le capital social, lui, connaît de grandes mutations dans deux phases particulières de la mobilité internationale pour études. En effet, les lieux de socialisation sont multipliés à l'occasion des rencontres amicales, les quartiers où ils habitent et dans divers événements qui regroupent les étudiants. Les associations

étudiantes, professionnelles, communautaires ou nationales constituent le second cadre dans lequel a lieu la diversification des relations sociales qui sont ensuite mobilisées dans la période postérieure aux études à l'étranger. Ces différents espaces de socialisation ont un rôle de diminution des inégalités, mais ils ne mettent pas fin, en revanche, aux inégalités de départ.

2.1 Des réseaux informels d'interconnaissance au cours de la mobilité pour études

Les trajectoires scolaires des étudiants maliens au Maroc et en France suivent des voies de mobilité anciennes, auparavant empruntées par leurs aînés. La présence de fortes communautés étudiantes maliennes dans les villes de Grenoble, Reims³²² ou Fès, est une preuve de cet aspect agrégatif de la mobilité. En plus d'aller dans les villes où résident leurs aînés, amis ou amis de la famille, beaucoup d'étudiants voyagent en groupe : c'est le cas des promotions de boursiers au Maroc et en France. Au Maroc, la pratique courante de colocation dans des appartements partagés entre deux, trois, voire six personnes, participe grandement de l'élargissement des réseaux sociaux des étudiants qui reçoivent leurs groupes d'amis différents de manière très fréquente. En France, la colocation est moins courante qu'au Maroc où tous les étudiants que nous avons interviewés vivaient en colocation. Cependant, les visites interpersonnelles et les rencontres informelles sont tout aussi importantes en région parisienne entre Djeneb et ses amies, par exemple, que dans la périphérie de Casablanca, entre Falata et les siennes. Ces réunions informelles sont de véritables espaces d'échange, de discussions – beaucoup de fois autour d'un thé comme au Mali –, et de rencontres. Ces rencontres se caractérisent par une mixité sociale encore très improbable au Mali, d'après les témoignages des étudiants.

Djeneb, 20 ans, est étudiante en master 2 commerce international à l'université Panthéon-Assas, Paris 2, lorsque nous la rencontrons la première fois en mars 2012. Ses deux parents occupent des professions intermédiaires selon la nomenclature des Catégories socioprofessionnelles – père fonctionnaire titulaire d'un DEUG en économie, et mère institutrice, qui a fait toute sa scolarité à l'école publique. Ces différents éléments la situent dans la classe moyenne supérieure malienne. Ses affinités sociales l'ont pourtant conduite à fréquenter des étudiants provenant de toutes les catégories sociales maliennes, « *aussi bien des pauvres que des enfants venant de familles super riches* ». Elle explique que ces

³²² Huit interviewés ont déclaré participer à des fêtes de la communauté malienne de Reims qu'ils estiment à plus de deux cents étudiants en 2013. Ils expliquent tous ce phénomène par le fait que l'université de Reims-Champagne Ardenne, à l'instar d'autres universités de province, acceptent plus facilement les dossiers de candidature des étudiants étrangers.

rencontres se sont faites tout au long de sa scolarité, à l'école ou dans les cercles privés. Et que les rencontres faites en France lui ont déjà servi à obtenir un stage au Mali au ministère de l'Économie et des Finances, pendant ses vacances scolaires.

« Quand j'étais en première année de licence à Bordeaux, nous nous retrouvions quasiment chaque week-end avec les Maliens chez l'un d'entre nous. C'est lors de ces rencontres que j'ai connu mon amie Fatouma. Son père était secrétaire général d'un ministère à l'époque. Et quand on est parties ensemble au Mali pendant les vacances, j'ai fait la connaissance de sa famille. Et son père, apprenant que je cherchais un stage, m'a encouragée à en faire un au ministère de l'Économie et des Finances. Et l'été suivant, il m'avait trouvé un bon stage » (Djeneb, 20 ans – Paris, le 15 février 2012).

Les amitiés tissées pendant le séjour d'études ne débouchent pas de façon systématique sur l'obtention d'un stage, elles sont cependant la base de relations sociales sans cesse étendues. Ce recours aux camarades étudiants est une pratique plutôt répandue, comme en témoignent les discours de diplômés. Bénédicte Kail note la même chose chez les étudiants marocains de retour au pays : *« Les [réseaux] les plus mobilisés sont ceux que les étudiants se sont créés eux-mêmes, par le biais des investissements associatifs durant leurs études, lors de leurs stages, ou encore au cours de leurs premières expériences professionnelles, en France ou au Maroc »* (Kail, 2008 : 281). Ces liens sociaux de la période des études préfigurent en outre l'esprit qui anime les communautés étudiantes, qui sont liées à la fois par leur altérité dans le pays de formation et souvent par une préoccupation commune pour l'avenir de leur pays. La crise politique qu'a connue le Mali à partir de 2012 a joué, dans ce sens, un rôle important dans la mobilisation collective des communautés expatriées dont les diplômés et étudiants ont constitué un groupe très impliqué. L'action de ces communautés s'est construite essentiellement au sein de regroupements divers : les associations.

2.2 Les associations étudiantes, professionnelles et communautaires : espaces de construction de réseaux sociaux transcendant les classes sociales d'origine

Les associations constituent les cadres institutionnels où se tisse l'essentiel des liens sociaux des étudiants maliens pendant leur mobilité. Ces associations peuvent être de nature diverse : dans notre recherche, nous avons distingué les associations étudiantes, les associations professionnelles et les associations nationales. Les associations étudiantes regroupent principalement des étudiants encore en cours de formation, bien que, dans ce type d'associations, soient acceptés les jeunes diplômés et les stagiaires en fin d'études. L'ASEM

(Association des stagiaires et étudiants maliens) qui est présente dans les principales villes universitaires marocaines est un exemple d'association proprement étudiante. En France, on trouve différentes associations étudiantes à l'échelle des villes (Grenoble, Orléans, Lyon, etc.). Les associations professionnelles sont, elles, organisées autour de corps de métiers spécifiques : médecins, ingénieurs, économistes, etc. Le CI2M (Club des Ingénieurs et élèves ingénieurs maliens du Maroc) est une des associations de ce type. Les associations nationales, enfin, ont vocation à regrouper non seulement une catégorie sociale – étudiants ou médecins – , mais sur l'ensemble du territoire. C'est le cas de l'ADEM, l'association des diplômés et étudiants maliens de France. L'ADEM a l'ambition de fédérer les différentes associations d'étudiants, de stagiaires et de diplômés de toutes les villes de France. Ces associations sont de hauts lieux de rencontres entre Maliens. En leur sein, se côtoient des individus provenant de l'ensemble des couches sociales présentes au Mali.

Encadré n°27 : L'association des diplômés et étudiants maliens de France (ADEM), espace de mixité sociale

L'association des diplômés et étudiants maliens a été créée en 2003. Elle regroupe un noyau central d'une cinquantaine de membres, et revendique un vaste réseau d'associations étudiantes sur l'ensemble du territoire français et même à l'étranger, notamment au Mali où a été créée en 2010 une ADEM constituée en partie des diplômés de retour de France. Parmi les membres du bureau de coordination de cette association que nous avons choisis d'interviewer dans le cadre de notre recherche, les quatre groupes sociaux identifiés parmi les étudiants maliens sont représentés. Les postes de direction sont ainsi partagés entre les salariés et étudiants aux profils correspondant aux quatre catégories. Cette mixité augure l'élargissement pour les membres et les étudiants qui participent aux activités de cette association, du cercle des relations sociales, et à terme, de leur entrent.

2.3 Des espaces sociaux à la fois unifiés et différenciés

Il ressort de nos entretiens sur les espaces de socialisation des Maliens de France et du Maroc que les conditions de la mixité sociale sont réunies à l'étranger davantage qu'elles ne semblent l'être au Mali. Cependant, les associations donnent également à voir les paradoxes dans les stratégies de socialisation des étudiants. Tout en permettant de mettre en relation des personnes issues de groupes sociaux très différents, elles sont un révélateur de la distribution très inégale du capital social, mais aussi de l'évolution de ce capital à travers les liens sociaux qui s'y forment. En effet, au sein de l'ASEM par exemple, l'association des stagiaires et étudiants maliens au Maroc, Moctar, *mogotigi-den* et membre actif de l'association concède : « *il faut dire que dans le cadre de l'association, nous nous côtoyons tous, les fils de riches comme les fils de pauvres. De toute façon, à l'étranger, c'est différent du Mali. On est tous étudiants ici. Mais en dehors de nos réunions et des activités qu'on organise, je dirais quand même que je suis plus proche d'étudiants qui ont fait le lycée technique de Bamako [établissement public]. Il se trouve qu'on provient globalement des mêmes catégories sociales dans ce cas là.* » (Moctar, 24 ans – Rabat, le 3 juillet 2012).

La mixité dans les espaces communautaires est donc à relativiser. Il n'empêche que les réseaux sociaux construits au sein des associations étudiantes, professionnelles et nationales font partie des ressources mobilisables par les étudiants maliens lorsqu'ils souhaitent trouver du travail, davantage au Mali qu'en France ou au Maroc. C'est ce que nous analyserons plus loin, notamment dans la trajectoire d'insertion professionnelle de Moctar à son retour au Mali.

Et comme les étudiants marocains dont Bénédicte Kail a analysé les conditions du retour, les étudiants maliens mobilisant le plus les réseaux professionnels sont ceux qui proviennent d'institutions d'enseignement supérieur familières des pratiques associatives : les Grandes Écoles (Kail, 2008). Cependant, on observe dans les trajectoires professionnelles des Maliens, contrairement à ce qui a été dit à propos des Marocains, que même les diplômés des universités disposent de ressources dont font partie aussi bien des camarades d'universités que des diplômés des écoles et parfois de disciplines totalement éloignées. Ce qui unit dans leur cas, c'est le séjour marocain ou français, et le caractère très engagé des associations auxquelles ils ont participé.

3 En matière d'accès à l'emploi des étrangers, une législation plus ouverte en France qu'au Maroc

3.1 Un marché de l'emploi restrictif au Maroc : l'ANAPEC, garante de la règle de la préférence nationale

Au Maroc, l'Agence Nationale pour la Promotion de l'Emploi et des Compétences (ANAPEC) est garante de la préférence nationale qui est la règle en matière d'emploi des étrangers³²³. L'encadrement juridique du travail des étrangers, surtout à partir des années 2000, s'explique par les mutations démographiques qu'a connues le pays. D'abord considéré comme une zone de transit des migrants arrivant du sud du Sahara, le territoire du royaume chérifien est devenu, à mesure que s'est amplifiée l'installation progressive des candidats à l'immigration européenne *via* les enclaves espagnoles, une véritable terre d'immigration (Timéra, 2009 ; Alioua, 2008). L'augmentation exponentielle du nombre d'étudiants étrangers a également participé à une plus grande visibilité de la présence déjà importante des ressortissants sénégalais, maliens, ivoiriens, guinéens ou camerounais (Touré, 2016). Face au flux continu d'étrangers et devant la nécessité d'encadrer le travail des étrangers, le gouvernement marocain a légiféré à partir de 2003 pour pallier les insuffisances des textes de loi antérieurs, dont le dernier remontait à 1964³²⁴. En septembre 2015, a été publiée une note conjointe de plusieurs organismes, dont l'ANAPEC et les ministères marocains de l'Intérieur,

³²³ Ces dispositions sont prévues par la loi n° 65-99 promulguée par Dahir n° 1-03-194 du 11 septembre 2003 relative au code du travail, et ont été depuis précisées par l'arrêté du Ministre de l'Emploi n° 350-05 du 9 février 2005. Site internet de l'ANAPEC, consulté le 23 avril 2016 : http://www.anapec.org/conseils/procedure_etrangers/

³²⁴ Arrêté du Ministre de l'Emploi n° 350-05 du 9 février 2005, publié au Journal Officiel le 5 juillet 2007 <http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/76907/81275/F-940541424/MAR-76907.pdf>

de l'Emploi, et de l'Industrie, prévoyant « *la mise en place d'une procédure spécifique d'octroi de titre de séjour pour les investisseurs étrangers et compétences rares* »³²⁵. Point d'orgue d'un arsenal juridique visant à encadrer l'accès à l'emploi des étrangers au Maroc, ce dernier texte laisse entrevoir une adaptation des autorités politiques aux enjeux évolutifs de l'immigration, et une ouverture progressive du marché aux étrangers.

Ce code du travail restrictif pour les diplômés maliens, comme pour leurs homologues ouest-africains – à l'exception des ressortissants sénégalais qui peuvent travailler plus facilement au Maroc, en raison des accords qui lient les deux pays –, a pour conséquence le retour en très grande proportion des Maliens chez eux. Ce schéma de mobilité est similaire à celui qu'on observe dans les autres pays du Maghreb qui accueillent également des étudiants maliens. Il contraste cependant avec ce qui se fait dans d'autres destinations d'études, notamment dans les pays « développés », comme la France, où la proportion de diplômés qui commencent leur carrière sur place est nettement plus importante. Le Dahir n° 1-03-194 du 11 septembre 2003 prévoit en son chapitre V, intitulé « de l'emploi des salariés étrangers », les dispositions générales en matière d'embauche des étrangers. En son article 516, la loi stipule : « *Tout employeur désireux de recruter un salarié étranger doit obtenir une autorisation de l'autorité gouvernementale chargée du travail. Cette autorisation est accordée sous forme de visa apposé sur le contrat de travail* »³²⁶. Dans les dispositions spécifiques prévues par le décret d'application émis par le ministre de l'Emploi, il est rappelé aux employeurs la nécessité, préalable à l'embauche d'un étranger, de faire la preuve que le futur employé dispose d'un profil unique et des compétences exceptionnelles. Les témoignages des salariés, diplômés et même des étudiants stagiaires que nous avons recueillis permettent de mieux comprendre la mise en œuvre de la préférence nationale et comment celle-ci impacte les choix des Maliens dans leur stratégie d'insertion professionnelle.

Il ressort des échanges que nous avons eus avec Adjandi, 31 ans, Soukry et Malek, 27 ans tous les deux, des éléments illustratifs des trois aspects fondamentaux de l'impact de la loi sur les décisions des diplômés étrangers de s'établir ou non au Maroc en vue de leur première expérience professionnelle. Le premier, ingénieur hydrogéologue également diplômé en aménagement et en urbanisme, a obtenu un emploi dans un des métiers dits « *sous tension* » listés par l'ANAPEC ; le deuxième, doctorant en droit et employé dans un cabinet de notaire, nous rapporte une expérience dans un domaine non ouvert aux non-nationaux, alors que le

³²⁵ Ibid.

³²⁶ Dahir n° 1-03-194 du 11 septembre 2003 relative au code du travail, promulguant la loi n° 65-99 : <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/fr/ma/ma050fr.pdf> (p. 101)

troisième, opérateur dans un des nombreux centres d'appels du pays (Berriane, 2013 ; Peraldi, 2011) représente la part informelle du marché de l'emploi marocain où s'exerce un laxisme des pouvoirs publics, et qui correspond aux besoins de diplômés étrangers francophones.

Prenons, pour commencer, l'exemple d'Adjandi. Bachelier et boursier de la coopération entre le Maroc et le Mali, en l'an 2000, il est inscrit pendant une année en classes préparatoires scientifiques, section Maths-Physique-Chimie avant de poursuivre ses études dans un DEUG de Biologie-Géologie et d'obtenir un diplôme d'ingénieur d'application en hydrogéologie. A la fin de son stage de fin d'études en 2007, il souhaite approfondir son expérience professionnelle « *pour au moins quelques années avant de rentrer au pays* ». Son employeur souhaite l'embaucher, mais il est confronté aux difficultés administratives, qu'il réussit malgré tout à surmonter. « *En fait, je savais à l'époque que c'était très compliqué de se faire recruter au Maroc. Parmi les boursiers des précédentes promotions, beaucoup avaient dû rentrer au Mali alors même que leurs collaborateurs auraient préféré les garder, tu vois ? Donc, je savais que cela allait être compliqué. Pourtant, je suis dans un domaine où j'estimais que j'avais encore beaucoup à apprendre au Maroc. Et avant de rentrer au Mali, j'espérais étoffer mon expérience dans mon domaine. Il se trouve que mon tuteur de stage aussi tenait à me conserver dans sa boîte. Il a donc commencé des démarches qui ont quand même duré quasiment cinq mois, alors que je travaillais déjà avec lui. J'ai même envisagé à un moment de rentrer définitivement, mais heureusement, tout s'est bien terminé* ». (Adjandji, 31 ans – Rabat, le 11 juillet 2012).

Comme Adjandji, les diplômés de certains domaines de compétences jugés rares par l'ANAPEC, ont davantage de facilités pour s'insérer. En effet, l'ANAPEC publie deux listes, régulièrement mises à jour, des métiers ouverts aux travailleurs étrangers sans que les employeurs aient à justifier de l'absence de Marocains compétents pour lesdits postes³²⁷. Parmi les salariés que nous avons côtoyés, surtout à Rabat et Casablanca, la grande majorité travaillait dans l'informatique et était diplômée aussi bien des grandes écoles publiques très réputées que des nouveaux établissements d'enseignement supérieur privé. Si les diplômés en sciences, techniques et technologies ont des facilités de recrutement, ceux qui ont suivi des formations en lettres et sciences humaines et sociales ou encore en droit et science politique, rapportent avoir eu beaucoup moins de facilité. L'exemple de Soukry témoigne des

³²⁷ La première liste concerne « les postes de responsabilité de haut niveau », dont les postes de Présidents Directeurs Généraux, de directeurs centraux de multinationales ou encore de responsables au sein d'ONG. La seconde liste regroupe les « profils pointus ou considérés comme étant rares sur le marché de l'emploi ». On y trouve la profession d'ingénieurs ou architectes justifiant d'au moins 5 ans d'expérience, mais aussi « mécanicien d'avion, commandant de bord ou encore professeurs et enseignants en langue étrangère ». Les deux listes sont présentées dans les annexes.

complications rencontrées par ces derniers. Inscrit en première année de doctorat de droit à l'université Mohammed V de Rabat, il a fait auparavant toute sa scolarité antérieure au sein de la même université, en droit. Parallèlement à ses études, Soukry collabore depuis son année de master 1 avec un cabinet de notaire. En tant qu'étudiant étranger, il sait cependant qu'il ne peut avoir aucun statut légal autre que celui de stagiaire. Il nous explique en outre que le notariat, au Maroc comme en France ou même au Mali, est un métier particulièrement protégé. Dans sa décision de rester au Maroc ou de rentrer au Mali, Soukry est donc d'une certaine manière prédisposé à un type donné de trajectoire d'insertion professionnelle: ne pouvant envisager une carrière dans ce domaine de spécialisation au Maroc, il retournera au mali.

« Je m'organise dès à présent pour passer le plus de temps possible pendant ma thèse à Bamako, afin d'y collaborer avec des notaires. Il s'agit quand même d'un métier où il faut se faire son carnet d'adresses. Je ne peux donc pas débarquer dans trois ans pour créer mon cabinet. Et vu que je ne pourrai pas travailler ici, autant commencer dès à présent à avoir un pied au pays. » (Soukry, 27 ans – Rabat, le 20 avril 2013).

Là où la majorité des diplômés maliens comme Soukry font le choix de rentrer, d'autres – et ils ne sont pas nombreux – trouvent des voies alternatives d'insertion professionnelle dans leur pays de formation, le plus souvent en attendant de meilleures opportunités d'embauche. Parmi les opportunités possibles, le travail dans les centres d'appels est la principale activité disponible. Nous avons interviewé une étudiante et un diplômé travaillant dans des centres d'appel à Rabat et Casablanca. D'abord activité génératrice de revenus pour les étudiants, il peut être converti (ou devenir) en premier emploi à la fin des études pour certains. C'est le cas de Malek, 27 ans, diplômé en tourisme. S'il travaille dans un centre d'appels, c'est parce que ce type de sociétés présente le double avantage d'une rémunération suffisamment attrayante – Malek gagnait en moyenne entre 300 et 450 euros –, et qu'il ne pose aucun problème en termes de contraintes juridiques. Les employeurs, qui ont besoin de jeunes parlant couramment français sont particulièrement satisfaits des profils des diplômés originaires d'Afrique subsaharienne qui, à défaut de pouvoir obtenir un emploi à hauteur de leur qualification, semblent se satisfaire des revenus de leur activité (Peraldi, 2011). Diplômé en 2009, Malek travaillait donc dans ce centre d'appels depuis quatre années commencées dès la dernière année de son master. L'incertitude quant aux possibilités d'obtention d'un emploi au Mali, la nécessité de participer à la solidarité familiale par les transferts d'argent pour ses parents, et la « préparation de son retour » sont les raisons que nous avons pu déduire de son choix de rester encore au Maroc. Il explique : *« Je fais ça, faute de mieux. Et ça m'aide plutôt*

bien pour le moment. Je ne souhaite pas tout arrêter pour une situation plus précaire. À moins que je puisse obtenir une meilleure opportunité » (Malek, 27 ans – Casablanca, le 17 juillet 2012). À défaut d’aller chercher cette opportunité au Mali, d’autres diplômés optent pour une seconde migration vers le nord, en s’installant en France. C’est le cas de cinq individus que nous avons interviewés à Paris et à Bamako. Pour eux, la France représentait un nouvel horizon d’opportunités professionnelles ; cela s’explique probablement par un code du travail plus souple, ce que nous observons dans le point suivant.

3.2 La France, pays d’accueil des « talents étrangers »

Les conditions de l’accueil des diplômés étrangers en France, comme dans les autres pays qui accueillent massivement des étudiants internationaux, dépendent des textes de loi qui, eux, enregistrent la conception politique du rôle de l’immigration. La vision des pouvoirs politiques n’étant pas figée, elle évolue au gré des circonstances politiques. Nous démontrerons ainsi qu’entre 2011 et 2013 – période d’alternance politique, les élections présidentielles d’avril et mai 2012 ayant porté au pouvoir la gauche après dix-sept ans de règne de la droite –, il y a eu des changements substantiels dans la politique française d’immigration. Ces changements politiques et le dispositif juridique qui en a découlé sont des éléments cruciaux à prendre en compte pour la compréhension des flux d’étudiants, mais aussi de diplômés étrangers en direction et au départ de la France. Impactant directement les destinées des étudiants non ressortissants de l’Union Européenne, à l’endroit desquels sont écrits ces différents textes, ils permettent de comprendre comment les choix individuels des étudiants maliens formés en France peuvent être conditionnés par la conjoncture politique. Pour les besoins de notre analyse, nous nous appuyons d’abord sur deux circulaires ministérielles, la première émise par le gouvernement de droite au pouvoir et la seconde par le gouvernement socialiste. Ensuite, nous mettons en lumière les conséquences immédiates de ces deux circulaires sur les diplômés maliens, à partir des trajectoires professionnelles de deux individus de notre échantillon, interviewés en France et au Mali. Notre objectif est, ici, de comprendre comment les opportunités de carrière et les choix de s’installer dans son pays de formation ou de rentrer au Mali dépendent en grande partie des politiques migratoires. Cela rappelle également que les étudiants, une fois diplômés, deviennent parfois, voire souvent, des migrants comme les autres.

Le 31 mai 2011, est émise une circulaire conjointe du ministère de l’Intérieur, de l’outre-mer, des collectivités territoriales et de l’immigration, et du ministère du Travail de l’emploi et de la santé, signée respectivement par les ministres concernés : Claude Guéant et Xavier

Bertrand³²⁸. Afin d'atteindre l'objectif annoncé de « *maîtrise de l'immigration professionnelle* »³²⁹, la circulaire – qui sera rapidement désignée sous le nom de « circulaire Guéant » dans la presse et dans les manifestations qui seront organisées à son encontre – souhaite « *une approche qualitative et sélective* »³³⁰ dans la politique française d'accueil des diplômés non ressortissants de l'Union Européenne. L'approche sélection est une continuation ou une survivance du discours politique et de la vision déjà défendue par le président de la République, Nicolas Sarkozy, quand il était ministre de l'intérieur. Ce dernier proposait une « immigration choisie » en 2006, reprenant une idée émise dès 2004 par le ministre de l'intérieur, Dominique de Villepin³³¹, qui s'est traduite à l'époque par la loi du 24 juillet 2006 visant à encourager l'immigration légale des salariés dont les profils devaient correspondre aux besoins des entreprises françaises³³². Il y a donc une certaine continuité et de la cohérence dans cette politique migratoire dont l'objectif affirmé par M. Guéant à l'époque était de réduire l'immigration légale de 200 000 à 180 000 personnes, et ce, aux fins de diminuer les effets ravageurs de ce qui est alors désigné dans la circulaire comme « *l'une des crises économiques les plus sévères de l'histoire* ». Cette orientation politique, qui détonne beaucoup dans les politiques migratoires des principaux pays concernés par l'accueil des étudiants à l'échelle mondiale – notamment les États-Unis, le Canada, l'Australie ou l'Allemagne –, a eu une conséquence notoire sur les retours de diplômés étrangers. Les diplômés maliens de France, à l'instar de leurs camarades des autres pays du monde, ont subi les contrecoups de la circulaire qui ne laissait que peu de choix aux diplômés qui n'entraient pas dans la catégorie de ceux qui pouvaient postuler à un emploi et à un début de carrière professionnelle en France. De tous, l'exemple d'Issa est illustratif des conséquences directes de cette importante décision politique.

³²⁸ Texte intégral de la circulaire n°IOC/L/11/15117/J : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2011/06/cir_33321.pdf

³²⁹ Ibid.

³³⁰ Ibid.

³³¹ Article paru dans l'édition « Les échos » du 2/11/2004 : https://www.lesechos.fr/02/11/2004/LesEchos/19277-025-ECH_dominique-de-villepin-veut-une---immigration-choisie--.htm (consulté le 2 août 2016).

³³² Texte de loi : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000266495>

Encadré n°28 : Trajectoire professionnelle d'un mogotigi-den, Issa, diplômé en économie et gestion à Rabat puis à Paris

Après son baccalauréat en Mathématiques Technique Économie en 2004, Issa a obtenu un DEUG (diplôme d'études universitaires générales) d'économie et gestion à la faculté de sciences juridiques, économiques et sociales (FSJES) de l'université Hassan II de Casablanca en 2006, puis un diplôme en audit et contrôle de gestion à l'École Nationale d'Administration de Rabat en 2009. Il a poursuivi ses études en France, avec deux masters en CCA (comptabilité, contrôle, audit), le premier obtenu à l'université Paris Dauphine, orienté recherche, et le second, effectué à l'institut d'administration des entreprises (IAE Gustave Eiffel) de Créteil. Il a terminé sa formation en France en juillet 2011, quelques semaines après la publication de la circulaire Guéant, dont les effets commençaient déjà à se ressentir chez les diplômés étrangers en recherche d'emploi. Issa, s'est alors trouvé dans une situation délicate. Lorsque nous l'avons rencontré en septembre 2014 à Bamako pour un deuxième entretien, il était rentré depuis deux ans au Mali, où il travaillait comme contrôleur de gestion dans un cabinet d'expertise comptable. *« À l'époque, j'avais déjà une sorte de promesse d'embauche de la petite SARL (société à responsabilité limitée) où je faisais mon stage de fin d'études. Malheureusement, cela a été sans suite, en raison des contraintes qui venaient d'être nouvellement introduites par la circulaire Guéant. Dans la liste des quatorze métiers dits sous tension³³³, il n'y avait pas la comptabilité, alors que je faisais des missions dans ce domaine. Après six mois de travail avec une APS (Autorisation provisoire de séjour), j'ai dû me faire une raison. J'ai donc fait le choix de voir ce qu'il y avait comme opportunités au pays. Et j'ai rapidement trouvé grâce aux conseils de mes anciens camarades de promotion au Maroc »* (Issa, 29 ans – Bamako, le 10 septembre 2014).

La décision qu'il a prise de rentrer au Mali est consécutive et directement liée à l'impossibilité alors d'être embauché en France. La circulaire Guéant prévoyant des exceptions pour les diplômés provenant des pays avec lesquels la France avait signé des « accords de gestion concertée des flux migratoires », les Sénégalais, les Gabonais ou les Cap-Verdiens bénéficiaient de plus de flexibilité et étaient éligibles à un plus grand nombre de métiers. Lesdits accords ont été refusés par le gouvernement du Mali à l'époque³³⁴. Les étudiants maliens qui n'étaient pas concernés par les catégories restrictives de métiers ouverts aux

³³³ Dans la circulaire du 31 mai 2011, ont été répertoriés une liste de quatorze (14) métiers « sous tension » sur l'ensemble du territoire français, et pour lesquels la situation de l'emploi n'est pas opposable aux étrangers non ressortissants de l'UE.

³³⁴ Les accords de gestion concertée des flux migratoires sont des accords...

étrangers se sont trouvés dans l'obligation de faire un choix entre quitter la France, se réinscrire pour d'autres études, ou entrer en clandestinité pour ceux qui ne souhaitent pas retourner immédiatement. Deux années plus tard, à la faveur de l'alternance politique et des promesses de campagne du parti socialiste et du nouveau président François Hollande, une autre circulaire est votée. Elle est animée, dans les mots, par un objectif différent : celui du rayonnement international de la France.

La circulaire désignée sous le nom de *circulaire Valls*, a été émise le 31 mai 2012 par trois ministères : le ministère de l'Intérieur, le ministère de l'Emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Publiée un an après la circulaire Guéant qu'elle abroge *de facto*, cette circulaire avait un objet assez explicite : « *l'accès au marché de l'emploi des diplômés étrangers* ». Conçue comme une réponse politique à la circulaire précédente, elle s'y oppose en plusieurs points. Le texte insiste d'une part sur la participation des étudiants étrangers au rayonnement international de la France, « *à l'attractivité nationale et internationale de [ses] écoles et universités ainsi qu'au dynamisme de [son] économie* »³³⁵. L'émission de cette circulaire a été accompagnée d'autres dispositions légales facilitant l'accès des diplômés étrangers de France à une première expérience professionnelle. Les conditions de séjour des doctorants et enseignants chercheurs étrangers ont été améliorées³³⁶. Ces évolutions récentes ont eu une incidence certaine sur la mobilité des étudiants étrangers en général, comme en attestent les statistiques de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation français³³⁷. Nul doute que l'impact n'a pas été inexistant pour les étudiants et diplômés maliens.

Les conditions légales de l'installation après les études, dans son pays de formation sont donc déterminantes dans les choix professionnels des diplômés maliens. Ils doivent alors choisir entre rester à l'étranger dans des conditions difficiles ou rentrer au Mali, sans forcément savoir ce qu'il leur sera possible d'entreprendre professionnellement. Aucun capital de départ ne crée de distinction ici entre les diplômés, sauf celui des réseaux familiaux : les diplômés qui se sont mariés avec des nationaux français et ceux qui ont la double nationalité, seuls,

³³⁵ Texte intégral de la circulaire n° OC/L/II/ISII7/J : <http://www.gisti.org/IMG/pdf/norintv1224696c.pdf>

³³⁶ La loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur, facilite notamment les conditions de renouvellement du titre de séjour des chercheurs à l'issue de leur premier contrat de travail. Ce renouvellement est possible même sans nouveau contrat de travail : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027735009&categorieLien=id>

³³⁷ Le nombre total d'étrangers en France en 2011-2012 est de passé de 284.945 à 288.544, soit une augmentation beaucoup moins importante que pour les précédentes années, où il est passé de 265.386 à 277.994 puis 284.945. Voir la publication suivante : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/36/9/DEPP-RERS-2012_223369.pdf

peuvent librement choisir. Dans notre échantillon, cela concerne une partie résiduelle de la population étudiante. Ceux qui rentrent au Mali font face à un marché de l'emploi régi par d'autres règles, outre celles des marchés marocain et français caractérisés par une insertion plus facile des diplômés en sciences et techniques, ou en sciences de l'entreprise.

3.3 Au Mali, un marché de l'emploi très segmenté entre un secteur privé florissant et un secteur public ankylosé

Le marché malien de l'emploi se caractérise par un très fort taux de chômage des jeunes en milieu urbain : ils sont 35% à occuper un emploi, contre 66% des jeunes en milieu rural (Boutin, 2013 : 24). Cette grande disparité peut s'expliquer par la structure de l'économie malienne qui repose essentiellement sur l'agriculture, les services étant concentrés dans les villes. Les diplômés du Maroc et de France qui rentrent se trouvent donc confrontés au chômage de masse des jeunes. Dans cet environnement, on pourrait distinguer trois grands segments du marché de l'emploi, avec chacun ses propres règles en matière de recrutement : le secteur privé qui regroupe les grandes entreprises de services, souvent d'origine étrangère, les petites sociétés privées, et la fonction publique. Pour l'ensemble des segments du secteur économique maliens, le diplôme étranger constitue une véritable plus value face aux titres universitaires délivrés par les établissements locaux.

Orange Mali, la première société de téléphonie mobile sur place, appartient au groupe France Télécom. Les méthodes de recrutement du groupe Orange sont caractéristiques des très grandes sociétés : les ingénieurs et cadres commerciaux formés en France, en priorité, ou au Maroc, sont les plus recherchés. Il y a ensuite les petites et moyennes entreprises locales, essentiellement orientées vers les services, et qui recrutent également en priorité des diplômés de l'étranger, qui en sont beaucoup de fois les créateurs. La fonction publique et ses différents niveaux de recrutement – État, territoires – complètent ce tableau. Le recrutement dans ce cas-là passe surtout par des concours ouverts.. Chacun de ces segments de l'économie recrute sur la base de critères qui lui sont propres. Ces critères laissent une place plus ou moins importante à la valeur intrinsèque du diplôme, à l'expérience internationale des diplômés ou à l'autochtonie des candidats, et à leur capital social familial ou des réseaux d'amitié tissés au cours de la mobilité à l'étranger.

4 Capital social et insertion professionnelle des diplômés maliens formés en France et au Maroc

L'analyse des trajectoires d'insertion professionnelle des diplômés maliens de France et du Maroc permet de distinguer deux principales formes d'insertion professionnelle en fonction de la mobilisation du capital social d'origine ou du capital social accumulé pendant la mobilité pour études : les trajectoires d'insertion professionnelle *corporatiste* et les trajectoires d'insertion professionnelle *familiale*.

4.1 La valeur intrinsèque du titre scolaire, un capital valorisé sur les marchés du travail à l'étranger comme au Mali

La relation entre diplôme et emploi, que nous constatons dans les trajectoires d'insertion professionnelle des Maliens formés à l'étranger est une réminiscence d'une époque que les Maliens estiment révolue. Il s'agit *grosso modo* des vingt premières années après l'indépendance du Mali (1960-1975). Pendant cette période, les besoins de cadres pour l'administration publique et les différentes sociétés industrielles d'État étaient importants et suffisaient à absorber l'ensemble des diplômés du supérieur qui accédaient immédiatement à un emploi. Dès le milieu des années 1970, on s'est aperçu des problèmes que cela allait créer : le nombre de diplômés en formation allait vite devenir ingérable pour le secteur public. Des mesures sont donc prises pour limiter l'accès aux grandes écoles, puis le concours de la fonction publique est institué, suite aux recommandations des institutions de Bretton Woods, la Banque Mondiale et le Fonds Monétaires International. Les sociologues de l'éducation sur le Mali notent que pendant la décennie 1980, ces mesures politiques ont comme conséquence une déscolarisation progressive des enfants maliens qui se tournent vers d'autres formes d'institutions éducatives (Gérard, 1992 ; Lange, 1999). La combinaison des transformations économiques du pays et le désamour de l'école ont durablement impacté celle-ci, modelant ainsi une nouvelle image de l'institution scolaire et de ses produits, le diplôme et le diplômé : le diplôme n'est alors pas le meilleur rempart contre le chômage des jeunes. Toutefois, les trajectoires individuelles des diplômés maliens de l'étranger, qui sont des privilégiés, redonnent de l'aura au diplôme, en particulier au titre universitaire obtenu ailleurs.

Les trajectoires professionnelles d'Ibra et de Wati sont deux exemples parmi beaucoup d'autres de la consécration du diplôme étranger comme tremplin vers l'emploi. Le premier cas illustre l'importance du diplôme pour les carrières privées, en particulier dans les organisations internationales, alors que le second illustre cette même valeur du diplôme pour les recrutements dans la fonction publique, fondés avant tout sur les qualifications et le CV.

Ibra a fait une licence d'anglais au Mali avant de poursuivre avec un master en gestion du patrimoine culturel à l'université Léopold Sédar Senghor d'Alexandrie, en Égypte, et un master 2 en histoire et gestion de patrimoine culturel à l'université Panthéon-Sorbonne, Paris 1. A son retour au Mali en 2012, à 26 ans, il est d'abord recruté par la coopération luxembourgeoise pour la coordination du travail de restauration des anciens manuscrits de Tombouctou, ville dont il est originaire. Ibra, qui a trouvé ce premier emploi très rapidement après son retour au Mali, y est resté un an, avant de commencer un second emploi, en 2014 lorsque nous l'avons rencontré, auprès de l'USAID, l'agence des États-Unis pour le développement international. Pour accéder à ces emplois, il nous explique avoir surtout compté sur ses aptitudes professionnelles, les réseaux jouant surtout dans la transmission des informations sur les recrutements.

« Avant même de retourner en 2012, je savais à peu près dans quoi je souhaitais travailler. Je pensais me chercher quelque chose dans le privé et la restauration des manuscrits faisait partie de ma liste de projets favoris. J'ai donc envoyé ma candidature et on m'a proposé un entretien au bout de trois semaines, entretien qui a été concluant. (...) Cela s'est déroulé de la même façon pour l'USAID. A la fin de mon contrat avec Lux-Dev, je suis resté quelques mois sans boulot, mais j'ai informé les amis et la famille, et je postulais. Un jour, mon frère m'a transféré un mail à propos du recrutement de l'USAID. J'ai postulé. On m'a appelé pour une série d'entretiens exclusivement en anglais. Je me suis bien débrouillé et j'ai été recruté au bout d'un mois. » (Ibra, 28 ans – Bamako, le 25 août 2014). Comme Ibra, Wati a été recruté comme professeur assistant en biologie à la faculté des sciences, des techniques et des technologies de Bamako « avant tout pour ses compétences ». Après son postdoctorat en France, il est resté quelques mois sans emploi. Puis il a commencé à postuler aux offres provenant du Mali. Dans l'enseignement supérieur, où les professeurs manquent, le gouvernement du Mali a mis en place un recrutement sur titre des docteurs, qui peuvent alors être sélectionnés sur dossier. Ce fut le cas de Wati qui est rentré au Mali en 2013.

Plusieurs diplômés de retour au Mali décrivent ce qu'ils estiment être une tendance grandissante à reconnaître les diplômes, en particulier dans les domaines des sciences, techniques et technologies, et dans les disciplines de sciences économiques et de gestion. Leur appréciation vaut davantage pour les diplômés étrangers que pour ceux acquis localement. Et si les titres scolaires étrangers sont très valorisés dans tous les segments du marché malien de l'emploi, ils le sont différemment : la convertibilité du diplôme doit, dans une certaine mesure, s'analyser plus finement pour comprendre l'apport du capital social dans les trajectoires scolaires.

4.2 Capital social accumulé à l'étranger et insertion professionnelle

Les trajectoires d'insertion professionnelle des diplômés maliens de France et du Maroc se caractérisent par une forte proportion de diplômés accédant à un emploi en recourant aux réseaux sociaux qu'ils se sont constitué au cours de leur mobilité à l'étranger. Les encadrés ci-dessous en illustrent les diverses formes.

La trajectoire d'insertion professionnelle de Salim est un exemple des formes de mobilisation des réseaux sociaux en vue de l'accès à un emploi.

Encadré n°29: Trajectoire d'insertion professionnelle corporatiste de Salim, *donnikɛla-den*, expert-comptable à Bamako

Ancien lauréat du programme « 300 jeunes cadres pour le Mali », Salim est titulaire de deux diplômes de master 2, en contrôle de gestion à l'université Lumière (Lyon 2) en 2009 et en comptabilité, contrôle et audit à l'institut d'administration des entreprises (IAE) de l'université Pierre Mendès France de Grenoble. Après une année de recherche d'emploi sans résultat en France, Salim a décidé de se tourner vers le Mali. Mais, avant de s'y rendre, il souhaitait trouver des garanties à partir de Paris où il s'est installé après ses études. C'est par la liste de diffusion de messages électroniques partagée par les boursiers d'excellence qu'il a pris connaissance de l'existence de deux principaux cabinets d'expertise comptable au Mali, qui étaient dirigés par des diplômés de France et qui recrutaient en priorité des compatriotes formés dans ce même pays. C'est donc sans difficulté que Salim est entré en contact avec les deux cabinets, dont il a fini par rencontrer les intermédiaires à Paris. À l'issue des entretiens, l'un des deux cabinets privés lui a fait une proposition qu'il a acceptée. Lorsque nous l'avons interviewé pour la première fois, en août 2012, Salim travaillait dans le cabinet d'expertise comptable en compagnie d'Issa et de Bocar, deux *mogɔtigi-denw* formés au Maroc – Issa ayant poursuivi ses études en France – qui sont aussi les camarades que Salim a rencontrés au lycée technique de Bamako entre 2001 et 2004. Lorsque nous l'avons revu en 2016 à Paris, Salim s'est associé avec Issa au sein d'un nouveau cabinet d'expertise comptable.

La trajectoire professionnelle de Salim illustre un des mécanismes de mobilisation des réseaux constitués au cours de la mobilité : l'accès aux listes de diffusion et la présentation en entretien en tant que boursier d'excellence. L'association avec Issa, son ami de lycée, correspond à une des formes de recours au capital social construit individuellement par les deux amis.

Le recours au capital social acquis pendant la mobilité concerne l'ensemble des domaines d'activité. Pour Salim qui est diplômé en économie et gestion, comme pour Moctar, diplômé dans le domaine des sciences, techniques et technologies. Les réseaux sur lesquels s'appuie Moctar ont été essentiellement constitué grâce au canal par lequel il a accédé aux études supérieures à l'étranger : les bourses de mérite. Les membres des associations professionnelles d'ingénieurs ou de médecins formés au Maroc sont en grande majorité d'anciens boursiers.

Encadré n°30 : Trajectoire d'insertion professionnelle corporatiste de Moctar, *mogɽtigi-den*, architecte à Bamako

Moctar est diplômé de l'ENA, l'École nationale d'architecture de Rabat où il a pu poursuivre ses études supérieures grâce à une bourse de la coopération entre le Mali et le Maroc. *Mogɽtigi-den*, Moctar n'a pas rencontré de difficultés pour se constituer un réseau solide de futurs associés dès ses premières années d'études. En effet, au sein du club des ingénieurs et élèves-ingénieurs du Maroc (CI2M), une association professionnelle regroupant les ingénieurs maliens au Maroc comme au Mali et à l'étranger, il a fait la connaissance de l'ensemble des diplômés maliens formés comme lui à l'ENA, et qui ont généralement fait leurs études secondaires au lycée technique de Bamako, en section Mathématiques Technique Génie Civil. Ainsi, dès sa deuxième année d'études à Rabat, Moctar savait avec qui il pourrait travailler à l'issue de sa formation s'il choisissait de rentrer au Mali. Aussi, quelques mois seulement après l'obtention de son diplôme d'architecte en juin 2014, nous l'avons rencontré à son domicile à Bamako. Moctar travaille aujourd'hui avec deux collègues, un *faama-den* et un *donnikela-den*, formés comme lui à l'École nationale d'architecture de Rabat. Pour réaliser les missions de leurs contrats, les trois architectes s'associent fréquemment avec des ingénieurs du BTP formés eux aussi à l'étranger, le plus souvent d'anciens camarades revenus du Maroc.

La trajectoire d'insertion professionnelle d'Aliou, *mogɽtigi-den*, devenu fonctionnaire tout en vivant à Paris et en attendant les résultats d'une sélection dont il craignait le manque de transparence, témoigne sinon d'une révolution, d'une évolution des hiérarchies sociales sous l'effet de la mobilité. Car l'obtention d'un poste d'enseignant chercheur par sélection sur dossier est réservée aux titulaires d'un doctorat, un diplôme qu'il n'est possible de préparer en

cotutelle au Mali, en sociologie, que depuis 2011. C'est donc grâce à la mobilité géographique pour études que s'ouvrent à Aliou les possibilités d'une mobilité sociale a priori inespérée.

Encadré n°31 : Trajectoire d'insertion professionnelle corporatiste d'Aliou, *mogɔtigi-den*, enseignant-chercheur à l'université de Bamako

Aliou, 38 ans, est docteur en sociologie de l'université Paris Descartes. *Mogɔtigi-den* d'abord formé à l'université de Bamako où il a obtenu une maîtrise en sociologie et anthropologie, il a travaillé pendant quelques années au Mali afin de pouvoir financer lui-même ses études de master de doctorat en France. En 2015, Aliou a été recruté comme maître assistant, le premier grade des enseignants chercheurs de l'université de Bamako, en sociologie. Conformément au fonctionnement des nouvelles modalités de recrutement du personnel enseignant dans l'enseignement supérieur, Aliou a été recruté sur titre, après une sélection des meilleurs dossiers de candidats aux postes ouverts dans l'éducation nationale au Mali. Il n'a eu besoin d'aucune aide pour accéder à cet emploi. Cependant, un de ses camarades d'université, rencontré en France, qui se trouvait au Mali au moment du dépôt des dossiers, a aidé Aliou dans la constitution de celui-ci.

Comme Aliou, des diplômés de toutes disciplines et provenant de tous les groupes sociaux sont recrutés dans la fonction publique de l'enseignement supérieur, où les diplômés maliens de l'étranger estiment que la transparence est complète sur les critères de sélection. Dans notre échantillon, Wati, autre *mogɔtigi-den*, docteur en biologie de l'université de Grenoble, tout comme Drissa, *waritigi-den*, docteur en économie de l'université Hassan II de Casablanca, ont été recrutés par la voie de la sélection sur dossier.

4.3 L'insertion professionnelle par le capital social familial

Les études qui se sont intéressées au marché du travail au Mali ont démontré que le capital social jouait un rôle crucial dans l'accès au travail : « *au Mali, l'accès à l'emploi s'effectue principalement sur recommandations* » (Boutin, 2013 : 40). En effet, la pratique des recommandations par un tiers est pratiquement la règle. Delphine Boutin, dans ce même article, rappelle cependant que les capitaux les plus valorisés sont ceux des migrants et des jeunes issus de familles économiquement aisées. Cela se confirme tout particulièrement avec l'élite des « migrants » que sont les diplômés de France et du Maroc, pour qui certains segments du marché du travail sont très ouverts.

À la question posée aux interviewés au Maroc ou en France sur leurs perspectives d'obtenir un emploi après leur diplôme, ils émettent en chœur leur crainte de la précarité et du chômage de longue durée au Mali, en particulier les diplômés en lettres et sciences humaines et sociales. Si cette crainte s'explique en partie par l'obligation sociale faite aux jeunes maliens de réussir professionnellement et socialement à l'issue de la mobilité pour études en participant notamment aux mécanismes de solidarité intrafamiliale, le phénomène doit tout autant à la méconnaissance du marché de l'emploi et au risque de ne rien pouvoir obtenir sans relations sociales. Ils choisissent alors, quand cela est possible, de chercher un emploi avant même de retourner dans leur pays. En définitive, tous les salariés, du public comme du privé, nous ont répondu avoir bénéficié de l'aide de leur famille ou de leurs réseaux étendus d'amis pour obtenir du travail. Cette aide va de l'information pour participer à un concours national à la mise en relation avec un employeur privé, permettant quelques fois d'éviter les procédures de routine.

Majid est chargé de cours en droit public, en relations internationales et en géopolitique dans différents établissements privés d'enseignement supérieur de Bamako, tels que l'ISPRIC (Institut des sciences politiques, relations internationales et communications). Les deux fois où nous l'avons rencontré, à Rabat en juillet 2012 puis en mai 2013, il terminait son master droit public et relations internationales à l'université Mohammed V. Il envisageait alors de poursuivre en doctorat. Et lorsque nous le revoyons à Bamako en septembre 2014, il était doctorant à Rabat et vivait l'essentiel du temps au Mali, où il « *préparait son insertion après-thèse* ». Nous avons demandé à Majid de nous faire le récit de sa recherche d'emploi à Bamako. Fils de grand commerçant, il dispose de ressources financières confortables, mais aucun de ses parents n'a jamais été scolarisé, ses sœurs non plus. Il raconte :

« Bon, j'ai commencé à me renseigner dès le mois d'avril 2013 quand j'ai commencé mon stage au service Affaires étrangères de la présidence de la république. – Tu as fait un stage à la présidence de la république ? – Oui, oui, j'ai envoyé beaucoup de CV, mais c'est surtout un ami de mon père qui connaissait le responsable. Cela a facilité l'obtention du stage. Même s'il n'était pas rémunéré, cela me donnait une entrée dans ce monde. – Ok. Et comment tu as fait ensuite pour obtenir des cours dans les écoles privées ? – Bon, pour ça aussi, je me suis un peu débrouillé au boulot. J'avais un collègue à la présidence qui enseignait aussi les relations internationales. Il m'a recommandé à ses amis, dont l'un dirigeait une école ici. J'ai commencé là-bas vers le moins de juin, et depuis j'ai trouvé par bouche-à-oreille comme ça des cours un peu partout ». (Majid, 23 ans – Bamako, le 14 septembre 2014).

Même si son statut n'est pas permanent, le témoignage de Moctar illustre la mobilisation des réseaux d'interconnaissance afin d'obtenir un emploi au Mali. Les mêmes voies d'accès à l'emploi, les mêmes pratiques opèrent pour d'autres domaines d'activité. Issa, contrôleur de gestion, Salim, auditeur comptable, Fatouma, jeune femme cadre dans la communication d'un grand groupe de téléphonie mobile, et Wati, docteur en biologie moléculaire, racontent tous avoir occupé accessoirement des postes d'enseignants qu'ils ont obtenus dans les écoles supérieures privées par l'intermédiaire de leurs amis qui y enseignaient déjà. Ces pratiques concernent invariablement aussi bien les diplômés du Maroc que leurs homologues de France. Outre le fait d'exercer des activités dans les secteurs connexes, les titulaires d'un diplôme supérieur obtenu à l'étranger – dont la valeur n'est pas toujours la même selon le pays d'obtention du diplôme –, bénéficient d'un a priori positif dans bien des domaines. Ce groupe de jeunes constitue l'un de ceux qui s'insèrent le plus facilement (Boutin, 2013), parce que l'exigence du capital social, en termes de réseaux, opère autrement : dans leur cas, c'est la « présomption de compétence » qui joue en leur faveur.

Nous relevons une constante dans les voies d'accès à l'emploi des diplômés maliens rentrés du Maroc et de la France : ceux qui ont le plus rapidement un emploi sont les ingénieurs (informatique, télécommunications, télécoms), suivis des titulaires d'un diplôme en sciences de gestion (finance, comptabilité, contrôle de gestion). Les diplômés en sciences sociales ont des trajectoires d'insertion plus diverses. Toutefois, ces trois grandes catégories ne suffisent pas pour rendre compte des complexités constatées dans les trajectoires individuelles de recherche d'un premier emploi au Mali. En effet, si l'on estime qu'il existe une valeur intrinsèque de chaque diplôme, les différences de trajectoires permettent d'ajouter que les usages différenciés qui en sont faits et les capacités inégales de conversion du titre universitaire en capital pour l'emploi présagent des inégalités au-delà du diplôme-emploi et du mérite pourtant perceptible par les interviewés. Deux précautions sont à prendre sur cette question de la valeur subjective du diplôme : d'un côté, cela concerne dans une grande mesure les diplômés en sciences sociales ; de l'autre, les PME (petites et moyennes entreprises) et le secteur public sont le terrain où se déroulent les diverses interprétations du diplôme.

Les conditions de recrutement dans les PME, qui relèvent du secteur privé, donnent à voir des trajectoires marquées du sceau des solidarités familiales et par l'intervention directe du capital économique et social, qui distingue ceux qui le possèdent de ceux qui n'ont rien. Abacar, ingénieur en Informatique de 25 ans, diplômé d'une école privée marocaine et fils d'un haut cadre de la fonction publique, travaille comme développeur dans une petite entreprise privée qu'il a créée avec deux amis. Rentré au Mali en 2011 après cinq ans d'études à

Sup'Management Rabat, il espérait trouver un emploi dans le domaine des télécommunications ou de la banque. Mais cela ne s'est pas fait facilement, et au bout de quelques mois, il a préféré se tourner vers la création d'entreprises.

Encadré n°32 : Trajectoire d'insertion professionnelle familiale d'Abacar, *faama-den*, informaticien à Bamako

« Je suis rentré en 2011 avec plein de rêves, je voulais surtout travailler pour l'une des grandes entreprises de téléphonie mobile. Mais je me disais qu'un job dans le secteur bancaire, florissant, m'aurait également plu. Hélas, ça n'a pas marché. J'ai eu quelques entretiens sans succès. Et je commençais à m'impatienter. J'ai alors décidé d'en parler avec deux potes, formés en Tunisie pour l'un, et en France pour l'autre. Tous informaticiens. Nous avons décidé de créer notre propre boîte pour voir ce que cela allait donner. » Si Abacar et ses amis ont pu rapidement créer leur entreprise, c'est surtout grâce à l'aide de leurs parents, ses deux amis sont également issus de familles aisées. « – Et vous aviez des fonds pour démarrer votre activité ? – Pas vraiment. Mais nos parents nous ont beaucoup aidés, quoi (rires). Ils nous ont donné un local et fourni du matériel informatique acheté à l'étranger. Ensuite, ç'a été plutôt facile, on a rapidement démarré l'activité. » (Abacar, 25 ans – Bamako, le 11 septembre 2014).

Là où Abacar et ses amis ont réussi à créer leur propre entreprise, leurs camarades de groupes sociaux défavorisés doivent souvent s'insérer sur le marché de l'emploi, en devenant salarié. La carrière professionnelle d'Abacar, quoiqu'encore en construction, illustre les avantages des diplômés issus des couches les plus aisées.

Le capital social familial est surtout mobilisé au Mali. Cependant, dans de rares cas, comme celui de Sadou, il peut être utilisé aux fins d'insertion professionnelle à l'étranger.

Encadré n°33 : Trajectoire d'insertion professionnelle familiale de Sadou, *faama-den*, expert-comptable à Paris

Sadou, *faama-den* formé à Paris, est un cas rare d'une insertion professionnelle familiale à l'étranger. Son oncle expert-comptable, et ses deux parents ont encouragé Sadou à faire des études de comptabilité dans les universités Paris 1 Panthéon-Sorbonne et à Paris Dauphine. Devenu associé de son oncle au sein du cabinet que celui-ci possède depuis plus de 30 ans en région parisienne, il gère avec ce dernier son cabinet francilien et un autre ouvert à Bamako il y a quelques années.

4.4 Les capitaux acquis à l'étranger durant la mobilité pour études : un facteur déterminant dans les trajectoires d'insertion professionnelle

Tel qu'esquissé dans les précédentes section de ce dernier chapitre, les trajectoires d'insertion professionnelle des diplômés maliens formés en France et au Maroc, quel que soit le domaine d'obtention du dernier diplôme, sont caractérisés par la primauté du capital acquis au cours de la mobilité. En effet, il apparaît que celui-ci est mobilisé indépendamment de l'origine sociale des diplômés, aussi bien à l'étranger qu'au Mali. Néanmoins, dans le détail, les modalités d'accès à l'emploi se distinguent par le recours plus ou moins fréquent au capital social familial inégal entre les diplômés. Ces modalités particulières de mobilisation des réseaux familiaux à l'étranger et au Mali, dans chacune de nos catégories sociales, méritent d'être interrogées. Toutefois, à défaut d'avoir analysé en profondeur les mécanismes d'insertion professionnelle des diplômés issus des différents groupes sociaux, nous émettons ici quelques hypothèses fondées sur les expériences individuelles de quelques enquêté-e-s.

L'insertion professionnelle des *faama-denw* en France suggère des différences avec celle de diplômés de groupes sociaux moins dotés de capital scolaire. Bénéficiant d'une meilleure maîtrise des codes sociaux, ils savent tirer profit de compétences extra-scolaires dont ne disposent ni les *waritigi-denw*, ni les *mogotigi-denw*. Ainsi, un informaticien *faama-den*, jouissant d'une très bonne maîtrise des codes de communication orale, parfois en français comme en anglais, se verra confier de plus importantes tâches de management ou de représentation de l'entreprise à l'extérieur qu'un autre informaticien pour qui la maîtrise du français est parfois moins bonne. Idy, informaticien de 22 ans, assure des fonctions d'interface avec les clients de son entreprise. Ces tâches requièrent des compétences en communication et en maîtrise de la langue qui sont parfois socialement construites chez les élites scolaires maliennes, comme nous l'avons développé au chapitre 5. Au Maroc, en l'absence d'une immigration malienne importante, et face aux règles du marché de l'emploi, dont notamment l'obligation d'avoir un profil « rare » pour obtenir un emploi, très peu de différences ont été observées entre les catégories sociales. Au Mali, les canaux d'insertion professionnelle dépendent non seulement du secteur d'activité, mais aussi des disciplines de formation. À défaut d'accéder à un emploi dans le grand secteur privé ou par les voies transparentes d'insertion professionnelle, les *faama-denw* conservent un avantage indiscutable pour l'obtention d'un emploi public dont le recrutement n'est pas toujours transparent. Bocar,

auditeur comptable *mogɔtigi-den* analyse : « je pense que si quelqu'un veut trouver une poste au bureau du vérificateur général de la République, par exemple, ce sera quasi impossible, quelles que soient tes compétences. Il y a bien de la transparence dans certains domaines, mais il y en a d'autres où il faut toujours pouvoir faire appel à des proches qui sont puissants » (Bocar, 25 ans– Bamako, 6 août 2012).

Les *faama-denw* bénéficient également, avec les *waritigi-denw* de l'atout du capital économique leur permettant, s'ils le désirent, de tenter une immigration vers le Canada à la fin de leurs études supérieures. C'est le cas notamment de Bachir, en fin de cycle d'ingénieur à Paris, et qui envisage de se faire aider par ses parents pour chercher un emploi en Amérique du Nord. Les *waritigi-denw* bénéficient des mêmes avantages que les *faama-denw*, à l'exception du capital scolaire. Leurs trajectoires professionnelles sont marquées par une grande proportion de diplômés de retour au Mali travaillant avec leurs parents commerçants. Bien souvent, les diplômés concernés n'exercent pas directement les compétences liées à leurs études supérieures. Ainsi, Nasrou, diplômé en finance de HEC Fès en 2013, travaille avec son père en tant que comptable et associé dans une entreprise d'importation de vivres de la Chine. Madou, diplômé en développement informatique à Rabat, fait collaborer également avec son père qui est concessionnaire automobile. Les trajectoires des *waritigi-denw* évoquent des modalités parallèles d'insertion professionnelles qui ne sont possibles que pour les diplômés pouvant mobiliser leurs ressources familiales de départ. Dans ces cas-là, le diplôme n'est pas nécessairement utilisé.

Les trajectoires professionnelles des *donnikɛla-denw*, elles, s'appuient conjointement sur les capitaux détenus avant l'entrée en mobilité, sur les réseaux tissés pendant la mobilité, mais aussi et surtout sur le diplôme, qui conserve une importance considérable dans cette catégorie sociale qui entretient un rapport particulier au savoir qu'elle valorise.

Quant aux *mogɔtigi-denw* en France, au Maroc comme au Mali, leurs trajectoires d'insertion professionnelle ressemblent à bien des égards aux cas les plus répandus d'accès à l'emploi par la mobilisation des réseaux développés au Maroc ou en France. En raison des transformations de l'économie malienne, où la part du secteur privé étranger croît, les trajectoires d'insertion sans recours au capital familial se multiplient, donnant ainsi la chance aux moins dotés de capital social au départ d'accéder facilement à un emploi, et par là-même à des chances de mobilité sociale grâce à la formation supérieure à l'étranger.

Conclusion

Les stratégies d'insertion professionnelle des étudiants maliens varient selon les filières de formation, le type d'établissement scolaire d'obtention du dernier diplôme et le pays dans lequel ils souhaitent faire carrière. Dans une large mesure – en France, au Maroc et dans des pans entiers du secteur de l'emploi privé et public au Mali – les diplômés en sciences, techniques et technologies, et les diplômés en économie et gestion ont des trajectoires d'insertion plus aisées.

La majorité des diplômés maliens du Maroc et de France mobilisent essentiellement leurs réseaux constitués au cours de la mobilité pour formation à l'étranger afin d'accéder à un emploi. Ces trajectoires « corporatistes » représentent le cas d'insertion professionnelle majoritaire des Maliens, et en particulier une fois de retour au Mali. Dans le privé comme dans le public, de telles formes de solidarité sont constatées entre diplômés du Maroc ou de France, parfois de la même école, et sans que la catégorie sociale de départ influe sur les stratégies d'entraide mutuelle. Au final, la mobilisation du capital social de départ, l'entregent des parents, intervient assez rarement, à l'exception de carrières dans le « petit secteur privé » malien ou pour financer sa propre activité.

Conclusion de la partie

Les étudiants maliens au Maroc et en France sont issus de groupes sociaux différents et disposent au départ, en raison de leurs histoires familiales différents, de capitaux économique et scolaire inégaux. Pourtant, en dépit des inégalités de départ, les *faama-denw*, les *waritigi-denw*, les *donnikela-denw* et les *mogotigi-denw* poursuivent leurs études supérieures en mobilisant les ressources qui leur sont accessibles.

L'analyse des trajectoires scolaires des étudiants de ces quatre catégories a permis de montrer l'absence de corrélation entre les parcours d'études de continuité disciplinaire des étudiants aux trajectoires scolaires linéaires et itinérantes, et les parcours plus discontinus des trajectoires indécises et chaotiques. Les ressorts du déroulement des études à l'étranger résident ailleurs que dans l'origine sociale des étudiants. Les trajectoires scolaires sont davantage déterminées par les conditions institutionnelles de la mobilité ainsi que par les filières de formation dans lesquelles sont inscrits les étudiants maliens au Maroc et en France. Les trajectoires d'insertion professionnelle ne portent pas, non plus, l'influence du groupe social de départ. Les règles de l'insertion des diplômés maliens dépendent moins de leurs capitaux sociaux de départ que des contextes dans lesquels leur mobilité pour études a été construite. Davantage que le capital familial du lycéen qui quitte le Mali pour étudier à l'étranger, que mobilisent une poignée d'héritiers, il apparaît que c'est le capital social acquis au cours de la mobilité qui joue un rôle de poids dans la stratégie d'insertion professionnelle des corporatistes désormais « Marocains » et « Français » au Mali. Pour beaucoup d'autres, et notamment ceux qui font carrière dans leur pays de formation, la trajectoire d'insertion correspond à celle d'indépendants qui n'ont parfois besoin de s'appuyer que sur leur seul titre scolaire qui garantit souvent l'entrée dans des fonctions de cadres. Ces conditions de la mobilité étudiante rendent donc possible une dynamique du capital social qui est redistribué dans le champ social malien.

Conclusion générale

Cette recherche s'est donné comme objet d'étudier la dimension sociale de la mobilité pour études supérieures des Maliens en France et au Maroc. À partir d'entretiens semi-directifs conduits de façon longitudinale auprès de la majorité des enquêté(e)s, au cours desquels ont été recueillies les histoires familiales de scolarisation, les pratiques de mobilités et les rapports aux savoirs, nous avons proposé une réflexion combinant des apports théoriques de la sociologie de l'éducation et des études migratoires. L'origine sociale des étudiants et diplômés que nous avons interviewés au Maroc (Rabat, Casablanca, Fès, Mohammedia), en France (Paris, Grenoble), et à Bamako au Mali, a servi de point d'entrée pour comprendre dans quelle mesure les trajectoires scolaires, professionnelles et sociales des étudiants maliens à l'étranger sont déterminées par leur capital social de départ.

La dimension sociale de la mobilité pour études s'est avérée un élément crucial pour saisir les dynamiques internes au champ social malien. Les trajectoires individuelles rendent en effet compte de la complexité de la réalité sociale à laquelle la seule étude du rôle des acteurs institutionnels (États et institutions nationales de coopération internationale) ne peut permettre d'accéder. Cependant, l'analyse des enjeux de coopération bilatérale en matière de formation supérieure, combinée à l'étude des mutations dans les politiques publiques d'enseignement supérieur et de politiques migratoires, et à celle des dynamiques sociales inhérentes à la société du pays d'émigration, offre une lecture multidimensionnelle indispensable à la compréhension des enjeux de distinction sociale inhérents à la mobilité pour études.

Les étudiants maliens au Maroc et en France forment un groupe social très hétérogène au regard de leurs caractéristiques socioéconomiques familiales. En fonction des capitaux disponibles dans leurs réseaux sociaux proches ou étendus, ils mettent en œuvre des stratégies diverses afin de poursuivre leurs études supérieures à l'étranger. Les *faama-denw* — « enfants de chefs » — sont les mieux outillés pour accéder à la mobilité pour études. Issus des classes sociales dotées de pouvoir, ils jouissent du double capital économique et scolaire élevé de leurs parents. Citadins, majoritairement originaires de Bamako, ils ont été bacheliers dans des établissements privés, laïcs ou confessionnels catholiques, spécialisés dans « l'exportation » des étudiants vers l'étranger. Les *waritigi-denw*, fils et filles des élites économiques maliennes, s'appuient sur le capital économique de leurs parents pour accéder à

une formation de qualité dans les mêmes établissements privés laïcs que les *faama-denw*. Les fils et filles de ceux qui détiennent le savoir ou exercent un métier en lien avec celui-ci, les *donnikela-denw*, mobilisent quant à eux le capital scolaire hérité de leurs parents, comparable à celui des *faama*, investi dans leur scolarité dans des établissements secondaires privés laïcs ou confessionnels plus accessibles financièrement, ou dans des lycées publics. Enfin, les *mogɔtigi-denw*, dont les parents ne possèdent ni le capital scolaire des *faama* et des *donnikela*, ni le capital économique des *waritigi* et des *faama*, s'appuient, à l'issue de leurs études secondaires dans des établissements publics, sur les réseaux familiaux et amicaux élargis, leur *mogɔtigi-ya*, pour accéder à une formation en France ou au Maroc.

L'analyse des quatre-vingt-quatorze (94) entretiens réalisés au Maroc et en France auprès de ces quatre catégories d'étudiants offre un enseignement clef au regard des études jusqu'ici réalisées sur les mobilités pour études à l'étranger, notamment des étudiants d'Afrique subsaharienne : les trajectoires scolaires de ces étudiants maliens au Maroc comme en France apparaissent moins déterminées par leur origine sociale que par leur filière et discipline de formation, par le type d'établissement scolaire fréquenté, et plus globalement par le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit leur mobilité.

Deux principaux critères ont été considérés dans l'analyse de la construction des trajectoires scolaires des étudiants maliens au Maroc et en France : d'une part, la continuité disciplinaire, c'est-à-dire la poursuite de l'intégralité de la formation supérieure dans un domaine donné, et de l'autre, la stabilité géographique, qui désigne les trajectoires scolaires qui se déroulent entièrement dans un seul pays de mobilité.

En effet, **les trajectoires linéaires**, c'est-à-dire celles qui sont caractérisées par la continuité disciplinaire et la stabilité géographique, correspondent généralement aux parcours « encadrés » d'étudiants bénéficiaires d'une bourse de coopération internationale, ou d'étudiants dont la mobilité en direction d'une école supérieure privée marocaine est prise en charge du départ à Bamako jusqu'à l'arrivée dans la ville d'études où ils sont accueillis et suivis dans leur scolarité par les représentants de l'établissement de formation. Ainsi, au Maroc, la grande majorité des étudiants boursiers maliens des facultés de médecine, des écoles préparatoires scientifiques générales ou intégrées aux Grandes Écoles, et des Écoles Nationales de Commerce et de Gestion (ENCG), ont des parcours d'études similaires au sein de la même formation pendant 5 à 6 ans pour les ingénieurs, et 7 à 12 ans pour les médecins

généralistes et spécialistes. Si les étudiants boursiers au Maroc, et dans une moindre mesure en France, procèdent à un nombre limité de réorientations, c'est d'abord en raison du cadre de leur mobilité organisée par des acteurs institutionnels publics, dans laquelle leurs filières de spécialisation sont définies dès l'octroi de la bourse d'études, avec des marges de manœuvre très restreintes, en particulier pour ceux qui étudient au Maroc. Ce type de trajectoires est récurrent dans les parcours d'études des étudiants formés dans des établissements supérieurs privés du Maroc. En droit, en économie, en sciences de gestion ou en informatique, les étudiants de l'ESEJE, de l'IGA, d'EPSIEL ou de HECF³³⁸, suivent un parcours d'études linéaires. Les trajectoires linéaires des étudiants non boursiers des établissements privés marocains s'expliquent non seulement la quasi impossibilité pour les non-boursiers d'obtenir une admission dans un établissement public, d'une part, mais aussi et surtout par l'organisation des offres de formation qui incitent les étudiants à aller au bout de leur cursus en raison notamment de la quasi-inexistence de système de validation des crédits entre les différentes écoles privées. En France, les ressorts des trajectoires linéaires sont identiques à celles du Maroc : les étudiants boursiers de la coopération franco-malienne, majoritairement inscrits dans le premier cycle de l'enseignement supérieur des facultés de sciences économiques et de gestion et des facultés de sciences et techniques, poursuivent leurs études au sein de masters en lien avec leurs licences ou dans les Grandes Écoles.

Les trajectoires itinérantes sont caractérisées par une continuité disciplinaire marquée cependant par l'instabilité géographique qu'entraîne la mobilité en cours d'études supérieures. Les étudiants boursiers au Maroc ou en Algérie, inscrits dans les filières des sciences, techniques et technologies, et ceux en économie et gestion dans les universités, constituent la population majoritaire des trajectoires itinérantes dont la destination finale est généralement la France. Cette population de boursiers aux trajectoires itinérantes se distingue donc des boursiers aux trajectoires linéaires qui, eux, sont inscrits dans des cursus longs des différentes Grandes Écoles. Très peu d'étudiants maliens du Maroc ont eu des trajectoires itinérantes, car le royaume chérifien est la première destination de formation pour la quasi-totalité de ceux qui y étudient.

³³⁸ ESEJE : École supérieure des études juridiques et économiques de Mohammedia ; IGA : Institut supérieur du génie appliqué de Rabat ; EPSIEL : École polyvalente supérieur d'informatique et d'électronique, de Fès, et HECF : École des hautes études comptables et financières, de Fès.

Dans les cas de discontinuité disciplinaire et de stabilité géographique, c'est-à-dire de réorientation en cours d'études dans un même pays, nous avons identifié des **trajectoires indécises**. Celles-ci surviennent plus souvent dans les parcours de formation d'étudiants non boursiers et généralement inscrits dans les filières de lettres et sciences humaines et sociales. Ce type de trajectoire est facilité par la fluidité du système d'enseignement supérieur en termes de passerelles entre filières. Dans notre échantillon d'étudiants, nous en dénombrons par conséquent davantage en France que parmi ceux poursuivant leur scolarité au Maroc où les changements d'orientation sont plus compliqués.

Enfin, **les trajectoires chaotiques** renvoient aux trajectoires scolaires qui sont marquées par des changements de filières de formation et par une mobilité géographique pendant les études supérieures. Ce type de trajectoire correspond aux parcours d'étudiants dont la mobilité est très peu voire pas encadrée. L'instabilité dans la trajectoire scolaire et de mobilité caractérise une quête qui ne se limite pas uniquement à la recherche d'un titre scolaire valorisable après les études ; elle comporte aussi une dimension migratoire plus importante par rapport aux trois autres types de trajectoires scolaires. En effet, les étudiants aux trajectoires chaotiques accordent une valeur à la mobilité géographique comparable à celle qu'ils semblent placer dans leurs projets d'études supérieures.

Les trajectoires professionnelles des enquêté-e-s, comme leurs trajectoires scolaires, ne sont pas uniquement déterminées par l'origine sociale des diplômés. En revanche, les parcours d'insertion professionnelle semblent être le produit conjoint d'au moins deux déterminants de poids. D'une part, les politiques publiques d'emploi s'appliquant aux diplômés étrangers en France et au Maroc, et de l'autre, les domaines de spécialisation étudiants ainsi que le type et la hiérarchie des établissements universitaires où ils ont obtenu leurs diplômes, jouent assurément un rôle important dans leur potentielle insertion à l'étranger ou au Mali. Ainsi, la grande majorité des diplômés maliens du Maroc ayant une occupation professionnelle conforme à leur niveau et à leur domaine de qualification exercent des métiers dans les domaines des sciences, des techniques et des technologies. La surreprésentation des diplômés en sciences et techniques découle des politiques restrictives d'accès à l'emploi, en vertu desquelles l'ANAPEC (Agence nationale de promotion des emplois et des compétences) détermine une liste de métiers ouverts aux diplômés maliens à l'instar d'autres diplômés étrangers. En France aussi, il existe une liste de métiers « en tension », dont le nombre a été

réduit de moitié en 2011 par le ministre de l'Intérieur, Claude Guéant³³⁹. Si, pour les diplômés maliens, les possibilités d'insertion professionnelle sont plus vastes en France qu'au Maroc, les secteurs dans lesquels l'insertion est plus facile sont à peu près identiques. Dans notre échantillon, les formations en informatique et comptabilité apparaissent comme de solides facteurs d'insertion professionnelle dans le pays de formation. Au Mali, les trajectoires d'insertion professionnelle des diplômés de retour sont également marquées par la plus grande facilité d'accès à l'emploi des ingénieurs, et des titulaires de qualifications dans les différents domaines des sciences de gestion (finance, comptabilité, audit, contrôle de gestion).

Pour tous les diplômés dont nous avons analysé les modalités d'insertion professionnelle, en particulier au moment d'obtenir leur premier emploi au Maroc, en France ou au Mali, le rôle du capital social de départ apparaît très infime par rapport à la mobilisation des réseaux sociaux tissés au cours de la mobilité pour études.

Les trajectoires d'insertion professionnelle *corporatiste* désigne la trajectoire de ceux qui s'appuient sur leurs réseaux tissés à l'étranger pour accéder à un emploi en France, au Maroc ou au Mali. La majorité des diplômés maliens ont bénéficié des informations de leurs réseaux formés par les diplômés de la même école ou formés dans le même pays, de la même nationalité ou non, pour accéder à leur premier emploi. Cette pratique est constatée aussi bien dans les trajectoires professionnelles de ceux qui s'établissent dans le pays où ils ont été formés, que chez les diplômés de retour. En outre, leur corporatisme transcende les différences de classes sociales. Ainsi, se constituent des associations de *faama-denw*, *donnikela-denw* et *mogɔtigi-denw* pour créer un cabinet d'architectes, devenir collègues au sein d'un même cabinet d'expertise comptable, ou professeurs dans l'enseignement public. Pour les diplômés de retour au Mali, essentiellement à Bamako, la mobilisation du capital social acquis à l'étranger, auprès d'autres « Marocains » ou « Français » comme eux, est plus importante que le recours au capital familial.

³³⁹ Dans l'arrêté du 12 août 2011 « relatif à la délivrance, sans opposition de la situation de l'emploi, des autorisations de travail aux étrangers non ressortissants d'un État membre de l'Union Européenne, d'un autre État partie de l'Espace économique européen ou de la Confédération suisse », le ministère de l'intérieur a ramené à 12 le nombre de métiers « en tension » ouverts aux étrangers non communautaires, alors que ce nombre était précédemment de 30. L'arrête s'attaquait en particulier aux diplômés en Informatique et dans le domaine du bâtiment et des travaux publics (BTP). L'arrêté est disponible à cette adresse (consultée le 23 juillet 2017) : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024463410&categorieLien=id> La liste des métiers « en tension » a depuis été ramenée aux 30 initiaux après l'élection de François Hollande en 2012.

L'insertion professionnelle *familiale* repose sur la mobilisation du capital social des parents en vue de l'accès à un emploi. Cette modalité d'insertion professionnelle était, parmi nos enquêtés retournés au Mali, la moins couramment utilisée. Il subsiste cependant quelques cas, notamment dans la création d'une activité indépendante ou pour certains métiers de la fonction publique, où des enquêtés *faama-denw* ou *waritigi-denw* ont répondu avoir bénéficié du soutien de leur famille. Le soutien familial dans les trajectoires d'insertion professionnelle se présente sous plusieurs formes. Il peut consister en une aide financière à la création d'une entreprise, une mise en relation avec de futurs employeurs de l'administration publique ou du secteur privé, ou encore l'emploi direct par les parents. Leur représentation demeure néanmoins très faible par rapport aux deux précédentes configurations.

Quels que soient les capitaux mobilisés afin de poursuivre leurs études supérieures à l'étranger, les étudiants maliens et leurs parents assignent à l'École un objectif identique : la mobilité sociale ascendante pour les catégories sociales défavorisées, et la reproduction sociale au sein des élites économiques, intellectuelles et politiques. **Le pouvoir de l'instruction, un temps remis en cause – notamment pendant la décennie de déscolarisation des années 1980 (Gérard, 1997) –, est désormais reconnu de façon inéluctable. L'École tire sa légitimité actuelle d'une histoire indissociable de la constitution des nouvelles élites politiques tout au long du XXe siècle.** Dans ce parcours historique qui a vu les colonisateurs remplacés par les premiers diplômés de la nouvelle école que ces derniers avaient implantée, la mobilité a très tôt été associée à la quête des nouveaux savoirs. Cette quête a consisté, pour beaucoup, en une série de voyages qui mènent l'étudiant de son village natal vers la ville, puis de la ville vers la capitale Bamako, ensuite de Bamako vers Dakar ou Gorée, les principales « capitales scolaires » de l'Afrique Occidentale française ; enfin, pour les plus chanceux, la mobilité devait conduire jusqu'en France. L'École a donc fondé la légitimité du savoir qu'elle propose sur des perspectives de mobilité sociale grâce aux titres scolaires dont la valeur est parfois indexée sur la distance parcourue pour les acquérir : plus on a été loin pour se former à l'étranger, plus valeureuse est notre connaissance. Les trajectoires scolaires de l'ensemble des Présidents de la République du Mali, depuis 1960, tous formés au moins en partie à l'étranger – au Sénégal pour Modibo Keïta, en France pour Moussa Traoré, Amadou Toumani Touré, Alpha Oumar Konaré, Dioncounda Traoré et Ibrahim Boubacar Keïta – corroborent la relation forte entre formation à l'étranger et accès au pouvoir.

Toutefois, il est impossible d'affirmer que la scolarisation est aujourd'hui un fait total au Mali, étant donné que, d'une part, une partie de nos enquêtés, essentiellement des *waritigidenw*, proviennent de familles où seule une partie des enfants ont été scolarisés à l'École publique, alors que d'autres sont scolarisés dans des médersas et des écoles coraniques, ou ne sont pas du tout scolarisés afin d'apprendre un métier très tôt, et que d'autre part, la légitimité des savoirs acquis à l'école, tout comme la légitimité du pouvoir auquel ils donnent accès, sont concurrencées par les savoirs religieux musulmans et que les élites religieuses élèvent la voix dans le débat public malien³⁴⁰.

La méfiance envers l'École publique est également entretenue par une situation de chômage chronique. En effet, au Mali, les jeunes, et en particulier les diplômés de l'enseignement supérieur, constituent le groupe social le plus massivement touché par le chômage (F. Traoré, 2005; Mariko, 2012) et ce, quelle que soit la tranche d'âge considérée³⁴¹ (INSTAT Mali, 2016: 38-39). Cette situation est d'autant plus perçue comme alarmante par les populations concernées qu'elle dure depuis plus de trois décennies. Comme l'a démontré E. Gérard, une rupture s'est opérée à partir des années 1980, avec l'adoption des plans d'ajustement structurel dont une des conséquences majeures a été la mise en place du concours d'entrée dans la fonction publique (1983), brisant ainsi une passerelle auparavant solidement construite par l'État entre formation et emploi (Gerard, 1994).

Les perspectives d'insertion professionnelle, et par conséquent les chances de mobilité sociale, sont donc incertaines pour les jeunes diplômés maliens, et le système éducatif, surtout au niveau de l'enseignement supérieur, est dit « *en crise* » par nombre d'acteurs du champ scolaire (Diakité, 2000). Face à cette situation, les jeunes se trouvent dans l'obligation de réinventer le champ des possibles, afin de « *tenir leur rang* » aux yeux de leurs aînés qu'ils doivent soutenir à leur tour (Mahut, 2014 : 26).

³⁴⁰ La participation des élites religieuses maliennes au débat public national n'a pas cessé de croître au cours de la dernière décennie, avec parfois un rôle de médiateur pour les représentants du Haut conseil islamique du Mali, en tant de crise, notamment auprès de putschistes en 2012. Le point culminant de la démonstration de force des élites musulmanes fut l'organisation d'un mouvement social de contestation d'une réforme du code de la famille, votée par l'assemblée nationale en 2009, et prévoyant plus d'égalité entre hommes et femmes. Ladite loi a été amendée conformément aux demandes des leaders religieux.

³⁴¹ Selon l'enquête permanente et modulaire auprès des ménages (EMOP 2015), le taux de chômage au Mali est de 9,6% contre 15,7% pour les 15-35 ans et 22,5% pour les 15-24 ans.

Même si la légitimité de l'École est entachée par trente ans de chômage et par la concurrence d'autres formes de légitimités, elle demeure néanmoins attestée par la présence à différents postes de responsabilité de personnalités qu'elle a formées, et très souvent à l'étranger. Les trajectoires de mobilité sociale que rendent possible l'École et la mobilité pour formation augurent de l'augmentation continue des flux de mobilité sortante à partir du Mali.

D'un point de vue méthodologique, la conduite d'une recherche multi-située, complétée par la collecte de données biographiques, a été essentielle pour la mise en place d'un suivi longitudinal de la transition entre trajectoires scolaires et professionnelles des Maliens au Maroc et en France. L'objectif de ce suivi longitudinal a été d'analyser sur la durée l'évolution des espaces de socialisation de nos enquêtés, afin de voir comment s'élargissaient progressivement leurs réseaux d'acteurs sociaux. Quant à la recherche multi-située, elle a répondu au besoin d'enquêter auprès de certains étudiants en fin d'études au Maroc et en France avant de les retrouver un an plus tard dans leur pays de formation ou au Mali, et ainsi analyser les modalités de leur insertion professionnelle de façon précise. Les informations collectées sur les trajectoires de vie ont par ailleurs facilité la construction de catégories socioéconomiques affinées par les informations sur les capitaux social, économique et scolaire de chacun(e) des enquêté(e)s.

L'enquête de terrain multi-située en France, au Maroc et au Mali a servi à la compréhension des différentes facettes du phénomène de mobilité géographique qui ne peut être appréhendé sous le seul aspect des territoires d'immigration ou du pays d'émigration. Cette perspective (ou démarche) a été nécessaire pour accéder à la complexité de la question migratoire dont les motivations, les stratégies comme les conséquences sociétales sont plus accessibles dans la prise en compte des zones de départ et d'arrivée (Marcus, 1995). Dans notre recherche, les territoires d'émigration pour études : Casablanca, Rabat, Mohammedia, Fès, Grenoble et Paris, ont été les points d'entrée d'une recherche « à rebours » qui nous a conduit à Bamako où s'installent la majorité des diplômés de retour même lorsqu'ils sont originaires des régions administratives éloignées de la capitale.

La conduite d'une recherche de terrain ayant comme point de départ le Maroc et la France et comme point d'arrivée le Mali, a notamment facilité le suivi longitudinal des trajectoires professionnelles des diplômés rentrés au Mali à l'issue de leur formation à l'étranger. Afin

d'effectuer ce suivi des trajectoires de vie, et ainsi « *suivre les gens* »³⁴² (Marcus, 1995 : 106), nous avons recouru à deux techniques de recueil des données : d'une part, la restitution en mots de l'intégralité des trajectoires scolaire des enquêté(e)s et de leurs parents au cours des entretiens, d'autre part, la réalisation d'interviews d'étudiant(e)s en fin de cycle de formation supérieure, puis en les retrouvant après l'obtention de leurs diplômes de fin d'études, soit dans le pays de formation ou au Mali après qu'ils y soient retournés.

À partir des trajectoires historiques familiales ainsi rassemblées, sur une ou deux générations, nous avons construit des catégories sociales suffisamment affinées à l'aide des indicateurs que nous avons auparavant identifiés pour déterminer le capital social, économique et scolaire des étudiant(e)s et diplômé(e)s. Inspiré de méthodes de classification des catégories sociales pratiquées par ailleurs (Gérard & Proteau, 2008 ; Marchandise, 2013), cette démarche a permis de saisir la diversité des trajectoires sociales des étudiants maliens à l'étranger, fondée sur la variété des origines sociales et des canaux de mobilité pour études à l'étranger.

Sur le plan théorique, l'adaptation au contexte malien de concepts sociologiques conçus dans d'autres cadres spatio-temporels, la France des années 1960-1970, tels que les concepts bourdieusiens de « capital social » et de « capital culturel », ont permis non seulement de déceler les limites de cet appareil conceptuel, mais aussi de saisir l'indéniable utilité de la sociologie critique pour l'analyse des champs social et scolaire maliens contemporains. Le champ social malien et les mécanismes de solidarité qui y ont cours ont été appréhendés à partir d'une grille de lecture enrichie par le travail sociologique de R. Vuarin autour de la notion d'entregent (Vuarin, 1994), mais aussi à partir des travaux de Jean-Loup Amselle sur les liens complexes entre milieux d'affaires et milieux politiques au Mali (Amselle, 1985). Au delà des dynamiques internes à la société malienne, ce travail a mis en avant la subtile articulation entre mobilité géographique pour études et mobilité sociale, remplaçant la question malienne des mobilités étudiantes dans le débat plus large de l'ouverture internationale des élites et de leurs pratiques d'extraversion étudiées aussi bien en Afrique (Bayart, 1999) qu'ailleurs comme en France (Wagner, 2010).

Les concepts de capital culturel, de capital économique et de capital social ont été adaptés au contexte malien où ils recouvrent tous des réalités spécifiques aux structures sociales locales.

³⁴² Traduction personnelle de l'anglais « *follow the people* ».

Ainsi, l'analyse du capital culturel, et plus précisément le capital scolaire auquel nous nous sommes intéressés au Mali, a nécessité la prise en considération d'une variété de formes de savoirs qui peuvent être de forme écrite, comme les savoirs coraniques, ou orale, à l'aune des savoirs dits « traditionnels ». Cela permet de ne pas occulter les savoirs des élites religieuses qui sont déterminants dans les rapports que ceux-ci entretiennent avec l'école laïque. Le capital économique, lui, correspond généralement au patrimoine des deux parents. De façon plus spécifique, nous avons mobilisé le critère des 3 V – Villa, voiture, verger – utilisés par K. Mary dans le cadre de sa thèse de doctorat sur les élites maliennes en Amérique du Nord. Cela a consisté à recueillir des informations précises sur le patrimoine familial des étudiants, et ceux dont les parents possédaient au moins un véhicule quatre roues, une maison familiale et une terre cultivable, ont été désignés comme ayant un capital économique supérieur. C'est le cas des *faama-dewn* et des *waritigi-denw*. Quant au capital social, nous l'avons appréhendé dans sa complexité en prenant en compte les structures familiales et d'amitié les plus étendues. La *mogɔtigi-ya*, ou entregent, est au centre des relations sociales au Mali. Aussi, même les groupes sociaux les plus démunis en sont pourvus, dans une certaine mesure. C'est pour cette raison qu'ont été pris en considération l'ensemble des liens, même ceux des réseaux sociaux les plus étendus.

Les *mogɔtigi-denw*, étudiants démunis des capitaux scolaire et économique, peuvent recourir à leurs « *liens faibles* » (Granovetter, 1985) pour entrer en mobilité grâce aux garanties financières offertes par un oncle éloigné ou par un ami de leurs parents, ou avec l'aide des informations obtenues dans leurs réseaux d'amis sur les opportunités de bourses d'études ou de concours d'entrée dans les Grandes Écoles françaises ou marocaines. Ces réseaux élargis se consolident pendant la formation à l'étranger, et servent de point d'appui pour accéder à un emploi dans le pays de formation ou au Mali. Dans ces cas-là, la mobilité sociale s'accomplit à travers, voire grâce à la mobilité internationale pour études.

Notre analyse de la dimension sociale de la mobilité a fait émerger un certain nombre de problématiques qui sont autant de perspectives d'approfondissement de la recherche sur les mobilités étudiantes.

Nous interpellent alors, en particulier, les stratégies de mobilité sociale des jeunes issus de milieux socialement favorisés, surtout des *faama-dewn*, qui choisissent de rester au Mali pour leur formation supérieure alors qu'ils disposent de tous les capitaux nécessaires à la poursuite

de leurs études à l'étranger. Beaucoup semblent estimer que, ni la mobilité pour formation, ni même les titres scolaires obtenus à l'étranger ne sont indispensables à leurs stratégies de reproduction sociale. Ces trajectoires font écho à des travaux effectués sur d'autres terrains où l'autochtonie représente une ressource capitale pour l'accès aux fonctions de dirigeant d'entreprise (Hartmann, 2011 cité in Gérard et Wagner, 2015). Par conséquent, une comparaison entre ceux qui se sont permis le luxe de rester au Mali avec leurs compatriotes « Marocains », « Français », « Algériens », « Canadiens », « Sénégalais » et « Ghanéens »³⁴³ (Bredeloup, 2016) pourrait être riche en enseignements.

Une deuxième perspective de recherche pourrait consister en une comparaison entre la mobilité des étudiants maliens du Maroc et de France avec les mobilités en direction d'autres pays, notamment les pays où l'enseignement supérieur est uniquement arabophone comme ceux où ont étudié les parents des *waritigi-denw*, les fils de riches commerçants, en Égypte ou en Arabie Saoudite, ce dernier pays étant considéré par l'institut de statistiques de l'Unesco (ISU) comme la deuxième destination pour études des Maliens. Une telle démarche permettrait de faire ensuite des analyses sur la coexistence de plusieurs légitimités scolaires, la hiérarchie des savoirs et le rapport au pouvoir des élites lettrées francophones et arabophones, comme cela a été fait récemment pour le Sénégal (Dia, 2015).

Pour finir, nous pourrions poursuivre le suivi longitudinal des trajectoires professionnelles et sociales des diplômés maliens du Maroc et de France rentrés au Mali, afin de saisir dans la durée les dynamiques de reconfiguration des hiérarchies sociales au Mali et ainsi questionner les mutations en cours, s'il y en a, en termes de modalités d'entrée dans l'élite dans les sociétés postcoloniales.

Les résultats définitifs des épreuves écrite et orale du concours d'excellence, en vue de la sélection des boursiers du programme « *300 jeunes cadres pour le Mali* », ont été publiés le mercredi 9 août 2017. Comme en 2014, 2015 et 2016, il sera accordé aux quinze (15) nouveaux lauréats l'opportunité de poursuivre leurs études supérieures à Valence, en France,

³⁴³ Dans la littérature sur les études migratoire, il est courant de voir les migrants de retour désignés comme les nationaux de leur ancien pays d'installation. S. Bredeloup parle ainsi des « Italiens » à propos des Bissa du Burkina Faso ayant migré en Italie, et couramment désignés comme tel.

dès le mois de septembre, dans les antennes locales de l'université Grenoble Alpes. Parmi les bénéficiaires des bourses d'excellence, près de la moitié – 6 sur 15 – proviennent de trois lycées privés laïcs (Kodonso et Les Castors) ou confessionnel (lycée du Sacré-Cœur) de la capitale malienne, comme ce fut le cas au cours des trois années précédentes. En effet, ces trois établissements, avec le collège Horizon (établissement secondaire privé musulman), totalisent 27 des 58 bourses d'excellence mises au concours pour l'ensemble des bacheliers provenant des 500 lycées publics et privés du pays, dont 7 sur 15 en 2014, 8 sur 13 en 2015, et 6 sur 15 pour les années 2016 et 2017.

La surreprésentation des « grands » établissements privés de Bamako dans la compétition que se livrent les écoles secondaires de la capitale malienne pour « exporter » leurs étudiants par l'obtention des bourses de mérite, est une tendance caractéristique des stratégies de reproduction des élites économiques et intellectuelles. En outre, parmi les étudiants qui prennent part à la compétition scolaire proprement malienne³⁴⁴, les *faama-denw* et les *donnikela-denw* sont assurément les mieux outillés pour poursuivre leurs études supérieures à l'étranger. La trajectoire scolaire du petit frère de Rika, une de nos enquêtées, illustre en partie les mécanismes à l'œuvre dans les stratégies d'accès à la mobilité pour études.

Rika est aujourd'hui une *faama-den* de 29 ans, ingénieure en informatique, bachelière en 2006 et ancienne lauréate d'une bourse de la coopération marocaine qui lui a permis de poursuivre ses études en classes préparatoires scientifiques puis dans une école d'ingénieurs à Mohammedia. Auparavant, son père, également ingénieur en informatique formé en Algérie au début des années 1980, avait choisi de scolariser tous ses enfants dans l'enseignement catholique : les 4 filles au lycée Notre Dame du Niger, établissement exclusivement réservé aux filles, et le garçon au lycée du Sacré-Cœur. En 2017, le petit frère de Rika a obtenu une des 15 bourses d'excellence. Deux années plus tôt, en 2015, une des sœurs de Rika a passé au baccalauréat sans la possibilité d'accéder à une bourse d'études. Leur père a choisi de la soutenir afin qu'elle puisse poursuivre ses études supérieures en France. La petite sœur de Rika étudie à Reims depuis deux ans. Dans la famille de Rika, comme dans bien d'autres

³⁴⁴ Les différentes bourses d'études octroyées par les autorités publiques maliennes en coopération avec les États partenaires de la France, du Maroc, de l'Algérie, de la Tunisie ou encore de l'Afrique du Sud, s'adressent uniquement aux titulaires du baccalauréat malien. Parallèlement, nombre de parents des élites économiques et politiques font le choix de scolariser leurs enfants dans les écoles françaises ou américaines afin de leur garantir des voies de mobilité prédéterminées vers les pays dont ils ont suivi les programmes d'enseignement : les bacheliers du lycée français poursuivant en majorité leurs études en France, tout comme les diplômés de l'enseignement secondaire américain local, leur scolarité supérieure aux États-Unis.

familles maliennes, les stratégies de mobilité pour études consistent tantôt à investir dans une offre scolaire jugée de qualité en espérant une bourse de mérite pour les enfants, tantôt à participer directement au financement de leurs études à l'étranger.

Au delà des trois cents (300) bénéficiaires annuels des bourses d'études pour la France, le Maroc, la Tunisie et l'Algérie, plusieurs centaines d'autres bacheliers et étudiants maliens du supérieur poursuivent leurs études à l'étranger. Et les autres groupes sociaux, notamment les *waritigi-denw* et les *mogɔtigi-denw*, élaborent, eux aussi, des stratégies alternatives d'accès à la mobilité. L'exemple de Kalilou, 33 ans, est illustrative des nouveaux réseaux sociaux sur lesquels s'appuient les *mogɔtigi-denw* dont au moins un parent a déjà étudié à l'étranger. Docteur en sciences du langage de l'université de Grenoble, Kalilou est professeur assistant à l'université des lettres et sciences humaines de Bamako. Il exerce parallèlement le métier de professeur d'anglais dans une école française de la capitale malienne. *Mogɔtigi-den*, fils d'un berger originaire du centre du Mali, il s'est installé à Bamako après ses études supérieures en Algérie et en France. Les enfants de Kalilou sont encore très jeunes, mais il héberge deux de ses neveux, les enfants de ses frères et sœurs, qui sont au lycée. Kalilou a choisi de les scolariser dans des établissements privés afin de leur donner le plus de chances de réussir. Pour l'un d'entre eux, élève en section langues et littérature au lycée, il prévoit de faire des candidatures pour une admission en licence de sciences du langage à l'université de Grenoble où il a lui-même étudié. Kalilou sait qu'il pourra compter sur ses anciens collègues de Grenoble pour l'inscription de son neveu au sein de la licence où il a lui aussi été chargé de travaux dirigés.

Après l'obtention de sa maîtrise en anglais en Algérie, Kalilou avait su compter sur la solidarité du père d'un de ses camarades de promotion pour poursuivre ses études en France. Là où le fils du berger jamais scolarisé s'est appuyé sur ses *liens faibles*, quelques uns des petits fils du même berger peuvent désormais prendre appui sur des liens plus forts, les réseaux sociaux que Kalilou a construits au cours de sa mobilité pour formation à l'étranger. Les trajectoires scolaires du petit frère de Rika et des neveux de Kalilou préfigurent les reconfigurations déjà à l'œuvre dans les mobilités étudiantes à partir du Mali : alors que se poursuivent les stratégies de reproduction des élites par l'école, naissent et se renforcent des mécanismes de mobilité sociale par la même école.

Bibliographie

- Abdelwahab, Hafaied. 2008. « La mobilité internationale des étudiants tunisiens. Aide publique et mobilité institutionnelle ». In *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale (Maghreb, Afrique, Canada, France)*, édité par Sylvie Mazzella, IRMC, 151-60. Maghreb et Sciences Sociales.
- Abélard. 2003. *Universitas calamitatum: le livre noir des réformes universitaires*. Éditions du Croquant.
- Abitbol, Michel. 1992. « The end of the Songhay empire ». In *General History of Africa V: Africa from the Sixteenth to the Eighteenth Century*. University of California Press, Berkeley, 300-326.
- Afrique, Histoire générale de l'. 1987. « VII, L'Afrique sous domination coloniale 1880-1935 ».
- Agulhon, Catherine. 2007. « La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale? » *Recherche et formation*, n° 54: 11-27.
- Agulhon, Catherine, et Angela Xavier de Brito. 2009. *Les étudiants étrangers à Paris: entre affiliation et repli*. L'Harmattan.
- Akkari, Abdeljalil, et Jean-Paul Payet. 2010. *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud: entre globalisation et diversification*. De Boeck.
- Albouy, Valérie, et Thomas Wanecq. 2003. « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles suivi d'un commentaire de Louis-André Vallet ». *Économie et statistique* 361 (1): 27-52.
- Alioua, Mehdi. 2005. « La migration transnationale des Africains subsahariens au Maghreb. » *Maghreb-Machrek*, n° 185: 37-58.
- Altorki, Soraya. 1988. « At home in the field ». *Arab women in the field: Studying your own society*, 49-68.
- Amselle, Jean-Loup. 1985a. « Le Wahabisme à Bamako (1945–1985) ». *Canadian Journal of African Studies/La Revue canadienne des études africaines* 19 (2): 345-57.
- . 1985b. « Socialisme, capitalisme et précapitalisme au Mali (1960-1982) ». *Contradictions of Accumulation in Africa*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- . 1987. « Fonctionnaires et hommes d'affaires au Mali ». *Politique africaine*, n° 26: 63-72.
- . 1992. « La corruption et le clientélisme au Mali et en Europe de l'Est: quelques

- points de comparaison (Corruption and Clientelism in Mali and Eastern Europe: Points of Comparison) ». *Cahiers d'études africaines*, 629-42.
- Appadurai, Arjun. 2001. *Après le colonialisme: les conséquences culturelles de la globalisation*. Payot.
- Archambault, Jean, et Roch Chouinard. 2006. « Chapitre 12. Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre? » In *(Se) motiver à apprendre*, 135-44. Presses Universitaires de France.
- Arthur, Nancy, et Sarah Flynn. 2011. « Career development influences of international students who pursue permanent immigration to Canada ». *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 11 (3): 221-37.
- Augé, Marc. 2009. *Pour une anthropologie de la mobilité*. Payot.
- Aupetit, Sylvie Didou. 2015. « Fourniture transnationale de services d'enseignement supérieur en Amérique latine ». *Revue Tiers Monde*, n° 3: 111-26.
- Awopegba, P. 2002. « Human resources, high level manpower and the development of the Nigerian economy ». *Nigerian Economy: Structure, Growth and Development*, Mindex Publishing Benin City, Nigeria.
- Babatoundé, Alain Latoundji. 2016. « Part relative des institutions de microfinance dans l'architecture financière des pays de l'Union économique et monétaire ouest africaine: modèle théorique et évidences empiriques ». *Mondes en développement*, n° 1: 93-112.
- Bach, S. 2003. « International migration of health workers: Labour and social issues ». *Geneva: International Labour Office*.
- Badimon Emperador, Montserrat. 2007. « Diplômés chômeurs au Maroc: dynamiques de pérennisation d'une action collective plurielle ». *L'Année du Maghreb*, n° III: 297-311.
- Bagayogo, Shaka. 1989. « Lieux et théorie du pouvoir dans le monde mandé: passé et présent ». *Cahier des sciences humaines* 25 (4): 445-60.
- Bah, Fousseynou. 2012. « Analyse du chômage et bilan des politiques de l'emploi au Mali ». Grenoble: Université de Grenoble - Alpes.
- Bailey, T. 2003. « Skills migration ». *Human Resources Development Review 2003: Education, Employment and Skills in South Africa*.
- Bailleul, Charles. 1996. *Dictionnaire bambara-français*. Editions Donniya.
- Bajard, Flora. 2013. « Enquêter en milieu familial ». *Genèses*, n° 1: 7-24.
- Ballatore, Magali, et Thierry Blöss. 2008. « L'autre réalité du programme Erasmus: affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants ». *Formation emploi*, n° 3: 57-74.

- Bantman-Masum, Ève. 2015. « Les Étatsuniens de Mérida, Mexique: mobilité ou migration? ». *Revue européenne des migrations internationales* 31 (2): 119-38.
- Barbé, Raymond. 1964. *Les classes sociales en Afrique noire*. Vol. 115. Économie et politique.
- Barrow, Clyde W, Sylvie Didou-Aupetit, et John Mallea. 2003. *Globalisation, Trade Liberalisation, and Higher Education in North America: The Emergence of a New Market Under NAFTA?* Vol. 4. Springer Science & Business Media.
- Barthélémy, Pascale. 2002. « La professionnalisation des Africaines en AOF (1920-1960) ». *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 3: 35-46.
- . 2003. « La formation des Africaines à l'École normale d'institutrices de l'AOF de 1938 à 1958 ». *Cahiers d'études africaines*, n° 1: 371-88.
- Bathily, Mohamed Ali, et Amidou Diabaté. 1990. « Le magistrat: son statut et sa formation en République du Mali ». *Afrique contemporaine*, n° 156: 128-34.
- Baudais, Virginie, et Grégory Chauzal. 2006. « Les partis politiques et l'«indépendance partisane» d'Amadou Toumani Touré ». *Politique africaine*, n° 4: 61-80.
- Baudelot, Christian, et Roger Establet. 1971. *L'école capitaliste en France*. Vol. 213. Maspero.
- Bauder, Harald. 2003. « "Brain abuse", or the devaluation of immigrant labour in Canada ». *Antipode* 35 (4): 699-717.
- Bava, Sophie. 2011. « Les étudiants africains d'Al-Azhar au Caire: entre mobilité traditionnelle et nouveaux projets migratoires », 107-20.
- Bava, Sophie, et Olivier Pliez. 2009. « Itinéraires d'élites musulmanes africaines au Caire ». *Afrique contemporaine*, n° 3: 187-207.
- Bayart, Jean-François. 1983a. « La revanche des sociétés africaines ». *Politique africaine* 11: 95-127.
- . 1983b. « Les sociétés africaines face à l'Etat in Les pouvoirs africains. » *Pouvoirs. Revue Française d'Etudes Constitutionnelles et Politiques Paris*, n° 25: 23-39.
- . 1999. « L'Afrique dans le monde: une histoire d'extraversion ». *Critique internationale* 5 (1): 97-120.
- Bazin, Hippolyte. 1906. *Dictionnaire bambara-français précédé d'un abrégé de grammaire bambara*. Imprimerie nationale.
- Beine, M., F. Docquier, et H. Rapoport. 2001. « Brain drain and economic growth: theory and evidence ». *Journal of development economics* 64 (1): 275-89.

- Beine, Michel, Romain Noël, et Lionel Ragot. 2014. « Determinants of the international mobility of students ». *Economics of Education review* 41: 40-54.
- Bélières, Jean-François. 2014. « Agriculture familiale et politiques publiques au Mali ». *Document de travail ART-Dev* 13.
- Belkadi, Ahmed, et Mohamed Charef. 2009. « Les étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur public et privé marocain ». In *Mazzella, Sylvie (dir) La mondialisation étudiante: le Maghreb entre Nord et Sud*, Karthala/IRMC, 243-55. Paris.
- Belorgey, Nicolas. 2009. « Réformer l'hôpital, soigner les patients: une sociologie ethnographique du nouveau management public ».
- Bensaâd, Ali. 2002. « Voyage au bout de la peur avec les clandestins du Sahel ». *Manières de Voir—Le Monde Diplomatique*, 15-20.
- . 2009. *Le Maghreb à l'épreuve des migrations subsahariennes: immigration sur émigration*. KARTHALA Editions.
- Benzakour, Fouzia. 2007. « Langue française et langues locales en terre marocaine: rapports de force et reconstructions identitaires ». *Hérodote*, n° 3: 45-56.
- Berger, Suzanne. 2003. « Notre première mondialisation. Leçons d'un échec oublié. »
- Berkane, Youcef. 2009. « L'internationalisation de l'enseignement supérieur: quelles perspectives pour l'université algérienne? » *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud, Paris, IRMC/Karthala*, 149-60.
- Berriane, Johara. 2009. « Les étudiants subsahariens au Maroc: des migrants parmi d'autres? » *Méditerranée. Revue géographique des pays méditerranéens/Journal of Mediterranean geography*, n° 113: 147-50.
- Bertrand, Monique. 1999. « Bamako (Mali): habitat de cour et mobilités résidentielles ». *Espace, populations, sociétés* 17 (1): 119-37.
- Bertron, Caroline. 2015. « Savoir donner: les enjeux d'une définition scolaire de la philanthropie dans les pensionnats internationaux de Suisse romande ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14 (avril): 95-118.
- Bessey, Donata. 2012. « International student migration to Germany ». *Empirical Economics* 42 (1): 345-61.
- Bessin, Marc. 2010. « Parcours de vie et temporalités biographiques: quelques éléments de problématique ». *Informations sociales*, n° 6: 12-21.
- Bessin, Marc, Claire Bidart, et Michel Grossetti. 2010. « Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement », 397.

- Béteille, André. 2007. *Être anthropologue chez soi: un point de vue indien*. Belin.
- Bezes, Philippe, Didier Demazière, Thomas Le Bianic, Catherine Paradeise, Romuald Normand, Daniel Benamouzig, Frédéric Pierru, et Julia Evetts. 2011. « New Public Management et professions dans l'État: au-delà des oppositions, quelles recompositions? » *Sociologie du travail* 53 (3): 293-348.
- Bhagwati, Jagdish N. 1976. « Taxing the brain drain ». *Challenge* 19 (3): 34-38.
- Bhagwati, J.N., et M. Partington. 1976. *Taxing the Brain Drain: Theory and empirical analysis*. Vol. 2. North-Holland.
- Bhorat, H., J.B. Meyer, et C. Mlatsheni. 2002. *Skilled labour migration from developing countries: Study on South and Southern Africa*. International Migration Programme, International Labour Office.
- Bianchini, Pascal. 2004. *Ecole et politique en Afrique noire: sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina FASO (1960-2000)*. KARTHALA Editions.
- Birnbaum, Robert. 2015. « No world-class university left behind ». *International Higher Education*, n° 47.
- Blair, Dorothy S. 1976. *African literature in French: A history of creative writing in French from West and equatorial Africa*. CUP Archive.
- Blaud, C. 2001. « La migration pour études ». *Paris, L'Harmattan*.
- Blitz, Brad K. 2010. « Highly skilled migration ». *International Studies Encyclopedia, Oxford, Wiley-Blackwell*, 3292-3320.
- Blum Le Coat, Jean-Yves. 2011. « Une migration entre consécration et disqualification sociales: relations franco-congolaises (Congo Brazzaville) et trajectoires des migrants pour études en France (1960-2005) ». Paris: Université Paris Diderot, Paris VII.
- Böhning, WR. 1979. « Migration, the idea of compensation, and the international economic order ». International Labour Organization.
- Boilley, Pierre. 1999. *Les Touaregs Kel Adagh: dépendances et révoltes: du Soudan français au Mali contemporain*. KARTHALA Editions.
- Boillot, Jean-Joseph, Antoine Bevort, et Michel Lallement. 2006. « Le Capital social. Performance, équité et réciprocité ».
- Bollag, Burton. 2003. « Amélioration de l'Enseignement supérieur en Afrique sub-saharienne: Ce qui marche ». In .
- Bonaventure, Kagné, et Marco Martiniello. 2001. « L'immigration subsaharienne en Belgique ». *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 16: 5-49.

- Borgogno, Victor, Lise Vollenweider-Andresen, et V Simon. 1998. « Les étudiants étrangers en France: trajectoires et devenir ». *Nouveaux éclairages, Migrations Etudes* 79: 12.
- Boubakri, Hassen, et Sylvie Mazzella. 2005. « La Tunisie entre transit et immigration: politiques migratoires et conditions d'accueil des migrants africains à Tunis ». *Autrepart*, n° 4: 149-65.
- Bouchard, Mme Pierrette. 2001. « L'influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles en milieu rural, de la région de Ségou (Mali) ».
- Bouche, Denise. 1966. « Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête. 1884-1900 ». *Cahiers d'études africaines* 6 (Cahier 22): 228-67.
- . 1974. « L'école française et les musulmans au Sénégal de 1850 à 1920 ». *Revue française d'histoire d'outre-mer* 61 (223): 218-35.
- . 1975. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920: mission civilisatrice ou formation d'une élite?* Vol. 2. Atelier Reproduction des thèses, Université Lille III.
- . 1980. « L'école rurale en Afrique occidentale française de 1903 à 1956 ». *Historical Reflections/Réflexions Historiques*, 207-19.
- . 1991. *Histoire de la colonisation française: Flux et reflux (1815-1962)*. Fayard.
- Boucher, Aurélien. 2015. « Penser l'école à travers le sport (et vice versa). Engagements sportifs et stratégies scolaires des jeunes pongistes chinois ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14 (avril): 227-44.
- Boudon, Raymond. 1973a. *L'inégalité des chances*. A. Colin.
- . 1973b. « L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles ».
- Bougroum, Mohammed, Aomar Ibourk, et Ahmed Trachen. 2002. « L'Insertion des diplômés au Maroc: trajectoires professionnelles et déterminants individuels ». *Région et développement*, n° 15: 57-77.
- Bouju, Jacky. 1984. *Graine de l'homme, enfant du mil*. Vol. 6. Société d'ethnologie.
- . 2000. « Clientélisme, corruption et gouvernance locale à Mopti (Mali) ». *AUTREPART-BONDY PARIS-*, n° 14: 143-64.
- Boulanger, C., et K. Mary. 2008. « Les Maliens en France et aux États-Unis: trajectoires et pratiques transnationales dans des espaces migratoires différenciés ». *Afrique de l'Ouest*, 17.
- Bourdet, Yves, Kassim Dabitaou, et Aoua Saran Dembélé. 2012. *Croissance, emploi et politiques pour l'emploi au Mali*. BIT.
- Bourdieu, Pierre. 1978. « Classement, déclassement, reclassement ». *Actes de la recherche en*

- sciences sociales* 24 (1): 2-22.
- — —. 1979a. « La distinction: critique sociale du jugement ».
- — —. 1979b. « Les trois états du capital culturel ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 30 (1): 3-6.
- — —. 1980a. « La jeunesse n'est qu'un mot ». *Questions de sociologie*, 143-54.
- — —. 1980b. « Le capital social ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 31 (1): 2-3.
- — —. 1980c. « Le sens pratique. »
- — —. 1982. *Ce que parler veut dire*. Fayard Paris.
- — —. 1984. *Questions de sociologie*.
- — —. 1989. *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Les Editions de minuit.
- — —. 1994a. *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Vol. 4. Seuil Paris.
- — —. 1994b. « Stratégies de reproduction et modes de domination ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 105 (1): 3-12.
- Bourdieu, Pierre, et Luc Boltanski. 1975. « Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 1 (2): 95-107.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon, et Jean-Claude Passeron. 2005. *Le métier de sociologue: Préalables épistémologiques. Contient un entretien avec Pierre Bourdieu recueilli par Beate Kraus*. Walter de Gruyter.
- Bourdieu, Pierre, et Patrick Champagne. 1992. « Les exclus de l'intérieur ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 91 (1): 71-75.
- Bourdieu, Pierre, et Jean Claude Passeron. 1970. « La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement ».
- Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. 1968. « L'examen d'une illusion ». *Revue française de sociologie*, 227-53.
- — —. 1984. « Les héritiers: les étudiants et la culture ».
- Bourdieu, Pierre, et Monique de Saint Martin. 1975. « Les catégories de l'entendement professoral ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 1 (3): 68-93.
- Bourdieu, Pierre, et John B Thompson. 2001. « Langage et pouvoir symbolique ».
- Bourgeot, André. 1990. « Identité touarègue: de l'aristocratie à la révolution ». *Etudes rurales*, 129-62.
- Bouron, Samuel. 2015. « Les écoles de journalisme face à l'expansion du marché. Stratégies d'internationalisation et transformations des curricula ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14 (avril): 245-66.

- Boyd, Monica. 1989. « Family and personal networks in international migration: recent developments and new agendas ». *International migration review*, 638-70.
- Bozec, Géraldine. 2010. « Les héritiers de la République. Eduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui ». *Political Science PhD Dissertation, Sciences Po, Paris: France*.
- Bredeloup, Sylvie. 2007a. *La diams' pora du fleuve Sénégal: sociologie des migrations africaines*. Presses Univ. du Mirail.
- . 2007b. *La diams' pora du fleuve Sénégal: sociologie des migrations africaines*. Toulouse: Presses Univ. du Mirail.
- . 2014. « Pluralité des parcours des étudiants ouest-africains en Chine ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 13: 139-65.
- Bredeloup, Sylvie, et Olivier Pliez. 2005. « Migrations entre les deux rives du Sahara ». *AUTREPART-BONDY PARIS*- 36: 3.
- Brenner, Louis. 1993. « La culture arabo-islamique au Mali ».
- Brooks, Rachel, et Johanna Waters. 2011. « Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education. » *Palgrave Macmillan*.
- Bruno, Michael, Martin Ravallion, et Lyn Squire. 1998. « Equity and growth in developing countries: old and new perspectives on the policy issues ». *Income distribution and high-quality growth*, 117-46.
- Burt, Ronald S. 2001. « Closure as Social Capital ». *Social capital: Theory and research*, 31-55.
- Caille, Jean-Paul, et Sylvie Lemaire. 2009. « Les bacheliers de “première génération”: des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur “bridés” par de moindres ambitions ». *France, portrait social*.
- Cam, P. 2009. « La diversité des parcours: les étudiants à la croisée des chemins ». *Galland, O., Gruel, L., Houzel, G.(sous la direction de)*, 307-30.
- Campus France. 2013. « La mobilité des étudiants d'Afrique Sub-saharienne et du Maghreb ». Note Hors-série n°7. Les notes de Campus France.
- . 2015. « Maroc ». Dossier Pays Dossier n°26. Les dossiers de Campus France. Campus France.
- Canut, Cécile. 1996. *Dynamiques linguistiques au Mali*. Didier Erudition.
- . 1997. « Le nom des langues au Mali: Identité (s) en question ». *Le nom des langues* 1: 225-39.
- . 1998. « Les conditions de production du français au Mali ». In , 81-92.

- Canut, Cécile, et Gérard Dumestre. 1993. « Français, bambara et langues nationales au Mali ». *Robillard D., Beniamino M.(éds) Le français dans l'espace francophone 1*.
- Capelle, Jean. 1990. *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances (1946-1958)*. KARTHALA Editions.
- Carrington, W., et E. Detragiache. 1998. « How big is the brain drain? »
- CGE. 2015. « Les Grandes Écoles sur la scène internationale: Enquête Mobilité 2015 ». Paris: Conférence des Grandes Écoles.
- Chamboredon, Hélène, Fabienne Pavis, Muriel Surdez, et Laurent Willemez. 1994. « S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien ». *Genèses* 16 (1): 114-32.
- Charlier, Jean-Émile, et Sarah Croché. 2003. « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices ». *Éducation et sociétés*, n° 2: 13-34.
- . 2010. « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 172: 77-84.
- Chartier, Anne-Marie. 2012. « L'enfance d'Hampâté Bâ, de l'école coranique à l'école des colons ». *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, n° 3.
- Charum, Jorge, et Jean-Baptiste Meyer. 1996. *International scientific migrations today: new perspectives*.
- Cheikh, Farah BEN. 2009. « Cadre juridique de la mobilité étudiante et enjeux du Collège académique des universités francophones euro-maghrébin ». *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*, 221.
- Chien, Chiao-Ling, et Felly Chiteng Kot. 2012. « New Pattern in Students mobility in the Southern Africa Development Community ». *BR Mobility. Southern African Regional Universities Association (SARUA)*.
- Chort, Isabelle, et Hamidou Dia. 2013. *L'argent des migrations*.
- Choudaha, Rahul, et Li Chang. 2012. « Trends in international student mobility ». *World Education News & Reviews* 25 (2).
- Cissé, Bocar, Bernard Salvaing, et Albakaye Ousmane Kounta. 2014. *Bocar Cissé, instituteur des sables: témoin du Mali au XXe siècle*. Grandvaux.
- Cissoko, Sékéné-Mody. 1964. « L'humanisme sur les bords du Niger au XVIe siècle ». *Présence africaine*, n° 1: 81-88.
- Clarke, John Henrik. 1977. « The University of Sankore at Timbuctoo: A neglected achievement in Black intellectual history ». *The Western Journal of Black Studies* 1

- (2): 142.
- Cleaveland, Timothy. 2008. « Timbuktu and Walata: lineages and higher education ». *The Meaning of Timbuktu*.
- Clemens, M. 2009. « Skill flow: A fundamental reconsideration of skilled-worker mobility and development ». *Human Development Research Paper 8*.
- Coenen-Huther, Jacques. 2004. *Sociologie des élites*. A. Colin.
- Coleman, James S. 1988. « Social capital in the creation of human capital ». *American journal of sociology*, S95-120.
- — —. 1990. « Foundations of social capital theory ». *Cambridge, Mass: Belknap*.
- — —. 1994. *Foundations of social theory*. Harvard university press.
- Commins, David. 2009. *The Wahhabi Mission and Saudi Arabia*. IB Tauris.
- Condé, Maryse. 2012. *Ségou-T. 1-Les murailles de terre*. Robert Laffont.
- Connell, J., P. Zurn, B. Stilwell, M. Awases, et J.M. Braichet. 2007. « Sub-Saharan Africa: Beyond the health worker migration crisis? » *Social Science & Medicine* 64 (9): 1876-91.
- Copans, Jean. 1993. « Intellectuels visibles, intellectuels invisibles ». *Politique africaine*, n° 51: 7-25.
- Coquery-Vidrovitch, Catherine. 2001. « Colonisation, coopération, partenariat. Les différentes étapes (1950-2000) ». In *Étudiants africains en France (1951-2001): cinquante ans de relation France-Afrique, 1951-2001*. Michel Sot (ed.).
- Couëdel, R. 2007. « Savoir émigrer: Projet d'études et projet migratoire des étudiants kabyles ». *L'Année du Maghreb*, n° III: 585-600.
- Coulon, Alain, et Saeed Paivandi. 2003. « Les étudiants étrangers en France: l'état des savoirs ». *Rapport pour L'Observatoire national de la Vie Etudiante (OVE), Université de Paris 8*.
- Cresswell, Tim. 2006. *On the move: Mobility in the modern western world*. Taylor & Francis.
- Croché, Sarah. 2006. « Qui pilote le processus de Bologne? » *Éducation et sociétés*, n° 2: 203-17.
- — —. 2010. « Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles Le cas du processus de Bologne ». *Education et sociétés*, n° 2: 11-27.
- CRT. 2007. « Rapport annuel 2007 du Comité de régulation des télécommunications ». Bamako, Mali.
- Cummings, W.K. 1984. « Going overseas for higher education: the Asian experience ». *Comparative Education Review* 28 (2): 241-57.

- Cussó, R. 2003. « Les statistiques de l'éducation de l'UNESCO: restructuration et changement politique ». *Education et sociétés*, n° 2: 57-72.
- Dakouo, Ambroise, Y Koné, et I Sanogo. 2009. « La cohabitation des légitimités au niveau local ». *Alliance Malienne pour Refonder la Gouvernance en Afrique: Bamako*.
- Dao, Maïmouna. 1991. « Le wahhabisme à Ouagadougou de 1964 à 1988 ».
- Darbon, Dominique. 2012. « Classe (s) moyenne (s): une revue de la littérature ». *Afrique contemporaine*, n° 4: 33-51.
- Darbon, Dominique, et Comi M Toulabor. 2014. « L'invention des classes moyennes africaines: enjeux politiques d'une catégorie incertaine ».
- Daum, Christophe. 1992. *L'immigration ouest-africaine en France: une dynamique nouvelle dans la vallée du fleuve Sénégal? Rapport final de l'étude Migrants et développement*. Institut Panos.
- — —. 1998. *Les associations de Maliens en France: migrations, développement et citoyenneté*. KARTHALA Editions.
- Davaillon, Alice, et Emmanuelle Nauze-Fichet. 2004. « Les trajectoires scolaires des enfants<< pauvres>> ». *Education et formations* 70: 41.
- Davidson, Basil. 2014. *West Africa before the colonial era: a history to 1850*. Routledge.
- De los Angeles Torres, M. 2001. *In the land of mirrors: Cuban exile politics in the United States*. University of Michigan Press.
- De Singly, François. 2010. *Sociologie de la famille contemporaine*. Armand Colin.
- Decraene, Philippe. 1980a. « Deux décennies de politique extérieure malienne (1960-1980) ». *Politique étrangère*, 437-51.
- — —. 1980b. *Le Mali*. Presses universitaires de France.
- Dedieu, Jean-Philippe. 2003. « Les élites africaines, enjeu de la diplomatie scientifique des Etats-Unis ». *Politique étrangère*, 119-31.
- Defoort, Cécily. 2007. « Migrations qualifiées et capital humain: nouveaux enseignements tirés d'une base de données en panel ».
- Delespierre, Adrien. 2015. « Des entreprises dans les salles de classe? La révolution conservatrice des grandes écoles d'ingénieurs ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14 (avril): 69-92.
- Demazière, Didier, et Claude Dubar. 2004. *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion*. Presses de l'Université Laval.
- Démographique, Enquête. 2006. « de Santé au Mali ». *Enquête démographique et de santé*

(EDSMIV) 2006, DNSI, CPS/MS et macro international, décembre.

- DEPP - MEN. 2007. « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. RERS 2007 ». Paris: Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Ministère de l'éducation Nationale. <http://media.education.gouv.fr/file/61/2/6612.pdf>.
- — —. 2010. « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. RERS 2010 ». Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Ministère de l'éducation Nationale. http://media.education.gouv.fr/file/2010/16/9/RERS_2010_152169.pdf.
- — —. 2011. « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. RERS 2011 ». Paris: Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Ministère de l'éducation Nationale. http://media.education.gouv.fr/file/2011/01/4/DEPP-RERS-2011_190014.pdf.
- — —. 2012. « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. RERS 2012 ». Paris: Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Ministère de l'éducation Nationale. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/36/9/DEPP-RERS-2012_223369.pdf.
- — —. 2013. « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. RERS 2013 ». Paris: Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Ministère de l'éducation Nationale. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf.
- — —. 2014. « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. RERS 2014 ». Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Ministère de l'éducation Nationale. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/04/7/DEPP_RERS_2014_344047.pdf.
- — —. 2015. « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. RERS 2015 ». Paris: Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Ministère de l'éducation Nationale. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/67/6/depp_rers_2015_454676.pdf.
- — —. 2016. « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. RERS 2016 ». Paris: Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Ministère de l'éducation Nationale. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf.
- Derouet, Antoine, et Delphine Thivet. 2015a. « L'enseignement juridique comme

- socialisation à une élite économique? Le cas de l'École centrale de Paris ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14: 47-67.
- — —. 2015b. « L'enseignement juridique comme socialisation à une élite économique ? Le cas de l'École centrale de Paris ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14 (avril): 47-67.
- Dervin, Fred, et Régis Machart. 2014. *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*. Editions L'Harmattan.
- Dia, Hamidou. 2014. « Figures étudiantes sénégalaises à l'étranger ». *Hommes & Migrations*, n° 3: 95-103.
- — —. 2015. « Les diplômés en langue arabe au sein de l'élite sénégalaise: du symbolique à l'académique ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14: 187-206.
- Dia, I.A. 2005. « GLOBAL MIGRATION PERSPECTIVES ».
- Dia, Ibrahima Amadou. 2005. « Déterminants, enjeux et perceptions des migrations scientifiques internationales africaines: le cas du Sénégal ». *Stichproben, Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien*, n° 8: 5.
- Diagne, Souleymane Bachir. 2014. *Comment philosopher en islam?* Philippe Rey.
- Diakité, Drissa. 2000. « La crise scolaire au Mali ». *Nordic Journal of African Studies* 9 (3): 6-28.
- Diarra, SO, Y Diakité, MK Konaté, et Marie-France Lange. 2001. « Le Mali: politiques éducatives et système éducatif actuel ».
- Diawara, Mamadou. 1985. « Les recherches en histoire orale menées par un autochtone, ou L'inconvénient d'être du cru (Aboriginal Research in Oral History: The Plight of the Native Son) ». *Cahiers d'Etudes africaines*, 5-19.
- — —. 1996. « Le griot mande à l'heure de la globalisation (The Manding Bard and Globalization) ». *Cahiers d'études africaines*, 591-612.
- — —. 2003. « Ce que travailler veut dire dans le monde mandé>> ». *op. cit*, 67-80.
- Diawara, Manthia. 2007. *Bamako Paris New York*. Présence Africaine. Récit. Paris.
- Dicko, Mohamed Gallah. 2001. « Histoire des relations entre l'Andalousie et l'Afrique Subsaharienne ». In *Les routes d'al-Andalous: patrimoine commun et identité plurielle*, 90-104. UNESCO.
- Dieng, Amady Aly. 2011. *Histoire des Organisations d'Etudiants Africains en France 1900-1950*. Dakar: L'Harmattan.
- DiMaggio, Paul. 1982. « Cultural capital and school success: The impact of status culture

- participation on the grades of US high school students ». *American sociological review*, 189-201.
- Diop, Aminatou. 2012. « Grèves, année blanche, année invalide... les troubles compulsifs de l'école sénégalaise: A chaque génération sa crise. » ». *línea*]. *Le Quotidien* 5.
- Diop, Majhemout. 1971a. *Histoire des classes sociales dans l'Afrique de l'Ouest*. Vol. 1. F. Maspero.
- — —. 1971b. *Histoire des classes sociales dans l'Afrique de l'Ouest: Le Mali*. Vol. 1. François Maspero.
- Diop, Momar Coumba, et Mamadou Diouf. 1999. *Les figures du politique en Afrique: des pouvoirs hérités aux pouvoirs élus*. KARTHALA Editions.
- Docquier, F., et A. Marfouk. 2004. « Measuring the international mobility of skilled workers (1990-2000): release 1.0 ». *World Bank Policy Research Working Paper*, n° 3381.
- Docquier, Frédéric, et Hillel Rapoport. 2008. « Skilled migration: the perspective of developing countries ».
- Doquet, Anne. 2013. « L'ethnie: fantasme occidental et réalités culturelles ».
- Doraï, Mohamed Kamel, et Marie-Antoinette Hily. 2005. « Du champ migratoire aux circulations: une lecture des migrations internationales ». *Géographes associés*, n° 29: 19-26.
- Draelants, Hugues. 2014. « Des héritiers aux initiés? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école ». *Social Science Information* 53 (3): 403-32.
- Dramani-Issifou, Zakari. 1982. *L'Afrique noire dans les relations internationales au XVII^e siècle: analyse de la crise entre le Maroc et le Sonrhäi*. Vol. 4. Hommes et Sociétés. Editions Karthala: Centre de recherches africaines.
- Dubar, Claude. 1998. « Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques ». *Sociétés contemporaines*, n° 1: 73-85.
- Dubet, François. 2004. *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?* Seuil Paris.
- Dubet, François, Marie Duru-Bellat, et Antoine Véréout. 2010. *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Seuil.
- Dubois, Maria. 2015. « Des laboratoires de recherche au Gouvernement: mobilisation des savoirs académiques et accès au statut d'élite politico-administrative en Russie des années 1990 ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14 (avril): 207-24.
- Dubois, Thomas, Amine Chamkhi, et Aomar Ibourk. 2010. « L'intention de mobilité

- internationale des étudiants marocains de l'université de Marrakech ». In . Le Caire, Égypte.
- Duclos, Virginie. 2011. « L'expérience migratoire internationale d'étudiants d'Afrique subsaharienne francophone : une comparaison internationale ». Paris: Université Paris Descartes (Paris V); Université du Québec à Montréal (UQAM).
- Ducournau, Claire. 2011. « Mélancolie postcoloniale? »
- Dumestre, Gérard. 1997. « De l'école au Mali ». *Nordic Journal of African Studies* 6 (2): 31-52.
- . 1998. « Le bambara véhiculaire du Mali ». *Faits de langues* 6 (11): 121-27.
- . 2000. « De la scolarité souffrante (compléments à “De l'école au Mali”) ». *Nordic Journal of African Studies* 9 (3): 172-86.
- . 2011. *Dictionnaire bambara-français: suivi d'un index abrégé français-bambara*. KARTHALA Editions.
- Duru-Bellat, Marie. 2003. « Les inégalités sociales à l'école: des analyses sociologiques aux interrogations politiques ». In , 53-67.
- . 2015. *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, Marie, et Agnès Van Zanten. 2012. *Sociologie de l'école*. Armand colin.
- Dwomoh-Tweneboah, Martin. 2008. « Information Technology for Africa ». In .
- Easterly, W., et Y. Nyarko. 2008. « Is the brain drain good for Africa? » *Brookings Global Economy and Development Working Paper*, n° 19.
- Efionayi, Denise, et Etienne Piguet. 2014. « Les étudiants d'Afrique de l'Ouest face à la globalisation du savoir ». *International Development Policy/ Revue internationale de politique de développement*, n° 5.2.
- Elhadj, Salem Ould. s. d. « L'âge d'or de la cité, ou Tombouctou et les Askia de Gao, 1493—1591 ». *Timbuktu: unpublished pamphlet.*« *Contcs et recits de Tombouctou.* » *Timbuktu: unpublished pamphlet..*" *Le Pacbalik arma de Tombouctou. I*, 591-1826.
- Elliott, Imelda. 2011. *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*. De Boeck.
- Ellison, Nicole B, Charles Steinfield, et Cliff Lampe. 2007. « The benefits of Facebook “friends:” Social capital and college students' use of online social network sites ». *Journal of Computer-Mediated Communication* 12 (4): 1143-68.
- Emery, H. 1999. « The Evidence vs. the TaxCutters ». *Policy Options*.

- Endrizzi, Laure. 2010. « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité ». *Veille scientifique et technologique*, Dossiers d'actualité, n° 51: 25.
- Ennafaa, R., et S. Paivandi. 2008. « Le non-retour des étudiants étrangers: au-delà de la «fuite des cerveaux» ». *Formation emploi*, n° 3: 23-39.
- Ennafaa, Ridha, et Saeed Paivandi. 2008. « Les étudiants étrangers en France ».
- Erel, Umut. 2010. « Migrating cultural capital: Bourdieu in migration studies ». *Sociology* 44 (4): 642-60.
- Erlich, Valérie. 2012. *Les mobilités étudiantes en Europe*. Documentation française.
- Erlich, Valérie, et Élise Verley. 2010. « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français: entre segmentation et professionnalisation ». *Education et sociétés*, n° 2: 71-88.
- Etang-Ndip, Alvin, Johannes Hoogeveen, et Julia Lendorfer. 2015. « Impact socio-économique de la crise au nord du Mali sur les personnes déplacées ». Rapport de recherche. Banque Mondiale.
- Éyébiyi, Eliethe P. 2011. « L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain. La construction des savoirs entre intranéité et extranéité au Bénin ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° Hors-série n° 3: 43-59.
- Fabre, Jérôme, et Magda Tomasini. 2006. « Les étudiants étrangers en France et français à l'étranger ». *Données sociales-La société française*, 109-16.
- Faini, R. 2007. « Remittances and the Brain Drain: Do more skilled migrants remit more? » *The World Bank Economic Review* 21 (2): 177-91.
- Faist, Thomas. 2009. « The crucial meso-level ». *Selected Studies in International Migration and Immigration Incorporation*.
- Fall, Magatte. 2009. « La migration des étudiants sénégalais en France: ses déterminants, les conditions de séjour des étudiants et leur devenir ». Lille: Université des Sciences et Technologies de Lille, Lille 1.
- . 2010. « Migration des étudiants sénégalais. Impact sur le développement de leur pays d'origine ». *Hommes et migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, n° 1286-1287: 222-33.
- . 2014. « La diaspora sénégalaise au Canada ». *Hommes & Migrations*, n° 3: 9-16.
- Fassin, Didier. 2008. « 15: Répondre de sa recherche. » *Recherches*, 299-320.
- Fay, Claude. 1995. « La démocratie au Mali, ou le pouvoir en pâture (Democracy in Mali, or the Wandering Power) ». *Cahiers d'études africaines*, 19-53.

- Félonneau, Marie-Line. 1997. *L'étudiant dans la ville*. L'Harmattan.
- Felouzis, Georges. 2001. *La condition étudiante: Sociologie des étudiants et de l'université*. Presses Universitaires de France.
- Ferrand, Michèle. 1994. « Sciences, système éducatif et domination masculine ». *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23: 41-56.
- Feudjio, Yves Bertrand Djouda. 2009. « L'adoption du «système LMD» par les universités du Cameroun: enjeux, contraintes et perspectives ». *Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique*.
- Feyfant, Annie. 2011. « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 63: 1-13.
- Findlay, Allan M, Russell King, Fiona M Smith, Alistair Geddes, et Ronald Skeldon. 2012. « World class? An investigation of globalisation, difference and international student mobility ». *Transactions of the Institute of British Geographers* 37 (1): 118-31.
- Fitoussi, Jean-Paul, et Patrick Savidan. 2003. *Les inégalités*. Vol. 4. Presses universitaires de France.
- Fouchet, Robert. 1999. « Performance, service public et nouvelles approches managériales ». *Politiques et management public* 17 (2): 35-49.
- Fouquet, Thomas. 2007. « Imaginaires migratoires et expériences multiples de l'altérité: une dialectique actuelle du proche et du lointain ». *Autrepart*, n° 1: 83-98.
- Franck, B., et R.F. Owen. 2011. « Formation à l'étranger, fuite des cerveaux et bien-être national: Enjeux et paradoxes dans une perspective microéconomique ». *Revue d'économie politique* 121 (2): 233-57.
- Frédérique, WEYER. 2011. *Education et insertion professionnelle au Mali. Jeu des trajectoires, enjeu familial et inégalités*. KARTHALA Editions.
- Frickey, Alain, et Jean-Luc Primon. 2006. « Insertion professionnelle et discriminations: l'accès à l'emploi des étudiants issus de l'immigration en région Provence-Alpes-Côte d'Azur ». *Cahiers de l'Urmis*, n° 10-11.
- Gadjigo, Samba. 1990. *École blanche, Afrique noire: l'école coloniale dans le roman d'Afrique noire francophone*. Editions L'Harmattan.
- Gaillard, Anne Marie, et Jacques Gaillard. 1999. *Les enjeux des migrations scientifiques internationales: de la quête du savoir à la circulation des compétences*.
- Gaillard, Jacques. 1999. *La coopération scientifique et technique avec les pays du Sud: peut-on partager la science?* KARTHALA Editions.
- Gaillard, Jacques, et Jean-Baptiste Meyer. 1996. « Le brain drain revisité: de l'exode au

- réseau ». Édité par Jacques Gaillard. *Les sciences hors d'occident aux XXe siècle 7*: 331-47.
- Galland, Olivier. 2010. *Les jeunes*. La Découverte.
- Garcia, Sandrine. 2009. « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur ». *Revue du MAUSS*, n° 1: 154-72.
- Garneau, Stéphanie. 2007. « Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français ». *Revue européenne des migrations internationales* 23 (1): 139-61.
- Garneau, Stéphanie, et Sylvie Mazzella. 2013. « Transformations des mobilités étudiantes sud-nord: approches démographiques et sociologiques. Cahiers québécois de démographie, vol. 42, no. 2, 2013 ». *Cahiers québécois de démographie* 42 (2).
- Gary-Toukara, Daouda. 2008. « Migrants soudanais/maliens et conscience ivoirienne. »
- Gary-Toukara, Daouda, et Didier Nativel. 2012. *L'Afrique des savoirs au sud du Sahara, XVIe-XXIe siècle: acteurs, supports, pratiques*. KARTHALA Editions.
- Garza, Domingo Garcia, et Anne-Catherine Wagner. 2015a. « L'internationalisation des "savoirs" des affaires. Les Business Schools françaises comme voies d'accès aux élites mexicaines? » *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14: 141-62.
- . 2015b. « L'internationalisation des "savoirs" des affaires. Les Business Schools françaises comme voies d'accès aux élites mexicaines ? » *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14 (avril): 141-62.
- Gaulejac, Vincent de, Jean-Yves Le Fourn, et Ginette Francequin. 2008. « Parcours, trajectoires, histoires, récits? » *Enfances & Psy*, n° 1: 114-21.
- Geisser, Vincent. 2000. *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs: Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*. Études de l'Annuaire de l'Afrique du Nord. Paris: CNRS.
- Gérard, Étienne. 1991. « Deux associations Malinké complémentaires: le «ton» et le «grin» ». *L'ethnographie* 87 (110): 51-60.
- . 1994. « La lettre et le individu: Marginalisation et recherche d'intégration des "Jeunes Diplômés" bamakois au chômage ». *Instruction, marginalisation et recherche*, 203-47.
- . 1997a. *La tentation du savoir en Afrique: politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. Karthala Éditions.
- . 1997b. « Les médersas: un élément de mutation des sociétés ouest-africaines ». *Politique étrangère*, 613-27.

- Gérard, Etienne. 1999. « Être instruit, en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso) ». *AUTREPART-BONDY PARIS-*, 101-14.
- Gérard, Étienne. 1999a. « Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud ». *Cahiers ARES*, n° 1.
- . 1999b. « Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique ». *Politique africaine* 76 (4): 153-63.
- . 1999c. « Savoirs cachés, savoirs révélés, savoirs convoités: perspectives“ maraboutiques” en milieu dioula au Burkina Faso ». *Cahiers ARES*, n° 1: 127-40.
- . 2002. « Trajets d'écriture en Afrique ». *Communications* 72 (1): 195-217.
- . 2006. *Savoirs, insertion et globalisation: vu du Maghreb*.
- . 2008. « Introduction: “ Fuite des cerveaux” ou mobilité?: la migration pour études en questions ». In (Dir. Étienne Gérard), *Mobilités étudiantes Sud-Nord: Trajectoires scolaires de marocains en France et insertion professionnelle au Maroc*, Publisud, 13-28.
- . 2015. « La formación de la élite científica mexicana (1950-2010) : un procesos sujeto a las divisiones del mercado de la formación ». In *Circulación internacional de Conocimientos*, édité par Sylvie Didou et Pascal Renaud, IESALC-UNESCO/IRD/UNAM/CINVESTAV/UNAM/AUF, 31-51. Venezuela.
- Gérard, Étienne, Ronan Balac, Bénédicte Kail, Eric Lanoue, et Laurence Proteau. 2008. *Mobilités étudiantes Sud-Nord: Trajectoires scolaires de marocains en France et insertion professionnelle au Maroc*.
- Gérard, Étienne, et Laurence Proteau. 2002. « Les “jeunes” en mots. Discours journalistiques et enjeux politiques en Afrique ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 1: 7-15.
- . 2008. « Les conditions sociales de la promotion universitaire:“ héritiers”,“ pionniers” et étudiants d’“ avant-garde” ».
- Gérard, Étienne, et Bernard Schlemmer. 2003. « Les travers du savoir. Représentations du diplôme et du travail au Maroc ». *Cahiers d'études africaines*, n° 1: 299-320.
- Gérard, Étienne, et Anne-Catherine Wagner. 2015a. « Introduction: Élités au Nord, élités au Sud: des savoirs en concurrence? » *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14: 7-24.
- . 2015b. « Introduction : Élités au Nord, élités au Sud : des savoirs en concurrence ? » *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14 (avril): 7-24.

- Gil, Emmanuel Cardona, Hicham Jamid, et Linda Gardelle. 2016. « The Highly Skilled Maghrebians“ on the move”: A Circular Cross-border Dynamic from the Mediterranean ». *Journal of Mediterranean Knowledge* 1 (1).
- Giovanni, BUSINO. 1992. « Élités et élitisme ».
- Glaser, W.A., et G.C. Habers. 1978. *The brain drain: emigration and return: findings of a UNITAR multinational comparative survey of professional personnel of developing countries who study abroad*. Pergamon press.
- Gleeson, Jim. 2013. « The European Credit Transfer System and curriculum design: product before process? » *Studies in Higher Education* 38 (6): 921-38.
- Goldschmidt, E. 2003. « Etudiants et migrants Congolais au Maroc: politiques d'accueil et stratégies migratoires ». *Les Relations transsahariennes à l'époque contemporaine: un espace en constante mutation, Paris/Berlin, Karthala/ZMO*, 149-72.
- Gollac, Michel, et Pierre Laulhé. 1987. « Les composantes de l'hérité sociale: un capital économique et culturel à transmettre ». *Économie et statistique* 199 (1): 95-105.
- Gonin, P. 2005. « Jeux d'acteurs et enjeux territoriaux: quelles migrations pour quel développement? » *Émigrés-Immigrés dans le développement local*, 259-78.
- Gonin, Patrick. 1997. « D'entre deux territoires ».
- — —. 2010. « L'énigme spatiale des Subsahariens ». *Hommes & Migrations*, n° 4: 6-15.
- Gonin, Patrick, et Nathalie Kotlok. 2012. « Migrations et pauvreté: essai sur la situation malienne ». *Centre de recherches internationales (CERI), Ceriscope Pauvreté*, . <http://ceriscope.sciences-po.fr/pauvrete/content/part2/migrations-et-pauvrete-essai-sur-la-situation-malienne?page=show>.
- Goudiaby, Jean-Alain. 2009. « Le Sénégal dans son appropriation de la réforme LMD: déclinaison locale d'une réforme «globale» ». *JHEA/RESA vol 7, 1&2*, 79-93.
- Gouill, Claude Le. 2015. « Les savoirs du poncho et de la cravate. Formations politiques et émergence des leaders indigènes en Bolivie ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14 (avril): 165-86.
- Gourir, Malika. 1998. « L'observatrice, indigène ou invitée? Enquêter dans un univers familial ». *Genèses* 32 (1): 110-26.
- Granovetter, Mark S. 1973. « The strength of weak ties ». *American journal of sociology* 78 (6): 1360-80.
- Grard, Julien. 2008. « 7: Devoir se raconter. » In *Les politiques de l'enquête*, 143-63. La Découverte.
- Green, Nancy L. 2002. *Repenser les migrations*. Presses universitaires de France.

- Grégoire, Emmanuel, et Pascal Labazée. 1993a. *Grands commerçants d'Afrique de l'Ouest: logiques et pratiques d'un groupe d'hommes d'affaires contemporains*. KARTHALA Editions.
- — —. 1993b. *Grands commerçants d'Afrique de l'Ouest: logiques et pratiques d'un groupe d'hommes d'affaires contemporains*. KARTHALA Editions.
- Griaule, Marcel. 1957. *Méthode de l'ethnographie*. Vol. 6. Presses universitaires de France.
- Grossetti, Michel. 2004. « Sociologie de l'imprévisible », 225.
- Gubert, Flore. 2005. « Migrant remittances and their impact on development in the home economies: the case of Africa ». *OECD (ed.), Migration, Remittances and Development*, 41-68.
- Gubert, Flore, Thomas Lassourd, et Sandrine Mesplé-Somps. 2010. « Transferts de fonds des migrants, pauvreté et inégalités au Mali ». *Revue économique* 61 (6): 1023-50.
- Güngör, N.D., et A. Tansel. 2008. « Brain Drain from Turkey: an investigation of students' return intentions ». *Applied Economics* 40 (23): 3069-87.
- Guth, Suzie. 1997. *Lycéens d'Afrique*. Editions L'Harmattan.
- Hagopian, A., M.J. Thompson, M. Fordyce, K.E. Johnson, et L.G. Hart. 2004. « The migration of physicians from sub-Saharan Africa to the United States of America: measures of the African brain drain ». *Human resources for health* 2 (1): 17.
- Haidara, Ismael Diadié. 1995. « La conquête saccienne du Songhay Les questions logistiques ». In , 89. Marrakech: Université Mohammed V-Souissi, Institut des études africaines.
- Haïdara, Ismael Diadié. 1996. *Jawdar Pasha et la conquête saâdienne du Songhay, 1591-1599*. Vol. 1. Institut des études africaines.
- Hammar, Tomas, Grete Brochmann, Kristof Tamas, et Thomas Faist. 1997. « International migration immobility and development: multidisciplinary perspectives. »
- Hampaté Bâ, Amadou. 1991. « Amkoullel, l'enfant peul ». *Paris, Acte Sud*.
- Harfi, Mohamed, et Claude Mathieu. 2006. « Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs ».
- Harouna, SY. 2011. « Les carabins marocains à l'université de Dakar ». In *Leclerc-Olive M., Scarfo Ghellab G., Wagner A.C (dir) (2011) Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs, Kharthala.*, 93. Hommes et sociétés.
- Hartmann, Michael. 2011. « Internationalisation et spécificités nationales des élites économiques ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 5: 10-23.

- Hawthorne, Lesleyanne. 2010. « Demography, migration and demand for international students ». *Globalisation and tertiary education in the Asia-Pacific: The changing nature of a dynamic market*, 93-120.
- Hazen, Helen D, et Heike C Alberts. 2006. « Visitors or immigrants? International students in the United States ». *Population, Space and Place* 12 (3): 201-16.
- Hazoume, Claire. 2011. « L'internationalisation du système universitaire indien ». *Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs*, 239.
- Heinich, Nathalie. 2004. *Retour sur la notion d'élite*. Presses Universitaires de France.
- Henderson, Gregory. 1970. *The emigration of highly-skilled manpower from the developing countries*. United Nations Institute for training and research.
- Hendrickson, Blake, Devan Rosen, et R Kelly Aune. 2011. « An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students ». *International Journal of Intercultural Relations* 35 (3): 281-95.
- Henley and partners. 2016. « Henley & Partners Visa Restrictions Index 2016 ».
- Henri-Panabière, Gaële. 2010a. *Des« héritiers » en échec scolaire*. La Dispute.
- . 2010b. *Des« héritiers » en échec scolaire*. La Dispute.
- Hertrich, Véronique. 1996. « Permanences et changements de l'Afrique rurale: dynamiques familiales chez les Bwa du Mali ».
- Hily, Marie-Antoinette. 2009. « L'usage de la notion de "circulation migratoire" ». *Cortes G. et Faret L.: Les circulations transnationales: lire les turbulences migratoires contemporaines*, 23-28.
- Hirtt, Nico. 2003. « L'offensive des marchés sur l'université ». *Alternatives Sud* 10: 3.
- Hoek, F.J. 1970. « The migration of high level manpower from developing to developed countries ». *Publications/The Institute of social studies. Paperback series* (, n° 1.
- Holder, Gilles. 2012. « Chérif Ousmane Madani Haïdara et l'association islamique Ançar Dine ». *Cahiers d'études africaines*, n° 2: 389-425.
- Holder, Gilles, P Gonin, N Kotlok, et M Perouse de Montclos. 2013. « Un pays musulman en quête d'état-nation ». In *La tragédie malienne. Paris: Vendémiaire*.
- Hountondji, Paulin J. 1988a. « 'Situation de l'anthropologue africain: note critique sur une forme d'extraversion scientifique,' ». *Les Nouveaux Enjeux de l'anthropologie: autour de Georges Balandier (Revue de l'Institut de Sociologie, 3-4)*, Bruxelles, 99-108.
- . 1988b. « 'Situation de l'anthropologue africain: note critique sur une forme

- d'extraversion scientifique,» ». *Les Nouveaux Enjeux de l'anthropologie: autour de Georges Balandier (Revue de l'Institut de Sociologie, 3-4), Bruxelles, 99-108.*
- Hugo, Graeme. 1996. « Environmental concerns and international migration ». *International migration review*, 105-31.
- Hugon, Philippe. 2007. « Quels rôles jouent les religions? » In *L'Afrique. Défis, enjeux et perspectives pour comprendre l'actualité.*
- INED. 2015. « Tous les pays du monde ». *Population & Sociétés (INED)*, n° 525: 8.
- INSTAT Mali. 2016. « Enquête Permanente et Modulaire des Ménages (EMOP) 2015: Santé, emploi, sécurité alimentaire et dépenses de consommation des ménages (octobre - décembre 2015) ». Bamako, Mali: Institut National de la Statistique du Mali. http://www.instat-mali.org/contenu/eq/rana15pas3_eq.pdf.
- Institut de recherche sur le Maghreb contemporain (Tunis), et Pierre-Robert Baduel. 2008. *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale: une comparaison internationale (Maghreb, Afrique, Canada et France)*. Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.
- Ivlevs, Artjoms, et Roswitha M King. 2012. « Family migration capital and migration intentions ». *Journal of family and economic issues* 33 (1): 118-29.
- Jaabi, Musa. 1993. *Danɛgafe kerɛnkerɛnnen: ka nɛsin kɛnɛya ni cike ma: bamanankan--tubabukan, tubabukan--bamanankan*. Ministère de l'éducation de base, République du Mali.
- Jacquemot, Pierre. 1983. « Le proto-État africain: quelques réflexions autour de l'histoire contemporaine du Mali ». *Revue Tiers Monde*, 127-41.
- . 2012. « Les classes moyennes en Afrique ». *Afrique contemporaine*, n° 4: 13-15.
- Jansen, Karel. 2001. « Thailand: The making of a miracle? » *Development and Change* 32 (2): 343-70.
- Jaquet, Chantal. 2014. *Les transclasses, ou, La non-reproduction*.
- Jewsiewicki, Bogumil, et Jocelyn Létourneau. 1998. *Identités en mutation, socialités en germination*. Vol. 23. Les éditions du Septentrion.
- Jézéquel, Jean-Hervé. 2002. « Les “mangeurs de craies”: socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale: les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty (c. 1900-c. 1960) ».
- . 2003. *Les « enfants du hasard »?. Les voies d'accès à l'école à l'époque coloniale: le cas des diplômés de l'École normale William-Ponty*. Fondation Maison des Sciences

- de l'Homme.
- — —. 2005. « Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945) ». *Cahiers d'études africaines*, n° 2: 519-44.
- Joshi, Seema. 2004. « Tertiary sector-driven growth in India: impact on employment and poverty ». *Economic and Political Weekly*, 4175-78.
- Kabbanji, Lama, Antonina Levatino, et Fofo Ametepe. 2013. « Migrations internationales étudiantes ghanéennes et sénégalaises: caractéristiques et déterminants ». *Cahiers québécois de démographie* 42 (2): 303-33.
- Kail, Bénédicte. 1998. « L'insertion des jeunes sur le marché du travail à Bamako, Mali: enjeux de la scolarisation et de l'insertion professionnelle selon le genre ».
- — —. 2003. « Une sélection insidieuse. Les savoirs scolaires dans l'apprentissage à Bamako ».
- — —. 2008. « La mobilité sociale: une issue des études en France? Trajectoires d'insertion professionnelle de retour au Maroc ». In GÉRARD Étienne (éd.), *Mobilités étudiantes Sud-Nord, trajectoires de marocains en France et insertion professionnelle au Maroc*, Paris, Éditions PUBLISUD, 255-310.
- Kane, Cheikh Hamidou. 1961. « L'Aventure ambiguë ». *Edition Juliard*.
- Katz, Jack, et Daniel Cefaï. 2010. *L'engagement ethnographique*. Éd. de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Kaufmann, Vincent. 2002. « Re-thinking mobility ».
- Keita, Naffet. 2013. « Grandeurs et misères des cabines téléphoniques privées et publiques au Mali ». In *Mobile margins and the dynamics of communication in africa*, 129-58. African books collective.
- — —. 2015. *Téléphonie et mobilité au Mali*. Langaa RPCIG.
- Kelly, Philip, et Tom Lusi. 2006. « Migration and the transnational habitus: evidence from Canada and the Philippines ». *Environment and Planning A* 38 (5): 831-47.
- Kim, René, Sun-Mi; Barbier. 2000. « Les femmes asiatiques et l'enseignement supérieur en France rapport au savoir et positionnement social dans les sociétés asiatiques Corée du Sud, Japon et Taïwan ». <http://www.sudoc.fr/055180485>.
- Kindleberger, C.P. 1968. « Study abroad and emigration ». *The brain drain*. New York: Macmillan.
- King, Russell, et Parvati Raghuram. 2013. « International student migration: mapping the field and new research agendas ». *Population, Space and Place* 19 (2): 127-37.
- Kinuthia, Wanjira. 2009. « Educational development in Kenya and the role of information and

- communication technology ». *International Journal of Education and Development using ICT* 5 (2).
- Kobelinsky, C. 2009. « Les situations de retour ». *Les politiques de l'enquête, Paris, La Découverte*, 185-204.
- Kofman, Eleonore, et Parvati Raghuram. 2015. *Gendered migrations and global social reproduction*. Springer.
- Kogan, Maurice, et Stephen Hanney. 2000. *Reforming higher education*. Vol. 50. Jessica Kingsley Publishers.
- Konaté, Doulaye. 2013. « Le Mali: entre doutes et espoirs: réflexions sur la nation à l'épreuve de la crise du Nord ».
- Konaté, Moussa. 1990. *Mali: ils ont assassiné l'espoir: réflexion sur le drame d'un peuple*. Editions L'Harmattan.
- Konaté, Yacouba. 2003. « Les enfants de la balle. De la FESCI aux mouvements de patriotes ». *Politique africaine*, n° 1: 49-70.
- Kritz, Mary M. 2013. « International student mobility and tertiary education capacity in Africa ». *International Migration*.
- Kuagbenou, Victor Kuami. 1999. « Les Maliens en France ». *Bocquier Ph., Diarra T.(éd.): Population et société du Mali. Paris, L'Harmattan*, 89-102.
- Kuroda, Kazuo. 2009. *Possibilities and challenges in constructing a new regional collaborative educational framework in Asia*. Waseda University Global COE Program, Global Institute for Asian Regional Integration.
- Labazée, Pascal. 1993. « Les échanges entre le Mali, le Burkina Faso et le nord de la Côte d'Ivoire ». *Grands commerçants d'Afrique de l'Ouest, Logiques et pratiques d'un groupe d'hommes d'affaires contemporains Paris, Karthala, ORSTOM*, 125-74.
- Lacroix, Thomas. 2009. « Transnationalism and development: The example of Moroccan migrant networks ». *Journal of Ethnic and Migration Studies* 35 (10): 1665-78.
- Lahire, Bernard. 1995. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard / Le Seuil. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00971344>.
- . 1999. « Le travail sociologique de Pierre Bourdieu ». *Dettes et critiques, Paris, La Découverte*.
- . 2000. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00971344>.
- Lambert, Agnès. 1993. « Les commerçantes maliennes du chemin de fer Dakar-Bamako ».

Grands commerçants d'Afrique de l'Ouest: logiques et pratiques d'un groupe d'hommes d'affaires contemporains. Paris: Editions Karthala et Editions de l'ORSTOM.

Lane, Jan-Erik. 2000. *New public management*. Taylor & Francis US.

Lange, Marie-France. 1987. « Le refus de l'école: pouvoir d'une société civile bloquée? » *Politique africaine* 27: 74-86.

———. 1995. « Scolarisation au Mali: politiques d'éducation et stratégies familiales ». *Chroniques du sud* 15: 74-84.

———. 1998a. *L'école au Togo: processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. KARTHALA Editions.

———. 1998b. *L'école au Togo: processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. KARTHALA Editions.

———. 1998c. *L'école et les filles en Afrique: scolarisation sous conditions*. KARTHALA Editions.

———. 2003. « École et mondialisation Vers un nouvel ordre scolaire? » *Cahiers d'études africaines* 169 (1): 143-66.

———. 2007. « Espaces scolaires en Afrique francophone ». *Ethnologie française* 37 (4): 639-45.

Lange, Marie-France, et Sékou Oumar Diarra. 1999. *École et démocratie*. Vol. 76. Editions Karthala.

Lange, Marie-France, et Nolwen Henaff. 2015. « Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation ». *Revue Tiers Monde*, n° 3: 11-28.

Lange, Marie-France, et Jean-Yves Martin. 1995. « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne ». *Cahiers des sciences humaines* 31 (3): 561-737.

Lange, MF. 2013. « École, relations internationales et mondialisation en Afrique ». *Spirale*, n° 51: 97-112.

Langouët, Gabriel, et Alain Leger. 1991. « Public ou privé ». *Trajectoires et réussites scolaires*.

Langouët, Gabriel, et Alain Léger. 1997. « Le choix des familles ». *École publique ou école privée*.

Lanoue, Eric. 2008. « Les conditions sociales de l'expérience migratoire: logement, ressources matérielles et emploi des étudiants marocains en France ». In *Mobilités étudiantes Sud-Nord. Trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelle au Maroc*, Publisud, 61-119.

- Laurens, Sylvain. 2008. « «1974» et la fermeture des frontières ». *Politix*, n° 2: 69-94.
- Le Bart, Christian, et Pierre Merle. 1997. *La citoyenneté étudiante: intégration, participation, mobilisation*. Presses universitaires de France.
- Lebègue, Thomas, et Emmanuelle Walter. 2008. *Grandes Ecoles-La fin d'une exception française*. Calmann-Lévy.
- Leclerc-Olive, Michèle, Grazia Scarfò Ghellab, et Anne-Catherine Wagner. 2011. *Les mondes universitaires face au marché: circulation des savoirs et pratiques des acteurs*. KARTHALA Editions.
- Lecoutre, Marc. 2006. « 10. Le capital social dans les transitions entre l'école et l'entreprise ». In *Le capital social*, 177-92. La Découverte.
- Lee, Everett S. 1966. « A theory of migration ». *Demography* 3 (1): 47-57.
- Lemieux, Vincent. 1999. *Les réseaux d'acteurs sociaux*. Presses universitaires de France.
- Leotard, Marie-Laure de. 2001. « Le dressage des élites ». *De la maternelle aux grandes écoles, un parcours pour initiés*. Paris: Plon.
- Lesclingand, Marie. 2011. « Migrations des jeunes filles au Mali: exploitation ou émancipation? » *Travail, genre et sociétés*, n° 1: 23-40.
- Levitt, Peggy, et Nina Glick Schiller. 2004. « Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society ». *International migration review* 38 (3): 1002-39.
- Liu-Farrer, Gracia. 2009. « Educationally channeled international labor mobility: Contemporary student migration from China to Japan ». *International Migration Review* 43 (1): 178-204.
- Lorenz, Chris. 2008. « 'L'économie de la connaissance', le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne ». *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe, edited by Christophe Charle and Charles Soulié*. Paris: Syllepse, 33-52.
- Losego, Philippe. 2015. « La concurrence culturelle pour la formation des élites en France (1809-1902) ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14: 27-46.
- Loua, Seydou. 2012. « Efficacité interne de l'enseignement supérieur malien ». Lyon: Université Lumière, Lyon 2.
- . 2014. « La crise d'enseignants à l'université de Bamako ». Bamako, Mali.
- Lucas, R.E.B. 2001. *Diaspora and development: highly skilled migrants from East Asia*. Citeseer.
- Luchilo, Lucas. 2006. « Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior ». *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad* 3 (7):

105-33.

- Ma Mung, Emmanuel. 1999. « La dispersion comme ressource ». *Cultures et conflits*, n° 33/34: 89-103.
- Machart, Régis, et Fred Dervin. 2014. « L'EduHub malaisien entre tradition et désirs de reconnaissance ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 13: 53-72.
- Magassa, Hamidou. 2002. « Ethique et Pauvreté: l'exemple du Mali' ». *La pauvreté, une fatalité*, 129-76.
- Mahamadou Laouali, Souley, et Jean-Baptiste Meyer. 2012. « Le Maroc, pays d'accueil d'étudiants étrangers ». *Hommes et migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, n° 1300: 114-23.
- Mahut, David. 2012. « Les bamakois diplômés de Paris ». Paris: Université Paris Descartes (Paris V).
- — —. 2014a. « Les Bamakois diplômés de Paris ». *Hommes & Migrations* 1307 (3): 19-27.
- — —. 2014b. « Les transferts financiers, un enjeu de reproduction sociale pour les enfants de la petite bourgeoisie bamakoise installés à Paris ». *Autrepart* 67 (4): 121-36.
- Makosso, Bethuel. 2006. « La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone: une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire ». *JHEA/RESA* 4 (1): 69-86.
- Marchand, J. 2000. *Les écoles communautaires: Mali, Sénégal, Togo*. Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Marchandise, Sabrina. 2013. « Territoires éphémères: les réseaux sociaux des étudiants marocains en mobilité internationale ». Montpellier, France: Université Montpellier III - Paul Valéry.
- — —. 2015. « Le Facebook des étudiants marocains. Territoire relationnel et territoire des possibles ». *Revue européenne des migrations internationales* 30 (3): 31-48.
- Marcoux, Richard. 1995. *Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali*. Département de démographie, Université de Montréal.
- Marcoux, Richard, M Gueye, et MK Konaté. 2006. « Environnement familial, itinéraires scolaires et travail des enfants au Mali ». *Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours*, 961-73.
- Marie, Alain. 1997. *L'Afrique des individus: itinéraires citadins dans l'Afrique contemporaine (Abidjan, Bamako, Dakar, Niamey)*.
- Mariko, Ousmane. 2012. « L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement

- supérieur au Mali: cas de la politique d'aide à l'entrepreneuriat ». Grenoble: Université de Grenoble - Alpes.
- Martiniello, Marco, et Andrea Rea. 2011. « Des flux migratoires aux carrières migratoires ». *SociologieS*.
- Mary, Kévin. 2014a. « Le retour difficile des jeunes Maliens formés en l'Amérique du Nord ». *Hommes & Migrations* 1307 (3): 39-46.
- . 2014b. « Les élites maliennes en quête d'Amérique. Migrations internationales pour études et enjeux d'une reproduction sociale inachevée ». Caen: Université de Caen - Basse Normandie.
- Massey, Douglas S. 1990. « Social structure, household strategies, and the cumulative causation of migration ». *Population index*, 3-26.
- Massey, Douglas S, Joaquin Arango, Graeme Hugo, Ali Kouaouci, Adela Pellegrino, et J Edward Taylor. 1993. « Theories of international migration: A review and appraisal ». *Population and development review*, 431-66.
- Masson, Philippe. 2001. « La fabrication des " Héritiers" ». *Revue française de sociologie*, 477-507.
- Mathieu, Nicole-Claude, Elieth P Eyebiyi, et Sylvie Mazzella. 2014. *Observer les mobilités étudiantes Sud-Sud*. Les Editions de la MSH.
- Mauger, Gérard. 2002. « Capital culturel et reproduction scolaire ». *Sciences Humaines. Hors-Série* 36.
- Mazzella, Sylvie. 2007. « L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale ». *Alfa, Maghreb et sciences sociales*.
- . 2008a. « Introduction. Une "libéralisation d'État" de l'enseignement supérieur? Mutations internationales et évolutions maghrébines ». In *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale. Une comparaison internationale (Maghreb, Afrique, Canada et France)*», *Alfa. Maghreb et Sciences Sociales*, 15-22.
- . 2008b. *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale: une comparaison internationale: Maghreb, Afrique, Canada et France*. Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.
- . 2009a. « Etudiants africains dans les universités privées tunisiennes: nouvelle figure de l'étudiant «international» ». *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*, 327-47.
- . 2009b. *La mondialisation étudiante: le Maghreb entre Nord et Sud*. KARTHALA

- Editions.
- — —. 2011. « Construction d'un marché international de l'enseignement supérieur privé au Maghreb ». In *Leclerc-Olive M., Scarfo Ghellab G., Wagner A.C (dir) (2011) Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs, Kharthala.*, 105-16. Hommes et sociétés.
- Mbodj-Pouyé, Aïssatou. 2004. « Pouvoirs de l'écriture ». *Critique*, n° 1: 77-88.
- Mbodj-Pouye, Aïssatou, et Cécile Van den Avenne. 2007. « C'est bambara et français mélangés ». *Langage et société*, n° 2: 99-127.
- Médard, Jean-François. 1983. « La spécificité des pouvoirs africains in Les pouvoirs africains. » *Pouvoirs. Revue Française d'Etudes Constitutionnelles et Politiques Paris*, n° 25: 5-22.
- — —. 1991. « L'État néo-patrimonial en Afrique noire ». *États d'Afrique noire. Formations, mécanismes et crise*, 323-53.
- Médard, J-F. 1990. « L'État patrimonialisé ». *Politique africaine*, n° 39: 25-36.
- Meillassoux, Claude. 1975. *Femmes, greniers et capitaux*. F. Maspero.
- MEMSRS. 2012. « Annuaire statistique de l'enseignement supérieur, année académique 2009-2010 ». Niamey: Ministère nigérien des enseignements moyen et supérieur et de la recherche scientifique.
- Mercandalli, Sara. 2015. « Migrations et recompositions des stratégies socio-économiques des familles rurales au Mozambique: une lecture institutionnelle des circulations contemporaines ». *Mondes en développement*, n° 4: 33-52.
- Mercklé, Pierre. 2005a. « Une sociologie des "irrégularités sociales" est-elle possible? » *Idées* 142: 22-29.
- — —. 2005b. « Une sociologie des "irrégularités sociales" est-elle possible? » *Idées* 142: 22-29.
- Merle, Pierre. 2009. *V. Origine sociale et trajectoires scolaires*. La Découverte. http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DEC_MERLE_2009_01_0058.
- Mesplé-Somps, Sandrine. 2015. « La crise malienne ».
- MESRS Mali. 2010. « Document de politique nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ». Bamako, Mali. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mali/Mali_Politique_Nationale_Enseignement_Superieur.pdf.
- Meyer, J.B., J. Charum, D. Bernal, J. Gaillard, J. Granés, J. Leon, A. Montenegro, A. Morales, C. Murcia, et N. Narvaez-Berthelemot. 1997. « Turning brain drain into

- brain gain: the Colombian experience of the diaspora option ». *Science Technology & Society* 2 (2): 285-315.
- Meyer, Jean-Baptiste. 2004. « Les diasporas de la connaissance: atout inédit de la compétitivité du Sud ». *Revue internationale et stratégique*, n° 3: 69-76.
- Mghari, M. 2008. « L'immigration subsaharienne au Maroc ».
- Michel, Sot. 2002. « Étudiants africains en France, 1950-2001 ». *Paris, Karthala*.
- Min, P.G. 2005. « From White-Collar Occupations to Small Business: Korean Immigrants' Occupational Adjustment* ». *The Sociological Quarterly* 25 (3): 333-52.
- Miran, Marie. 1998. « Le wahhabisme à Abidjan: dynamisme urbain d'un islam réformiste en Côte-d'Ivoire contemporaine (1960-1990) ». *Islam et sociétés au sud du Sahara*, n° 12: 5-74.
- Moatassime, Ahmed. 1974. « Le "bilinguisme sauvage": Blocage linguistique Sous-développement et coopération hypothéquée L'exemple maghrébin. Cas du Maroc ». *Revue Tiers Monde*, 619-70.
- Mokhefi, Mansouria, et Alain Antil. 2012. « Le Maghreb et son sud: vers des liens renouvelés ».
- Mokhtar, G. 1980. *Histoire générale de l'Afrique: Afrique ancienne*. UNESCO.
- Morokvasic, Mirjana. 1984. « Birds of Passage are also Women... » *The International migration review* 18 (4): 886-907.
- Morrison, J., B. Merrick, S. Higgs, et J. Le Métails. 2005. « Researching the performance of international students in the UK ». *Studies in Higher Education* 30 (3): 327-37.
- Moskal, Marta. 2016. « International Students Pathways Between Open and Closed Borders: Towards a Multi-scalar Approach to Educational Mobility and Labour Market Outcomes ». *International Migration*.
- Moulinier, Pierre. s. d. « Les étudiants étrangers à Paris au XIX e siècle ».
- Mourji, Fouzi, Jean-Noël Ferrié, Saadia Radi, et Mehdi Alioua. 2016. « Les migrants subsahariens au Maroc: Enjeux d'une migration de résidence ». Rabat (Maroc): Fondation Konrad Adenauer - Bureau du Maroc. http://www.kas.de/wf/doc/kas_47249-1522-3-30.pdf?161130105443.
- Muller, Pierre, et Pauline Ravinet. 2009. « Construire l'Europe en résistant à l'UE? Le cas du processus de Bologne ». *Revue internationale de politique comparée* 15 (4): 653-65.
- Murphy-Lejeune, Elisabeth. 2000. « Le capital de mobilité: genèse d'un étudiant voyageur ». *Mélanges du CRAPEL* 26: 137-65.
- Murphy-Lejeune, Elisabeth, et Véronique Castellotti. 2005. *L'étudiant européen voyageur, un*

- nouvel* « étranger ». Didier.
- Musselin, Christine. 2008. « Vers un marché international de l'enseignement supérieur? » *Critique internationale*, n° 2: 13-24.
- — —. 2009. « Les réformes des universités en Europe: des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales ». *Revue du MAUSS*, n° 1: 69-91.
- Nasraoui, Mustapha. 2013. *Le migrant clandestin*. Editions L'Harmattan.
- N'Diaye, Jean Pierre. 1962. *Enquête sur les étudiants noirs en France*. Éditions « Réalités africaines ».
- Nedelcu, Mihaela. 2004. *La mobilité internationale des compétences: situations récentes, approches nouvelles: actes du Colloque* « La mobilité internationale des compétences. Fuite ou circulation? » (Neuchâtel). Harmattan.
- Neri, Frank, et Simon Ville. 2008. « Social capital renewal and the academic performance of international students in Australia ». *The Journal of Socio-Economics* 37 (4): 1515-38.
- Nguiambo, Joseph Akondzo, et Martial Mathieu Mathieu Kani. 2011. « Les intentions d'orientation de futurs bacheliers du second degré congolais ». *La Recherche en Education*, n° 6.
- Ngwé, Luc. 2015. « Globalisation et mobilités internationales des étudiants au Cameroun ». *Hommes & Migrations* 1307 (3): 77-84.
- Niane, Boubacar. 1992. « Le transnational, signe d'excellence [Le processus de disqualification de l'Etat sénégalais dans la formation des cadres] ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 95 (1): 13-25.
- Niimi, Y., C. Ozden, et M. Schiff. 2010. « Remittances and the brain drain: skilled migrants do remit less ». *Annals of Economics and Statistics/Annales d'Économie et de Statistique*, 123-41.
- Nogueira, Maria Alice, et Andrea Aguiar. 2008. « La formation des élites et l'internationalisation des études: peut-on parler d'une "bonne volonté internationale"? » *Education et sociétés* 21 (1): 105-19.
- Nohl, Arnd-Michael, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke, et Anja Weiss. 2006. « Cultural capital during migration—a multi-level approach for the empirical analysis of the labor market integration of highly skilled migrants ». In . Vol. 7.
- Noiriel, Gérard. 1992. *Population, immigration et identité nationale en France XIXe-XXe siècle*. Hachette Supérieur.
- Nowicka, Magdalena. 2013. « Positioning strategies of Polish entrepreneurs in Germany:

- Transnationalizing Bourdieu's notion of capital ». *International Sociology* 28 (1): 29-47.
- OECD. 2014. « Education at a glance 2014 ». OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- — —. 2016. « Education at a Glance 2016 ». OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. 10.1787/eag-2016-en.
- Ogien, Albert. 2010. « La valeur sociale du chiffre ». *Revue française de socio-économie*, n° 1: 19-40.
- Opheim, Marianne. 2000. « Les filles et l'école au Mali ». *Nordic Journal of African Studies* 9 (3): 152-71.
- Oso Casas, Laura. 2005. « La réussite paradoxale des bonnes espagnoles de Paris. Stratégies de mobilité sociale et trajectoires biographiques ». *Revue européenne des migrations internationales* 21 (1): 107-29.
- Ouattara, Fatoumata. 2004. « Une étrange familiarité. Les exigences de l'anthropologie «chez soi» ». *Cahiers d'études africaines*, n° 3: 635-58.
- Özden, Ç., et M.W. Schiff. 2006. *International migration, remittances, and the brain drain*. World Bank Publications.
- Palloni, Alberto, Douglas S Massey, Miguel Ceballos, Kristin Espinosa, et Michael Spittel. 2001. « Social capital and international migration: A test using information on family networks1 ». *American Journal of Sociology* 106 (5): 1262-98.
- Parker, Martin, et David Jary. 1995. « The McUniversity: Organization, management and academic subjectivity ». *Organization* 2 (2): 319-38.
- Passeron, Jean-Claude. 1990. « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires ». *Revue française de sociologie*, 3-22.
- Pellerin, Hélène. 2011. « De la migration à la mobilité: changement de paradigme dans la gestion migratoire. Le cas du Canada ». *Revue européenne des migrations internationales* 27 (2): 57-75.
- Peraldi, Michel. 2011. *D'une Afrique à l'autre: migrations subsahariennes au Maroc*. KARTHALA Editions.
- Perouse De Montclos, M.A. 2011. « Diasporas, Remittances and Africa South of the Sahara A Strategic Assessment ».
- Perrenoud, Philippe. 1992. « La triple fabrication de l'échec scolaire ». *L'échec à l'école: échec de l'école, Paris, Delachaux & Niestlé*, 85-102.
- Perrin, Delphine. 2008. « La circulation des personnes au Maghreb ». *CARIM Consortium euro-méditerranéen pour la recherche appliquée sur les migrations internationales* -

Notes d'analyse et de synthèse, n° 46: 22.

- Peugny, Camille. 2006. « La mobilité sociale descendante et ses conséquences politiques: recomposition de l'univers de valeurs et préférence partisane ». *Revue française de sociologie* 47 (3): 443-78.
- — —. 2010. *La montée du déclassé*. La Documentation française.
- Piché, Victor. 2013. « Les théories migratoires contemporaines au prisme des textes fondateurs ». *Population* 68 (1): 153-78.
- Pilon, Marc. 2006. *Défis du développement en Afrique subsaharienne: l'éducation en jeu*.
- Poncelet, Marc, Pascal Kapagama, Tom De, Jean-Pierre M'Piana, et Geoffroy Matagne. 2015. « À la marge de l'internationalisation de l'enseignement supérieur... mais au cœur d'un marché universitaire national: l'université de Kinshasa (République démocratique du Congo) ». *Revue Tiers Monde*, n° 3: 91-110.
- Ponthieux, Sophie. 2006. *Le capital social*. La découverte.
- Portes, Alejandro. 1999. « La mondialisation par le bas [L'émergence des communautés transnationales] ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 129 (1): 15-25.
- — —. 2000a. « Social capital: Its origins and applications in modern sociology ». LESSER, Eric L. *Knowledge and Social Capital*. Boston: Butterworth-Heinemann, 43-67.
- — —. 2000b. « The two meanings of social capital ». In , 15:1-12. Springer.
- Proteau, Laurence. 1995. « Le champ scolaire abidjanais: stratégies éducatives des familles et itinéraires probables ». *Cahiers des sciences humaines* 31 (3): 635-53.
- — —. 2002. *Passions scolaires en Côte d'Ivoire: école, Etat et société*. KARTHALA Editions.
- Putnam, Robert D. 1995. « Bowling alone: America's declining social capital ». *Journal of democracy* 6 (1): 65-78.
- Quiminal, Catherine, et Mahamet Timera. 2002. « 1974-2002, les mutations de l'immigration ouest-africaine ». *Hommes et migrations*, 19-32.
- Ravenstein, Ernest George. 1885. « The laws of migration ». *Journal of the Statistical Society of London* 48 (2): 167-235.
- — —. 1889. « The laws of migration ». *Journal of the royal statistical society* 52 (2): 241-305.
- Ravinet, Pauline. 2007. « La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne: entre chemin de traverse et sentier de dépendance ».
- — —. 2009. « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 ». *Éducation et*

- sociétés*, n° 2: 29-44.
- — —. 2014. « La Commission européenne et l'enseignement supérieur ». *Gouvernement et action publique*, n° 2: 81-102.
- Razy, Élodie. 2006. « De quelques «retours soninké» aux différents âges de la vie. Circulations entre la France et le Mali ». *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, n° 106-107: 337-54.
- Riaño, Yvonne, et Etienne Piguet. 2016. « International Student Migration ». In *Oxford Bibliographies*, 1-24. Oxford University Press.
- Richer, Ange, Joseph Joffre, et Maurice Delafosse. 1924. *Les Touareg du Niger (région de Tombouctou-Gao): les Oulliminden*. E. Larose.
- Ritzer, George. 1993. « The McDonaldisation of society: an investigation into the changing character of contemporary social life ». *Thousand Oaks*.
- Rodet, Marie. 2010. « Mémoires de l'esclavage dans la région de Kayes, histoire d'une disparition ». *Cahiers d'études africaines*, n° 1: 263-91.
- Rodriguez, Orlando. 1974. « Social Determinants of Non-Return: Foreign Students from Developing Countries in the United States. Final Report. »
- Rosenzweig, M.R., D.A. Irwin, et J.G. Williamson. 2006. « Global Wage Differences and International Student Flows [with Comments and Discussion] ». In , 57-96. JSTOR.
- Rossier, Thierry, Marion Beetschen, André Mach, et Felix Bühlmann. 2015. « Internationalisation des élites académiques suisses au XXe siècle : convergences et contrastes ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14 (avril): 119-39.
- Roy, Alexis. 2010. « L'Initiative riz au Mali: une réponse politique à l'insécurité alimentaire? » *Politique africaine*, n° 3: 87-105.
- Saad, Elias N. 1983. *Social history of Timbuktu: the role of Muslim scholars and notables 1400-1900*. Cambridge University Press.
- Saïde, Jean. 1992. « Vers un nouveau management de l'enseignement supérieur? » *Politiques et management public* 10 (3): 125-49.
- Saint Martin, Monique de, Grazia Scarfò Ghellab, et Kamal Mellakh. 2015. « Étudier à l'Est: expériences de diplômés africains ».
- Sall, Hamidou Nacuzon, et Baye Daraw Ndjaye. 2007. « Higher education in Africa: Between perspectives opened by the bologna process and the commodification of education ». *European Education* 39 (4): 43-57.

- Sanankoua, Bintou, et Louis Brenner. 1991. « L'enseignement islamique au Mali ».
- Sanoh, Dianka. 1978. « Le présent et l'avenir chez les lycéens de Bamako (R. Mali) ».
- Sanoh, Nadine. 1978. « De l'école au métier: les lycéens de Bamako, leurs représentations, leurs aspirations. »
- Sardan, Jean-Pierre Olivier de. 1984. *Les sociétés songhay-zarma (Niger-Mali): chefs, guerriers, esclaves, paysans*. Hommes et Sociétés - Histoire et Civilisations. KARTHALA Editions.
- . 2000. « Le " je " méthodologique: Implication et explicitation dans l'enquête de terrain ». *Revue française de sociologie*, 417-45.
- Savane, Lamine. 2012. « Le renouveau des élites politiques au Mali. Sociologie des élites parlementaires maliennes de l'avènement de la démocratie à nos jours (1992-2012). » Science politique, Montpellier, France: Université Montpellier 1.
- Sayad, Abdelmalek. 1999. *La double absence: des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Seuil.
- Sayad, Abdelmalek, et Pierre Bourdieu. 1991. *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. De Boeck-Wesmael.
- Schmitz, Jean. 1986. « L'État géomètre: les leydi des Peul du Fuuta Tooro (Sénégal) et du Maasina (Mali)(The State as Surveyor: The Fulani's leydi in Fuuta Tooro (Senegal) and Maasina (Mali)) ». *Cahiers d'Études africaines*, 349-94.
- Schultz, T. Paul. 1977. « The brain drain and taxation, II: Theory and empirical analysis : J.N. Bhagwati, ed., (North-Holland, Amsterdam, 1976) pp. xii+292, \$29.50, paper \$23.25 ». *Journal of Development Economics* 4 (2): 194-98.
- Sedrine, Saïd Ben, Madjid Ben Yaou, Eric Verdier, et Driss El Yacoubi. 2015. « Les réformes de la formation des jeunes au Maghreb ». *Revue Tiers Monde*, n° 3: 147-64.
- Sheller, Mimi, et John Urry. 2006. « The new mobilities paradigm ». *Environment and planning A* 38 (2): 207-26.
- Siméant, Johanna. 2014. *Contester au Mali: formes de la mobilisation et de la critique à Bamako*. KARTHALA Editions.
- Simonis, Francis. 2010. « L'Afrique soudanaise au Moyen Age. Le temps des grands empires (Ghana, Mali, Songhaï) », 191.
- Sissoko, Fily-Dabo. 2002. *La savane rouge*. A3 éd.
- Slama, Serge. 1999. *La fin de l'étudiant étranger*. Editions L'Harmattan.
- Soares, Benjamin F. 1996. « The Prayer Economy in a Malian Town (L'économie de la prière

- dans une ville malienne) ». *Cahiers d'Études africaines*, 739-53.
- Söderström, Ola, et Laurence Crot. 2010. « The mobile constitution of society: rethinking the mobility-society Nexus ». Université de Neuchâtel.
- Solimano, A. 2008. *The international mobility of talent: Types, causes, and development impact*. Oxford University Press, USA.
- Sot, Michel. 2001. « Introduction. Cinquante ans: de la Maison de la France d'outre-mer à la Résidence Lucien Paye ». In *Etudiants africains en France (1951-2001)*, 9-20. Michel Sot (ed.).
- Sot, Michel, et M Sot. 2002. « Etudiants africains en France 1951–2001 ».
- Spire, Alexis. 2008. « Accueillir ou reconduire ». *Enquête sur les guichets de l'immigration. Éditions Raisons d'agir, Paris*.
- — —. 2009. « Contrôler et choisir. La sélection des étudiants candidats à l'émigration vers la France ». *La Mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud, Paris, IRMC/Karthala*, 79-95.
- Tandjigora, Fodié. 2015. « Formation et insertion socioprofessionnelle des diplômés maliens en France: sociologie d'une immigration qualifiée invisible ». Paris: Université Paris Diderot, Paris VII.
- Tarrius, Alain. 1993. « Territoires circulatoires et espaces urbains: Différentiation des groupes migrants ». In , 59:51-60. Persée-Portail des revues scientifiques en SHS.
- Tedga, Paul John Marc. 1988. *L'enseignement supérieur en Afrique noire francophone: la catastrophe?* Editions L'Harmattan.
- Teichler, Ulrich. 1996. « Student mobility in the framework of ERASMUS: Findings of an evaluation study ». *European Journal of Education*, 153-79.
- — —. 2004. « The changing debate on internationalisation of higher education ». *Higher education* 48 (1): 5-26.
- Terrier, Eugénie, et Raymonde Séchet. 2007. « Les étudiants étrangers: entre difficultés de la mesure et mesures restrictives. Une application à la Bretagne ». *Norois. Environnement, aménagement, société*, n° 203: 67-84.
- Thole, Marie Gaëlle. 2013. *Les filles à l'école au Mali: langage, représentations et interactions*. Editions L'Harmattan.
- Thompson, K.W. 1972. « Higher Education for National Development: One Model for Technical Assistance. »
- Tilak, Jandhyala BG. 2012. « Marchandisation de l'enseignement supérieur l'impact de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) ». *Principes de la*

- planification de l'éducation*; 95.
- Tilly, Charles. 2000. « La guerre et la construction de l'Etat en tant que crime organisé ». *Politix* 13 (49): 97-117.
- Timera, Mahamet. 1997. « L'immigration africaine en France: regards des autres et repli sur soi: La France et les migrants africains ». *Politique africaine* 67: 41-47.
- . 2001. « Les migrations des jeunes Sahéliens: affirmation de soi et émancipation ». *Autrepart*, n° 2: 37-49.
- . 2009. « Aventuriers ou orphelins de la migration internationale?: Nouveaux et anciens migrants «subsahariens» au Maroc ». *Politique africaine* 115 (3): 175-95.
- Timera, Mahamet, et Julie Garnier. 2010. « Les Africains en France ». *Hommes & Migrations*, n° 4: 24-35.
- Torres, Carlos A, et Daniel Schugurensky. 2002. « The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective ». *Higher Education* 43 (4): 429-55.
- Tounkara, Sokona, et Ben Essayouti. 2013. « Mémoires et identité culturelle de Tombouctou, un défi pour la construction de la paix ». *International Preservation News*, n° 61: 28-37.
- Touré, Niandou. 2014. « Les étudiants maliens dans l'enseignement supérieur privé au Maroc ». *Hommes & Migrations* 1307 (3): 29-36.
- . 2015. « L'approche «réseaux» dans les études migratoires. Un cas d'étude les trajectoires scolaires des étudiants maliens en France et au Maroc ». *e-Migrinter*, n° 13.
- . 2016. « Les étudiants subsahariens, nouveaux portraits de la présence étrangère au Maroc: l'exemple des Maliens de Fès ». In *Migrants au Maroc: cosmopolitisme, présence d'étrangers et transformations sociales*. Rabat (Maroc): Centre Jacques-Berque, Fondation Konrad Adenauer Stiftung.
- Traoré, Baba. 2010. « La migration hautement qualifiée depuis et vers le Mali ». Série sur la migration hautement qualifiée. Robert Schuman Centre for Advanced Studies.
- Traoré, Fousseini. 2005. « Chômage et conditions d'emplois des jeunes au Mali ». Document de travail. Cahiers de la stratégie de l'emploi. Clermont-Ferrand: Centre d'études et de recherches sur le développement international.
- Traoré, Laure. 2015. « Langues et registres de légitimation du pouvoir politique au Mali: les discours présidentiels en contexte de (post-) crise ». *Autrepart*, n° 1: 105-22.

- Travélé, Moussa. 1913. *Petit dictionnaire français-bambara et bambara-français*. P. Geuthner.
- Triaud, J. 1986. « Abd al-Rahman l'Africain (1908-1957): pionnier et précurseur du wahhabisme au Mali ».
- Triaud, Jean-Louis. 2002. « L'islam en Afrique de l'Ouest: une histoire urbaine dans la longue durée ». *Islam et sociétés au sud du Sahara*, n° 16: 67-84.
- Trilokekar, Roopa Desai. 2010. « International education as soft power? The contributions and challenges of Canadian foreign policy to the internationalization of higher education ». *Higher Education* 59 (2): 131-47.
- Tsehaye, Rachel Solomon. 2015. « Les stratégies scolaires face aux enjeux normatifs internationaux ». *Revue Tiers Monde*, n° 3: 183-204.
- Unesco. 2006. « Global Education Digest 2006: Tertiary Education: Extending the frontiers of knowledge ». Paris: UNESCO Institute for Statistics.
- . 2009. « Global Education Digest 2009: Global Trends in Tertiary Education ». Paris: UNESCO Institute for Statistics.
- . 2010. « Tendances dans l'enseignement supérieur: Afrique subsaharienne ». Paris: Institut de statistiques de l'Unesco.
- Urry, John. 2005. « Sociologie des mobilités ». *Une nouvelle frontière pour la sociologie*.
- . 2007. *Mobilities*. Polity.
- Varrel, A. 2009. « "Back to Bangalore". Le retour, une étape de la circulation des migrants indiens les plus qualifiés ». *Les circulations transnationales. Lire les turbulences migratoires contemporaines*, 199-209.
- Verbik, Line, et Veronica Lasanowski. 2007. « International student mobility: Patterns and trends ». *World Education News and Reviews* 20 (10): 1-16.
- Verger, Antoni, et Javier Pablo Hermo. 2010. « The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR-Educativo ». *Globalisation, Societies and Education* 8 (1): 105-20.
- Verger, Jacques. 1991. « La mobilité étudiante au Moyen Âge ». *Histoire de l'éducation*, 65-90.
- Vermeren, Pierre. 2002. *La formation des élites marocaines et tunisiennes: des nationalistes aux islamistes, 1920-2000*. Découverte.
- . 2011. « La formation des élites marocaines, miroir de la mondialisation? » *Le Télémaque*, n° 1: 53-66.
- Vilkas, Catherine. 2009. « Des pairs aux experts: l'émergence d'un «nouveau management»

- de la recherche scientifique? » *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 1: 61-79.
- Vinokur, Annie. 2002. « Ouverture: Enseignement supérieur: un «changement sans réforme» ». *Formation Emploi* 79 (1): 19-30.
- — —. 2007. « La loi relative aux libertés et responsabilités des universités: essai de mise en perspective ». *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs*, n° 2.
- — —. 2008. « Vous avez dit «autonomie»? » *Mouvements*, n° 3: 72-81.
- Vuarin, Robert. 1994a. « L'argent et l'entregent ». *Cahier des sciences humaines* 30 (1-2): 255-71.
- — —. 1994b. « L'argent et l'entregent ». *Cahier des sciences humaines* 30 (1-2): 255-71.
- Wagner, Anne Catherine. 2016. « Attirer les talents internationaux ». *Savoir/Agir*, n° 2: 33-38.
- Wagner, Anne-Catherine. 1998. *Les nouvelles élites de la mondialisation : Une immigration dorée en France*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- — —. 2007. « La place du voyage dans la formation des élites ».
- — —. 2010. « Le jeu de la mobilité et de l'autochtonie au sein des classes supérieures ». *Regards sociologiques* 40: 89-98.
- — —. 2011. « Les classes dominantes à l'épreuve de la mondialisation ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 190 (5): 4-9.
- Walther, Olivier. 2010. « Le développement du tourisme dans les Monts Hombori (Mali) Rapport de mission 2006 ». Rapport de mission. Lausanne: Université de Lausanne. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30939455/CEPS_walther_2006_hombori1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487430930&Signature=IawAXfdZOTM%2Bu1Jf0SnVqSj5gOw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLe_developpement_du_tourisme_dans_les_Mo.pdf.
- Waters, Johanna L. 2006. « Geographies of cultural capital: education, international migration and family strategies between Hong Kong and Canada ». *Transactions of the Institute of British Geographers* 31 (2): 179-92.
- Weber, Max. 1965. « L'Ethique protestante et l'esprit du capitalisme suivi d'un autre essai ».
- Weisz, George. 1988. « Les transformations de l'élite médicale en France ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 74 (1): 33-46.
- Wenden, Catherine Wihtol de. 2002. « Ouverture et fermeture de la France aux étrangers ». *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 1: 27-38.
- Weyer, Frédérique. 2011. *Éducation et insertion professionnelle au Mali: jeu des trajectoires*,

- enjeu familial et inégalités*. KARTHALA Editions.
- Wilson, J.D. 2008. « Taxing the brain drain: A reassessment of the Bhagwati proposal ». *Michigan State University, mimeo*.
- Xavier de Brito, A. 2009. « Avec du cœur au ventre: l'expérience des Brésiliens non boursiers à Paris ». *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli*, 41-70.
- Yengo, Patrice. 2011. « Jalons pour une historiographie des élites africaines formées dans le Bloc soviétique ». In *Leclerc-Olive M., Scarfo Ghellab G., Wagner A.C (dir) (2011) Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs, Kharthala.*, 135-48. Hommes et sociétés.
- Zaidman, Claude. 2007. « Rapports sociaux de sexe et trajectoires scolaires ». *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, n° 15: 73-93.
- Zappa, Francesco. 2009. « Écrire l'islam en bambara. Lieux, réseaux et enjeux de l'entreprise d'al-Hâjj Modibo Diarra ». *Archives de sciences sociales des religions*, n° 147: 167-86.
- Zeneidi, Djémila. 2011. « Migrations circulaires et déni de reconnaissance. L'expérience de l'injustice spatiale des saisonnières agricoles marocaines à Huelva (Espagne) ». *Justice spatiale, Spatial Justice*, n° 3: 1-22.
- Zeneidi, Djemila. 2013. « Migrations circulaires et relations familiales transnationales: l'exemple des ouvrières agricoles marocaines à Huelva (Espagne) ». *Géocarrefour* 88 (2): 139-46.
- Zerbo, Yacouba. 2003. « La problématique de l'unité africaine ». *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n° 4: 113-27.
- Zéroulou, Zaïhia. 1988. « La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation ». *Revue française de sociologie*, 447-70.
- Zouaoui, Mekki. 2006. « L'enseignement supérieur depuis l'indépendance: la dégradation de la qualité était-elle inéluctable? »

Annexes

TABLE DES TABLEUX	493
TABLE DES FIGURES	497
TABLE DES ENCADRES	499
CARACTERISTIQUES DETAILLEES DES PROFILS SOCIAUX DES ENQUETE-E-S	503
TABLEAU 1 : PROFIL DES ENQUETE(E)S : PAYS DE FORMATION, GENRE, DATE DU 1 ^{ER} ENTRETIEN, AGE, CATEGORIE D'ENQUETE(E)	504
TABLEAU N°2 : ÉTUDES SUPERIEURES DES ENQUETE(E)S	511
TABLEAU N°3 : DISCIPLINE, NIVEAU D'ETUDES, TYPE D'ETABLISSEMENT FREQUENTE ET VILLE DE FORMATION	518
TABLEAU N°4 : FORMATION SUPERIEURE ANTERIEURE ET DUREE DU SEJOUR A L'ETRANGER	525
TABLEAU N°5 : FILIERE D'OBTENTION, MENTION, VILLE D'OBTENTION DU BACCALAUREAT ET TYPE D'ETABLISSEMENT SECONDAIRE FREQUENTE	532
TABLEAU N°6: PROFESSION, CAPITAL SCOLAIRE ET CAPITAL ECONOMIQUE DU PERE DE L'ENQUETE(E)	539
TABLEAU N°7 : PROFESSION, CAPITAL SCOLAIRE ET CAPITAL ECONOMIQUE DE LA MERE DE L'ENQUETE(E)	546
TABLEAU N°8 : CATEGORIE SOCIALE D'ORIGINE, STRUCTURATION DE L'UNITE FAMILIALE ET EDUCATION DE LA FRATRIE	553
ENTRETIENS	561
RETRANSCRIPTION D'ENTRETIEN AVEC UN ETUDIANT MALIEN AU MAROC : MOUSSA M. MAÏGA, ETUDIANT EN ARCHITECTURE A RABAT.	562
TEXTES LEGISLATIFS REGISSANT LES SYSTEMES EDUCATIFS ET LA MOBILITE INTERNATIONALE DES ETUDIANTS MALIENS EN FRANCE ET AU MAROC	573
DOCUMENT-CADRE DU PROGRAMME « 300 JEUNES CADRES POUR LE MALI »	574
AUTRES ANNEXES	594
MALI	594
- COMMUNIQUE DE PRESSE (AOÛT 2016) DU MINISTERE MALIEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (MESRS) EN VUE DU RECRUTEMENT DES BOURSIERS DE LA COOPERATION MALIENNE. DANS L'ORDRE : BOURSES D'ETUDES POUR L'ALGERIE, LA FRANCE, LE MAROC ET LA TUNISIE	594
- LOI N°94-032 DU 25 JUILLET 1994 SUR LE STATUT DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE EN REPUBLIQUE DU MALI	594
- DECRET N°94-247 P RM DU 15 AOÛT 1994 FIXANT LES MODALITES D'APPLICATION DE LA LOI N°94-032 DU 25 JUILLET 1994 SUR LE STATUT DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE EN REPUBLIQUE DU MALI	594

- LOI N°99-046 DU 28 DECEMBRE 1999 PORTANT LOI D'ORIENTATION SUR L'EDUCATION (LOI ACTUELLEMENT EN VIGUEUR AU MALI)	594
MAROC	594
- SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PRIVE AU MAROC. LOI NUMERO 01-00 PORTANT ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU MAROC	594
- INFORMATIONS DE L'AGENCE NATIONALE DE PROMOTION DE L'EMPLOI ET DES COMPETENCES (ANAPEC), L'ORGANE PUBLIC MAROCAIN EN CHARGE DE L'EMPLOI, SUR L'EMPLOI DES DIPLOMES ETRANGERS AU MAROC	594
FRANCE	594
- CIRCULAIRES MINISTERIELLES SUR LE SEJOUR ET L'IMMIGRATION PROFESSIONNELLE DES DIPLOMES ETRANGERS FORMES EN FRANCE. CIRCULAIRE « GUEANT » DU 31 MAI 2010	594
- CIRCULAIRE « VALLS » DU 31 MAI 2012 : « ACCES AU TRAVAIL DES DIPLOMES ETRANGERS », ABROGEANT LA CIRCULAIRE GUEANT DU 31 MAI 2010	594

TABLE DES TABLEAUX

<u>TABLEAU N°1 : DONNEES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA MOBILITE ETUDIANTE DANS L'ESPACE FRANCOPHONE UEMOA</u>	33
<u>TABLEAU N°2 : EVOLUTION DES EFFECTIFS ETUDIANTS DANS LES UNIVERSITES DU MALI ET DU NOMBRE D'ETUDIANTS MALIENS INSCRITS DANS LES UNIVERSITES FRANÇAISES ENTRE 1998 ET 2015</u>	35
<u>TABLEAU N°3 : EXEMPLES DE TRAJECTOIRES DE MOBILITE PLURINATIONALES DES ETUDIANTS MALIENS A L'ETRANGER</u>	87
<u>TABLEAU N°4 : CATEGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES DES PERES ET MERES DES ENQUETE-E-S</u>	123
<u>TABLEAU N°5 : PROPORTION DE FEMMES PARMIS LES ETUDIANTS MALIENS INSCRITS DANS LES UNIVERSITES FRANÇAISES EN 2015</u>	124
<u>TABLEAU N°6: EVOLUTION DU TAUX BRUT DE SCOLARISATION PRIMAIRE AU MALI ENTRE 1980 ET 1990</u>	185
<u>TABLEAU N°7: EVOLUTION DU TAUX BRUT DE SCOLARISATION PRIMAIRE AU MALI ENTRE 1990 ET 2000 : UNE PROGRESSION CONTINUE</u>	188
<u>TABLEAU N°8 : EVOLUTION DU TAUX BRUT DE SCOLARISATION PRIMAIRE ENTRE 2000 ET 2010 : UNE PROGRESSION SANS INTERRUPTION</u>	189
<u>TABLEAU N°9 : FRAIS DE SCOLARITE DES « GRANDS » ETABLISSEMENTS PRIVES BAMAKOIS</u>	189
<u>TABLEAU N°10: POURCENTAGES D'ADMISSION AU BACCALAUREAT AU NIVEAU NATIONAL ET DANS DEUX LYCEES « HUPPES » DE LA CAPITALE.</u>	190
<u>TABLEAU N°11 : STRUCTURATION DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU MALI</u>	191
<u>TABLEAU N°12 : FRAIS ANNUELS DE SCOLARITE DANS LES ECOLES PRIVEES FREQUENTEES PAR LES ETUDIANTS INTERVIEWES AU MAROC.</u>	225
<u>TABLEAU N°13: REPARTITION DE L'OFFRE SCOLAIRE PAR NIVEAU DE COLLECTIVITE TERRITORIALE AU MALI</u>	227

<u>TABLEAU N° 14: FILIERES DE SPECIALISATION EN CLASSES DE TERMINALE DANS LES SYSTEMES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL ET TECHNIQUE AU MALI (APRES LA REFORME DE 2010).</u>	233
<hr/>	
<u>TABLEAU N°15 : REPARTITION DES ETUDIANTS BOURSIERS MALIENS EN FRANCE, AU MAROC, EN TUNISIE ET EN ALGERIE PAR FILIERE D'OBTENTION DU BACCALAUREAT EN 2014</u>	235
<hr/>	
<u>TABLEAU N°16 : REPARTITION DES ETUDIANTS BOURSIERS MALIENS EN FRANCE, AU MAROC, EN TUNISIE ET EN ALGERIE PAR FILIERE D'OBTENTION DU BACCALAUREAT EN 2015</u>	235
<hr/>	
<u>TABLEAU N° 18: EVOLUTION DU NOMBRE D'ETABLISSEMENTS SUPERIEURS PRIVES ACCREDITES AU MAROC (1997-2014)</u>	281
<hr/>	
<u>TABLEAU N°19 : DISTRIBUTION DES CAPITAUX ECONOMIQUE ET SCOLAIRE EN FONCTION DE L'ORIGINE FAMILIALE DES ETUDIANTS</u>	305
<hr/>	
<u>TABLEAU N°20 : DISTRIBUTION DE L'ECHANTILLON D'ENQUETE(E)S PAR CATEGORIE SOCIALE D'ORIGINE</u>	306
<hr/>	
<u>TABLEAU N°21: TYPOLOGIES DE TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES ETUDIANTS MALIENS EN FRANCE ET AU MAROC</u>	344
<hr/>	
<u>TABLEAU N°22 : DISTRIBUTION DE L'ECHANTILLON PAR DISCIPLINE DE FORMATION DES ENQUETE-E-S</u>	347
<hr/>	
<u>TABLEAU N°23 : DISTRIBUTION DE L'ECHANTILLON PAR CYCLE D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DES ENQUETE-E-S</u>	348
<hr/>	
<u>TABLEAU N°24 : DISTRIBUTION DE L'ECHANTILLON D'ENQUETE-E-S PAR CATEGORIE SOCIALE D'ORIGINE ET DISCIPLINE DE FORMATION</u>	349
<hr/>	
<u>TABLEAU N°25: CONTINUTE ET DISCONTINUTE DISCIPLINAIRES DANS LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES FAAMA-DENW</u>	351
<hr/>	
<u>TABLEAU N°26: TRAJECTOIRES DE MOBILITE GEOGRAPHIQUE DES FAAMA-DENW</u>	357
<hr/>	
<u>TABLEAU N°27: REUSSITE ET ECHEC DANS LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES FAAMA-DENW</u>	359
<hr/>	
<u>TABLEAU N°28 : CONTINUTE ET DISCONTINUTE DISCIPLINAIRES DANS LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES WARITIGI-DENW</u>	361

<u>TABLEAU N°29: TRAJECTOIRES DE MOBILITE GEOGRAPHIQUE DES WARITIGI-DENW</u>	365
<u>TABLEAU N°30: REUSSITE ET ECHEC DANS LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES WARITIGI-DENW</u>	367
<u>TABLEAU N°31 : CONTINUITE ET DISCONTINUITE DISCIPLINAIRES DANS LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES DONNIKELA-DENW</u>	370
<u>TABLEAU N°32 : REUSSITE ET ECHEC DANS LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES DONNIKELA-DENW</u>	373
<u>TABLEAU N°33: TRAJECTOIRES DE MOBILITE GEOGRAPHIQUE DES DONNIKELA-DENW</u>	375
<u>TABLEAU N°34 : CONTINUITE ET DISCONTINUITE DISCIPLINAIRES DANS LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES DONNIKELA-DENW</u>	378
<u>TABLEAU N°35 : TRAJECTOIRES DE MOBILITE GEOGRAPHIQUE DES MOGOTIGI-DENW</u>	379
<u>TABLEAU N°36: REUSSITE ET ECHEC DANS LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES MOGOTIGI-DENW</u>	381
<u>TABLEAU N°39: PROPORTION DE FEMMES DANS LA POPULATION DES ETUDIANTS MALIENS INSCRITS DANS LES UNIVERSITES FRANÇAISES, ENTRE 2004-2005 ET 2014-2015</u>	386
<u>TABLEAU N°40 : SEX-RATIO ET INDICES DE PARITE DES SEXES (IPS) DANS LES SYSTEMES EDUCATIFS ET DE MOBILITE DES SEPT PAYS FRANCOPHONES DE L'ESPACE UEMOA</u>	389

TABLE DES FIGURES

<u>FIGURE N°1 : COMMUNICATION DES ETUDIANTS RECRUTEURS A TRAVERS LES RESEAUX SOCIAUX. L'EXEMPLE DE LA PAGE FACEBOOK CREEE PAR NASROU, ETUDIANT A HEC FES</u>	226
<u>FIGURE N°2 : LISTE DES BOURSIERS ADMIS AU CONCOURS DU PROGRAMME « 300 JEUNES » POUR LA FRANCE EN 2015 : 7 SUR 13 SONT ISSUS DES LYCEES CASTORS ET HORIZON (ECOLE INTERNATIONALE TURQUE).</u>	238
<u>FIGURE N°3: COURBE DE L'EVOLUTION PAR SEXE DES EFFECTIFS D'ETUDIANTS MALIENS INSCRITS DANS LES UNIVERSITES PUBLIQUES FRANÇAISES ENTRE 2004-2005 ET 2014-2015</u>	387

TABLE DES ENCADRÉS

ENCADRE N°1 : ENTRETIEN AVEC TALYA, ETUDIANTE EN ECOLE PRIVEE, INSCRITE EN 5^{EME} ANNEE D'ETUDES SUPERIEURES EN MANAGEMENT ET STRATEGIE D'ENTREPRISE	137
ENCADRE N°2 : PORTRAIT DE BASILE, DU VILLAGE DE KIMPARANA A UNE CARRIERE D'INGENIEUR CHEZ MAROC TELECOM	251
ENCADRE N°3: CAPITAL SCOLAIRE IDENTIQUE CHEZ LES CHEFS DE MENAGE, MAIS DES CATEGORIES SOCIALES DISTINCTES EN RAISON DES INEGALITES DE CAPITAL ECONOMIQUE	307
ENCADRE N°4 : UN <i>WARITIGI-DEN</i>, MAJID, ET UN <i>MOGOTIGI-DEN</i>, NEMA, TOUS DEUX FILS DE « COMMERÇANTS »	310
ENCADRE N°5: IDY, UN <i>FAAMA-DEN</i> ISSU D'UNE FAMILLE DE L'ELITE INTELLECTUELLE ET POLITIQUE DU MALI	319
ENCADRE N°6: HISTOIRE FAMILIALE DE RAKI, <i>WARITIGI-DEN</i> PAR SA MERE	328
ENCADRE N°7: SALIM, <i>DONNIKELA-DEN</i> A LA RECHERCHE D'UN CAPITAL ECONOMIQUE ET SOCIAL A LA HAUTEUR DU CAPITAL SCOLAIRE DE SON PERE	330
ENCADRE N°8 : OBJECTIF MEDECINE : PORTRAIT DE HAMMA, FILS D'UN FONCTIONNAIRE CADRE INTERMEDIAIRE DE L'ADMINISTRATION TERRITORIALE	331
ENCADRE N°9 : LE ROLE DU CAPITAL SOCIAL ACCUMULE AU COURS DE LA MOBILITE DANS LES TRAJECTOIRES DE MOBILITE PLURINATIONALES	333
ENCADRE N°10: TRAJECTOIRE SCOLAIRE ET DE MOBILITE DE SEKOU : MOBILISATION DE L'ENTREGENT, DE LA COMMUNE RURALE DE D. A L'ECOLE POLYTECHNIQUE DE PARIS	338
ENCADRE°11: TRAJECTOIRE SCOLAIRE CHAOTIQUE DE TADJIR, <i>FAAMA-DEN</i> NON BOURSIER EN SCIENCES, TECHNIQUES ET TECHNOLOGIES AU MAROC	353
ENCADRE N°12: TRAJECTOIRE SCOLAIRE INDECISE DE KADIDIA, <i>FAAMA-DEN</i> NON BOURSIERE EN ECONOMIE ET GESTION EN FRANCE	354
ENCADRE N°13: TRAJECTOIRE SCOLAIRE INDECISE D'IDY, <i>FAAMA-DEN</i> NON BOURSIER EN SCIENCES, TECHNIQUES ET TECHNOLOGIES EN FRANCE	356

<u>ENCADRE N°14: TRAJECTOIRE SCOLAIRE ITINERANTE DE BAROU, FAAMA-DEN BOURSIER EN ECONOMIE ET GESTION EN FRANCE</u>	360
<u>ENCADRE N°15: TRAJECTOIRE SCOLAIRE LINEAIRE DE FADOU, WARITIGI-DEN, BOURSIER EN ECONOMIE ET GESTION AU MAROC</u>	363
<u>ENCADRE N°16: TRAJECTOIRE SCOLAIRE INDECISE DE RAKI, WARITIGI-DEN, NON-BOUSIERE EN ECONOMIE ET GESTION AU MAROC</u>	364
<u>ENCADRE N°17: TRAJECTOIRE SCOLAIRE CHAOTIQUE DE GASS, WARITIGI-DEN NON BOURSIER EN ECONOMIE ET GESTION EN FRANCE</u>	366
<u>ENCADRE N°18: TRAJECTOIRE SCOLAIRE LINEAIRE DE MAJID, WARITIGI-DEN BOURSIER EN DROIT ET SCIENCE POLITIQUE AU MAROC</u>	368
<u>ENCADRE N°19: TRAJECTOIRE SCOLAIRE LINEAIRE DE SOULEY, WARITIGI-DEN BOURSIER EN SCIENCES, TECHNIQUES ET TECHNOLOGIES EN FRANCE</u>	369
<u>ENCADRE N°20: TRAJECTOIRE SCOLAIRE LINEAIRE DE SADOU NON BOURSIER EN ECONOMIE ET GESTION EN FRANCE</u>	371
<u>ENCADRE N°21 : TRAJECTOIRE SCOLAIRE DE BOBBO, DONNIKELA-DEN, BOURSIER EN SCIENCES, TECHNIQUES, TECHNOLOGIES AU MAROC</u>	374
<u>ENCADRE N°22: TRAJECTOIRE SCOLAIRE CHAOTIQUE DE DAMA, NON BOURSIER EN ECONOMIE ET GESTION AU MAROC</u>	376
<u>ENCADRE N°23 : TRAJECTOIRE SCOLAIRE ITINERANTE D'ADJA, DONNIKELA-DEN BOURSIERE EN ECONOMIE ET GESTION DE RETOUR AU MALI</u>	377
<u>ENCADRE N°24 : TRAJECTOIRE SCOLAIRE ITINERANTE DE BAGA, MOGJTIGI-DEN BOURSIER EN DROIT ET SCIENCE POLITIQUE AU MAROC</u>	379
<u>ENCADRE N°25: TRAJECTOIRE SCOLAIRE ITINERANTE D'ALIOU, MOGJTIGI-DENW, NON BOURSIER EN LETTRES ET SCIENCES HUMAINES EN FRANCE</u>	380
<u>ENCADRE N°26 : TRAJECTOIRE LINEAIRE DE BASILE, MOGJTIGI-DEN, BOURSIER EN SCIENCES, TECHNIQUES ET TECHNOLOGIES AU MAROC</u>	382

<u>ENCADRE N°27 : L'ASSOCIATION DES DIPLOMES ET ETUDIANTS MALIENS DE FRANCE (ADEM), ESPACE DE MIXITE SOCIALE</u>	409
<u>ENCADRE N°28 : TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE D'UN MOGOTIGI-DEN, ISSA, DIPLOME EN ECONOMIE ET GESTION A RABAT PUIS A PARIS</u>	416
<u>ENCADRE N°29: TRAJECTOIRE D'INSERTION PROFESSIONNELLE CORPORATISTE DE SALIM, DONNIKELA-DEN, EXPERT-COMPTABLE A BAMAKO</u>	421
<u>ENCADRE N°30 : TRAJECTOIRE D'INSERTION PROFESSIONNELLE CORPORATISTE DE MOCTAR, MOGOTIGI-DEN, ARCHITECTE A BAMAKO</u>	422
<u>ENCADRE N°31 : TRAJECTOIRE D'INSERTION PROFESSIONNELLE CORPORATISTE D'ALIOU, MOGOTIGI-DEN, ENSEIGNANT-CHERCHEUR A L'UNIVERSITE DE BAMAKO</u>	423
<u>ENCADRE N°32: TRAJECTOIRE D'INSERTION PROFESSIONNELLE FAMILIALE D'ABACAR, FAAMA-DEN, INFORMATICIEN A BAMAKO</u>	426
<u>ENCADRE N°33 : TRAJECTOIRE D'INSERTION PROFESSIONNELLE FAMILIALE DE SADOU, FAAMA- DEN, EXPERT-COMPTABLE A PARIS</u>	426

**CARACTÉRISTIQUES DÉTAILLÉES DES PROFILS SOCIAUX DES
ENQUÊTÉ-E-S**

Tableau 1 : Profil des enquêté(e)s : Pays de formation, genre, date du 1^{er} entretien, âge, catégorie d'enquêté(e)

Liste	Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Genre	Date de l'entretien	Âge (date premier entretien)	Catégorie d'enquêtés
1	Barou	France	M	11-janv-12	26	Diplômé
2	Bouba	France	M	17-févr-12	27	Étudiant
3	Bachir	France	M	25-févr-12	21	Étudiant
4	Aissa	France	F	15-févr-12	23	Étudiant
5	Nema	France	M	10-févr-13	25	Étudiant
6	Mariétou	France	F	21-févr-12	20	Étudiant
7	Noum	France	M	12-janv-13	26	Étudiant
8	Mohamed	France	M	24-janv-12	21	Étudiant
9	Kadidia	France	F	14-janv-12	21	Étudiant
10	Souley	France	M	30-mars-14	23	Étudiant
11	Baba	France	M	06-mars-14	24	Étudiant
12	Fatou	France	F	10-janv-13	28	Diplômé
13	Igor	France	M	15-févr-13	26	Diplômé
14	Lamine	France	M	19-janv-12	26	Étudiant

Liste	Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Genre	Date de l'entretien	Âge (date premier entretien)	Catégorie d'enquêtés
15	Alpha	France	M	14-mars-14	29	Étudiant
16	Saliou	France	M	21-févr-12	26	Étudiant
17	Adoura	France	M	20-nov-13	21	Étudiant
18	Soumaila	France	M	04-déc-13	21	Étudiant
19	Fatimata	France	F	06-févr-13	25	Étudiant
20	Kalilou	France	M	04-févr-12	28	Étudiant
21	Yousseuf	France	M	07-févr-13	24	Étudiant
22	Hamma	France	M	14-sept-13	30	Étudiant
23	Idy	France	M	15-mars-14	22	Diplômé
24	Bakou	France	M	20-sept-13	25	Étudiant
25	Sanata	France	F	10-févr-14	23	Étudiant
26	Dra	France	M	23-janv-12	27	Étudiant
27	Sadou	France	M	27-juin-13	26	Étudiant
28	Mila	France	F	12-févr-12	22	Étudiant

Liste	Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Genre	Date de l'entretien	Âge (date premier entretien)	Catégorie d'enquêtés
29	Batou	France	F	18-févr-13	20	Étudiant
30	Abbass	France	M	17-janv-13	24	Étudiant
31	Djeneb	France	F	15-févr-12	20	Étudiant
32	Sacoub	France	M	06-juil-14	26	Étudiant
33	Badou	France	M	01-mars-14	25	Étudiant
34	Wati	France	M	12-mars-14	29	Diplômé
35	Gass	France	M	11-févr-12	30	Diplômé
36	Moctar	Maroc	M	03-juil-12	24	Étudiant
37	Anata	Maroc	F	03-juil-12	24	Étudiant
38	Bilal	Maroc	M	04-juil-12	21	Étudiant
39	Djadjé	Maroc	M	04-juil-12	21	Étudiant
40	Majid	Maroc	M	06-juil-12	23	Étudiant
41	Samba	Maroc	M	06-juil-12	24	Étudiant
42	Hammadi	Maroc	M	09-juil-12	26	Diplômé

Liste	Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Genre	Date de l'entretien	Âge (date premier entretien)	Catégorie d'enquêtés
43	Rika	Maroc	F	15-juil-12	24	Étudiant
44	Sali	Maroc	F	17-juil-12	23	Étudiant
45	Agaly	Maroc	M	17-juil-12	21	Étudiant
46	Fadoul	Maroc	M	19-juil-12	24	Étudiant
47	Drissa	Maroc	M	20-juil-12	28	Étudiant
48	Falata	Maroc	F	20-juil-12	22	Étudiant
49	Bouma	Maroc	M	21-juil-12	23	Étudiant
50	Raki	Maroc	F	23-juil-12	23	Étudiant
51	Agna	Maroc	F	20-juil-12	23	Étudiant
52	Saada	Maroc	M	18-juil-12	23	Étudiant
53	Benahmed	Maroc	M	18-juil-12	24	Étudiant
54	Talya	Maroc	F	02-août-12	23	Étudiant
55	Abdou	Maroc	M	25-juil-12	22	Étudiant
56	Dama	Maroc	M	23-juil-12	28	Étudiant

Liste	Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Genre	Date de l'entretien	Âge (date premier entretien)	Catégorie d'enquêtés
57	Madou	Maroc	M	24-juil-12	21	Étudiant
58	Soukry	Maroc	M	20-avr-13	27	Étudiant
59	Djamaya	Maroc	M	20-avr-13	24	Étudiant
60	Assa	Maroc	F	22-avr-13	21	Étudiant
61	Faly	Maroc	M	23-avr-13	24	Étudiant
62	Zabou	Maroc	F	23-avr-13	19	Étudiant
63	Modja	Maroc	F	28-avr-13	20	Étudiant
64	Halli	Maroc	F	05-mai-13	21	Étudiant
65	Nasrou	Maroc	M	09-juin-13	22	Étudiant
66	Tadjir	Maroc	M	15-nov-14	22	Étudiant
67	Koubi	Maroc	M	14-mai-13	22	Étudiant
68	Sidi	Maroc	M	27-oct-13	20	Étudiant
69	Barak	Maroc	M	07-juil-12	35	Diplômé
70	Basile	Maroc	M	08-juil-12	29	Diplômé

Liste	Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Genre	Date de l'entretien	Âge (date premier entretien)	Catégorie d'enquêtés
71	Maouloud	Maroc	M	08-juil-12	30	Diplômé
72	Bobbo	Maroc	M	10-juil-12	35	Diplômé
73	Cissak	Maroc	M	10-juil-12	58	Diplômé
74	Adjandi	Maroc	M	11-juil-12	31	Diplômé
75	Baga	Maroc	M	16-juil-12	54	Diplômé
76	Kalane	Maroc	M	20-juil-12	58	Diplômé
77	Mayti	Maroc	M	05-juil-12	62	Diplômé
78	Mambi	Maroc	M	11-juil-12	52	Diplômé
79	Malek	Maroc	M	17-juil-12	27	Diplômé
80	Diby	Maroc	M	19-juil-12	40	Diplômé
81	Dougou	Maroc	M	20-juil-12	24	Diplômé
82	Bocar	Maroc	M	06-août-12	25	Diplômé
83	Salim	France	M	07-août-12	26	Diplômé
84	Mody	France	M	06-août-12	29	Diplômé

Liste	Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Genre	Date de l'entretien	Âge (date premier entretien)	Catégorie d'enquêtés
85	Adja	Maroc	F	10-août-12	22	Diplômé
86	Ibra	France	M	25-août-14	28	Diplômé
87	Issa	France	M	10-sept-14	29	Diplômé
88	Allimam	Maroc	M	16-août-12	24	Diplômé
89	Hamed	Maroc	M	18-août-12	31	Diplômé
90	Ahmed	France	M	21-août-12	25	Diplômé
91	Abacar	Maroc	M	11-sept-14	25	Diplômé
92	Bahamane	Maroc	M	05-sept-14	27	Diplômé
93	Aliou	France	M	05-sept-14	38	Diplômé
94	Sekou	France	M	09-mai-15	26	Etudiant
95	Monsieur D.	Sénégal	M	27-août-12	44	Agent ministère éducation
96	Monsieur H.	Mali	M	20-août-14	55	Parent d'élève
97	Madame D.	Mali	F	29-août-14		Parent d'élève
98	Monsieur S.	Mali	M	02-sept-14		Parent d'élève
99	Monsieur C.	Mali	M	26-août-14		Parent d'élève

Tableau n°2 : Études supérieures des enquêtés

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Formation ou Occupation professionnelle	Filière de spécialisation (dernière formation pour les diplômés)
Barou	France	Cadre dans le management chez Alcatel-Lucent	Management/Corporate Finance
Bouba	France	Master Marketing à Paris Dauphine	Marketing/Stratégie
Bachir	France	Élève-ingénieur en 1ère année à Télécoms Paristech	Cycle d'ingénieur (Informatique/Télécoms)
Aissa	France	Élève-ingénieur Management en agro-business à TECOMAH (École de l'environnement et du cadre de vie), Université d'Evry Val d'Essonne	Agro-business
Nema	France	Master 2 Astronomie, astrophysique et ingénierie spatiale à Paris VI	Astrophysique
Mariétou	France	Master 1 Finance d'entreprise (Paris 1)	Finance
Noum	France	Licence Télécommunications	Télécoms
Mohamed	France	Master 1 Informatique	Informatique
Kadidia	France	Licence Éco-Gestion	Économie-Gestion
Souley	France	Élève-ingénieur à l'École Polytechnique de Paris (+ l'École Nationale des Ponts et Chaussées ParisTech)	Cycle d'ingénieur
Baba	France	4ème année ESGF (École Supérieure de Gestion et Finance)	Finance
Fatou	France	Master professionnel Contrôle de Gestion	Audit - Gestion
Igor	France	Master prof. Biotechnologies	Biologie - Chimie
Lamine	France	Doctorant en Mécanique	Physique - Mécanique

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Formation ou Occupation professionnelle	Filière de spécialisation (dernière formation pour les diplômés)
Alpha	France	Master 2 Management des entreprises	Management/ Informatique
Saliou	France	Élève ingénieur en Informatique	Informatique
Adoura	France	Master 1 Sciences de l'Informatique	Informatique
Soumaila	France	4ème année École d'Ingénierie	Génie logiciel
Fatimata	France	INSEEC Business school, Corporate Finance	Finance
Kalilou	France	Doctorant en Linguistique	Sciences du langage, Linguistique
Yousseuf	France	Diplômé de l'ESG (École Supérieure de Gestion) Finance de Paris	Sciences de Gestion
Hamma	France	Doctorant en Économie du Développement	Économie-Gestion
Idy	France	MIAGE (Mathématiques et Informatique appliquées à la Gestion d'Entreprise) Grenoble I (Joseph Fourier)	Informatique
Bakou	France	Master 1 Télécoms	Télécoms
Sanata	France	Licence Administration Économique et Sociale (AES) et Droit	Économie - Sciences Sociales
Dra	France	Doctorant Sécurité Informatique	Informatique
Sadou	France	Stage Expertise Comptable	Comptabilité
Mila	France	Master 2 Finance d'entreprise	Finance

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Formation ou Occupation professionnelle	Filière de spécialisation (dernière formation pour les diplômés)
Batou	France	Cycle Ingénieur (ECE Paris)	Finance
Abbass	France	Cycle Ingénieur (ECE Paris)	Informatique
Djeneb	France	Master 2 Commerce International	Management/Commerce
Sacoub	France	Polytech Clermont-Ferrand	Maths, Stats', Probabilités
Badou	France	Doctorant à USQV, ENA, Master SP...	Science politique
Wati	France	Docteur en Biologie Moléculaire	Biologie - Chimie
Gass	France	Analyste financier AXA Banque	AES - Banque Finance Assurance
Moctar	Maroc	ENA (Architecture) 4è A/6	Architecture
Anata	Maroc	Faculté de Pharmacie (3è A/4)	Pharmacie
Bilal	Maroc	IAV (Institut Agro et Vét.) 2è A/3	Agronomie
Djadjé	Maroc	IAV (Institut Agro et Vét.) 2è A/3	Génie rural
Majid	Maroc	Master 1 Études Internationales	Droit public et RI
Samba	Maroc	Master 1 Études Internationales	Droit public et RI
Hammadi	Maroc	Master 2 Monnaie, Finance, Banque	Finance

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Formation ou Occupation professionnelle	Filière de spécialisation (dernière formation pour les diplômés)
Rika	Maroc	Ingénieure Maths-Info- Économie	Informatique
Sali	Maroc	Ingénieure d'État Développ. Informatique	Informatique
Agaly	Maroc	1/3 Cycle Ingénieur Génie Logiciel	Informatique
Fadoul	Maroc	ENCG (Oujda) Gestion Financière et Comptable - 5è A/5	Éco/Gestion
Drissa	Maroc	2è A Doctorat Sciences de Gestion (Logistique) - Université Hassan II de Casablanca	Éco/Gestion
Falata	Maroc	Master 2 Expertise Éco Financière et Dvpt. Univ. Hassan II	Éco/Gestion
Bouma	Maroc	Éq.M2 droit des Affaires privées - ESEJE (école privée)	Droit des affaires
Raki	Maroc	Master 1 Management & Stratégie d'entreprise (MIAGE)	Management
Agna	Maroc	5ème année (Équivalent Master 2) Management de la qualité (Bio), EHEB (H. Ét Biotech)	Biotechnologie
Saada	Maroc	Institut Polytech de Casa (Privé) - 4è A/5 Finance Management	S&T Éco Gestion
Benahmed	Maroc	Master 1 Études Internationales Université Hassan II	Droit et Sc Po
Talya	Maroc	5ème année (Équivalent M2) Management et stratégie d'entreprise (IMBT: Institute of Management and Business Technology)	S&T Éco/Gestion
Abdou	Maroc	Éq. M2 Audit (IGA: Institut du Génie Appliqué)	Éco/Gestion
Dama	Maroc	Master 1 Management de la Logistique ENCG (Settat)	Éco/Gestion

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Formation ou Occupation professionnelle	Filière de spécialisation (dernière formation pour les diplômés)
Madou	Maroc	2è A Informatique EFICA (École de formation en Informatique et Communication Avancée)	Informatique
Soukry	Maroc	1ère A Doctorat en Droit du travail (Mohammed V de Rabat)	Droit du travail
Djamaya	Maroc	Master 1 Droit des affaires (Mohammed V Rabat)	Droit des affaires
Assa	Maroc	Université de SMBA de Fès (3ème année de Licence Économie)	Éco/Gestion
Faly	Maroc	Université Sidi Mohamed Ben Abdallah (Master 2 FLE)	Lettres-Langues
Zabou	Maroc	SUP MANAGEMENT - (2ème année Management)	Management
Modja	Maroc	SUP MANAGEMENT (1ère année Informatique de Gestion)	Management
Halli	Maroc	EPSIEL (École polyvalente Supérieur d'Informatique et Électronique), 3è A	Informatique
Nasrou	Maroc	HECF (Hautes études Comptables et Financières)	Finance
Tadjir	Maroc	HECF (Hautes études Comptables et Financières)	Comptabilité
Koubi	Maroc	HECF (Hautes études Comptables et Financières)	Comptabilité
Sidi	Maroc	EPSIEL (École Polytechnique Supérieur d'Informatique et Électronique), 2è A	Informatique de Gestion
Barak	Maroc	Neuro-chirurgien à l'hôpital Mohammed V de Rabat	Médecine
Basile	Maroc	Ingénieur de l'ENIM (École nationale de l'Industrie Minérale) en Informatique. Cadre Maroc Telecom	Informatique

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Formation ou Occupation professionnelle	Filière de spécialisation (dernière formation pour les diplômés)
Maouloud	Maroc	Ingénieur d'État en Réseaux Télécoms chez Alcatel-Lucent	Télécoms
Bobbo	Maroc	Ingénieur en Informatique (conception de SI), 12 ans dans la même boîte	Informatique
Cissak	Maroc	Ingénieur Génie sanitaire/hydraulique. Bureaux d'étude (le 3ème au moment de l'entretien, en 2012)	Hydraulique
Adjandi	Maroc	Ingénieur hydro-géologue, aménagiste, urbaniste	Hidrogéologie/Aménagement de l'urbanisme
Baga	Maroc	Consultant à l'export de pdts marocains sur l'Afrique Subsaharienne (notamment pour INGELEC)	Droit du commerce, Gestion
Kalane	Maroc	Formateur apprentissage professionnel (Français, Gestion)	Gestion
Mayti	Maroc	Ingénieur "de conception" (Électronique, "Avionique") Consultant. A travaillé pour la SFRM (ex Thomson)	Électronique/Mécanique
Mambi	Maroc	Entrepreneur privé, 3è cycle en Finance/Comptabilité	Gestion/Comptabilité
Malek	Maroc	Opérateur de centre d'appels, diplômé en tourisme (Rabat puis Casa)	Toursime
Diby	Maroc	Chargé du protocole, Ambassade du Mali à Rabat	Sciences de l'infirmierie
Dougou	Maroc	Ingénieur en Informatique "Ingénierie logicielle et formation des systèmes", travaille dans "une petite société"	Informatique
Bocar	Maroc	Auditeur comptable et financier (stagiaire en Expertise Comptable)	Comptabilité Contrôle Audit
Salim	France	Auditeur comptable et financier (stagiaire en Expertise Comptable)	Comptabilité Contrôle Audit
Mody	France	Auditeur/Contrôleur de gestion (cabinet d'expertise)	Audit - Contrôle de Gestion

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Formation ou Occupation professionnelle	Filière de spécialisation (dernière formation pour les diplômés)
Adja	Mali	Fonctionnaire-stagiaire à l'ÉNA (École Nationale d'Administration)	Économie & Gestion
Ibra	France	Cadre d'ONG (Coopération luxembourgeoise Restauration de manuscrits)	Gestion du patrimoine culturel
Issa	France	Contrôleur de Gestion/Auditeur	Audit - Contrôle de Gestion
Allimam	Maroc	Ingénieur Télécoms (Orange)	Télécoms
Hamed	Mali	Ingénieur Informatique (Orange)	Informatique
Ahmed	France	Statisticien (Orange)	Statistiques
Abacar	Maroc	Ingénieur Informatique société privée (école privée)	Informatique
Bahamane	Maroc	Professeur assistant en droit à l'université des SJE	Droit
Aliou	France	Professeur assistant en sociologie à l'université des SHS	Sociologie
Monsieur D.	Sénégal	Conseiller/Chef de mission MESRS, Master Sciences de l'éducation	Éducation
Monsieur H.	Mali	Ingénieur...	Sciences
Madame D.	Mali	Femme au foyer	
Monsieur S.	Mali	Administrateur civil,	Agronomie
Monsieur C.	Mali	Banquier, ingénierie bac+4 et conseiller au ministère de l'économie et des finances	Banque

Tableau n°3 : Discipline, niveau d'études, type d'établissement fréquenté et ville de formation

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Discipline de rattachement	Niveau d'études	Établissement d'enseignement supérieur Public/Privé	Type d'établissement supérieur fréquenté	Ville de formation (obtention du dernier diplôme)
Barou	France	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Paris
Bouba	France	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris
Bachir	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 2	Établissement public	Grande École	Paris
Aissa	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Paris
Nema	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris
Mariétou	France	Économie et Gestion	Cycle 2	Établissement public	Université publique	Paris
Noum	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 1	Établissement public	Université publique	Grenoble
Mohamed	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 2	Établissement public	Université publique	Paris (Lyon)
Kadidia	France	Économie et Gestion	Cycle 1	Établissement public	Université publique	Paris (Nancy)
Souley	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Paris (Valence, Grenoble)
Baba	France	Économie et Gestion	Cycle 2	Établissement privé	École privée	Paris
Fatou	France	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris (Montpellier)
Igor	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Grenoble
Lamine	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Discipline de rattachement	Niveau d'études	Établissement d'enseignement supérieur Public/Privé	Type d'établissement supérieur fréquenté	Ville de formaton (obtention du dernier diplôme)
Alpha	France	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris
Saliou	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Paris
Adoura	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 2	Établissement public	Université publique	Grenoble
Soumaila	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 2	Établissement privé	École privée	Paris
Fatimata	France	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement privé	École privée	Paris (Bordeaux)
Kalilou	France	Lettres, Sciences Humaines et Sociales	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Grenoble
Yousseuf	France	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris
Hamma	France	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Grenoble
Idy	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Grenoble
Bakou	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 2	Établissement public	Université publique	Poitiers
Sanata	France	Économie et Gestion	Cycle 1	Établissement public	Université publique	Paris
Dra	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris (Saint-Étienne)
Sadou	France	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris
Mila	France	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris (Marseille)

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Discipline de rattachement	Niveau d'études	Établissement d'enseignement supérieur Public/Privé	Type d'établissement supérieur fréquenté	Ville de formation (obtention du dernier diplôme)
Batou	France	Économie et Gestion	Cycle 1	Établissement public	Grande École	Paris (Valence)
Abbass	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 1	Établissement privé	École privée	Paris (Valence)
Djeneb	France	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris (Bordeaux)
Sacoub	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Clermont (Nancy)
Badou	France	Droit et Science Politique	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Paris (Strasbourg, Lyon)
Wati	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris (Grenoble)
Gass	France	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris (Nantes), Algérie
Moctar	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 2	Établissement public	Grande École	Rabat
Anata	Maroc	Médecine et Pharmacie	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Rabat
Bilal	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 2	Établissement public	Grande École	Rabat
Djadjé	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 2	Établissement public	Grande École	Rabat
Majid	Maroc	Droit et Science Politique	Cycle 2	Établissement public	Université publique	Rabat
Samba	Maroc	Droit et Science Politique	Cycle 2	Établissement public	Université publique	Rabat
Hammadi	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Rabat

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Discipline de rattachement	Niveau d'études	Établissement d'enseignement supérieur Public/Privé	Type d'établissement supérieur fréquenté	Ville de formation (obtention du dernier diplôme)
Rika	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Mohammedia
Sali	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Safi
Agaly	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 1	Établissement public	Université publique	Mohammedia
Fadoul	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Oujda
Drissa	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Mohammedia
Falata	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Casablanca
Bouma	Maroc	Droit et Science Politique	Cycle 3	Établissement privé	École privée	Mohammedia
Raki	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 2	Établissement privé	École privée	Rabat
Agna	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement privé	École privée	Casablanca
Saada	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 2	Établissement privé	École privée	Casablanca
Benahmed	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 2	Établissement public	Université publique	Casablanca
Talya	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement privé	École privée	Rabat
Abdou	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement privé	École privée	Rabat
Dama	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 2	Établissement privé	École privée	Settat

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Discipline de rattachement	Niveau d'études	Établissement d'enseignement supérieur Public/Privé	Type d'établissement supérieur fréquenté	Ville de formaton (obtention du dernier diplôme)
Madou	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 1	Établissement privé	École privée	Rabat
Soukry	Maroc	Droit et Science Politique	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Rabat
Djamaya	Maroc	Droit et Science Politique	Cycle 2	Établissement public	Université publique	Rabat
Assa	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 1	Établissement public	Université publique	Fès
Faly	Maroc	Lettres, Sciences Humaines et Sociales	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Fès
Zabou	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 1	Établissement privé	École privée	Fès
Modja	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 1	Établissement privé	École privée	Fès
Halli	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 1	Établissement privé	École privée	Fès
Nasrou	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 2	Établissement privé	École privée	Fès
Tadjir	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 1	Établissement privé	École privée	Fès
Koubi	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 1	Établissement privé	École privée	Fès
Sidi	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 1	Établissement privé	École privée	Fès
Barak	Maroc	Médecine et Pharmacie	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Rabat
Basile	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Rabat

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Discipline de rattachement	Niveau d'études	Établissement d'enseignement supérieur Public/Privé	Type d'établissement supérieur fréquenté	Ville de formaton (obtention du dernier diplôme)
Maouloud	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Rabat (Salé)
Bobbo	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement privé	École privée	Rabat
Cissak	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Rabat
Adjandi	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Rabat
Baga	Maroc	Droit et Science Politique	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Casablanca
Kalane	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 1	Établissement public	Université publique	Rabat
Mayti	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Casablanca
Mambi	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Rabat
Malek	Maroc	Lettres, Sciences Humaines et Sociales	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Casablanca
Diby	Maroc	Médecine et Pharmacie	Cycle 1	Établissement public	Université publique	Rabat
Dougou	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Mohammedia
Bocar	Maroc	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Rabat
Salim	France	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Genoble
Mody	France	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Aix-en-Provence

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Discipline de rattachement	Niveau d'études	Établissement d'enseignement supérieur Public/Privé	Type d'établissement supérieur fréquenté	Ville de formaton (obtention du dernier diplôme)
Adja	Mali	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Casablanca
Ibra	France	Lettres, Sciences Humaines et Sociales	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris
Issa	France	Économie et Gestion	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris
Allimam	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Rabat
Hamed	Mali	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	Rabat
Ahmed	France	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris
Abacar	Maroc	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement privé	École privée	Rabat
Bahamane	Maroc	Droit et Science Politique	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Rabat
Aliou	France	Lettres, Sciences Humaines et Sociales	Cycle 3	Établissement public	Université publique	Paris
Monsieur D.	Sénégal	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Université de Dakar (UCAD)	Université publique	Sénégal (Mali)
Monsieur H.	Mali	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Établissement public	Grande École	France
Madame D.	Mali		Cycle 0			
Monsieur S.	Mali	Sciences, Techniques et Technologie	Cycle 3	Université de Bamako (IPR)	Université publique	Mali
Monsieur C.	Mali	Économie et Gestion	Cycle 2	Université de Bamako	Université de Bamako	Mali

Tableau n°4 : Formation supérieure antérieure et durée du séjour à l'étranger

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Formation supérieure antérieure	Durée du séjour à l'étranger (années)
Barou	France	Rouen Business School (Management finance) et ISCAE Casa (Maroc) Finance d'entreprise, L1 et L2 FSJE Casa	8
Bouba	France	Master Marketing (Paris Dauphine), M1 Management (Rennes 2) / Licence LEA (Ang-AII) à Valence	8
Bachir	France	Licence Maths-Informatique (UJF Grenoble I à Valence et Grenoble)	4
Aissa	France	Agro-alimentaire, Agro-business (TECOMAH)	6
Nema	France	Licence Physique (Paris Sud)	6
Mariétou	France	Licence Éco-Gestion (Paris 1)	4
Noum	France	1 année à Bamako (FAST: Physique Chimie)	3
Mohamed	France	Paris VII, Licence Maths-Info (Lyon I)	4
Kadidia	France	Paris XIII Villetaneuse	3
Souley	France	Ponts et Chaussées - X, Licences Maths-Physique (UJF, Grenoble I à Valence, puis Grenoble)	6
Baba	France	2 ans à HEC Bamako (école privée) en Finance	4
Fatou	France	Master 2 à Montpellier, MBA	12
Igor	France	Master à Grenoble I (UJF), Licence UJF Grenoble	8
Lamine	France	Ingénieur en Matériaux (ENIM Rabat), Doctorat en cours (Paris VI)	6

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Formation supérieure antérieure	Durée du séjour à l'étranger (années)
Alpha	France	Bac + 4 Gestion à Bamako, chômage et CDD	3
Saliou	France	Ingénieur en Informatique (Marrakech), Nouveau cycle d'Ingénieur à Ponts et Chaussées	2
Adoura	France	Licence Sciences en Algérie (Oran)	1
Soumaila	France	4 ans dans son école	4
Fatimata	France	MBA INSEEC, Audit et Contrôle de Gestion (Bordeaux IV)	6
Kalilou	France	Master 2 Linguistique, bac + 4 Anglais (Algérie)	8
Youssef	France	Diplôme ESGF et INSEEC en finance et gestion de patrimoine, Licence Gestion (Paris 1)	5
Hamma	France	Master 2 prof Gouvernance économique (Grenoble II), Maitrise Économie (Bamako), CDD coopération Suisse (Bamako)	5
Idy	France	Master MIAGE et Licence Maths-Info à l'UJF (Grenoble 1)	6
Bakou	France	Bac + 4 Télécommunications (Tlemcen, Algérie)	5
Sanata	France	2 ans à Oxford Brookes (échec),	5
Dra	France	Master rech. Maths (St-Étienne)	8
Sadou	France	Master CCA (Contrôle, Compta, Audit) à Paris 1	8
Mila	France	Licence Éco-Gestion (Marseille)	5

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Formation supérieure antérieure	Durée du séjour à l'étranger (années)
Batou	France	3ème année à Ecole centrale d'Électronique (Paris), Clases préparatoires Mathématiques et Physique à Valence.	3
Abbass	France	5ème année ECE (Prépa Scientifique à Valence: Lycée Camille Vernet)	5
Djeneb	France	Master 2 pro (Paris II), Licence Finance (Bordeaux IV)	5
Sacoub	France	, Ingénieur GMM (Maths, Modélisation), Licence en mathématiques (Nancy), DEUG Maths-Physique (université de Bamako)	6
Badou	France	ENA (cycle long pour étrangers), Masters (Paris 2, Paris 11, Lyon 3, CELSA)	8
Wati	France	Post-doc (2012-2013) au CEA, Doctorat Biochimie (Grenoble 3) (2008-2012), licence et master à Grenoble 3	11
Gass	France	Master Finance, licence Administration Économique et Sociale (AES) à Paris XIII, DEUG à Mostaganem	11
Moctar	Maroc	École Nationale d'Architecture du Maroc (ENA)	4
Anata	Maroc	DEUG Biologie (Rabat)	5
Bilal	Maroc	Prépa Maths Sup (Rabat)	4
Djadjé	Maroc	Prépa APESA - IAV (Rabat)	4
Majid	Maroc	Licence Droit public (Oujda)	4
Samba	Maroc	Licence Science Politique	4
Hammadi	Maroc	Licence Monnaie - Finance (Rabat)	6

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Formation supérieure antérieure	Durée du séjour à l'étranger (années)
Rika	Maroc	Prépa Sciences	6
Sali	Maroc	Prépa MPSI Khouribga)+ENSA (Safi)	6
Agaly	Maroc	Licence Maths Info (El Jadida)	4
Fadoul	Maroc	ENCG (Oujda)	5
Drissa	Maroc	Licence Éco-Gestion + Master Management, Logistique (Casablanca)	8
Falata	Maroc	Licence Éco Gestion (Casablanca)	5
Bouma	Maroc	5 ans à l'ESEJE (École Supérieure privée des Études Juridiques et Économiques)	5
Raki	Maroc	2 ans Fac pub droit, Licence Management (école privée)	5
Agna	Maroc	Éq. Licence Analyse Biologique et Contrôle Qualité (EHB)	5
Saada	Maroc	4 ans à l'IPC (Casa)	4
Benahmed	Maroc	Licence droit public (Marrakech)	5
Talya	Maroc	Ingénieur Télécoms (Maroc), BTS Télécoms (Mali)	4
Abdou	Maroc	Licence Sciences de Gestion (ESEJE Mohammedia)	5
Dama	Maroc	Médecine (Bamako), Éq. Licence GEA (Gestion et Administration des entreprises) à HEC Rabat	4

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Formation supérieure antérieure	Durée du séjour à l'étranger (années)
Madou	Maroc	2 ans dans l'école EFICA	2
Soukry	Maroc	Master 2 rech. Droit (Mohammed V)	7
Djamaya	Maroc	Licence droit privé (Settat)	4
Assa	Maroc	Licence en cours Éco-Gestion	3
Faly	Maroc	Licence Français-Lettres	5
Zabou	Maroc	2 ans à SUP'Management	2
Modja	Maroc	1 an à SUP'Management	1
Halli	Maroc	3 ans à EPSIEL	3
Nasrou	Maroc	5 ans à HECF	5
Tadjir	Maroc	3 an HECF, 2 ans à Tunis.	5
Koubi	Maroc	2 ans Université de Bamako (Économie-Gestion)	1
Sidi	Maroc	2 ans à EPSIEL	2
Barak	Maroc	Médecine Générale. Spécialisation en Neuro-chirurgie. Diplôme obtenu en 2011	16
Basile	Maroc	Prépa MPSI (Oujda). ENIM (Rabat). Diplôme en 2009	8

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Formation supérieure antérieure	Durée du séjour à l'étranger (années)
Maouloud	Maroc	ENSA (Tanger), 2008 - FST (Mohammedia)	10
Bobbo	Maroc	Échec à la FST (Tétouan). BTS école privée puis Diplôme d'Ingénieur en travaillant (diplôme français à High-Tech)	16
Cissak	Maroc	ENI (Ingénieur formé au Mali), arrivé au Maroc pour une spécialisation	31
Adjandi	Maroc	Prépa MPC, DEUG Bio-Géologie, Ingénieur d'application en Hydrogéologie.	12
Baga	Maroc	Énarque (Rabat), 3è cycle Droit du commerce international juste après un bac+4 ENA de Bamako	34
Kalane	Maroc	Instituteur de formation (a enseigné au Mali)	29
Mayti	Maroc	Ingénieur (Toulouse, 1979) et BTS à l'EHTP (École Hassania des Travaux Publics) Casa.	41
Mambi	Maroc	ENA Rabat (Comptabilité)	33
Malek	Maroc	École de Tourisme (Agadir), après L1 Lettres et un concours	8
Diby	Maroc	École de santé (Rabat)	10
Dougou	Maroc	Deug Maths Physique (Al jadida), École d'ingénieur Mohammedia	6
Bocar	Maroc	Diplômé de l'ISCAE (Institut supérieur de Commerce et d'Administration des Entreprises) Rabat et Casa. L1 Éco-Gestion à Hassan II (Casa).	5
Salim	France	IAE Grenoble et Lyon II	6
Mody	France	Fiscalité/Droit pénal (Aix Marseille) 2010, Master Audit-Finance (ESC Dakar) école privée (2008)	8

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Formation supérieure antérieure	Durée du séjour à l'étranger (années)
Adja	Mali	Licence Éco-Gestion (Université Hassan II Casablanca)	3
Ibra	France	Master 2 Histoire et Gestion de patrimoine culturel (Paris 1), Master 2 (Gestion du patrimoine à Alexandrie, Égypte), Licence Anglais (Bamako, Mali)	3
Issa	France	Master CCA (Dauphine), Diplômé de l'ENA de Rabat, Licence Éco-Gestion (Hassan II Casa)	7
Allimam	Maroc	Ingénieur INPT (Rabat), Prépa Maths Sup (Rabat)	6
Hamed	Mali	Ingénieur ENIM (Rabat), Licence Maths-Informatique (Marrakech)	6
Ahmed	France	1 an cadre à Paris, Master Statistiques (Paris 1), Licence Économétrie Lyon II	6
Abacar	Maroc	Sup'Management Rabat	5
Bahamane	Maroc	Master droit Université Mohammed V	6
Aliou	France	Doctorat en sociologie, université Paris Descartes, maîtrise en socio-anthropologie de l'université de Bamako	7
Monsieur D.	Sénégal	DEA Sciences de l'éducation (UCAD)	2
Monsieur H.	Mali		
Madame D.	Mali		
Monsieur S.	Mali	IPR Katibougou (Mali)	
Monsieur C.	Mali	Maitrise Économie Quantitative (ex ENA Bamako)	

Tableau n°5 : Filière d'obtention, mention, ville d'obtention du baccalauréat et type d'établissement secondaire fréquenté

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Baccalauréat au Mali	Ville d'obtention du baccalauréat au Mali	Scolarité secondaire au Mali (Public/Privé - Laïc/Confessionnel)
Barou	France	MTE (Maths Technique Économie), mention bien	Bamako	Lycée Technique de Bamako (LTB), MTE, formation antérieure dans le public
Bouba	France	Langues et Littérature, mention bien	Bamako	Lycée Biya (privé laïc), scolarité antérieure dans le privé
Bachir	France	Sciences Exactes, mention bien	Bamako	Lycée (privé laïc)
Aïssa	France	Sciences Exactes, mention passable	Sévaré	Lycée Hamadoun Dicko (public), études ant dans le public (différentes villes)
Nema	France	Sciences Exactes, mention passable	Bamako	Lycée Lanterne (privé), études antérieures pub et privées
Mariétou	France	MTE (Maths Technique Économie), mention bien	Bamako	Lycée Da Monzon Diarra (Privé), études ant catho, privé, public (différentes régions)
Noum	France	Sciences Exactes, mention passable	Gao	Lycée YM Gao (public), études ant dans le public
Mohamed	France	Sciences Exactes, mention assez-bien	Bamako	Lycée du progrès (privé), études ant dans le privé
Kadidia	France	Sciences Exactes, mention passable	Bamako	Lycée NDN (privé catho pour filles), études ant privées
Souley	France	MTGC (Génie Civil), mention très bien	Bamako	Lycée Technique de Bamako (LTB), MTGC, formation ant dans le public
Baba	France	Sciences Exactes, mention passable	Bamako	Lycée Biton (privé), scolarité dans le privé
Fatou	France	MTE (Maths Technique Économie) mention assez-bien	Bamako	Lycée Technique de Bamako (LTB), MTE, formation ant dans le privé
Igor	France	Sciences Biologiques, mention bien	Bamako	Lycée Prosper Kamara (privé), scolarité ant à la Cathédrale (catho)
Lamine	France	Sciences Biologiques, mention bien	Bamako	Lycée Askia Mohamed (public), scolarité dans le public

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Baccalauréat au Mali	Ville d'obtention du baccalauréat au Mali	Scolarité secondaire au Mali (Public/Privé - Laïc/Confessionnel)
Alpha	France	MTE (Maths Technique Économie), mention passable	Bamako	Lycée Technique de Bamako (LTB), MTE, formation ant dans le public
Saliou	France	Sciences Exactes, mention bien	Gao	Lycée YM Gao (public), études ant dans le public
Adoura	France	Sciences Exactes, mention assez-bien	Tombouctou	Lycée MAHT Tombouctou (public), études ant dans le public
Soumaila	France	Sciences Exactes, mention passable	Bamako	Lycée du progrès (privé), études ant dans le privé (USA, Mali)
Fatimata	France	Bac Scientifique, mention assez-bien	Bamako	Lycée Français de Bamako (liberté A, privé), études ant privées
Kalilou	France	Langues et Littérature, mention assez-bien	Bamako	Lycée Ibrahima Ly (public), études ant publiques (région de Mopti)
Youssouf	France	MTE (Maths Technique Économie), mention passable	Bamako	Lycée Technique de Bamako (LTB), MTE, formation ant dans le privé
Hamma	France	Sciences Biologiques, mention passable	Sikasso	Lycée Monseigneur D.M (public), études ant publiques (différentes régions)
Idy	France	Sciences Exactes, mention assez-bien	Bamako	Lycée du progrès (privé), études ant dans le privé
Bakou	France	Sciences Exactes, mention passable	Bamako	Lycée Hammadoun Dicko de Sévaré (Public)
Sanata	France	Sciences Humaines, mention passable	Bamako	Lycée Kodonso (privé), études ant privées (Mali)
Dra	France	Sciences Exactes, mention bien	Sikasso	Lycée Polytechnique de Sikasso (semi-privé), études ant privées
Sadou	France	MTE (Maths Technique Économie), mention bien	Bamako	Lycée Kodonso (privé), études ant privées (Bamako)
Mila	France	Sciences Exactes, mention passable	Bamako	Lycée Écovie (privé), études ant privées (Bamako)

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Baccalauréat au Mali	Ville d'obtention du baccalauréat au Mali	Scolarité secondaire au Mali (Public/Privé - Laïc/Confessionnel)
Batou	France	Sciences Exactes, mention bien	Bamako	Lycée de l'excellence (privé), études ant privées (Bamako)
Abbass	France	Sciences Exactes, mention assez-bien	Bamako	Lycée Kodonso (privé), études ant privées (Bamako)
Djeneb	France	MTE (Maths Technique Économie), mention très bien	Bamako	Lycée Technique de Bamako (LTB), MTE, formation ant dans le public
Sacoub	France	Sciences Exactes, mention assez-bien	Bamako	Lycée Nani Simpara (privé)
Badou	France	Langues et Littérature, mention très bien	Bamako	Lycée Prosper Kamara (Privé Catholique)
Wati	France	Sciences Biologiques, mention bien	Bamako	Lycée public (Sikasso)
Gass	France	Sciences Humaines, mention assez-bien	Bamako	Lycée Askia Mohamed (Public, Bamako)
Moctar	Maroc	MTGC (Génie Civil), Bien	Bamako	Lycée technique de Bamako (Public)
Anata	Maroc	Sciences Biologiques, Bien	Bamako	LNDN (Lycée Notre Dame du Niger (Public Catho pr filles)
Bilal	Maroc	Sciences Exactes, Bien	Bamako	Collège horizon (Privé)
Djadjé	Maroc	Sciences Biologiques, Bien	Bamako	Lycée Biya (Privé)
Majid	Maroc	Sciences Humaines, Bien	Bamako	Lycée Chaîne Grise (Privée) Ed. pub/privée
Samba	Maroc	Sciences Humaines, Bien	Bamako	Lycée Lumière (Privé)/Lycée Bouyagui Fadiga (pub)
Hammadi	Maroc	Sciences Exactes, Assez-bien	Bamako	Lycée du Progrès (Privé)

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Baccalauréat au Mali	Ville d'obtention du baccalauréat au Mali	Scolarité secondaire au Mali (Public/Privé - Laïc/Confessionnel)
Rika	Maroc	Sciences Exactes, Bien	Bamako	LNDN (Public Catho pr filles) Scolarité entière Catho
Sali	Maroc	Sciences Exactes, Bien	Bamako	LNDN (Public Catho pr filles) Scolarité entière Catho
Agaly	Maroc	Sciences Exactes, Bien	Sikasso	(Lycée privé Amion Guindo Sikasso) Scolarité Bko, Mopti, Sikasso (Pub)
Fadoul	Maroc	Sciences Biologiques, Bien	Sikasso	Lycée Monseigneur D.M (Public Sikasso)
Drissa	Maroc	Sciences Exactes, Passable	Bamako	Lycée Bouyagui Fadiga (Pub), Ed. Sansanding et Bko
Falata	Maroc	MTE (Économie), Assez-bien	Bamako	Lycée technique de Bamako (Public) - Ségou jusqu'au Brevet (DEF)
Bouma	Maroc	Langues et Littérature, Passable	Bamako	Lycée moderne privé Tieba Traoré. Éd. Pub/Priv.
Raki	Maroc	Langues et Littérature, Passable	Bamako	Lycée Biya (Bac) et Lycée Zouboy. Scolarité dans le privé (Cendrillon, Biya...)
Agna	Maroc	Sciences Biologiques (2 fois)	Bamako	LNDN (Public Catho pr filles). Et Lycée Platon Bacx2 (Pr). Collège et lycée catholique Jean Paul II
Saada	Maroc	Sciences Exactes, <i>Bien</i>	Koutiala	Lycée Mambé Camara Koutiala (privé). Toute la scolarité à Sikasso
Benahmed	Maroc	Sciences Humaines, Assez bien	Bamako	Lycée Mamadou Sarr (privé). Scolarité entière dans le privé
Talya	Maroc	Sciences Exactes, Passable	Bamako	LNDN (Privé, catho, filles) et Lycée Dramane Diallo (Privé). Toute la scolarité dans le privé
Abdou	Maroc	Sciences Biologiques, Assez-bien	Bamako	Lycée Oumar Bah (Privé). Éd catholique et privée (St. André Parissin)
Dama	Maroc	Sciences Biologiques	Bamako	Lycée Prosper Kamara (Privé)

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Baccalauréat au Mali	Ville d'obtention du baccalauréat au Mali	Scolarité secondaire au Mali (Public/Privé - Laïc/Confessionnel)
Madou	Maroc	Sciences Exactes, Passable	Bamako	Lycée Nany Simpara (Privé)
Soukry	Maroc	Langues et Littérature, Bien	Bamako	Lycée public
Djamaya	Maroc	Langues et Littérature, Bien	Bamako	Lycée privé
Assa	Maroc	MTE (Économie), Assez-bien	Bamako	Lycée technique de Bamako (Public), scolarité ant privée
Faly	Maroc	Langues et Littérature, Bien	Bamako	Lycée privé
Zabou	Maroc	Sciences Exactes, Passable	Sikasso	Lycée de Monseigneur Didier de Montclos (public). Ed ant privée
Modja	Maroc	MTE (Économie), Passable	Ségou	Lycée Michel Allaire de Ségou (privé)
Halli	Maroc	Sciences Biologiques, Passable	Bamako	Lycée Chaîne Grise (Privée) Ed. pub/privée
Nasrou	Maroc	Sciences Exactes, Passable	Bamako	Lycée Lumière (Privé)
Tadjir	Maroc	bac scientifique	Tombouctou	Lycée MAHT (Public), ed ant dans le public
Koubi	Maroc	Sciences Biologiques, Passable	Tombouctou	Lycée MAHT (Public), ed ant dans le public
Sidi	Maroc	Sciences Exactes, Passable	Bamako	Lycée Biya (Privé), ed ant dans le privé
Barak	Maroc	Sciences Biologiques, Bien	Ségou	Lycée Abdoul Karim Cabral (public). Scolarité intégrale dans le public (Macina et Ségou)
Basile	Maroc	Sciences Exactes, Bien	Sikasso	Lycée Michel Allaire de Sikasso (public), collège catholique et école primaire en milieu rural

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Baccalauréat au Mali	Ville d'obtention du baccalauréat au Mali	Scolarité secondaire au Mali (Public/Privé - Laïc/Confessionnel)
Maouloud	Maroc	Sciences Exactes, Assez bien	Bamako	Lycée Kankou Moussa
Bobbo	Maroc	MTGC (Génie Civil), Assez bien	Bamako	Lycée technique de Bamako (Public), Génie civil, Assez bien
Cissak	Maroc	MTGC (Génie Civil), Assez bien	Bamako	Lycée technique de Bamako (Public). Scolarité antérieure à Sikasso.
Adjandi	Maroc	Sciences Biologiques, Bien	Bamako	Lycée Askia Mohamed (public), un des premiers lycées du Mali (Terrasson de Fougères)
Baga	Maroc	Philo-Langues, Assez bien	Bamako	Lycée Bouyagui Fadiga (Pub), Ed. Ant à Koulikoro
Kalane	Maroc	Diplôme secondaire prof.	Sévaré (Mopti)	École Normale (formation des enseignants) Sévaré
Mayti	Maroc	Sciences Exactes, Assez bien	Bamako	Lycée Askia Mohamed (public), deux autres lycées à Tombouctou et Prosper Kamara (Bko)
Mambi	Maroc	Sciences Exactes, Assez bien	Bamako	Lycée Bouyagui Fadiga (Pub), Ed. Ant à Siby (50km de Bamako)
Malek	Maroc	Sciences Humaines, Assez bien	Bamako	Lycée Soundiata Keïta (privé), Éd ant à Bamako
Diby	Maroc	Formation secondaire en santé (Mali)	Bamako	
Dougou	Maroc	Sciences Exactes, Bien	San (Ségou)	Lycée de San (public, Ségou), Éd ant dans le public (différentes villes)
Bocar	Maroc	MTE (Économie), mention bien	Bamako	Lycée Technique de Bamako (LTB), scolarité ant (pub) à Yorosso (région de Sikasso)
Salim	France	MTE (Économie), mention bien	Bamako	Lycée Technique de Bamako (LTB), scolarité ant (pub) différentes villes du Sud (région de Mopti)
Mody	France	Sciences Exactes (x2, passable	Bamako	Lycée Écovie (privé), scolarité ant dans le privé

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Baccalauréat au Mali	Ville d'obtention du baccalauréat au Mali	Scolarité secondaire au Mali (Public/Privé - Laïc/Confessionnel)
Adja	Mali	MTE (Économie), mention très bien	Ségou	Lycée Polytechnique Danki Maiga (LPDM) (public excellence), Scolarité ant privée
Ibra	France	Sciences Humaines, mention assez bien	Tombouctou	Lycée MAHT (public), scolarité publique
Issa	France	MTE (Économie), mention bien	Bamako	Lycée Technique de Bamako (LTB), scolarité ant (pub) région de Ségou, Niono
Allimam	Maroc	Sciences Exactes, mention bien	Bamako	Lycée Fily Dabo Sissoko (public), scolarité dans le pub. (Bamako)
Hamed	Mali	Sciences Biologiques, mention bien	Sévaré	Lycée Hamadoun dicko (pub) Sévaré, Scolarité ant pub en régions
Ahmed	France	Sciences Exactes, mention assez bien	Bamako	Lycée du progrès (privé), scolarité dans le privé (Bamako)
Abacar	Maroc	Sciences Exactes (SE) mention passable	Bamako	Lycée BAD (privé), scolarité dans le privé à Bamako, Gao.
Bahamane	Maroc	Langues et Littérature, Bien	Bamako	Lycée Massa Makan Diabaté (Public)
Aliou	France	Sciences Humaines, Passable	Bamako	Lycée Kankou Moussa (Public), maîtrise en Sociologie Université de Bamako
Monsieur D.	Sénégal	Lettres Langues, mention passable	Bamako	
Monsieur H.	Mali			
Madame D.	Mali			
Monsieur S.	Mali	bac scientifique biologie-chimie	Bamako	
Monsieur C.	Mali	bac scientifique Maths	Bamako	

Tableau n°6: Profession, capital scolaire et capital économique du père de l'enquêté(e)³⁴⁵

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Profession du père et niveau de formation	Catégorie socioprofessionnelle du père	Capital économique du père	Capital scolaire du père
Barou	France	Fonctionnaire, Ingénieur électromécanicien (ENI Mali) (Grands parents, oncles, tantes diplômés.)	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Bouba	France	Fonctionnaire, bac + 2	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Bachir	France	Fonctionnaire (Justice), bac + 4 droit	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Aissa	France	Vétérinaire, bac + 6/7	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Nema	France	Commerçant, niveau brevet	CSP 2	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Mariétou	France	Médecin	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Noum	France	Commerçant, jamais scolarisé	CSP 2	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Mohamed	France	Cadre d'ONG, bac + 4 Économie	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Kadidia	France	Banquier, bac + 5 Ingénierie	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Souley	France	Grand commerçant, pas scolarisé	CSP 2	Supérieur ou égal au seuil	Inférieur au seuil
Baba	France	Cadre dans la fonction publique, bac + 4 droit	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Fatou	France	Magistrat, bac + 4 droit	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Igor	France	Conseiller technique ministère de l'agriculture, ingénieur en génie rural	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Lamine	France	Enseignant au lycée, Chimie-Physique, bac + 4	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil

³⁴⁵ Le seuil est inférieur au capital économique lorsque le parent considéré ne réunit pas les critères définis au chapitre 7, à savoir les 3V (Villa, verger, voiture). Le seuil du capital scolaire, tel que défini dans le même chapitre est fixé à un diplôme de niveau bac+2.

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Profession du père et niveau de formation	Catégorie socioprofessionnelle du père	Capital économique du père	Capital scolaire du père
Alpha	France	Homme d'affaires, peu scolarisé	CSP 2	Supérieur ou égal au seuil	Inférieur au seuil
Saliou	France	Instituteur	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Adoura	France	Ancien administrateur civil (décédé), niveau brevet	CSP 7	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Soumaila	France	Fonctionnaire international, diplomate, bac + 5 droit RI	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Fatimata	France	Cadre de banque, bac + 5 Finance	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Kalilou	France	Berger, non scolarisé	CSP 6	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Youssef	France	Grand commerçant (et religieux musulman)	CSP 2	Supérieur ou égal au seuil	Inférieur au seuil
Hamma	France	Administrateur civil (commandant de cercle), DEF + 4	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Idy	France	Conseiller technique ministère de la culture, docteur ès Lettres	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Bakou	France	Enseignant au secondaire prof (droit), bac + 4 droit	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Sanata	France	Diplomate, bac + 4 Droit public	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Dra	France	Mécanicien, auto-entrepreneur, brevet + 4	CSP 5	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Sadou	France	Cadre à la chambre de commerce, bac + 5 économie	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Mila	France	Cadre d'ONG, bac + 4 Droit	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Profession du père et niveau de formation	Catégorie socioprofessionnelle du père	Capital économique du père	Capital scolaire du père
Batou	France	Ingénieur Électronique, Cadre d'une société privée	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Abbass	France	Député, président de la commission des Affaires étrangères de l'Assemblée nationale (2007-2012), Bac + 4	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Djeneb	France	Fonctionnaire, bac + 4 Économie	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Sacoub	France	Magistrat, bac + 4 droit	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Badou	France	Enseignant collège, bac + 4	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Wati	France	Commerçant, jamais scolarisé	CSP 2	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Gass	France	Grand commerçant (et religieux musulman)	CSP 2	Supérieur ou égal au seuil	Inférieur au seuil
Moctar	Maroc	Commerçant, non scolarisé	CSP 2	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Anata	Maroc	Ingénieur chimiste, cadre de la CMDT	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Bilal	Maroc	Enseignant du secondaire, Biologie Bac+4	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Djadjé	Maroc	Instituteur, diplôme du secondaire prof.	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Majid	Maroc	Grand commerçant, non scolarisé	CSP 2	Supérieur ou égal au seuil	Inférieur au seuil
Samba	Maroc	Agent commercial, bac+2 Gestion	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Hammadi	Maroc	Diplomate, Bac+5 Hautes Ét. Inter	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Profession du père et niveau de formation	Catégorie socioprofessionnelle du père	Capital économique du père	Capital scolaire du père
Rika	Maroc	Ingénieur en Informatique	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Sali	Maroc	Banquier, Ingénierie Bac+5	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Agaly	Maroc	Officier Gendarmerie, Bac+2	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Fadoul	Maroc	Grand commerçant, pas ou peu scolarisé	CSP 2	Supérieur ou égal au seuil	Inférieur au seuil
Drissa	Maroc	Grand commerçant, diplômé du supérieur (études arabes en Arabie Saoudite)	CSP 2	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Falata	Maroc	Magistrat, bac + 4 droit	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Bouma	Maroc	Mécanicien, Brevet de technicien (Sec. Prof)	CSP 5	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Raki	Maroc	Enseignant collège, bac + 2	CSP 4	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Agna	Maroc	Cadre d'ONG (USAID), bac+4 Anglais	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Saada	Maroc	Officier de police, bac+3	CSP 5	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Benahmed	Maroc	Cadre fonction publique, bac+4	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Talya	Maroc	Professeur-chercheur (Sciences de l'éducation)	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Abdou	Maroc	Officier dans l'armée de terre, bac+5	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Dama	Maroc	Professeur de français et de philosophie lycée/IFM/ bac + 2 (fonctions politiques 60,70's US RDA)	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Profession du père et niveau de formation	Catégorie socioprofessionnelle du père	Capital économique du père	Capital scolaire du père
Madou	Maroc	Grand commerçant, chef religieux musulman	CSP 2	Supérieur ou égal au seuil	Inférieur au seuil
Soukry	Maroc	Grand commerçant (et religieux musulman, diplômé du supérieur formé en Arabie Saoudite)	CSP 2	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Djamaya	Maroc	Enseignant, français, bac + 2	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Assa	Maroc	Technicien en Électricité, Énergie du Mali, Brevet + 2	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Faly	Maroc	Vigile, niveau enseignement secondaire	CSP 6	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Zabou	Maroc	Pharmacien, Bac+6	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Modja	Maroc	Cadre d'ONG (Handicap Int.), bac+4 Droit	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Halli	Maroc	Chargé de mission, ministère des mines, bac+4 économie	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Nasrou	Maroc	Grand commerçant, niveau collège	CSP 2	Supérieur ou égal au seuil	Inférieur au seuil
Tadjir	Maroc	Cadre d'une ONG, coordinateur du projet, bac +2	CSP 4	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Koubi	Maroc	Conservateur du patrimoine, docteur en Histoire	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Sidi	Maroc	Homme d'affaires, formé au Soudan (études islamiques)	CSP 2	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Barak	Maroc	Militaire, niveau 4ème - n'a pas obtenu le brevet	CSP 5	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Basile	Maroc	Cultivateur, non scolarisé	CSP 1	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Profession du père et niveau de formation	Catégorie socioprofessionnelle du père	Capital économique du père	Capital scolaire du père
Maouloud	Maroc	Enseignant collège, Biologie et Maths, bac + 2	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Bobbo	Maroc	Ingénieur en Génie Civil	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Cissak	Maroc	Commerçant, jamais scolarisé	CSP 2	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Adjandi	Maroc	Enseignant du secondaire en français, Bac+4	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Baga	Maroc	"Dioula" (commerçant), jamais scolarisé.	CSP 2	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Kalane	Maroc	"Tailleur" (couturier), pas scolarisé	CSP 5	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Mayti	Maroc	Instituteur, diplôme du secondaire prof.	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Mambi	Maroc	Cultivateur, non scolarisé	CSP 1	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Malek	Maroc	Grand commerçant, peu scolarisé	CSP 2	Supérieur ou égal au seuil	Inférieur au seuil
Diby	Maroc	Chauffeur, non scolarisée	CSP 6	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Dougou	Maroc	Instituteur, diplôme du secondaire prof.	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Bocar	Maroc	Cultivateur, non scolarisé	CSP 1	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Salim	France	Cadre de la Fonction Publique territoriale (conseiller aux affaires économiques du Gouverneur), Ingénieur agronome	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Mody	France	Conseiller technique au ministère des transports, bac+4 économie	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Profession du père et niveau de formation	Catégorie socioprofessionnelle du père	Capital économique du père	Capital scolaire du père
Adja	Mali	Prof de Maths-Physique (Lycée), bac + 4	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Ibra	France	Administrateur civil, brevet + 2	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Issa	France	Commerçant, niveau fin de cycle primaire	CSP 2	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Allimam	Maroc	Cadre dans la fonction publique, bac + 4 économie	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Hamed	Mali	Technicien Supérieur Mécanique à EDM, BTS bac +2	CSP 5	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Ahmed	France	Cadre d'une ONG, bac + 4 Économie	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Abacar	Maroc	Ancien cadre du trésor public, bac + 4 Comptabilité	CSP 7	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Bahamane	Maroc	Fonctionnaire de l'Éducation Nationale	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Aliou	France	Petit agriculteur	CSP 1	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil

Tableau n°7 : Profession, capital scolaire et capital économique de la mère de l'enquêté(e)³⁴⁶

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Profession de la mère et niveau de formation	Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Capital économique de la mère	Capital scolaire de la mère
Barou	France	CAP (niveau secondaire professionnel)	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Bouba	France	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Bachir	France	Enseignante du second degré	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Aissa	France	Institutrice, diplôme secondaire professionnel	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Nema	France	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Mariétou	France	Secrétaire, DEF + 4	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Noum	France	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Mohamed	France	Infirmière, DEF + 3	CSP 5	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Kadidia	France	Comptable, diplôme secondaire prof. (brevet + 4)	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Souley	France	Femme au foyer, peu scolarisée	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Baba	France	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Fatou	France	Travaille dans l'humanitaire, bac + 2 économie du développement	CSP 4	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Igor	France	Professeur centre de langue, lycée (russe)	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Lamine	France	Enseignante au collège, brevet des collèges + 4	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil

³⁴⁶ Le seuil est inférieur au capital économique lorsque le parent considéré ne réunit pas les critères définis au chapitre 7, à savoir les 3V (Villa, verger, voiture). Le seuil du capital scolaire, tel que défini dans le même chapitre est fixé à un diplôme de niveau bac+2.

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Profession de la mère et niveau de formation	Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Capital économique de la mère	Capital scolaire de la mère
Alpha	France	Femme au foyer, sait lire et écrire, niveau collège	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Saliou	France	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Adoura	France	Prof. de collège, brevet + 4	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Soumaila	France	Femme au foyer, brevet + 4	CSP 8	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Fatimata	France	Enseignante au lycée, bac + 4	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Kalilou	France	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Yousseuf	France	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Hamma	France	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Idy	France	Bac + 4 Philosophie, prof au lycée	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Bakou	France	Femme au foyer, tenancière de petits commerces	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Sanata	France	bac + 2 Gestionnaire d'entreprises	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Dra	France	Femme au foyer, peu scolarisée	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Sadou	France	Enseignante au collège, brevet des collèges + 4	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Mila	France	Fonctionnaire au ministère de la promotion de la femme, bac + 4 Socio-Anthropologie	CSP 3	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Profession de la mère et niveau de formation	Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Capital économique de la mère	Capital scolaire de la mère
Batou	France	Ingénieure des eaux et forêts, Fonctionnaire	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Abbass	France	Institutrice, diplôme secondaire professionnel	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Djeneb	France	Enseignante au collège, brevet des collèges + 4	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Sacoub	France	Femme au foyer, peu scolarisée	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Badou	France	Commerçante, diplômée niveau DEF + 4	CSP 2	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Wati	France	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Gass	France	Femme au foyer, un peu scolarisée	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Moctar	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Anata	Maroc	Bac+4, animatrice CMDT	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Bilal	Maroc	Infirmière, diplôme du secondaire prof. (brevet+4)	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Djadjé	Maroc	Institutrice, diplôme du secondaire prof. (brevet+4)	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Majid	Maroc	Commerçante, scolarisée huit ans	CSP 2	Supérieur ou égal au seuil	Inférieur au seuil
Samba	Maroc	Femme au foyer, non scolarisée	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Hammadi	Maroc	Femme au foyer, non scolarisée	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Profession de la mère et niveau de formation	Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Capital économique de la mère	Capital scolaire de la mère
Rika	Maroc	Femme au foyer, formation couture	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Sali	Maroc	Comptable, diplôme secondaire prof. (brevet+4)	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Agaly	Maroc	Institutrice, diplôme du secondaire prof.	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Fadoul	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Drissa	Maroc	Femme au foyer, non scolarisée (décédée 2003)	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Falata	Maroc	Secrétaire de direction, DEF + 2	CSP 5	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Bouma	Maroc	Femme au foyer, non scolarisée	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Raki	Maroc	Grande commerçante, peu scolarisée (élevée par sa mère)	CSP 2	Supérieur ou égal au seuil	Inférieur au seuil
Agna	Maroc	Comptable, diplôme secondaire prof. (brevet+4)	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Saada	Maroc	Institutrice, diplôme du secondaire prof.	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Benahmed	Maroc	Commerçante	CSP 2	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Talya	Maroc	Chargée de cours Université, bac+5 Anglais	CSP 3	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Abdou	Maroc	Sage femme, brevet+4 ou bac+2	CSP 5	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Dama	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Profession de la mère et niveau de formation	Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Capital économique de la mère	Capital scolaire de la mère
Madou	Maroc	Femme au foyer, non scolarisée	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Soukry	Maroc	Femme au foyer, non scolarisée	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Djamaya	Maroc	Aide comptable, brevet + 2	CSP 5	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Assa	Maroc	Institutrice	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Faly	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Zabou	Maroc	Secrétaire médicale dans la pharmacie familiale, brevet+ 4	CSP 5	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Modja	Maroc	Institutrice	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Halli	Maroc	Commerçante, peu scolarisée	CSP 2	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Nasrou	Maroc	Femme au foyer, non scolarisée	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Tadjir	Maroc	Infirmière	CSP 5	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Koubi	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Sidi	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Barak	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Basile	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Profession de la mère et niveau de formation	Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Capital économique de la mère	Capital scolaire de la mère
Maouloud	Maroc	Institutrice, diplôme du secondaire prof.	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Bobbo	Maroc	Enseignante au collège, bac+2 ou brevet+4	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Cissak	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Adjandi	Maroc	Femme au foyer, pas ou peu scolarisée	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Baga	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Kalane	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Mayti	Maroc	Femme au foyer, non scolarisée	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Mambi	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Malek	Maroc	Commerçante	CSP 2	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Diby	Maroc	Employée du parapublic CMDT	CSP 6	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Dougou	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Bocar	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Salim	France	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Mody	France	Agent de poste	CSP 5	Supérieur ou égal au seuil	Supérieur ou égal au seuil

Enquêté-e-s	Pays de formation (obtention dernier diplôme)	Profession de la mère et niveau de formation	Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Capital économique de la mère	Capital scolaire de la mère
Adja	Mali	Comptable, DEF + 4	CSP 5	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Ibra	France	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Issa	France	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Allimam	Maroc	Enseignante à l'école primaire	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Hamed	Mali	Institutrice	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Ahmed	France	Infirmière	CSP 5	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Abacar	Maroc	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil
Bahamane	Maroc	Enseignante du second degré	CSP 4	Inférieur au seuil	Supérieur ou égal au seuil
Aliou	France	Femme au foyer	CSP 8	Inférieur au seuil	Inférieur au seuil

Tableau n°8 : Catégorie sociale d'origine, structuration de l'unité familiale et éducation de la fratrie

Enquêté-e-s	Catégorie sociale d'origine	Structure familiale	Nombre d'individus de la fratrie	Formation à l'étranger parents	Éducation de la fratrie	Dont à l'étranger dans la fratrie
Barou	faamaden	Foyer monogame	4 (2s et 1f)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Bouba	donnikɛladen	Foyer polygame	6 (3f et 2s)	Non	Tous scolarisés (Aîné niveau secondaire prof/ les autres dans le supérieur)	Aucun
Bachir	donnikɛladen	Foyer monogame	5 (3f et 1s)	Non	Tous scolarisés	Aîné boursier en France comme lui
Aissa	donnikɛladen	Foyer monogame	4 (2f et 1s)	Une formation en Chine	Tous scolarisés	Une sœur vivant en France
Nema	mogɔtigiden	Foyer monogame	5 (2f et 2s)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Mariétou	donnikɛladen	Foyer monogame	4 (1f et 2s)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Noum	mogɔtigiden	Foyer monogame	9 (5f et 3s)	Non	Scolarisés (fortunes diverses: abandon, secondaire, supérieur)	Aucun
Mohamed	faamaden	Foyer monogame	5 (3f et 1s)	Séjours de formation en France	Tous scolarisés	Tous formés (ou en formation) en France
Kadidia	faamaden	Foyer monogame	3 (1f et 1s)	Non	Tous scolarisés (supérieur)	Maroc et France
Souley	waritigiden	Foyer polygame	7 (3f et 2s)	Non	Tous scolarisés (niveaux variés)	Aucun
Baba	donnikɛladen	Foyer monogame	5 (4f)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Fatou	faamaden	Foyer monogame	3 (2s et 1f)	Non	Tous scolarisés (supérieur)	Une sœur au Maroc
Igor	faamaden	Foyer monogame	2 (2s)	Père en Russie (Mère russe)	Tous scolarisés (supérieur)	Vivent à l'étranger
Lamine	donnikɛladen	Foyer monogame	6 (2f et 3s)	Non	Tous scolarisés	Aucun

Enquêté-e-s	Catégorie sociale d'origine	Structure familiale	Nombre d'individus de la fratrie	Formation à l'étranger parents	Éducation de la fratrie	Dont à l'étranger dans la fratrie
Alpha	waritigiden	Foyer polygame	10 (5f et 4s)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Saliou	donnikɛladen	Foyer monogame	6 (4f et 1s)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Adoura	donnikɛladen	Foyer monogame	9 (4f et 4s) tous plus âgés	Non	Tous scolarisés	Un formé au Maroc
Soumaila	faamaden	Foyer monogame	4 (3f)	Père formé en Angleterre	Tous scolarisés (supérieur)	2 frères en France (le plus jeune: collège)
Fatimata	faamaden	Foyer monogame	4 (1f et 2s)	Père en ex URSS, Mère en Algérie	Tous scolarisés (supérieur)	2 en France, 1 au Canada
Kalilou	mogɔtigiden	Foyer polygame	8 (3f et 4s)	Non	Certains scolarisés (principalement les garçons)	Aucun
Yousseuf	waritigiden	Foyer monogame	6 (2f et 3s)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Hamma	donnikɛladen	Foyer monogame	8 (5f et 2s)	Non	Tous scolarisés (2 abandons de femmes, hommes dans le supérieur)	Frère en Suisse, Sœur vivant en France
Idy	faamaden	Foyer monogame	2 (1f)	Père en ex URSS et France	Tous scolarisés (supérieur)	Unique frère étudiant en France (décédé)
Bakou	donnikɛladen	Foyer monogame	7 (2f et 3s)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Sanata	faamaden	Foyer monogame	4 (2f et 1s)	Non	Tous scolarisés	Un frère en France
Dra	donnikɛladen	Foyer monogame	8 (2f et 5s)	Non	Tous scolarisés	Une jeune sœur en Algérie
Sadou	donnikɛladen	Foyer monogame	4 (1f et 2s)	Formé en France	Tous scolarisés	Un frère en France
Mila	donnikɛladen	Foyer monogame	5 (2f et 2s)	Non	Tous scolarisés	

Enquêté-e-s	Catégorie sociale d'origine	Structure familiale	Nombre d'individus de la fratrie	Formation à l'étranger parents	Éducation de la fratrie	Dont à l'étranger dans la fratrie
Batou	faamaden	Foyer monogame	3 (2f)	Afrique du Sud (père), Algérie (mère)	Tous scolarisés	Aucun
Abbass	faamaden	Foyer monogame	7 (4f et 2s)	Non	Tous scolarisés (supérieur)	Frère en France
Djeneb	donnikɛladen	Foyer monogame	4 (1f et 2s)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Sacoub	donnikɛladen	Foyer polygame	10	Non	Tous scolarisés	Un demi-frère aux USA, un frère au Canada
Badou	donnikɛladen	Foyer monogame	3 (2f et 1s)	Père en ex URSS	Tous scolarisés	Sœur en France, frère en Tunisie
Wati	mogɔtigiden	Foyer monogame		Non	Pas tous scolarisés	Aucun
Gass	waritigiden	Foyer polygame	7	Non	Pas ou peu scolarisés (aucun n'a fait le lycée)	2 frères migrants travailleurs en France
Moctar	mogɔtigiden	Foyer monogame	6 (2f et 3s)	Non	Tous scolarisés (Lycée prof./univ)	Aucun
Anata	faamaden	Foyer monogame	5 (2f et 2s)	Père formé en Chine	Tous scolarisés	Aucun
Bilal	donnikɛladen	Foyer polygame	9 (5f et 3s)	Non	Tous scolarisés	1 frère en France
Djadjé	donnikɛladen		7 (3f et 3s) -	Non	Tous scolarisés	Aucun
Majid	waritigiden	Foyer polygame	7 (1f et 5s) fratrie immédiate	Non	Sœurs non scolarisées	2 demi-frères Chine/Espagne
Samba	donnikɛladen	Foyer monogame	4 (3s)	Père en URSS puis France**	Toutes scolarisées (Etudes Sup).	Aucune
Hammadi	faamaden	Foyer polygame	2 (1f) mais mère 9 enfants	Père au Mali puis en Suisse	Scolarisés, un commerçant	Un demi-frère en Côte d'Ivoire

Enquêté-e-s	Catégorie sociale d'origine	Structure familiale	Nombre d'individus de la fratrie	Formation à l'étranger parents	Éducation de la fratrie	Dont à l'étranger dans la fratrie
Rika	faamaden	Foyer monogame	5 (1f et 3s)	Père en Algérie	Tous scolarisés	Une au Mali, les autres sont jeunes.
Sali	faamaden	Foyer monogame	2 (1f et 1s)		Tous scolarisés	Tous étudient en France
Agaly	donnikɛladen	Foyer monogame		Non	Tous scolarisés (sup)	Aucun
Fadoul	waritigiden			Non	Un seul scolarisé/ les autres école coranique	Aucun
Drissa	faamaden	Foyer polygame	9 (4f et 4f) fratrie immédiate		Pas ou peu scolarisés (aucun n'a fait le lycée)	Aucun
Falata	donnikɛladen	Foyer monogame	6 (4f et 1s)	Non	Tous scolarisés	Un frère en France.
Bouma	donnikɛladen	Foyer monogame	5 (5 s)	Non		Aucun
Raki	waritigiden	Foyer polygame	11 dont 3 fratrie imm.	Non	Tous scolarisés	1 demi-frère en France
Agna	faamaden	Foyer monogame	4 (3s), ainée de 3 sœurs	Non	Tous scolarisés	Sœur cadette boursière au Maroc (Settat)
Saada	donnikɛladen	Foyer monogame		Non	Tous scolarisés	
Benahmed	faamaden	Foyer monogame	4 (1f et 2s)	Non	Tous scolarisés	Des proches (cousins) en France, au Maroc
Talya	faamaden	Foyer monogame	9 (4f et 4f)	Père en France	Tous scolarisés (bac+5)	Chine, Etats-Unis, France, Agérie, Ghana...
Abdou	donnikɛladen	Foyer monogame	"beaucoup"	Non	Tous scolarisés (aucun aîné arrivé au supérieur, mais les plus jeunes, oui).	Aucun (Les coûts de sa scolarité ont contraint les plus jeunes à rester au Mali)
Dama	donnikɛladen	Foyer polygame	26 (16f et 9f), fratrie immédiate (13 dont 8f et 4s)	Non	Tous scolarisés (ét. Sup en majorité: médecins, docteurs, ingénieurs et	Sénégal, USA, France, Chine, Maroc

Enquêté-e-s	Catégorie sociale d'origine	Structure familiale	Nombre d'individus de la fratrie	Formation à l'étranger parents	Éducation de la fratrie
Madou	waritigiden	Foyer polygame		Non. Commerçants en France, Afrique centrale	Quelques frères scolarisés. Aucune sœur
Soukry	faamaden	Foyer polygame	15f et s	Non	4 scolarisés sur 15 (dont 1 fille). Les autres: école coranique
Djamaya	donnikɛladen	Foyer monogame		Non	Tous scolarisés
Assa	donnikɛladen	Foyer monogame	6 (3f et 2s)	Non	
Faly	mogɔtigiden	Foyer monogame	7 (2f et 4s)	Parents vivent en France	Tous scolarisés
Zabou	donnikɛladen	Foyer monogame	5 (2f et 2s)	Père reçut une formation en Chine	Tous scolarisés
Modja	donnikɛladen	Foyer polygame	5 (1f et 3s)	Non	Tous scolarisés
Halli	faamaden	Foyer monogame	4 (2f et 1s)	Courts séjours de formation à l'étranger (France, Allemagne)	Tous scolarisés
Nasrou	waritigiden		8 (2f et 5s)	Non	Tous scolarisés
Tadjir	faamaden	Foyer monogame	3	Père France	Tous scolarisés
Koubi	donnikɛladen	Foyer monogame	7 (1 et 5s)	Père formé en France	Tous scolarisés (niveau secondaire essentiellement)
Sidi	faamaden	Foyer monogame		Non	Tous scolarisés
Barak	mogɔtigiden	-	9 dont l'interviewé	Non	Tous scolarisés (niveaux divers)
Basile	mogɔtigiden	Foyer polygame	Enfant unique de sa fratrie immédiate (8 demi frères et sœurs)	Non	Pas ou peu scolarisés (aucun n'a fait le lycée)

Enquêté-e-s	Catégorie sociale d'origine	Structure familiale	Nombre d'individus de la fratrie	Formation à l'étranger parents	Éducation de la fratrie	Dont à l'étranger dans la fratrie
Maouloud	donnikɛladen	Foyer monogame	8 (4f et 3s)	Non	Tous scolarisés	Deux jeunes frères boursiers en France et au Maroc
Bobbo	donnikɛladen	Foyer monogame	5 (1f et 3s)	Non	Tous scolarisés (jusqu'à la fac). Docteur, Ingénieur.	Un frère au Maroc
Cissak	mogɔtigiden		13 dont l'interviewé dans sa fratrie directe.	Non	La majorité scolarisée (secondaire et supérieur)	Aucun
Adjandi	donnikɛladen	Foyer monogame	5 (2f et 2s). Aîné.		Tous scolarisés (supérieur)	Une sœur au Maroc. Un frère en Afrique du Sud. (Un oncle a étudié en All et USA, retourné au Mali)
Baga	mogɔtigiden	Foyer polygame	7 dans la fratrie directe.	Non	Deux ont fait des études sup. 2 autres (études sec.)	Un frère formé en ex-URSS (médecine du sport)
Kalane	mogɔtigiden	Foyer monogame	Enfant unique	Non		
Mayti	donnikɛladen	Foyer polygame	13 dont lui.	Non	Tous scolarisés (niv. Sup dominant)	2 en France, 1 en Suisse, 1 en URSS (Expert comptable, (ingénieurs en mécanique, en chimie), aîné:
Mambi	mogɔtigiden	Foyer polygame		Non	Pas ou peu scolarisés (aucun n'a fait le lycée. Un diplôme secondaire prof.	Aucun
Malek	waritigiden	Foyer polygame	10 (3f et 6s)	Non	Tous scolarisés	Seulement le Maroc
Diby	mogɔtigiden	Foyer polygame		Non	Tous scolarisés (niveau secondaire essentiellement)	
Dougou	donnikɛladen	Foyer monogame	9 (4f et 4f)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Bocar	mogɔtigiden	Foyer monogame	5 (1 et 3s)	Non	Tous scolarisés (abandon des aînées)	Aucun
Salim	donnikɛladen	Foyer polygame	5 (3f et 1s)	Non	Tous scolarisés (supérieur)	Un frère en France (après Algérie)
Mody	faamaden	Foyer monogame	4 (1s et 2f)	Non	Tous scolarisés (supérieur)	Un jeune frère en France

Enquêté-e-s	Catégorie sociale d'origine	Structure familiale	Nombre d'individus de la fratrie	Formation à l'étranger parents	Éducation de la fratrie	Dont à l'étranger dans la fratrie
Adja	donnikɛladen	Foyer monogame	4 (1f et 2s)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Ibra	donnikɛladen	Foyer monogame	9 (3f et 5s)	Non	Tous scolarisés (secondaire, supérieur, abandon)	Aucun
Issa	mogɔtigiden	Foyer polygame	5 (2f et 2s)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Allimam	donnikɛladen	Foyer monogame	7 (4f et 2s)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Hamed	donnikɛladen	Foyer polygame	8 (5f et 2s)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Ahmed	faamaden	Foyer monogame	5 (1s et 3f)	Non	Tous scolarisés	Tous (plus jeunes) en France
Abacar	faamaden	Foyer monogame	5 (3f et 1s)	Non	Tous scolarisés	Aucun
Bahamane	donnikɛladen	Foyer monogame			Tous scolarisés	
Aliou	mogɔtigiden	Foyer polygame			Pas tous scolarisés	
Sekou	mogɔtigiden	Foyer monogame	6 (3f et 2s)	Non	Tous scolarisés. Cependant, fort pourcentage d'échec scolaire	Aucun
Monsieur D.		Foyer monogame		Non		
Monsieur H.						
Madame D.						
Monsieur S.		Foyer monogame		Non		
Monsieur C.		Foyer monogame		Non		

ENTRETIENS

*Retranscription d'entretien avec un étudiant malien au Maroc :
Moussa M. Maïga, étudiant en Architecture à Rabat.*

Cette interview est l'une des toutes premières que j'ai réalisées au Maroc, en compagnie de Moctar que j'allais revoir plusieurs fois à Rabat, à Bamako mais aussi à Paris. L'entretien, qui s'est déroulé dans les locaux de la cité internationale universitaire de Rabat, comportant d'intéressants enseignements sur la découverte du profil des mogotigi-denw, j'ai choisi de le présenter ici.

Mardi, 03 juillet 2012 à 16h00

Durée : 49 minutes

Rencontre dans la cour de la cité internationale, complexe de résidences étudiantes, situé sur un site universitaire de Rabat.

Né en 1989 / bac 2008

Niandou Touré (NT) : Bonjour Moctar, pouvez-vous vous présenter s'il vous plaît ?

Tous les deux : On peut se tutoyer.

Moctar (MM) : Je m'appelle Moctar, et je suis de nationalité malienne. Je suis élève-architecte en 4^{ème} année, à l'École Nationale d'Architecture de Rabat. Je suis de la promotion 2008 (baccalauréat 2008).

NT : Quelles professions tes parents exercent-ils ?

MM : Bon, mon père est commerçant. Il s'appelle M. Maïga. Il est commerçant à Sogoniko (quartier de Bamako). Ma mère, bon, ma mère, elle, elle est ménagère.

NT : ... Et ils habitent tous les deux Bamako ?

MM : Oui, ils habitent Bamako, précisément à Magnambougou

NT : Quelles études ont fait tes parents ? Commençons par ton père ?

MM : Bon, malheureusement, mes deux parents n'ont pas été à l'école. Malheureusement, ils n'ont pas été à l'école.

NT : Combien as-tu de frères et de sœurs ?

MM : J'ai deux frères et... deux sœurs ?

NT : Vous êtes donc cinq au total ?

MM : Avec moi, ça fait six.

NT : As-tu des membres de ta fratrie qui travaillent ou étudient à l'étranger ?

MM : Il n'y en a aucun. Je suis d'ailleurs le seul à avoir eu la chance de sortir pour faire mes études à l'extérieur.

NT : D'autres éléments de ta grande famille ont-ils étudié ou travaillé à l'étranger ?

MM : Pas de parents très proches, en tout cas. Des oncles un peu éloignés, j'en connais qui ont étudié par exemple en Russie ou bien parfois... Sinon, aucun parent direct.

NT : Connaisais-tu quelqu'un au Maroc avant ton arrivée ?

MM : Bon, pas de façon directe. Par exemple, ma sœur m'avait donné deux contacts qu'elle connaissait. Mais, je ne connaissais personnellement aucune personne, de façon directe. Juste de façon indirecte, à travers mes sœurs et mes tantes.

NT : Tu as dit que tu étais à l'École Nationale d'Architecture...

MM : Oui, oui, je suis étudiant à l'ENA.

NT : Quel a été ton parcours jusque là ?

MM : Bon, j'ai directement commencé par cette école, à mon arrivée ici au Maroc. Puisque notre école octroie des admissions d'inscription juste après le bac. Les Marocains effectuent un concours pour accéder à cette école, tout de suite après le bac. Pour nous aussi, c'est directement après le bac, par une sélection basée sur nos dossiers-étudiants.

NT : Et avant de venir au Maroc, quelles études as-tu faites ?

MM : Bon, au Mali, j'étais au lycée technique. J'ai fait la filière « MTGC » : Mathématiques, Technique, Génie Civil.

NT : en 2008...

MM : Oui, le lycée entre 2005 et 2008.

NT : Comment finances-tu tes études ?

MM : Je suis boursier du gouvernement malien. Et de l'AMCI, il s'agit d'une agence qui nous octroie un supplément de bourse.

NT : AMCI ?

MM : Agence Marocaine de Coopération Internationale. Nous sommes sous leur tutelle, ici.

NT : Donc, tu es boursier du Mali et de l'AMCI

MM : Oui

NT : Comme tous les autres boursiers ?

MM : Non. Pas comme tous les autres boursiers. En fait, on distingue les boursiers titulaires uniquement de l'AMCI des boursiers bénéficiant simultanément d'un financement de l'AMCI et du Mali. Cette deuxième catégorie regroupe les cinquante étudiants maliens qui ont bénéficié d'une bourse d'excellence après le bac.

NT : Et donc ta bourse couvre une période de 6 ans, pour toute la formation en architecture ?

MM : Oui, c'est une bourse qui dépend de la durée de ma formation.

NT : D'accord.

NT: Quel résultat as-tu obtenu au bac ?

MM: J'ai eu la mention Bien.

NT : Et tu n'as pas fait le concours d'excellence pour obtenir une bourse pour la France ?

MM : Si, si. Je l'ai fait. Mais, je n'ai malheureusement pas été admis.

NT : Pourquoi avoir quitté le Mali en 2008 ? Après le bac ?

MM : Non. Parce que, bon... J'ai vu, personnellement que le mieux... Bon, puisque déjà les études au Mali, ça n'allait pas bien. L'année scolaire 2008 a été catastrophique au Mali. Par exemple, notre lycée (le lycée technique de Bamako), on n'a pas beaucoup étudié. On a fait le baccalauréat alors qu'on n'avait eu une seule note de classe au titre de l'année scolaire. Et on ne connaissait même pas la note. Personnellement, je suis rentré dans la salle d'examen sans même connaître ma moyenne annuelle (qui compte pourtant dans la note finale au bac). C'est

sur le relevé de notes du bac que j'ai vu ma moyenne. C'est dire à quel point cette année là fut catastrophique. Et moi, personnellement, je voulais vraiment quitter le système. Je voulais vraiment quitter.

NT : Parce que c'était...

MM : Parce que je voyais aussi mes aînés, mes amis, leurs grands frères qui fréquentaient les universités maliennes. Je serais parti à la FAST (Faculté des Sciences et Techniques) si j'étais resté au Mali. Alors que je sais très bien que ce n'était pas du tout la peine. Je me suis alors dit : « bon, pourquoi pas (aller ailleurs) ». De toute façon, même si je n'avais pas eu la bourse pour le Maroc, j'avais un oncle qui me préparait un peu à tenter une formation au Canada.

Donc, c'était sûr que j'allais quitter...

NT : Au Canada, tu serais parti à tes propres frais ?

MM : Je n'avais pas vraiment creusé la question. C'est mon oncle qui m'avait dit qu'il y avait des possibilités... Bon, j'avais déjà commencé les démarches, c'était au niveau de l'ambassade du Canada. Apparemment, ils organisent eux-aussi un concours, je crois bien. Donc, j'avais commencé à m'informer... Puis, les résultats du Maroc sont tombés en parallèle. Cependant, j'étais presque sûr d'avoir la bourse pour le Maroc. Parce que j'ai fini premier national au bac dans la section Génie Civil. J'étais donc convaincu que même s'ils choisissaient un seul étudiant, ç'aurait été moi. C'est pour cette raison que j'ai juste simplement postulé pour le Maroc. Je pouvais également postuler pour l'Algérie mais je n'ai pas vraiment voulu. Personnellement, ayant connaissance de mes chances pour le Maroc, j'avais fait ce choix.

NT : Tu avais donc une préférence pour le Maroc par rapport à l'Algérie ?

MM : Oui.

NT : Pourquoi ?

MM : Bon, moi je me suis un peu renseigné sur les conditions sociales du séjour. On m'a expliqué qu'il y avait beaucoup trop de racisme en Algérie. Cependant, quand je suis arrivé ici (au Maroc), j'ai vu qu'il y en avait aussi. Mais, on m'avait dit qu'en Algérie c'était encore plus dur. Sur le plan des formations également, on m'avait dit... Comme je te l'ai dit : ma sœur connaissait des gens qui ont étudié ici et qui pouvaient me renseigner. Je ne me suis donc pas trop posé de questions.

NT : Donc, le Maroc fut un choix par défaut ?

MM : Effectivement.

NT : Tu dis t'être renseigné sur les conditions sociales d'existence des étudiants... Tu as finalement trouvé un peu de racisme ici aussi. Qu'en est-il exactement ?

MM : Bon, *par exemple moi l'idée que j'avais du Maroc : c'est un pays musulman... avec tout et tout. Mais quand tu viens ici, tu découvres que ce n'était juste que de l'apparence, quoi. Quand tu es dedans, tu vois vraiment la réalité des choses.* Tu te dis : waouh, non, ce n'est pas l'image que je me faisais du Maroc.

NT : C'est quoi cette réalité des choses ?

MM : C'est d'abord du point de vue social, comme je l'ai dit. Par exemple, les Marocains, surtout ceux qui n'ont pas étudié... Parce que lorsque j'ai commencé à fréquenter mon école, j'ai compris que les personnes instruites n'ont pas de comportement raciste envers les « blacks », comme on dit. *Par exemple, on nous appelle « azzia », une appellation péjorative signifiant « noir » ou « esclave », quelque chose de ce genre. Moi, personnellement, je ne fais*

pas attention à tout ça. Je me dis que ce sont des choses qui arrivent. On est là pour mes études, alors on fait ça puis on se casse. C'est clair.

NT : Ok. Ma question suivante porte sur tes projets d'études. Quels sont-ils ?

MM : Bon, en principe, en arrivant ici, j'avais un ancien qui a fait ses six ans ici, a travaillé pendant un an, puis il est rentré. On a un peu parlé des opportunités qui me sont offertes dans le domaine de l'architecture: entre travailler à temps partiel avant la fin de la formation. Notre emploi du temps s'allège avec le temps. Du coup, on peut travailler de plus en plus, en approchant de la fin du cycle de formation.

NT : C'est donc différent, en cela, des autres écoles ?

MM : Oui, c'est différent. Premièrement, nous dépendons uniquement du ministère de l'urbanisme. Alors que les autres institutions sont rattachées au ministère de l'enseignement supérieur. *Après mes six ans de formation, je souhaiterai acquérir une ou deux années d'expérience, ici.* Puis, je rentrerai au Mali. Le but est d'avoir un peu d'expérience avant de partir.

NT : Est-ce que tu projettes de faire d'autres études ?

MM : Six ans d'étude, ce sera suffisant pour commencer à travailler.

NT : Ah oui ?

MM : Notre diplôme est quand même l'équivalent d'un titre d'ingénieur. Personnellement, je ferai le choix de travailler.

NT : Tu as décidé de travailler quelques années au Maroc avant de rentrer, suite à des échanges avec un étudiant malien qui t'a précédé. Quels étaient tes plans quand tu arrivais ici ? Ton projet a-t-il changé ?

MM : Quand je suis arrivé, on nous avait expliqué : « tu finis tes études et tu rentres. » On avait déjà la nostalgie du pays. Personne ne pense alors rester après le diplôme. On pense tous « je finis mes études et je rentre ». Mais, au fur et à mesure du séjour, on voit les opportunités poindre... On regarde aussi le pays et on se rend compte que rien ne va là bas. Puis, on se dit : pourquoi pas rester au Maroc en cas d'opportunités. On regarde autour de nous et on voit des personnes qui se sont établies ici à la fin de leurs études et qui vivent désormais avec leurs familles, et tout se passe bien pour eux. Je me dis que si j'ai une opportunité : pourquoi ne pas la saisir. La situation du pays (Mali) en ce moment n'est pas encourageante. Mais je garde l'espoir que les choses vont s'améliorer d'ici la fin de ma formation (dans 2 ans).

NT : On va parler de tes réseaux... Quels milieux tu fréquentes, au Maroc ? Qui sont tes amis ? Etc. Ils appartiennent à quelles nationalités ?

MM : Bon, ici... La plupart de mes fréquentations sont originaires d'Afrique Subsaharienne. En outre des Maliens, bien évidemment, il y a aussi des Burkinabé. Au début, je fréquentais beaucoup de Burkinabé parce que j'avais un ami à l'ENA qui faisait la même classe. Ça m'a rapproché des Burkinabé. En plus, je peux dire que je fréquente aussi UN PEU les marocains... J'ai une amie marocaine : entre elle et moi, c'est l'entente. Je vais chez elle. Tout va bien. Il y aussi quelques Ghanéens. Je parle des nationalités qui sont présentes dans notre école, en gros.

NT : Ton cadre, c'est donc l'école surtout ?

MM : Oui, c'est l'école.

NT : Tu habites sur le campus de l'école ?

MM : Non, j'habite à la Cité internationale...

NT : Qui habite cette cité ?

MM : Dans cette cité, il y a quasiment toutes les nationalités d'étudiants fréquentant l'enseignement supérieur marocain. Une cinquantaine, à mon avis. En fait, la cité appartient à l'AMCI.

NT : La cité accueille des étudiants de toutes les filières d'étude et de toutes les universités, sans distinction ?

MM : Non, non. Il y a certaines écoles qui sont prioritaires dans l'attribution des chambres. Par exemple, les étudiants de l'ENA, ceux de la médecine-pharma ou les étudiants des écoles d'ingénieurs. Les étudiants qui font leur année de mise à niveau en langue (parce qu'il y a des lusophones, des anglophones et des locuteurs de différentes langues) sont aussi prioritaires. Il y a aussi des Marocains, pour finir.

NT : Tu es en contact avec des Maliens ?

MM : Des Maliens, ici ? Oui, bien évidemment, je suis en contact avec des Maliens. Par exemple, ici à la cité, nous sommes une quinzaine et nous nous voyons assez fréquemment. Il y a deux semaines, nous avons organisé une rencontre en Maliens dans le jardin de la Cité internationale. En tout cas, ça va, nous avons un peu cet esprit de solidarité.

NT : Dans quels cadres s'organisent vos rencontres ?

MM : En dehors du cadre des festivités : fête d'indépendance ou fêtes religieuses, on se rend souvent visite entre amis.

NT : Qui est-ce qui organise les rencontres lors des fêtes ?

MM : Généralement, c'est l'association des étudiants.

NT : ... Qui s'appelle ?

MM : ASEM (Association des Stagiaires et Etudiants Maliens au Maroc).

NT : L'association s'étend sur le tout le Maroc ?

MM : En fait, il y a un bureau central, à Rabat. Et dans chacune des grandes villes marocaines, il y a des sections régionales.

NT : Cette association, tu en fais partie ?

MM : Oui, bon... L'association comporte deux organes : le bureau exécutif et le conseil consultatif. Moi, je suis au niveau du conseil consultatif.

NT : Quel est le rôle de ce conseil ?

MM : Comme l'indique son nom, il conseille le bureau. Il a pour fonction de suivre l'exécution de toutes les décisions prises par l'assemblée générale. Normalement, deux assemblées générales doivent être organisées par année : début puis fin d'année. La deuxième assemblée est l'occasion, pour le conseil, de faire le point sur l'application des décisions prises en début d'année.

NT : En dehors de l'ASEM, es-tu membre d'autres associations ?

MM : En plus de l'ASEM, je suis membre du Club des Ingénieurs et Elèves-ingénieurs Maliens au Maroc (CI2M). Je suis présentement le chargé de communication de ce club. J'en suis membre depuis deux ans.

NT : Ce sont les deux associations dont tu es membre, donc ?

MM : En plus des deux, j'ai d'autres activités. Je ne dirais pas « association », mais, au niveau de la mosquée, nous avons un comité dont je suis membre. C'est un comité qui est chargé de l'organisation.

NT : L'organisation de ?

MM : Organisation des activités logistiques de la mosquée, et tout.

NT : Que font-ils concrètement ?

MM : Bon, par exemple, nous organisons des conférences, des tables rondes, des journées d'information. Nous organisons des voyages d'excursion... Enfin, tout ce qui permet de diffuser la religion.

NT : Quelles nationalités sont représentées dans ces équipes de mosquées ?

MM : On y trouve un peu de tout. Des Afghans, des Sénégalais et beaucoup d'autres. C'est la religion, il n'y a donc pas de frontières.

NT : À ce propos, quel rôle joue la religion dans ta vie sociale ici ? La religion amplifie-t-elle ton rapprochement avec ton entourage ?

MM : Oui, oui, je pourrais le dire. Par exemple, au niveau de la mosquée, on s'appelle « frère », « sœur ». Je ne peux pas dire que je me sers de la religion, mais bon... En tout cas, depuis le Mali, personnellement, je partais régulièrement à la mosquée. J'avais même la réputation d'un musulman pratiquant. Au lycée, je faisais partie de la Ligue Islamique des Étudiants et Élèves du Mali (LIEMA). J'avais donc déjà un penchant poussé pour la religion. Et depuis que je suis arrivé ici, ça m'a vraiment aidé à continuer. Même ici, on me fait remarquer que je laisse pousser ma barbe. Pas trop mais on m'appelle même « karamoko » (*homme de foi, homme pieux*) ou « oustaz » (*enseignant, en arabe, employé pour désigner des personnes musulmanes au Mali : en raison de l'imbrication réelle ou imaginaire entre tout ce qui a trait, d'une part, à la langue arabe et, de l'autre, à l'islam*).

NT : Parce que...

MM : Oui, parce que je laisse ma barbe pousser. On me dit donc que je suis wahhabite. En tout cas, je ne fais pas trop attention aux critiques des gens.

NT : J'aimerais revenir à certaines des associations dont tu es membre. Prenons, par exemple, le club des ingénieurs (CI2M), qu'organisent-ils ?

MM : Pour être honnête, cette année, on n'a quasiment fait aucune activité. Parce que les gens sont un peu... (Rires) Comment dirais-je, ils sont réticents. Chacun dans son coin. Pourtant, l'an passé, ils avaient participé à des conférences ou à des journées... Ici, au Maroc, il y a des écoles d'ingénieurs qui organisent annuellement des forums et autres. On nous invite. L'an dernier, nous avons été très actifs. Mais cette année, il y a moins d'activité.

NT : Et en direction du Mali, ils ont des actions ? Dans le genre insertion professionnelle des ingénieurs ? Des réseaux d'anciens ?

MM : Normalement, une partie des fondateurs de ce Club étant déjà au Mali, en train de travailler... À ma connaissance, ils facilitent la recherche de stages pour les étudiants désirant faire leurs vacances au Mali avec un stage. Je connais deux à trois personnes ayant déjà bénéficié de ce réseau. En plus, ils ont élaboré un guide pour l'élève-ingénieur au Maroc. Puisqu'il y a beaucoup d'écoles et différents concours pour y accéder...

NT : Un guide d'information ?

MM : Oui, un guide d'information. Pour les nouveaux étudiants qui débarquent au Maroc.

NT : Quel regard portes-tu sur les actions du CI2M et de l'ASEM ?

MM : Commençons par l'ASEM. Elle a pour devise : l'unité, le travail et la solidarité. Si on ne devait juger son action qu'à l'aune du premier élément de la devise, l'association s'en sort plutôt bien en ce sens qu'elle organise des retrouvailles entre les étudiants. Ils sentent alors unis et solidaires dans ce cadre. En outre, ils organisent des activités qui, de mon point de vue,

ne sont pas vraiment intéressantes. Par exemple, les histoires de soirées. Je ne les pense pas utiles comme activités.

En ce qui concerne le Club des ingénieurs, déjà l'appellation est partie d'une bonne foi. Cependant, maintenant, les gens s'en sont désintéressés.

NT : Ils ne sont donc pas suffisamment impliqués ?

MM : En effet, ils ne sont pas impliqués.

NT : Ils n'en voient pas la nécessité ?

MM : Pas vraiment. Je pense surtout qu'ils ne voient pas ce que cela peut leur apporter. Ils n'y trouvent pas de source de motivation. Par exemple, le CI2M, l'ambassade nous a confié de faire un site pour elle. Une mission qui remonte à la création du club mais qui est encore en suspens, alors même que nous avons beaucoup d'ingénieurs et élèves en informatique. On est là et on n'arrête pas de prévoir de confier le travail à d'autres personnes mais c'est toujours en stand by. Des discussions encore infinies.

NT : As-tu connaissance de projets concerts tournés vers le Mali et initiés au Maroc ? Des projets d'association ou autres ?

MM : Normalement, l'objectif réel du Club des Ingénieurs était la création d'une organisation faisant le lien entre les compétences des ingénieurs et le développement du Mali. Mais, je ne vois vraiment pas l'impact direct de l'association, pour l'heure, sur le développement.

NT : Que veux-tu dire par développement ?

MM : Pour moi, c'est « toute action pouvant conduire à une amélioration, pas seulement économique, mais une amélioration allant dans le sens d'une prise de conscience. ».

NT : Prise de conscience ? Les mentalités ?

MM : Oui, faire évoluer les mentalités, effectivement.

NT : Où as-tu fait tes études avant le lycée technique ?

MM : J'ai fait tout mon cycle fondamental dans un complexe qui s'appelle « Faso Kanu », à Magnambougou... Au niveau du DEF, à l'heure de remplir les fiches de renseignement, je m'étais renseigné. Étant donné que j'avais des aptitudes dans les disciplines scientifiques, on m'avait conseillé le lycée technique. Et je voulais faire Économie là bas, comme la majorité des élèves qui postulent. On m'a orienté en Génie Civil. J'ai alors demandé à un oncle qui était prof de sciences (phy-chi) au lycée. Il m'a encouragé à y rester. Moi, je n'aime pas m'insurger, je suis resté alors que beaucoup de personnes ont quitté. La difficulté me tentait.

NT : Et tu n'as pas regretté d'y être resté ?

MM : Non, je n'ai pas regretté. Même si « le dessin technique », matière très difficile, nous a fatigués. Auparavant, les diplômés du Génie Civil entraient à l'ENI (École Nationale des Ingénieurs, au Mali) directement. C'est devenu plus compliqué aujourd'hui : il faut passer par la FAST (Faculté des Sciences et Techniques) puis faire un concours... Mais bon, la formation m'a quand même été utile.

Le séjour au Maroc :

NT : tu es ici depuis combien de temps ?

MM : ça fait quatre ans. Je suis arrivé en 2008.

NT : Qu'est ce qui t'a le plus marqué à ton arrivée au Maroc, en termes de différence par rapport au Mali ?

MM : Tout change, hein. Tu sens réellement le changement. Juste un exemple : rien que sur le chemin que j'emprunte pour aller à l'école, je constate un constant changement au niveau des travaux publics. Des bâtiments qui sortent de sous terre tels des champignons, le changement est palpable. Tu te dis que le Mali est à la traîne. Tu sens alors que les Marocains ont cette conscience du besoin d'avancer.

NT : Et comparé au Mali, tu as l'impression qu'il y a un retard à rattraper ?

MM : Je te jure ! Pas besoin de comparer le Mali à la France ou à une autre puissance, le Maroc suffira. Les Marocains manifestent une volonté très forte de développement.

NT : Et dans le domaine de l'enseignement supérieur ? La façon dont on dispense les cours ? Du changement de ce côté là aussi ?

MM : Si on compare au Mali, c'est évidemment meilleur au Maroc. Lors de mes vacances, j'échange avec les amis au Mali qui se plaignent énormément. J'ai conscience de la chance que j'ai d'étudier ici. Et étant dans une grande école, nos effectifs sont encore plus réduits dans les universités marocaines, du coup la qualité de l'éducation est encore meilleure.

NT : Ok. À quelle fréquence rentres-tu au Mali ?

MM : Je suis rentré une seule fois, à la fin de la 3^{ème} année.

NT : Pourquoi ? Parce que tu n'avais pas de billet avant ?

MM : Oui, oui. Le billet accordé par le gouvernement malien est délivré à la fin de la troisième année. Mais mon oncle m'avait promis de payer mon billet à la fin de la deuxième année. Cependant, des circonstances familiales (ma sœur s'est fait renvoyée de la faculté de médecine et il fallait lui financer des études dans le privé) m'ont empêché de profiter du billet.

NT : Les billets, c'est donc tous les trois ans ?

MM : Oui, c'est tous les trois ans.

NT : Ton prochain voyage au Mali sera donc à la fin de ton cycle de formation ?

MM : En principe, oui. Mais, j'ai une tante qui m'a également promis de m'offrir un billet de vacances. Je crois que je préfère ne pas rentrer cette année.

NT : Dans ce cas, que fais tu durant tes vacances ?

MM : Depuis la première année, j'ai passé mes vacances à faire des stages. Surtout que les stages sont obligatoires dès la deuxième année.

NT : C'est une disposition propre à ton école ?

MM : Oui, ça fait partie du cursus de l'ÉNA. Même là, tout de suite, je suis à la recherche de stage. Je n'ai pas encore trouvé.

NT : Et la rentrée prochaine est quand ?

MM : Normalement, c'est pour mi-septembre. Nous avons donc autour de deux mois et demi de grandes vacances. Quelques fois, je voyage à travers le Maroc, pour rendre visite à des amis notamment.

NT : Dans quelles villes ?

MM : Casablanca, Tanger. Surtout Tanger.

NT : Tu as dit que tu avais une grande sœur était à l'université ? Dans ta fratrie, sont ils tous plus âgés que toi ? Où te situes-tu ?

MM : Non, j'ai un grand frère et une grande sœur. Tous les autres viennent après moi : petits frères et petites sœurs.

NT : Y en a-t-il qui sont à l'université ?

MM : Seule ma grande est à l'université. Elle n'a pas réussi sa médecine et fait maintenant l'IUG (Institut Universitaire de Gestion).

NT : Et ton grand frère ?

MM : Lui, malheureusement, était en échec scolaire. Et n'a jamais obtenu son bac. Il y a deux ans, on l'a mis dans un institut privé de transit (niveau école secondaire technique) et il finira bientôt. Récemment encore, il m'expliquait qu'il était en stage. Ses examens finaux sont pour bientôt.

Mon petit frère, celui me suit, est au lycée. Il est en 11^{ème} année d'un lycée franco-arabe (équivalent de la 1^{ère} en France). C'est le seul à avoir fait des études arabiques (Madrassat).

NT : Et les plus jeunes ? Penses-tu qu'ils ont envie de faire le lycée technique ? Pour suivre la voie que tu as ouverte ?

NT : Il s'agit de deux jeunes sœurs. La petite est en 5^{ème} année (CM2). Elle n'a pas vraiment d'idées claires concernant le lycée, pour l'instant. Mais, elle promet. Sa grande sœur est aussi en 5^{ème} et connaît des difficultés dans les études. Les parents ont dû faire le choix de l'envoyer au village, auprès d'une tante qui est maîtresse d'école, dans l'espoir que cette dernière lui vienne en aide.

NT : Alors, à ton avis, qu'est-ce que cela représente de faire ses études au Maroc ? Avantage ou inconvénient ?

MM : Définitivement avantageux ! Même si on mettait de côté l'aspect pédagogique de l'enseignement supérieur. Il y a les nouvelles expériences, la rencontre de personnes provenant de divers horizons. J'ai retrouvé, ici, des nationalités que je n'ai jamais rencontrées au Mali. Les cultures s'entremêlent et on apprend beaucoup de choses. D'autre part, tu mûris pendant le séjour. Quand, au Mali, tu n'avais besoin de te soucier de rien le matin ; ici, tu comprends que tu dois être responsable, apprendre à cuisiner, te débrouiller, tout et tout. Ça te forme, quoi ! C'est une véritable formation en dehors même du cadre des études. Des études qui sont de meilleure qualité qu'au Mali, bien évidemment.

NT : Lors de tes vacances au Mali, tu as pu prospecter le marché de l'emploi ? Quelles sont les perspectives d'emploi lorsqu'une personne est titulaire du diplôme que tu prépares ?

MM : Il n'y a pas beaucoup d'architectes. Perso, je n'ai pas croisé d'architecte au Mali. Je n'en connais même pas. Ensuite, je pense avoir mes chances d'y percer. Il y a peu de personnes, donc pas de concurrence. J'ai un ancien sur place qui travaille dans un cabinet et prévoit de créer son propre bureau. Sur le plan de la répartition du marché, on entend dire que les Chinois raflent les contrats. On parle aussi de pots de vin pour gagner les marchés... Je pense que ces problèmes existent partout, même ici au Maroc. La corruption se trouve partout.

NT : Tu ne crains donc pas l'environnement de travail malien ?

MM : Bon, je ne pense être corruptible, pour ma part. Donc, ça ira.

NT : Peux-tu dire si tes études sont en adéquation avec ton projet professionnel ? Es-tu satisfait de ton parcours d'étude ?

MM : Au début, je n'avais pas choisi de faire architecture.

NT : Que voulais-tu faire, donc ?

MM : Je voulais faire un diplôme d'ingénieur en Génie Civil. J'aimais trop les histoires de sciences, maths. Au Mali, tu fais ton choix, on t'envoie ailleurs.

Quand on m'a orienté pour l'architecture, je me suis renseigné auprès de mes oncles qui en savaient quelque chose. Ils m'ont renseigné à partir de ce qu'ils savaient sur la formation en architecture au Maroc etc. Je me suis alors dit que c'était le destin qui m'envoyait faire cette formation. Ayant déjà fait le lycée technique, j'avais bien les prérequis de la formation, je me suis alors lancé : « pourquoi pas ? » Mais dès la première année, j'ai été sonné par la différence de niveau entre ce qui se fait ici et ce que j'ai appris au Mali.

NT : C'est à dire ?

MM : On croyait tout savoir. La plupart de mes camarades de l'école avaient fait des sciences expérimentales au lycée, mais ils semblaient avoir un excellent niveau même comparé à moi, titulaire d'un bac en Génie Civil. J'ai vite compris que c'était lié à la mauvaise qualité du système malien. Par la grâce d'Allah, j'ai pu m'en sortir. J'ai réussi à avoir mes 10 ou 12 de moyenne et à valider régulièrement. Et maintenant, ça va, alhamdou lillah.

NT : Quelles sont les opportunités d'embauche dans le domaine de l'architecture, au Maroc ?

MM : Bon, au Maroc, nos étudiants peuvent travailler dès la 3^{ème} année. À temps partiel, quoi.

NT : Tu peux travailler pour qui ?

MM : Généralement, dans le privé. Et ça se passe principalement au noir. Parce qu'ici les étrangers n'ont pas beaucoup de facilité pour travailler régulièrement.

NT : Comment ça se fait ?

MM : Il existe, ici, une agence qui s'appelle ANAPEC. Et pour qu'une entreprise recrute un étranger, il faut au préalable passer par ANAPEC. L'ANAPEC fait alors une enquête et la priorité nationale est exercée dans ce domaine. Pour éviter tout ça, on opte pour un travail au noir. Qui a pour conséquence d'être sous-payé. Ils s'en accommodent donc.

NT : Pourquoi alors ?

MM : Parce que beaucoup d'étudiants se disent que même s'ils rentrent au pays, ils n'ont pas vraiment un salaire plus compétitif qu'au mauvais traitement salarial proposé, ici. Je parle bien de mon domaine. Parce qu'il existe d'autres, bien plus porteurs.

NT : Lesquels ?

MM : Je ne sais pas. Le tourisme, l'informatique...

Projections

NT : Où te vois-tu à court, moyen, long terme ?

MM : Personnellement, je me vois faire une année, maximum deux ans ici. Puis, je partirai au Mali. Et je me vois travailler au Mali.

NT : Tu parles arabe ?

MM : Non.

NT : Après quatre ans ?

MM : En tout cas, quatre ans... Bon, je comprends juste quelques mots...

NT : Comment te définis-tu ? Marocain, Malien... ?

MM : Moi !? Je suis toujours Malien. Même si, j'ai des frères qui m'appellent « le Marocain ». Je leur réponds : « non, moi, je suis Malien même si je fais des milliers d'années, ici. »

NT : Je te remercie beaucoup, Moctar.

Textes législatifs régissant les systèmes éducatifs
et la mobilité internationale des étudiants maliens
en France et au Maroc

PRÉSIDENTE DE LA RÉPUBLIQUE

SECRETARIAT GÉNÉRAL

RÉPUBLIQUE DU MALI
Un Peuple – Un But – Une Foi

COMMISSION NATIONALE DES CULTURES AFRICAINES ET DE LA
FRANCOPHONIE (CNCAF)

**CELLULE FORMATION D'EXCELLENCE
(CELLULE 300 JEUNES)**

DOSSIER 300 JEUNES CADRES POUR LE MALI

Bamako, 1^{er} août 2000
© CNCAF-CFE

PRÉSIDENTE DE LA RÉPUBLIQUE

SECRETARIAT GÉNÉRAL

COMMISSION NATIONALE
DES CULTURES AFRICAINES
ET DE LA FRANCOPHONIE

CELLULE 300 JEUNES

RÉPUBLIQUE DU MALI
Un Peuple - Un But - Une Foi

I – Objectif.

Les réformes profondes entreprises par le Gouvernement exigent la disponibilité d'un personnel d'encadrement national rapidement opérationnel de haut niveau capable par l'acquisition d'une grande technicité d'assurer le pays d'une mise en œuvre irréversible des mutations auxquelles il a entrepris de faire face en s'appuyant sur des institutions et des entreprises performantes. Le Mali du 21^{ème} siècle se doit d'initier une politique audacieuse de développement des ressources humaines, c'est-à-dire des cadres profondément enracinés dans leur culture, compétents et ouverts aux changements. Il importe donc de préparer la génération montante dans des domaines clés pour un décollage économique certain, et dans des disciplines de pointe.

Le siècle actuel sera synonyme de démocratie, de décentralisation, d'intégration régionale, de mondialisation de l'économie, d'échanges intensifs de biens, de services et de connaissances à travers de nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le 21^{ème} siècle sera celui du savoir et du savoir-faire à travers le mariage de l'informatique et des télécommunications. La nécessité se fait donc sentir de préparer la future génération de maliennes et de maliens à ces échéances en les dotant de capacités intellectuelles et morales adéquates pour faire d'eux des acteurs pour une transformation économique et socioculturelle de leur pays.

Quoiqu'il ait entrepris la refonte de son système de formations supérieures au sein d'une université nationale, le Mali ne peut espérer une réponse immédiate de cet espace universitaire aux défis qu'il affronte. Des dispositions exceptionnelles internes doivent donc être prises avec le soutien de la communauté internationale, dans le souci de coordonner cet effort avec le développement du système universitaire malien.

Le projet 300 jeunes cadres pour le Mali répond donc en priorité au défi d'une

Commission Nationale des Cultures Africaines et de la Francophonie (CNCAF) – Cellule 300 jeunes
Adresse géographique : Koulouba

B.P. 10 Tél. 22 72 72 ou 22 75 15 postes 319 ou 388 ou 536 Fax 23 00 26
Bamako - République du MALI

approche holistique de la formation pour accélérer et garantir la mise en œuvre de la politique économique et sociale du pays. Mais c'est aussi un projet qui place la formation au cœur de la politique du gouvernement, comme premier levier de changement et de mobilisation de la jeune génération.

Le Président de la République Son Excellence Alpha Oumar KONARE a annoncé publiquement le projet de formation dans des universités africaines et extra-africaines (européennes, américaines, asiatiques) de trois cents (300) jeunes, dans des disciplines de pointe. L'adhésion de beaucoup de cadres est totale à l'initiative présidentielle et tous les Départements ministériels ont éprouvé le besoin d'y être associés en demandant la prise en compte de leurs préoccupations. Ainsi, le dossier a-t-il fait l'objet d'un premier traitement dès décembre 1998 par le Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS). Il a été ensuite repris en main par la cellule Éducation de la Présidence, pour être finalement enrichi de nombreuses réflexions initiées par la Commission Nationale des Cultures Africaines et de la Francophonie (CNCAF). La proposition actuelle si elle fait de la formation dans des disciplines de pointe, la priorité du projet, n'exclut pas celle également de cadres appelés à devenir les acteurs essentiels du développement dans les principaux domaines de l'administration, des finances, du trésor, des douanes, de la justice et des industries.

II – Filières de formation.

Des contacts avec les services techniques, il ressort deux constats :

1. d'abord un grand intérêt pour le projet et qui se traduit parfois par un réel enthousiasme chez certains,
2. ensuite une forte attente en matière de formations de pointe ou simplement de formations portées.

II-1 Les formations de pointe.

Le 21^{ème} siècle est déjà là à nos portes, avec des problèmes immenses, des insuffisances notables dans les secteurs de pointe indispensables pour un décollage économique de notre pays.

La décentralisation et la nécessité d'assurer pour les populations les conditions d'un développement humain durable, amènent naturellement à privilégier l'aménagement du

territoire, la gestion des terroirs et des ressources naturelles, la protection de l'environnement...

La libre circulation "des produits et des ressources humaines" dans la sous-région sous entend la nécessité de positionnement du Mali dans le marché commun ouest africain, ce qui suppose aujourd'hui une maîtrise des processus d'ingénierie de conception et de production et de transformation de biens industriels et semi-industriels. Il faut penser industrie agro-alimentaire, biotechnologies, électronique industrielle...

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont encore à la portée des pays en développement.

Les jeunes formés dans ces différentes spécialités du futur, pourront constituer le socle du développement industriel, de la conservation et de la gestion de l'environnement et des nouvelles technologies de l'information et de la communication en conformité avec les secteurs prioritaires de recherche qui découlent des plans nationaux de développement. Ces secteurs sont les suivants :

- le secteur du développement rural et de l'environnement,
- le secteur industriel et énergétique,
- le secteur du commerce et des services,
- le secteur de la santé,
- le secteur de l'éducation et de la formation,
- le secteur de la population et de l'environnement.

Les spécialités retenues qui ne sont pas assurées au Mali et le nombre de jeunes à sélectionner par filière sont les suivants :

II-1-1 Prospectives : (10)

L'efficacité d'un système, d'un tissu économique ou scientifique dépend fortement indépendamment des moyens humains et matériels dont il dispose de sa capacité d'anticipation des problèmes et des solutions possibles. Le pays doit donc se doter d'une cellule permanente de prospectives, pour un développement harmonieux de son économie et une meilleure utilisation de ses ressources naturelles.

II-1-2. Informatique : (45)

Ces quarante cinq bourses seront réservées pour un tiers aux formations de pointe et les deux tiers restants aux formations pointues. Les formations de pointe suivantes ont été retenues :

Commission Nationale des Cultures Africaines et de la Francophonie (CNCAF) – Cellule 300 jeunes
Adresse géographique : Koulouba
B.P. 10 Tél. 22 72 72 ou 22 75 15 postes 319 ou 388 ou 536 Fax 23 00 26
Bamako - République du MALI

- Génie mathématique et informatique
- Informatique
- Génie électrique, et informatique industrielle - micro-informatique microprocesseur
- Architecture des systèmes d'information et de communication
- Concepteur en architecture de machines et systèmes informatiques
- Intelligence artificielle, reconnaissance des formes robotiques
- Méthodes informatiques et modèles mathématiques
- Production logicielle
- Conception assistée par ordinateur (CAO).

L'informatique envahit tous les domaines de la vie socio-professionnelle de l'humanité, c'est pourquoi, les services techniques ont exprimé une forte demande en informatique pour ses applications aux domaines suivants : impôts, mines, santé, commerce, douanes, finances, formation des formateurs, etc.

II-1-3 Sciences de la santé : (33)

Sur les trente trois bourses affectées à ce secteur, une quinzaine sera consacrée aux formations de pointe ainsi libellées :

- Biologie moléculaire et immunologie appliquée (2)
- Radiologie interventionnelle (2)
- Neurologie (2)
- Neurochirurgie (1)
- IRM (2)
- Rhumatologie (1)
- Biochimie médicale (2)
- Pharmacologie fondamentale (2)
- Virologie (1)
- Génétique (1)

les dix sept autres étant réservées aux formations pointues incontournables, sollicitées par les services visités.

- Chirurgie plastique (1)
- Chirurgie infantile (2)
- Chirurgie cardio-vasculaire (1)
- Néphrologie (1)

- Anesthésie-réanimation (2)
- Endocrinologie (2)
- Urologie (2)
- Cardiologie (1)
- Microbiologie (1)
- Orthopédie dento-faciale (1)
- Ingénieur de maintenance (2)
- Imagerie médicale (1)

II-1-4 Télécommunications : (15).

Les quinze bourses sont réservées aux formations de pointe en terme de conception, d'études, d'ingénierie et d'exploitation dans les domaines suivants :

- Réseaux et services de télécommunications (fibre optique, satellite) : (2);
- Réseaux et services de radiodiffusion et de télévision numériques : (2);
- Systèmes de radiocommunication mobile (terrestre et spatiale) : (2);
- Réseaux intelligents : (2);
- Sécurité dans les réseaux : (4);
- Exploitation et maintenance des réseaux et systèmes : (3).

Ces formations se justifient par :

- L'ambition, pour le Mali, de maîtriser les techniques et technologies utilisées dans les domaines des réseaux et services de l'information et de la communication ;
- La volonté d'une appropriation à court et moyen termes de ces technologies pour impulser le développement socio-économique du pays ;
- La préparation du Mali, à travers un noyau de jeunes chercheurs compétents dans les domaines sus cités, à prendre sans délai le train de la nouvelle économie du 21^{ème} siècle.

II-1-5 Biotechnologies : (16)

- Biochimie cellulaire et moléculaire
- Sciences et techniques des industries agricoles et alimentaires, mention biochimie et technologie des produits animaux
- Sciences et techniques des productions végétales, mention productions végétales et amélioration des plantes
- Élevage des animaux d'intérêt zootechnique

Commission Nationale des Cultures Africaines et de la Francophonie (CNCAF) – Cellule 300 jeunes

Adresse géographique : Koulouba

B.P. 10 Tél. 22 72 72 ou 22 75 15 postes 319 ou 388 ou 536 Fax 23 00 26

Bamako - République du MALI

- Biologie des populations et des écosystèmes
- Biologie et physiologie cellulaire, mention biologie générale
- Biochimie, option ingénierie des protéines et modélisation moléculaire
- Chimie et pharmacologie des substances naturelles

II-1-6 Mines : (20).

Le Mali dans les cinq à dix prochaines années deviendra un important pays minier, du stade de la prospection géologique, il passera au stade de l'exploitation minière. C'est pourquoi il est important qu'il forme des ressources humaines pour les négociations, les conceptions et les droits liés aux mines. Les secteurs identifiés sont les suivants :

- Génie des mines (3 ingénieurs miniers).
- Économie minière (3 économistes miniers)
- Métallurgie des mines (8 métallurgistes)
- Droit minier (2 juristes miniers)
- Environnement minier (2 environnementalistes miniers)
- Structuralistes (2)

II-1-7. Énergétique(15)

- Génie thermique et énergie :
 - ♦ Physique des solides,
 - ♦ Photovoltaïque (réfrigération, pompage, électrification),
 - ♦ Thermique solaire (séchage, distillation, chauffage, habitat bioclimatique, climatisation),
 - ♦ Gisement solaire.
- Énergie éolienne
 - ♦ Éolienne de pompage,
 - ♦ Aérogénération
 - ♦ Gisement éolien.
- Bioénergie
 - ♦ Déchets végétaux,
 - ♦ Déchets industriels,
 - ♦ Déchets humains,
 - ♦ Plantes énergétiques.
- Efficacité énergétique
 - ♦ Économie d'énergie,

- ♦ Efficacité énergétique
- ♦ Planification d'énergie.

II-1-8. Environnement : (10)

- Économie de l'environnement (coût des nuisances causées par la pollution) : (2);
- Sciences de l'environnement : option génie sanitaire (2);
- Sciences de l'environnement : option droit de l'environnement (1);
- Sciences de l'environnement : option évaluation environnementale (2);
- Sciences de l'environnement : option planification urbaine et aménagements touristiques et hôteliers (2);
- Sciences de l'environnement : option dimensions sociales de l'environnement (1).

II-1-9. Hydrologie : (6)

- Ingénierie des géoressources de l'eau et de l'environnement,
- Systèmes de modélisation pour la mise en valeur des eaux de surface.

II-1-10. Télédétection : (4)

- Géographie et aménagement
- Télédétection et cartographie

II-1-11. Électronique : (6)

- Génie électrique, et informatique industrielle, option automatismes et systèmes (2)
- Génie électrique, et informatique industrielle, option électrotechnique et électronique de puissance (conception et construction des concepteurs statiques (onduleurs basses et moyennes fréquences, hacheurs, gradateurs, cycloconvertisseurs et redresseurs) et application à la traction électrique (bus, train, métro, etc.)) (2)
- Technologie des composants électroniques (diode, cellule photovoltaïque, composants bipolaires et MOS, circuits intégrés) (2)

II-1-12. Conservation, protection et aménagement du territoire : (10)

- Aménagement et environnement forestiers
- Géomatique
- Sciences du bois
- Architecture de paysage
- Aménagement, option restauration, rénovation, recyclage.

II-1-13. Transports : (10)

- Génie des procédés industriels (cellule moteur avion) : (1);

- Télécommunication aéronautique : (1);
- Gestion des réseaux de télécommunication : (1);
- Économie des transports : (2);
- Ingénierie des transports (exploitation technique des véhicules) : (1);
- Géotechnique : (1);
- Génie civil (ponts et chaussées) : (2);
- Prévision météorologique saisonnière : (1).

II-1-14. Sciences de l'éducation : (5)

- Sciences psychologiques et éducation
- Gestion d'institutions d'enseignement et de formation
- Psychologie.

II-2 Les formations générales.

Il est prévu que le projet forme 100 Jeunes du niveau de la maîtrise pour en faire des cadres, de haut niveau, destinés indistinctement au secteur public ou privé dans les domaines suivants :

II-2-1 Administration Générale : (10)

Le pays aura besoin de former de grands administrateurs à placer dans l'administration publique et à la tête des grandes entreprises nationales. Il s'agit de former des cadres de haut niveau réunissant compétence intellectuelle et rigueur morale. Les cadres doivent être capables de gérer les affaires de l'État avec rigueur tout en créant une tradition de bonne gouvernance.

II-2-2 Finances : (35)

Le pays a besoin de grands financiers pour veiller sur la production, la reproduction et le bon usage des deniers publics. Il s'agit de relever le niveau actuel des compétences nationales. Les cadres formés constitueront une masse critique capable d'impulser un bond qualificatif indispensable pour affronter les défis de la régionalisation et de la mondialisation du 21^{ème} siècle.

II-2-2-1 Finances publiques : (10)

- Modélisation macroéconomique et techniques de prévision budgétaire : (2);
- Gestion de la dette publique : (2);
- Audit et contrôle des finances publiques : (2);
- Économiste, analyste-financier et prévisionniste : (2);

- Gestion des marchés publics et contrôle des dépenses : (2).

II-2-2-2 Trésor Public : (5)

La situation actuelle est gérée par des cadres qui sont en général tous sortis de l'École Nationale d'Administration (ENA), c'est-à-dire du niveau de la maîtrise. Le challenge est de former un noyau de cadres de haut niveau pour impulser un changement de qualité en matière de trésorerie publique. Les formations envisagées sont les suivantes :

- Économie monétaire (monnaie et crédit) : (2);
- Banques – Assurances : (2);
- Gestion de la trésorerie : (1).

II-2-2-3 Impôts : (15)

Imaginer une taxation de plus en plus incitative pour les affaires et les entreprises naissantes ne doit pas s'improviser au gré des fluctuations politiques. Notre appartenance à la Communauté des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et à l'Union Économique et Monétaire Ouest-Africaine (UEMOA) impliquera la mise en place d'un processus d'approvisionnement des caisses de l'État tout en ouvrant largement nos frontières aux flux régionaux de produits économiques. Il ne faut pas attendre ces échéances toutes proches sans préparer les compétences nationales qui doivent y faire face. C'est la raison d'être de cette filière. Les formations ciblées dans ce secteur sont les suivantes :

- Droit fiscal (juristes) : (3);
- Économie et politique fiscale : (2);
- Comptabilité et gestion financière des entreprises (SYSCOA) : (2);
- Commerce électronique : (1);
- Droit minier : (3);
- Conventions fiscales internationales : (2);
- Inspecteurs spécialistes du cadastre : (2).

II-2-2-4 Douanes : (5)

La prise de conscience de notre continentalité amène une flambée de l'importation. L'épanouissement d'un secteur informel de plus en plus florissant, voire envahissant et totalement hors d'atteinte de l'imposition étatique, commande un service des douanes plus efficace mais aussi plus inventif. La longueur de nos frontières elle aussi explique l'importance que nous devons accorder à ce secteur. Pour y faire face, préparons des cadres compétents dès maintenant.

- Relations économiques internationales : (3);

Commission Nationale des Cultures Africaines et de la Francophonie (CNCAF) – Cellule 300 jeunes

Adresse géographique : Koulouba

B.P. 10 Tél. 22 72 72 ou 22 75 15 postes 319 ou 388 ou 536 Fax 23 00 26

Bamako - République du MALI

- Le commerce international (OMC) : (2).

II-2-4 La formation des formateurs : (30)

Le monde moderne évolue inéluctablement vers la suprématie de la société cognitive ; l'avenir appartiendra certainement aux pays qui auront su préserver et bien former leurs ressources humaines. Aussi importe-t-il que le projet apporte un appui à l'effort de formation d'enseignants de qualité pour la jeune Université du Mali.

- Imagerie satellitaire (télédétection) (1)
- Probabilité (1)
- Virologie des plantes (1)
- Technologie alimentaire (1)
- Géologie (cristallographie – minéralogie) (1)
- Informatique industrielle (1)
- Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (1)
- Électronique industrielle (1)
- Science de matériaux de construction (1)
- Énergétique (soleil, biomasse, vent) (1)
- Maintenance industrielle (1)
- Conception et fabrication assistées par ordinateur CFAO) (1)
- Psychologie clinique (1)
- Psychologie de l'enfant (1)
- Architecture du paysage (1)
- Démographie (1)
- Mise en scène (1)
- Composition (1)
- Hôtellerie (gestion hôtelière et touristique, mercatique) (1)
- Informatique (1)
- Neurotoxicologie (1)
- Anatomie pathologique (1)
- Chirurgie cardio-vasculaire (1)
- Biotechnologie (1)
- Mécanique des milieux continus (1)
- Gestion des ressources humaines (1)
- Circuits locaux de financement et entrepreneuriat (1)

Commission Nationale des Cultures Africaines et de la Francophonie (CNCAF) – Cellule 300 jeunes

Adresse géographique : Koulouba

B.P. 10 Tél. 22 72 72 ou 22 75 15 postes 319 ou 388 ou 536 Fax 23 00 26

Bamako - République du MALI

- Droit des affaires (1)
- Analyse économique et développement (1)
- Agro-business (1)

II-2-5 La production industrielle : (20)

Notre pays s'industrialise lentement et de façon inéluctable, ce qui oblige les autorités à évoluer rapidement et dans un délai plus court que les pays développés actuels, qui sont en train de passer à des sociétés post-industrielles de services. Autant dire que nous avons un challenge plus grand et plus complexe à affronter. Il faut des femmes et des hommes compétents et déterminés à assurer une industrialisation rapide et efficace, réfléchie et adaptée à nos réalités.

- Maintenance industrielle	2
- Planification industrielle	2
- Technologues	2
- Designers industriels	2
- Ingénieurs textiles	2
- Agro-alimentaires	2
- Mécanique spécialisée dans le montage et la rénovation d'usine	2
- Conception et évaluation de projet	1
- Management stratégique	2
- Sociologie industrielle	1
- Spécialistes en technologie sucrière	1
- Industrie du papier	1

III – Suivi de la formation à l'étranger.

Le suivi des jeunes pendant leur formation, sera assuré dans le cadre d'un partenariat avec des universités bien identifiées dans les pays concernés.

Nos ambassades dans les différents pays partenaires seront associées au suivi de la formation des jeunes.

IV – Stratégie de communication.

Une large information sera donnée sur le projet, sa vision, ses bénéficiaires, la méthodologie de sélection, tant aux élèves, à leurs parents, qu'aux futurs utilisateurs des cadres.

koulouba, 17 juillet 2000.

Commission Nationale des Cultures Africaines et de la Francophonie (CNCAF) – Cellule 300 jeunes

Adresse géographique : Koulouba

B.P. 10 Tél. 22 72 72 ou 22 75 15 postes 319 ou 388 ou 536 Fax 23 00 26

Bamako - République du MALI

Table des matières

NOTE SUR LA TRANSCRIPTION DU BAMBARA	17
INTRODUCTION GENERALE	23
LA MOBILITE INTERNATIONALE POUR ETUDES, UN OBJET DE RECHERCHE AU CROISEMENT DES RECHERCHES SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LES ETUDES MIGRATOIRES	27
LA MOBILITE POUR ETUDES DES MALIENS : UNE REPONSE AUX INSUFFISANCES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR LOCAL	30
LA MOBILITE DES ETUDIANTS MALIENS EN FRANCE ET AU MAROC : DEUX SCHEMAS REPRESENTATIFS DES TENDANCES DANS LES MOBILITES ETUDIANTES SUD-SUD ET SUD-NORD	39
UNE PROBLEMATIQUE AXEE SUR LA DIMENSION SOCIALE DE LA MOBILITE POUR ETUDES	47
INTERROGER LA DIMENSION SOCIALE DE LA MOBILITE POUR ETUDES DES MALIENS AU MAROC ET EN FRANCE	53
METHODOLOGIE : ATOUTS ET LIMITES D'UNE SOCIOLOGIE « CHEZ SOI » ET SUR SOI	55
PREMIERE PARTIE	69
OUTILS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES POUR ANALYSER LA DIMENSION SOCIALE DE LA MOBILITE INTERNATIONALE DES ETUDIANTS MALIENS AU MAROC ET EN FRANCE	69
INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE	71
CHAPITRE 1	73
THEORIES ET CONCEPTS POUR L'ANALYSE DES ENJEUX SOCIAUX DES MOBILITES ETUDIANTES MALIENNES VERS L'ETRANGER	73
INTRODUCTION	73
1. LA MOBILITE, UN CONCEPT « ADEQUAT » POUR ANALYSER LES MOUVEMENTS MIGRATOIRES INTERNATIONAUX DES ETUDIANTS ?	74
1.1 La dimension performative du paradigme de la mobilité	75
1.2 La mobilité, un phénomène temporaire, circulaire et réversible	77
1.3 La mobilité internationale pour études : un capital	80
2. LA MOBILITE INTERNATIONALE DES ETUDIANTS MALIENS, UNE MIGRATION ?	82
2.1 Des trajectoires scolaires construites dans la mobilité	84
2.2 Mobilité internationale pour études et recherche d'opportunités	87
2.3 Étudiants maliens en France et au Maroc : une mobilité pour formation ou une migration ?	89
3. TRAJECTOIRES ET PARCOURS, DEUX NOTIONS COMPLEMENTAIRES POUR INTERROGER LES MOBILITES INTERNATIONALES	90

3.1 Le parcours, une succession complexe d'événements sociaux	91
3.2 Trajectoires scolaire et professionnelle : deux outils d'analyse des trajectoires sociales à l'étranger	92
3.3 « Parcours d'études » et « trajectoires scolaires » pour analyser les histoires de vie	94
4. CAPITAUX, MOBILITE ET HIERARCHIES SOCIALES	96
4.1 Groupes sociaux et hiérarchies sociales au Mali	97
4.2 Capital scolaire et distinction sociale : des rapports complexes	100
4.3 Quand l'entregent se nourrit d'argent : relations entre capital social et capital économique au Mali	104
CONCLUSION	108
CHAPITRE 2	109
METHODOLOGIE POUR UNE RECHERCHE MULTI-SITUEE SUR LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES ET DE MOBILITE DES ETUDIANTS MALIENS EN FRANCE ET AU MAROC	109
INTRODUCTION	109
1. ANALYSER LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES ET SOCIALES A PARTIR D'ENTRETIENS SEMI- DIRECTIFS	110
1.1 Observations, hypothèses de la recherche et élaboration du guide d'entretien	110
1.2 L'expérience migratoire au sein des familles des enquêté-e-s	115
1.3 Rapports à l'école et aux savoirs dans les familles des enquêté-e-s	117
2. METHODE D'ECHANTILLONNAGE	118
2.1 Matériaux exploités, nombre et catégories d'enquêtés	120
2.2 Origine sociale et genre des enquêté-e-s	122
2.3 Un suivi longitudinal pour un tiers des personnes interviewées	125
3. DEROULEMENT DE L'ENQUETE DE TERRAIN	126
3.1 Les villes de l'enquête	126
3.2 Conduite des entretiens et rapport aux langues en situation d'enquête : inégalités de valeur symbolique du bambara, du songhaï et du français	131
3.3 Les cadres spécifiques de l'enquête	133
4. REGISTRES D'ANALYSE DES DONNEES	137
4.1 L'analyse thématique	137
4.2 Conception des variables d'analyse	144
4.3 Les catégories construites <i>a posteriori</i>	145
CONCLUSION	146
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE	147
DEUXIEME PARTIE	149

MOBILITES ET QUETE DE SAVOIRS AU SAHEL, L'HISTOIRE PLURISECULAIRE DE LA FORMATION DES ELITES AU MALI	149
INTRODUCTION DE LA DEUXIEME PARTIE	151
CHAPITRE 3	153
MOBILITES, SAVOIRS ET POUVOIR AU MALI : LE ROLE DES SAVOIRS DANS LA CONSTITUTION DES ELITES, DU XVe AU XXe SIECLE	153
INTRODUCTION	153
1. MOBILITE EN QUETE DE SAVOIR, UN PHENOMENE SECLAIRE EN AFRIQUE SOUDANAISE MUSULMANE	154
1.1 Tombouctou et Djenné, villes savantes internationales aux XVe -XVIIe siècle	154
1.2 La mobilité contrainte des lettrés de Tombouctou déportés à Marrakech	155
1.3 Le « grand tour » des étudiants du Sahel	155
2. SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET FORMATION DES GROUPES DOMINANTS AU MALI	156
2.1 Savoirs occultes et pouvoir pendant la période antéislamique dans le Manding	157
2.2 L'islam, religion du pouvoir dans l'empire Songhaï de Gao	158
2.3 Élités musulmanes des empires théocratiques peul et toucouleur au XIXe siècle	160
3. SAVOIRS ET POUVOIRS AU XXe SIECLE	164
3.1 Élités scolaires, élites intellectuelles et politiques	164
3.2 Élités religieuses, un contre-pouvoir face aux nouvelles élites politiques	170
3.3 Élités politiques et élites religieuses, produits de la mobilité pour formation à l'étranger	171
CONCLUSION	173
CHAPITRE 4	175
L'ÉCOLE, PEPINIERE D'UNE NOUVELLE ELITE, DE SA FONDATION A NOS JOURS	175
INTRODUCTION	175
1. L'ÉCOLE, UNE INSTITUTION DE FORMATION HISTORIQUEMENT ELITISTE ET INEGALITAIRE	176
1.1 École et formation des élites : des fils de chefs aux gouvernants du nouvel État indépendant	176
1.2 Le tournant des années 1980 : le désenchantement des populations face à l'école	184
1.3 Libéralisation, inégalités et massification de l'offre scolaire à partir de 1990 : la « crise de l'école »	187
2. DISPOSITIFS DE COOPERATION INTERNATIONALE : DES CADRES INITIALEMENT PREFERENTIELS DE MOBILITE	193
2.1 Les acteurs étatiques, initiateurs des programmes de mobilité	193
2.2 Étudiants maliens en France : une tradition datant de la période coloniale	193
2.3 Étudiants maliens au Maroc: une mobilité Sud-Sud nourrie par l'élan panafricaniste des premiers chefs d'Etat	196

3. ÉLITES MALIENNES EN QUETE DE DISTINCTION PAR LA MOBILITE INTERNATIONALE POUR ETUDES : REGARD SUR LE PASSE PROCHE ET LOINTAIN	200
3.1 École d'ici, école d'ailleurs : hiérarchie des destinations de formation à l'étranger	200
3.2 Pratiques de mobilité pour études dans l'élite politique malienne	201
3.3 Trajectoires de mobilité sociale des diplômés de retour	207
CONCLUSION	216
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE	217

TROISIEME PARTIE **219**

MALI, MAROC, FRANCE : DES POLITIQUES NATIONALES ACTUELLES INEGALEMENT FAVORABLES A LA MOBILITE POUR ETUDES **219**

INTRODUCTION DE LA TROISIEME PARTIE	220
CHAPITRE 5 : DYNAMIQUES D'INTERNATIONALISATION DU CHAMP SCOLAIRE MALIEN	221
INTRODUCTION	221
1. LIBERALISATION DE L'EDUCATION ET INEGALITES DANS LE CHAMP SCOLAIRE MALIEN	223
1.1 Inégalités scolaires fondées sur le capital économique : écoles pour classes aisées, écoles pour classes défavorisées	223
1.2 Une offre scolaire inégale sur le territoire national	227
1.3 Le soutien à la mobilité pour études dans les établissements secondaires privés laïcs et confessionnels de Bamako	227
2. MOBILITE ET FILIERES DE FORMATION AU LYCEE : PRIME AUX SCIENCES DE L'INGENIEUR	229
2.1 Les filières scientifiques, un atout dans les projets de mobilité étudiante	229
2.2 Mérite scolaire et mobilité pour études	235
2.3 Origine sociale, rapport à la langue d'enseignement et choix de filière de formation au lycée	244
3. MECANISMES DE VALORISATION DE LA REUSSITE SCOLAIRE DANS LE CHAMP SOCIAL	248
3.1 Représentations sociales des professions intellectuelles au Mali	249
3.2 Espaces de consécration individuelle des élèves : les camps d'excellence et les journées du bon élève	250
3.3 Les mouvements pionniers et les parlements des enfants : des institutions nationales de participation citoyenne et de reconnaissance sociale	251
CONCLUSION	255
CHAPITRE 6	257
LES MUTATIONS EN COURS DANS LES SYSTEMES D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR MAROCAIN ET FRANÇAIS : FACTEURS D'ATTRAIT ET DE REPULSION DES ETUDIANTS INTERNATIONAUX	257

INTRODUCTION	257
1. LES NOUVEAUX RESSORTS DE LA MOBILITE INTERNATIONALE DES ETUDIANTS	258
1.1 L'unification des normes dans l'enseignement supérieur, un facteur de fluidification de la mobilité internationale	258
1.2 L'adoption du système LMD au profit d'une plus grande mobilité des étudiants	258
1.3 L'uniformisation des filières de formation, une conséquence de la tertiarisation des économies nationales	259
2. ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU MAROC ET EN FRANCE	262
2.1 Les sections scientifiques, filières d'excellence en France et au Maroc	262
2.2 Les systèmes d'enseignement supérieur marocain et français : deux systèmes duals organisés autour des Grandes Écoles et des universités	266
2.3 Le Maroc, « pays du Sud » passé d'exportateur à pays hôte des étudiants internationaux : logiques marchandes dans l'enseignement supérieur privé marocain	279
2.4 En France, un mouvement de réformes visant l'autonomie et l'attractivité des universités, et inspirées par le nouveau management public	282
3. POLITIQUES D'ACCUEIL DES ETUDIANTS ETRANGERS AU MAROC ET EN FRANCE : IMPERATIFS D'ATTRACTIVITE, LIBRE CIRCULATION ET GESTION DES FLUX MIGRATOIRES	286
3.1 En France, une mobilité étudiante étroitement associée aux questions migratoires : le rayonnement culturel international, oui, mais des entrées de plus en plus sélectives	289
3.2 Politiques publiques et mobilité étudiante	289
3.3 Le <i>soft power</i> marocain au service de l'attractivité du royaume vers son « Sud »	291
3.4 En France, des mesures pour une immigration étudiante « choisie »	293
CONCLUSION	295
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE	296
QUATRIEME PARTIE	297
<hr/>	
<u>ORIGINE SOCIALE, TRAJECTOIRES SCOLAIRES ET SOCIOPROFESSIONNELLES DES ETUDIANTS</u>	
<u>MALIENS EN FRANCE ET AU MAROC</u>	297
INTRODUCTION DE LA QUATRIEME PARTIE	299
CHAPITRE 7	303
<i>FAAMA-DENW, WARITIGI-DENW, DONNIK&LA-DENW ET MOGOTIGI-DENW</i> : DES ETUDIANTS MALIENS AUX PROFILS SOCIOECONOMIQUES DIVERS	303
INTRODUCTION	303

1. CATEGORIES SOCIALES DES ETUDIANTS MALIENS EN FRANCE ET AU MAROC : UN ENSEMBLE HETEROCLITE AUX DELIMITATIONS IMPRECISES	306
1.1 Des titres scolaires et professions similaires, mais des origines sociales distinctes	307
1.2 « Commerçant » et « fonctionnaire », des catégories professionnelles imprécises	309
1.3 Position sociale et proximité avec le pouvoir politique : Fonctionnaires <i>faama</i> et fonctionnaires <i>donnikɛla</i>	312
2. CARACTERISTIQUES SOCIO-ECONOMIQUES DES CATEGORIES SOCIALES D'ORIGINE DES ETUDIANTS MALIENS A L'ETRANGER	314
2.1 Les <i>faama-denw</i> , fils/filles de chefs	314
2.2 <i>waritigi-denw</i> , le capital économique comme ressource principale	324
2.3 Les <i>donnikɛla-denw</i> , légataires de savoirs provenant de diverses institutions d'enseignement et de formation	329
2.4 Les <i>mogɔtigi-denw</i> , les moins dotés en capitaux économique et scolaire	331
3. AU DELA DES INEGALITES, DES VOIES PLURIELLES D'ACCES A LA MOBILITE INTERNATIONALE	333
3.1 Le rôle positif de l'environnement social dans la réussite scolaire des <i>mogɔtigi-denw</i>	334
3.2 L'implication familiale dans l'accompagnement éducatif et dans le suivi des résultats scolaires	337
3.3 Les figures inspiratrices : professeurs, parents éloignés et avatars publics de la réussite par l'école	339
CONCLUSION	342
CHAPITRE 8	343
ORIGINES SOCIALES ET TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES ETUDIANTS MALIENS A L'ETRANGER	343
INTRODUCTION	343
1. TYPOLOGIE DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES	344
1.1 Critères d'identification des trajectoires scolaires	344
1.2 Les trajectoires de (dis)continuité scolaire : trajectoires linéaires et indécises	345
1.3 Les trajectoires de (in)stabilité géographique : trajectoires itinérantes et chaotiques	346
2. DES CONFIGURATIONS DE TRAJECTOIRES SCOLAIRES INTERNATIONALES SOCIALEMENT MARQUEES	346
2.1 Une forte « discontinuité disciplinaire » dans les trajectoires scolaires des <i>faama-denw</i>	350
2.2 Pour les <i>waritigi-denw</i> , des trajectoires scolaires inscrites dans la continuité disciplinaire	361
2.3 Trajectoires scolaires des <i>donnikɛla-denw</i> : des parcours d'études stables et linéaires	369
2.4 Trajectoires scolaires des <i>mogɔtigi-denw</i> : des études plus longues et des parcours d'excellence	377
3. LES SPECIFICITES DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES ETUDIANTES MALIENNES AU MAROC ET EN FRANCE : UNE MOBILITE MARGINALE ET PRUDENTE	384

3.1	Les Maliennes, aux marges de la mobilité étudiante	384
3.2	Des étudiantes issues de groupes sociaux dotés d'un fort capital scolaire	390
3.3	Des trajectoires scolaires « encadrées »	391
	CONCLUSION	394
	CHAPITRE 9	395
	TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES DES MALIENS FORMES EN FRANCE ET AU MAROC : DES DETERMINISMES	
	DAVANTAGE INSTITUTIONNELS ET UNIVERSITAIRES QUE SOCIAUX	395
	INTRODUCTION	395
1.	L'INSERTION PROFESSIONNELLE, HORIZON ULTIME DE LA MOBILITE POUR ETUDES	397
1.1	L'insertion professionnelle, une condition de la réussite de la « migration »	400
1.2	Insertion professionnelle et enjeux de distinction sociale en contexte migratoire	400
1.3	S'installer dans son pays de formation ou retourner au Mali, une question d'opportunité	403
2.	MECANISMES DE CONSTITUTION D'UN NOUVEAU CAPITAL SOCIAL AU COURS DE LA MOBILITE POUR ETUDES	405
2.1	Des réseaux informels d'interconnaissance au cours de la mobilité pour études	406
2.2	Les associations étudiantes, professionnelles et communautaires: espaces de construction de réseaux sociaux transcendant les classes sociales d'origine	407
2.3	Des espaces sociaux à la fois unifiés et différenciés	409
3	EN MATIERE D'ACCES A L'EMPLOI DES ETRANGERS, UNE LEGISLATION PLUS OUVERTE EN FRANCE QU'AU MAROC	410
3.1	Un marché de l'emploi restrictif au Maroc : l'ANAPEC, garante de la règle de la préférence nationale	410
3.2	La France, pays d'accueil des « talents étrangers »	414
3.3	Au Mali, un marché de l'emploi très segmenté entre un secteur privé florissant et un secteur public ankylosé	418
4	CAPITAL SOCIAL ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLOMES MALIENS FORMES EN FRANCE ET AU MAROC	419
4.1	La valeur intrinsèque du titre scolaire, un capital valorisé sur les marchés du travail à l'étranger comme au Mali	419
4.2	Capital social accumulé à l'étranger et insertion professionnelle	421
4.3	L'insertion professionnelle par le capital social familial	423
4.4	Les capitaux acquis à l'étranger durant la mobilité pour études : un facteur déterminant dans les trajectoires d'insertion professionnelle	427
	CONCLUSION	429
	CONCLUSION DE LA PARTIE	430
	CONCLUSION GENERALE	431

AUTRES ANNEXES

MALI

- *Communiqué de presse (août 2016) du ministère malien de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) en vue du recrutement des boursiers de la coopération malienne. Dans l'ordre : bourses d'études pour l'Algérie, la France, le Maroc et la Tunisie*
- *Loi n°94-032 du 25 juillet 1994 sur le statut de l'enseignement privé en République du Mali*
- *Décret n°94-247 P RM du 15 août 1994 fixant les modalités d'application de la loi n°94-032 du 25 juillet 1994 sur le statut de l'enseignement privé en République du Mali*
- *Loi n°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation (loi actuellement en vigueur au Mali)*

MAROC

- *Sur l'enseignement supérieur privé au Maroc. Loi numéro 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur au Maroc*

Voir notamment le titre II consacré à l'enseignement supérieur privé

- *Informations de l'Agence Nationale de promotion de l'emploi et des compétences (ANAPEC), l'organe public marocain en charge de l'emploi, sur l'emploi des diplômés étrangers au Maroc*

FRANCE

- *Circulaires ministérielles sur le séjour et l'immigration professionnelle des diplômés étrangers formés en France. Circulaire « Guéant » du 31 mai 2010*
- *Circulaire « Valls » du 31 mai 2012 : « Accès au travail des diplômés étrangers », abrogeant la circulaire Guéant du 31 mai 2010.*

COMMUNIQUÉ N°2016 000002 MESRS-SG

Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

communiqué :

Le gouvernement de la République Algérienne Démocratique et Populaire a accordé au gouvernement de la République du Mali cent vingt-quatre (124) bourses d'études universitaires pour les bacheliers et d'autres bourses d'études dans les domaines de la transmission (une bourse pour la formation d'Inspecteur Technique des transmissions et l'autre pour la formation de l'Assistant Technique des Transmissions), du tourisme et de l'artisanat (une bourse de formation, Licence en gestion Hôtelière et Touristique, la seconde pour la formation d'un Technicien Supérieur dans les métiers du Tourisme, de l'hôtellerie et du Thermalisme), au titre de l'année universitaire 2016-2017.

Peuvent faire acte de candidature les bacheliers réguliers maliens de la session de juin 2016, âgés de vingt-trois (23) ans au plus, et ayant au moins la mention assez-bien.

Les bourses se répartissent entre les séries ainsi qu'il suit :

- TSE : cinquante-neuf (59) bourses ;
- TSExp : cinquante-cinq (55) bourses ;
- TSEco-STG : huit (08) bourses
- TSS : deux (02)

Pour les bacheliers, les dossiers de candidature doivent comprendre les pièces suivantes :

- une demande manuscrite timbrée à 200 FCFA adressée au **Directeur Général de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique** indiquant le contact téléphonique ;
- trois (03) copies de l'extrait d'acte de naissance ;
- trois (03) copies authentifiées et certifiées conformes de l'attestation du baccalauréat ;
- trois (03) copies certifiées conformes du relevé de notes du baccalauréat ;
- trois (03) copies dont l'original du certificat de nationalité ;
- trois (03) copies dont l'original du casier judiciaire ;
- huit (08) photos d'identité récentes ;
- une lettre d'engagement signée par l'étudiant, exprimant son intérêt à faire des études en Algérie.

Pour la formation d'Inspecteur Technique Spécialisé des Transmissions, peuvent faire acte de candidature, les titulaires du diplôme d'ingénieur ou équivalent dans les

filières suivantes : transmission, électronique, informatique, maintenance et sécurité informatique, système et technologie de l'information et de communication

Pour la **formation d'Assistant Technique Spécialisé des Transmissions**, peuvent faire acte de candidature, les titulaires du diplôme de baccalauréat plus deux (2) années d'études dans les filières suivantes : technologie de transmission, électronique, électrotechnique informatique.

Les dossiers de candidature doivent comprendre les pièces suivantes :

- une demande manuscrite timbrée à 200 FCFA adressée au **Directeur Général de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique** indiquant le contact téléphonique ;
- trois (03) copies de l'extrait d'acte de naissance ;
- trois (03) copies authentifiées et certifiées conformes de l'attestation du diplôme ;
- trois (03) copies certifiées conformes du relevé de notes ;
- deux (02) copies dont l'original du certificat de nationalité ;
- deux (02) copies dont l'original du casier judiciaire ;
- quatre (04) photos d'identité récentes ;
- un (01) formulaire de renseignement.

Pour la Licence en Gestion Hôtelière et Touristique,

Peuvent faire acte de candidature, les titulaires d'un baccalauréat en Gestion et Economie, Sciences expérimentales, Mathématiques, Technique Mathématiques.

Les dossiers de candidature doivent comprendre les mêmes pièces sus mentionnées pour les bacheliers.

Pour la formation du Technicien Supérieur dans les métiers du Tourisme, de l'hôtellerie et du Thermalisme,

Peuvent faire acte de candidature, les candidats titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme de technicien en hôtellerie ou en tourisme et ayant une ancienneté de trois (3) ans en cette qualité.

Les dossiers de candidature demeurent les mêmes que cités ci-dessus.

Les dossiers de candidature dûment constitués doivent être déposés à la **Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique** au plus tard, le **samedi 13 août 2016 à 16 heures**. Passé ce délai aucun dossier ne sera accepté.

NB : A

- les étudiants présélectionnés doivent fournir, dans un délai de 48 heures, trois (03) copies dont l'original du certificat médical attestant que le candidat n'est atteint d'aucune maladie contagieuse ou pandémique ;
- la durée des études pour la formation d'Inspecteur et d'Assistant Technique spécialisé des communications est d'une (1) année.
- La durée des études pour la formation, Licence en Gestion Hôtelière et Touristique quatre (4) ans, celle du Technicien Supérieur est de deux (2) ans

A diffuser en Français
trois (3) fois par jour
pendant trois (3) jours.

Bamako, le 02 AOUT 2016

P/Le Ministre P.O
Le Secrétaire Général,



Pr Drissa DIALLO

SECRETARIAT GENERAL

COMMUNIQUÉ N°2016 0000003 MESRS-SG

Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique informe les bacheliers de la session de juin 2016, de l'ouverture d'un concours aux bourses d'excellence (15 bourses).

Peuvent faire acte de candidature les bacheliers des séries TSE, TSExp, STI, TSEco et STG qui remplissent les conditions suivantes :

1. avoir la **mention très bien ou bien** selon les listes officielles d'admission au baccalauréat malien ;
2. avoir une moyenne annuelle de 14 ou plus en 10^{ème}, 11^{ème} et terminale ;
3. être âgé de 21 ans au plus ;
4. être de nationalité malienne.

La liste des pièces constitutives du dossier de candidature est la suivante :

1. une demande manuscrite timbrée à 200 FCFA adressée au **Directeur Général de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique** indiquant le contact téléphonique ;
2. une fiche de renseignement (à retirer à la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique)
3. une copie de l'extrait d'acte de naissance ;
4. une copie authentifiée et certifiée conforme de l'attestation du baccalauréat ;
5. une copie certifiée conforme du relevé de notes du baccalauréat ;
6. un certificat de nationalité ;
7. les copies signées du Proviseur ou du Censeur de tous les bulletins de notes des classes de 10^{ème}, 11^{ème} et terminale ;

NB :

Les dossiers de candidature dûment constitués doivent être déposés à la **Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique** au plus tard, le samedi 13 août 2016 à 16 heures. Passé ce délai aucun dossier ne sera accepté ✚

A diffuser en Français
trois (3) fois par jour
pendant trois (3) jours.

Bamako, le 02 AOUT 2016
P/Le Ministre P.O
Le Secrétaire Général,



000004
COMMUNIQUE N°2016_____MESRS-SG

**Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
communiqua :**

Le gouvernement du Royaume du Maroc a accordé au gouvernement de la République du Mali cent (100) bourses d'études universitaires au titre de l'année universitaire 2016-2017.

Peuvent faire acte de candidature les bacheliers réguliers maliens de la session de 2016, âgés de vingt-trois (23) ans au plus, et ayant au moins la mention assez-bien.

Les bourses se répartissent entre les séries ainsi qu'il suit :

- TSE: trente-cinq (35) bourses;
- TSExp: vingt-cinq (25) bourses;
- STI (GC, GM, GEN, GEL, GELN, GMI): quinze (15) bourses;
- TSEco, STG (CO, GCO): quinze (15) bourses;
- TLL, TAL: cinq (05) bourses;
- TSS: cinq (05) bourses.

Les dossiers de candidature doivent comprendre les pièces suivantes :

- une demande manuscrite timbrée à 200 FCFA adressée au **Directeur Général de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique** indiquant le contact téléphonique ;
- trois (03) copies de l'extrait d'acte de naissance ;
- trois (03) copies authentifiées et certifiées conformes de l'attestation du baccalauréat ;
- trois (03) copies certifiées conformes du relevé de notes du baccalauréat ;
- trois (03) copies dont l'original du certificat de nationalité ;
- trois (03) copies dont l'original du casier judiciaire ;
- huit (08) photos d'identité récentes ; 4

- une lettre d'engagement signée par l'étudiant, exprimant son intérêt à faire des études Maroc.

Les dossiers de candidature dûment constitués doivent être déposés à la **Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique** au plus tard, le **samedi, 13 août 2016 à 16heures**. Passé ce délai, **aucun dossier ne sera accepté.**

NB :

- les étudiants présélectionnés doivent fournir, dans un délai de 48 heures, trois (03) copies dont l'original du certificat médical attestant que le candidat n'est atteint d'aucune maladie contagieuse ou pandémique ;
- les lauréats devront remplir un formulaire de demande de bourses marocaines disponible à la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

A diffuser en Français
trois (3) fois par jour
pendant trois (3) jours.

Bamako, le **02 AOUT 2016**

P/Le Ministre P.O
Le Secrétaire Général,




Pr Drissa DIALLO

**Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
communiqué :**

Le gouvernement de la République de Tunisie a accordé au gouvernement de la République du Mali onze (11) bourses d'études universitaires, au titre de l'année universitaire 2016-2017, dans les domaines de formation ci-après : cycle préparatoire scientifique, cycle préparatoire technique, licence fondamentale en économie, en Informatique de gestion et en mathématiques.

Peuvent faire acte de candidature les bacheliers réguliers maliens de la session de 2016, âgés de vingt-trois (23) ans au plus, et ayant au moins la mention **Bien**.

Les bourses d'études se répartissent entre les séries comme suit :

- TSE : deux (02) bourses;
- STI: deux (02) bourses;
- TSEco: quatre (04) bourses;
- STG: trois (03) bourses

Les dossiers de candidature doivent comprendre les pièces suivantes :

- une demande manuscrite timbrée à 200 FCFA adressée au **Directeur Général de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique** indiquant le contact téléphonique ;
- trois (03) copies de l'extrait d'acte de naissance ;
- trois (03) copies authentifiées et certifiées conformes de l'attestation du baccalauréat ;
- trois (03) copies certifiées conformes du relevé de notes du baccalauréat ;
- trois (03) copies dont l'original du certificat de nationalité ;
- trois (03) copies dont l'original du casier judiciaire ;
- huit (08) photos d'identité récentes ;
- une lettre d'engagement signée par l'étudiant, exprimant son intérêt de faire des études en Tunisie. *A*

Les dossiers de candidature dûment constitués doivent être déposés à la **Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique** au plus tard, le **samedi 13 août 2016 à 16 heures**. Passé ce délai, aucun dossier ne sera accepté.

NB : Les étudiants présélectionnés doivent fournir, dans un délai de 48 heures :

- trois (03) copies des trois (03) premières pages du passeport ;
- trois (03) copies dont l'original du certificat médical attestant que le candidat n'est atteint d'aucune maladie contagieuse ou pandémique ;
- les lauréats devront remplir un formulaire disponible à la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
- aucun changement de filières n'est autorisé après la sélection du candidat. *A*

A diffuser en Français
trois (3) fois par jour
pendant trois (3) jours.

Bamako, le **02 AOUT 2016**

P/Le Ministre P.O
Le Secrétaire Général,



Pr Drissa DIALLO

SECRETARIAT GENERAL

COMMUNIQUE N°2016 0000006 MESRS-SG

**Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
communiqué :**

Le gouvernement de la République de Tunisie a accordé au gouvernement de la République du Mali, au titre de l'année universitaire 2016-2017, vingt-une (21) inscriptions (places académiques) pour la Licence, sans bourse dont onze (11) pour la formation en Licence fondamentale en Économie ou en Informatique de Gestion, dix (10) pour la formation en Licence Appliquée en Génie Civil, en Génie Électrique et en Génie Mécanique et huit (08) inscriptions, sans bourse pour le Master-Doctorat.

Les places se répartissent entre les séries ainsi qu'il suit :

- TSE : huit (08) bourses;
- STI : cinq (05) bourses;
- TSEco-STG : huit (08) bourses;

Peuvent faire acte de candidature :

- ✓ les bacheliers réguliers maliens de la session de juin 2016 âgés de vingt-trois (23) ans au plus, et ayant au moins la mention assez bien dans les séries TSEco, STG, TSE, STI.
- ✓ les jeunes diplômés maliens ayant la licence ou la maîtrise avec au moins la mention assez bien.

Les dossiers de candidature doivent comprendre les pièces suivantes :

Pour les bacheliers :

- une demande manuscrite timbrée à 200 FCFA adressée au **Directeur Général de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique** indiquant le contact téléphonique ;
- trois (03) copies de l'extrait d'acte de naissance ;
- trois (03) copies authentifiées et certifiées conformes de l'attestation du baccalauréat ou du diplôme équivalent ;
- trois (03) copies certifiées conformes du relevé de notes du baccalauréat ou du diplôme équivalent ;
- trois (03) copies dont l'original du certificat de nationalité ;
- trois (03) copies dont l'original du casier judiciaire ;
- huit (08) photos d'identité récentes ; ↴

- une lettre d'engagement signée par le candidat, exprimant son intérêt de faire des études en Tunisie ;

Pour le Master :

- une demande manuscrite timbrée à 200 FCFA adressée au **Directeur Général de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique** indiquant le contact téléphonique ;
- trois (03) copies certifiées conformes à l'original du baccalauréat ou du diplôme équivalent ;
- trois (03) copies conformes à l'original des relevés des notes de chaque année d'études universitaires ;
- trois (03) copies de l'extrait d'acte de naissance ;
- trois (03) certifiées conformes à l'original du diplôme de la licence ou équivalent ;
- trois (03) copies certifiées conformes du relevé de notes de la licence ou du diplôme équivalent ;
- trois (03) certifiées conformes à l'original du diplôme de la licence ou équivalent ;
- quatre copies (04) certifiées conformes à l'original du master ou du diplôme équivalent ;

Pour le Doctorat :

- une demande manuscrite timbrée à 200 FCFA adressée au **Directeur Général de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique** indiquant le contact téléphonique ;
- trois (03) copies certifiées conformes du relevé de notes du master ou du diplôme équivalent ;
- une copie du mémoire de master ;
- un résumé du projet de recherche ;
- trois (03) copies dont l'original du certificat de nationalité ;
- trois (03) copies dont l'original du casier judiciaire ;
- huit (08) photos d'identité récentes ;

Les dossiers de candidature dûment constitués doivent être déposés à la **Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique** au plus tard, le **samedi, 13 août 2016 à 16 heures. Passé ce délai, aucun dossier ne sera accepté.** †

NB :

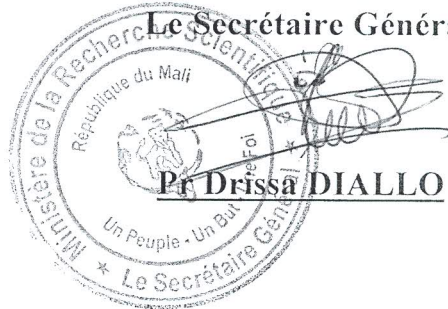
- Il est important de noter que les candidats sélectionnés ne bénéficient d'aucune subvention du gouvernement tunisien. Ils seront exemptés des frais d'inscription et de scolarité. Aucun changement de filières n'est autorisé après la sélection.
- les lauréats devront remplir un formulaire disponible à la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique ↴

A diffuser en Français
trois (3) fois par jour
pendant trois (3) jours.

Bamako, le 02 AOÛT 2016

P/Le Ministre P.O

Le Secrétaire Général,



Présidence de la République

République du Mali

Un peuple - Un but - Une foi

Loi n° 94 - 032

Portant statut de l'enseignement privé en République du Mali

L'Assemblée Nationale a délibéré et adopté en sa séance du 12 mai 1994 ;

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Titre 1 : Dispositions générales

Article 1er : La présente loi fixe le statut de l'enseignement privé en République du Mali.

Article 2 : L'enseignement privé est dispensé dans des établissements scolaires fondés et entretenus par une ou plusieurs personnes physiques ou morales privées.

Article 3 : L'enseignement privé comprend les ordres suivants:

- l'éducation préscolaire,
- l'enseignement fondamental,
- l'enseignement secondaire,
- l'enseignement supérieur,
- l'éducation spéciale.

Il est dispensé dans :

- les écoles communautaires ;
- les établissements d'éducation préscolaire ;
- les établissements d'enseignement fondamental ;
- les établissements d'enseignement secondaire ;
- les établissements d'enseignement supérieur ;
- les établissements d'éducation physique et sportive ;
- les établissements d'éducation artistique ;
- les établissements d'enseignement spécial ;
- les médersas.

Les écoles coraniques et les écoles de catéchisme, les établissements exclusivement destinés à la formation des ministres du culte, les cours donnés individuellement ou en commun, dans un cadre non institutionnel ne sont pas du domaine de la présente loi.

Article 4 : Les écoles communautaires sont des écoles privées créées et gérées par des communautés ou des associations pour permettre au maximum d'enfants d'accéder à un minimum d'éducation.

En raison de leur caractère communautaire, les écoles communautaires font l'objet d'une réglementation propre par un décret pris en Conseil des Ministres.

Article 5 : Sont réputés établissements d'éducation préscolaire privés les établissements qui, dans les conditions prévues à l'article 2 ci-dessus, assurent aux enfants des deux sexes âgés de plus de deux ans et de moins de six ans une éducation physique, morale et intellectuelle afin de faciliter leur intégration à l'école.

Sont réputés établissements d'enseignement fondamental privé, les établissements qui, dans les conditions prévues à l'article 2 ci-dessus assurent à l'enfant et à l'adolescent le développement des apprentissages fondamentaux nécessaires au développement intellectuel à l'intégration de l'expérience et à l'insertion sociale. Ils assurent en outre l'accès à l'enseignement secondaire.

Sont réputés établissements d'enseignement secondaire privé, les établissements qui, dans les conditions prévues à l'article 2 ci-dessus, assurent à leurs élèves l'accès à l'enseignement supérieur ou à une formation technique élémentaire et moyenne les préparant à l'exercice d'un métier ou d'une profession dans les secteurs primaire, industriel ou tertiaire.

Sont réputés établissements d'enseignement supérieur privé, les établissements qui, dans les conditions prévues à l'article 2 ci-dessus, assurent la formation des cadres de haut niveau pour les différents secteurs de l'économie nationale.

Sont réputés établissements d'éducation physique et sportive privée les établissements qui, dans les conditions prévues à l'article 2 ci-dessus, assurent à leurs élèves un enseignement destiné à améliorer ou à développer leurs qualités et performances physiques, intellectuelles.

Sont réputés établissements d'éducation artistique privée, les établissements qui, dans les conditions prévues à l'article 2 ci-dessus, assurent à leurs élèves un enseignement destiné à leur donner une formation préparatoire à une carrière artistique ou à développer leurs qualités artistiques.

Sont réputés établissements d'enseignement spécial privé, les établissements qui, dans les conditions prévues à l'article 2 ci-dessus, assurent aux personnes qui, en raison de leur handicap physique, mental ou sensoriel, ont besoin de structures et de matériels spécialisés pour leur formation.

Les medersas sont des établissements d'enseignement privé où le médium de l'enseignement est la langue arabe. L'enseignement du français y est obligatoire.

Article 6 : L'enseignement dispensé dans les établissements énumérés à l'article 3 ci-dessus doit porter sur tout ou partie des programmes ou sur un programme approuvé par les autorités administratives compétentes.

Les établissements d'enseignement privé visés à l'article 3 doivent adopter une dénomination évitant toute confusion entre eux-mêmes d'une part et avec les établissements d'enseignement public d'autre part.

Titre 2 : Des conditions de création et d'ouverture des établissements d'enseignement privé et des modalités d'exercice de la fonction enseignante

Article 7 : Les conditions de création et d'ouverture des établissements, les modalités d'exercice de la fonction enseignante, les modalités d'attribution des subventions ainsi que toute autre question particulière sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 8 : Nul ne peut créer et ouvrir un établissement d'enseignement privé s'il n'en a reçu préalablement l'autorisation.

L'autorisation de créer, d'ouvrir un établissement privé ou l'autorisation d'enseigner pour ceux qui n'ont pas reçu une formation d'enseignant est accordée par arrêté du ministre chargé de l'ordre d'enseignement concerné.

Cette autorisation est strictement personnelle.

Titre 3 : De la reconnaissance d'utilité publique

Article 9 : Un établissement d'enseignement privé ouvert est reconnu d'utilité publique à condition :

- qu'il ait un effectif minimum de 60 élèves ;

- qu'il applique les programmes officiels de l'enseignement public ou un programme autorisé par les autorités compétentes pour les filières de formation n'ayant pas de correspondance dans l'enseignement public ;
- qu'il fonctionne dans les conditions normales fixées par voies réglementaires ;
- qu'il ait obtenu, dans les différents examens auxquels se présentent ses élèves, des résultats comparables à ceux des écoles publiques pendant au moins deux ans ;
- qu'il recrute, conformément aux dispositions du code du travail, un personnel enseignant et administratif permanent et vacataire.

Article 10 : La reconnaissance d'utilité publique est accordée après enquête administrative, par décret pris en Conseil des Ministres.

Elle est retirée dans les mêmes formes que l'alinéa précédent.

Article 11 : Les établissements d'enseignement privé reconnus d'utilité publique par l'Etat sont astreints aux règles générales d'organisation matérielle et pédagogique, de gestion et de contrôle appliquées aux établissements publics correspondants notamment en ce qui concerne le recrutement, la gestion et l'utilisation du personnel enseignant.

Article 12 : Les établissements d'enseignement privé reconnus d'utilité publique peuvent recevoir de subventions de l'Etat.

Titre 4 : De l'enseignement

Article 13 : Les programmes, horaires et cycles de formation des établissements d'enseignement privé doivent être conformes à ceux des établissements d'enseignement public correspondant ou être reconnus par les autorités compétentes.

Article 14 : Les établissements d'enseignement s'assurer, lors du recrutement de leurs élèves, ou auditeurs, que ceux-ci remplissent les conditions d'accès à l'ordre d'enseignement dont ils relèvent, sauf pour le Certificat d'aptitude professionnelle.

L'accès à l'enseignement technique et professionnel élémentaire est ouvert en outre aux élèves ayant fréquenté la classe de 6ème année fondamentale, recrutés places dans la limite des places disponibles.

Titre 5 : Du contrôle et des sanctions

Article 15 : Les établissements d'enseignement privé sont contrôlés par les services techniques d'inspection et de contrôle des ministères de tutelle.

Article 16 : Le rapport d'inspection des établissements d'enseignement privé est adressé au ministre de tutelle, au déclarant responsable.

Article 17 : Les établissements d'enseignement privé délivrent des diplômes reconnus ou non par l'Etat.

Article 18 : Quiconque aura créé ou ouvert un établissement d'enseignement privé en violation des prescriptions de la présente loi sera poursuivi devant la juridiction territorialement compétente et passible d'une amende de 10.000 à 100.000 francs CFA.

L'administration compétente peut ordonner la fermeture de l'établissement avant toute poursuite. Cette fermeture est provisoire ou définitive selon la gravité de l'infraction. En cas de récidive, l'amende sera doublée et le contrevenant condamné à un emprisonnement de six jours à un mois.

Titre 6 : Dispositions particulières

Article 19 : Les établissements d'enseignement privé ou associations d'établissements d'enseignement privés peuvent conclure avec l'Etat des conventions particulières.

Article 20 : Selon ses moyens et ses besoins, l'Etat facilitera aux établissements d'enseignement privé l'acquisition de terrains pour la réalisation d'infrastructures scolaires.

Article 21 : Les frais de scolarité sont libres.

Titre 7 : Dispositions transitoires

Article 22 : Cinq ans après la promulgation de la présente loi, l'Etat retirera des établissements d'enseignement privé non reconnus d'utilité publique ses élèves boursiers.

Article 23 : Les arrêtés d'agrément, les décrets de reconnaissance d'utilité publique déjà obtenus demeurent valables.

Bamako 25 juillet 1994

Le Président de la République

Alpha Oumar KONARE.

Loi 94-032 Statut de l'enseignement privé au Mali

Primature

Secrétariat général du gouvernement

République Mali
Un peuple - Un but - Une foi

Décret 94-276 / PRM du
Fixant les modalités d'application de la loi portant statut de l'enseignement privé en du Mali

Le Président de la République,

Vu la Constitution ;
Vu la loi n° 94-010 du 24 mars 1994 portant réorganisation de l'enseignement en République du Mali ;
Vu la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 fixant le statut de l'enseignement privé en République du Mali ;
Vu le décret n° 94-065 / P-RM du 6 février 1994 portant nomination d'un Premier Ministre ;
Vu le décret n° 067 / P-RM du 6 février 1994 portant nomination des membres du Gouvernement.

Statuant en Conseil des Ministres,

Décète :

Article 1er : Le présent décret fixe les modalités d'application de la loi n° 94-032 du 25 juillet 1994 fixant le statut de l'enseignement privé au Mali.

Chapitre 1 : Des conditions d'exercice de l'enseignement privé

Article 2 : L'autorisation de créer, d'ouvrir, de diriger un établissement privé d'enseignement est accordée par le ministre chargé de l'ordre d'enseignement concerné.

Article 3 : Toute demande d'autorisation de créer, d'ouvrir, de diriger un établissement privé est adressé au ministre de l'ordre d'enseignement concerné.

La demande est déposée auprès de l'autorité administrative de la collectivité d'accueil qui délivre au déclarant un récépissé de dépôt et transmet la requête au ministre concerné avec son avis motivé en tenant compte de la carte scolaire de la région.

La demande d'autorisation d'enseigner est déposée auprès du directeur régional de l'éducation qui la transmet au ministre en charge de l'ordre d'enseignement.

Article 4 : La demande d'autorisation de créer est accompagnée des pièces suivantes :

A. Dossier de l'établissement

1. Une note de présentation de l'établissement (but éducatif professionnel et social de l'établissement et sur son utilité dans le cadre de l'intérêt général du pays) ;
2. Un plan détaillé des locaux et des installations sanitaires, le tout agréé par le service de l'habitat ;
3. La nature de l'enseignement ou de la formation à dispenser dans l'établissement.

B. Dossier du déclarant

1. Une copie d'acte de naissance ou toute autre pièce en tenant lieu ;
 2. Un certificat de nationalité malienne ou étrangère ;
 3. Un extrait du casier judiciaire datant de soins de trois mois ;
 4. Une note biographique succincte indiquant les antécédents des cinq dernières années, les domiciles et professions successifs du déclarant ;
 5. Pour les personnes morales, une copie certifiée conforme des statuts, de la déclaration de constitution et de l'autorisation légale d'installation au Mali de l'association, société, centrale syndicale, groupement ou congrégation que représente le déclarant ;
- Cette pièce doit être accompagnée du procès-verbal de délibération du Conseil de direction ou d'administration de l'organisation mandatant le déclarant ;
6. S'il y a lieu, la preuve que le déclarant ou la personne morale qu'il représente a satisfait aux conditions d'établissement des étrangers au Mali.

Article 5 : Dans le cas où le déclarant dispose déjà de structures fonctionnelles la demande d'autorisation d'ouvrir et de diriger sera accompagnée des pièces suivantes :

A. Dossier de l'établissement

1. Une note de présentation de l'établissement (but éducatif, professionnel et social de l'établissement et sur son utilité dans le cadre de l'intérêt général du pays) ;
2. Un plan détaillé des locaux et des installations sanitaires le tout agréé par le service de l'habitat ;
3. Un programme horaire prévu pour chaque cours ou section et faisant ressortir la durée totale de la scolarité ;
4. Une note indiquant les conditions d'inscription des élèves, les effectifs prévus par classe ou par section, le régime de l'établissement (internant, externat etc.) ;
5. Un état numérique du personnel enseignant faisant ressortir les qualificatifs de celui-ci ;
6. Un état numérique du personnel enseignant assumant des fonctions de direction d'administration et de surveillance avec leurs qualifications.

B. Dossier du déclarant

1. Une copie d'acte de naissance ou toute autre pièce en tenant lieu ;
2. Un certificat de nationalité malienne ou étrangère ;
3. Un extrait du casier judiciaire datant de moins de trois mois ;
4. Une note biographique succincte indiquant les antécédents des cinq dernières années, les domiciles et professions successifs du déclarant ;
5. Pour les personnes morales, une copie certifiée conforme des statuts, de la déclaration de constitution et de l'autorisation légale d'installation au Mali de l'association, société, centrale syndicale, groupement ou congrégation que représente le déclarant ;
6. S'il y a lieu, la preuve que le déclarant ou la personne morale qu'il représente a satisfait aux conditions d'établissement des étrangers au Mali ;
7. La liste de ses autres établissements d'enseignement privé en République du Mali pour lesquels le déclarant ou l'organisation qu'il représente a déjà obtenu ou simplement demandé l'autorisation d'ouverture ou qui sont fermés par mesure administrative.

C. L'engagement

1. de se conformer strictement à la réglementation officielle sur les établissements d'enseignement privé notamment d'appliquer les horaires et programmes définis au point A-3 ci-dessus ;
2. de se soumettre à la visite et au contrôle qui seront effectués par les autorités et agents ayant pouvoir d'inspection pédagogique, médico-scolaire, d'inspection architecturale, des

services financiers et des administrations ;

3. de fournir chaque année au ministre chargé de l'ordre d'enseignement un rapport de rentrée, de fermeture sur la situation morale, matérielle et pédagogique du ou des établissements qu'il gère ;

4. de recruter un personnel enseignant qualifié conformément à la législation en vigueur sur l'embauche dans le secteur privé ;

5. de fournir l'attestation de compte en banque ou chèque postal bloqué indiquant que l'intéressé dispose d'une somme égale au moins au montant du salaire trimestriel du personnel de l'établissement ;

6. de fournir une copie certifiée conforme du titre de propriété des locaux ou le contrat de bail régulier et le reçu certifiant le paiement d'un trimestre de loyer.

D. Dossier du Directeur

1. Un extrait d'acte de naissance ou toute autre pièce en tenant lieu ;

2. Un extrait du casier judiciaire datant de moins de trois mois ;

3. Une note biographique succincte portant sur les cinq dernières années ;

4. Une copie certifiée conforme des diplômes d'études ;

5. Un certificat de visite et de contre-visite ;

6. La copie certifiée conforme de l'autorisation d'enseigner le cas échéant.

E. Dossier de l'enseignant

1. Un extrait d'acte naissance ou de toute autre pièce en tenant lieu ;

2. Un extrait du casier judiciaire datant de moins de trois mois ;

3. Une copie certifiée conforme des diplômes d'études ;

4. Une copie certifiée de visite et de contre-visite.

Article 6 : Nul ne peut être autorisé à diriger un établissement privé :

- s'il ne possède, au moins, l'un des diplômes exigés pour enseigner et une expérience pédagogique certifiée ;

- s'il n'est apte physiquement notamment, s'il n'est reconnu indemne, ou définitivement guéri de toute affection contagieuse, de toute maladie mentale ;

- s'il est en service dans l'administration publique ou dans une structure parapublique.

Article 7 : Dans le cas où le déclarant possède une autorisation de créer l'établissement, la demande d'autorisation d'ouvrir et / ou de diriger sera accompagnée des pièces mentionnées à l'article 5.

Le déclarant doit fournir, en plus, le programme horaire prévu pour chaque cours ou section en faisant ressortir la durée totale de la scolarité.

Article 8 : L'autorisation de diriger un établissement d'enseignement privé s'applique au seul établissement concerné.

Article 9 : Nul ne peut enseigner dans un établissement d'enseignement privé s'il ne justifie au moins de l'un des titres suivants ou d'un titre admis en équivalence au Mali :

A. Enseignement fondamental

1. Maître du premier cycle et instituteur diplômé des écoles de formation de maîtres de l'enseignement fondamental.

2. Maître du second cycle.

B. Enseignement secondaire général

1. Diplôme de l'Ecole d'enseignement supérieure supérieur ou licence ;

2. Diplôme des Ecoles normales secondaires, de l'Institut national des sports et de l'Institut national des arts.

C. Enseignement technique et professionnel

1. Diplômes admis pour l'enseignement secondaire général ou équivalents ;
2. Diplôme d'enseignement technique supérieur ou professorat d'enseignement technique ;
3. Brevet supérieur d'enseignement commercial ou Brevet professionnel et justifiant de deux ans de pratique dans la profession ou dans un établissement technique de niveau supérieur ;
4. Diplôme des Ecoles normales d'enseignement technique ;
5. Professionnel ne possédant aucun des titres énumérés ci-dessus, pouvant néanmoins justifier de six ans de pratique de leur profession et ayant subi avec succès un examen de qualification ;
6. Titulaire de diplôme d'enseignement général remplissant les conditions exigées pour enseigner dans un établissement secondaire général.

D. Enseignement supérieur

- Diplôme admis pour l'enseignement supérieur, doctorat, agrégation, DEA, Master...

Article 10 : Le ministre chargé de l'ordre d'enseignement accuse réception dans les 15 jours qui suivent le dépôt de la demande. Il fait vérifier par ses services les propositions et les diverses pièces du dossier, les infrastructures et les équipements.

Article 11 : Le ministre fait parvenir à l'intéressé soit l'autorisation, soit le refus d'autorisation par lettre recommandée, ce, dans un délai de trois mois à compter de la date de dépôt de la demande.

Passé ce délai, l'autorisation est considérée comme acquise.

Article 12 : L'autorisation de créer et d'enseigner est accordée par décision ministérielle.

L'autorisation d'ouvrir et de diriger un établissement d'enseignement privé est accordée par arrêté du ministre.

Article 13 : Le refus d'autorisation doit être motivé.

Article 14 : L'autorisation d'ouvrir un établissement d'enseignement privé s'applique au seul établissement considéré. Elle doit être renouvelée chaque fois que le propriétaire apporte des modifications fondamentales à l'organisation pédagogique, professionnelle ou matérielle qui était définie dans le dossier de l'établissement accompagnant la demande d'ouverture. Elle doit être renouvelée en cas de transfert de l'établissement dans une autre localité.

Article 15 : L'établissement d'enseignement privé ne peut recevoir d'élèves que lorsque l'autorisation légale d'ouverture a été accordée ou le délai de trois mois prévu à l'article 11 échu.

Article 16 : Le déclarant est le correspondant direct de l'Administration pour la diffusion de tous les actes officiels concernant l'enseignement. Il est le responsable de l'établissement devant les autorités publiques.

Chapitre 2 : Des obligations des Directeurs

Article 17 : Tout directeur d'un établissement privé est soumis aux mêmes obligations que les directeurs des écoles publiques.

Il applique le programme officiel des études ou ceux reconnus par les autorités compétentes, établit le règlement intérieur et l'emploi du temps de son établissement qu'il soumet à l'approbation du ministre chargé de l'ordre d'enseignement concerné.

Il tient à jour et présente à toute réquisition des autorités compétentes :

1. Le registre d'employeur ;
2. Les notes individuelles de tout le personnel de l'établissement ;
3. Le registre des paiements ;
4. Le registre matricule des élèves inscrits ;

5. Le registre d'appel par classe ou section ;

6. Le registre des notes ;

7. Le dossier d'ouverture de l'établissement et les copies des autorisations d'enseignement délivrées au personnel.

Chapitre 3 : Du contrôle

Article 18 : L'inspection des établissements d'enseignement privé porte sur la morale, l'hygiène, la salubrité, l'exécution des obligations imposées à l'enseignant conformément à la Constitution, aux lois et règlements, aux programmes et horaires officiels.

Le personnel enseignant de l'enseignement privé est soumis aux inspections telles qu'elles sont effectuées dans l'enseignement public par les inspecteurs relevant de l'ordre d'enseignement concerné.

Article 19 : Les faits importants constatés lors de l'inspection d'un établissement privé font l'objet d'un rapport adressé au ministre chargé de l'ordre d'enseignement concerné avec ampliation au représentant de l'autorité administrative de la collectivité décentralisée.

Chapitre 4 : Dispositions diverses

Article 20 : Le retrait de l'autorisation d'enseigner, de créer, d'ouvrir, de diriger un établissement d'enseignement privé est prononcé par le ministre chargé de l'ordre d'enseignement soit de plein droit en cas de condamnation à une peine afflictive et infamante, soit après avis motivé d'une commission de discipline devant laquelle l'intéressé se présente, composée comme suit :

Président :

- Le Directeur national de l'ordre d'enseignement concerné.

Vice-président :

- Le Directeur régional de l'éducation du lieu d'implantation de l'établissement.

Membres :

- trois (3) représentants des établissements d'enseignement privé ;

- un représentant de l'association des parents d'élèves de l'établissement

- un représentant par syndicat de l'ordre d'enseignement intéressé ;

- un représentant de l'inspection du travail.

Les membres de cette commission sont désignés par le ministère responsable après consultation des organisations représentées.

Article 21 : Le dossier de retrait de l'autorisation est instruit par le directeur régional de l'éducation sur la base d'un rapport d'inspection.

Le ministre saisit le président de la commission de discipline qui convoque les membres dans les 60 jours suivant la réception du rapport d'inspection. Le rapport disciplinaire établi à la suite des inspections fait référence expressément à l'obligation violée ; il circonstancie la faute et confirme son imputabilité à la personne traduite en commission de discipline.

Article 22 : La personne mise en cause est convoquée, à comparaître devant la commission discipline, par la voie administrative.

Article 23 : La procédure disciplinaire doit être clôturée dans le mois à compter de la date à laquelle la personne en cause est déférée devant la commission de discipline.

Article 24 : La personne mise en cause reçoit en même temps que la convocation à se présenter devant la commission de discipline le rapport disciplinaire établi contre lui.

Article 25 : En cas d'absence non motivée à deux convocations successives adressées en 15 jours d'intervalle, la procédure disciplinaire suit son cours et la commission se prononce par défaut.

Article 26 : La personne mise en cause devant la commission de discipline présente ses

observations écrites ou verbales ; elle peut citer des témoins.

Article 27 : Au vu des observations, des témoignages et des résultats d'éventuelles enquêtes, la commission émet un avis motivé, adressé au ministre chargé de l'ordre d'enseignement concerné.

Article 28 : L'acte de retrait de l'autorisation est notifié à la personne mise en cause dans la forme administrative.

Elle est susceptible de recours devant le tribunal administratif compétent.

La personne mise en cause est, le cas échéant, rétablie rétroactivement dans ses droits.

Article 29 : Les établissements d'enseignement privé existants à la date de signature du présent décret devront, ainsi que leurs directeurs et personnel enseignant, régulariser leurs situations respectives dans un délai de 5 années sous peine de sanctions prévues par le présent décret.

Article 30 : Les établissements d'enseignement privé reconnus d'utilité publique peuvent recevoir des subventions exceptionnelles prioritairement accordées aux établissements formant dans les filières utiles n'existant pas dans les structures de l'Etat.

Article 31 : Le présent décret, qui abroge toutes dispositions antérieures contraires, notamment le décret n° 118 / PG-RM du 20 septembre 1971 portant réglementation de l'enseignement privé en République du Mali, sera enregistré et publié au Journal officiel.

Bamako, le 15 août 1994

Le Président de la République,

Alpha Oumar KONARE

Le Premier ministre,

Ibrahim Boubacar KEITA

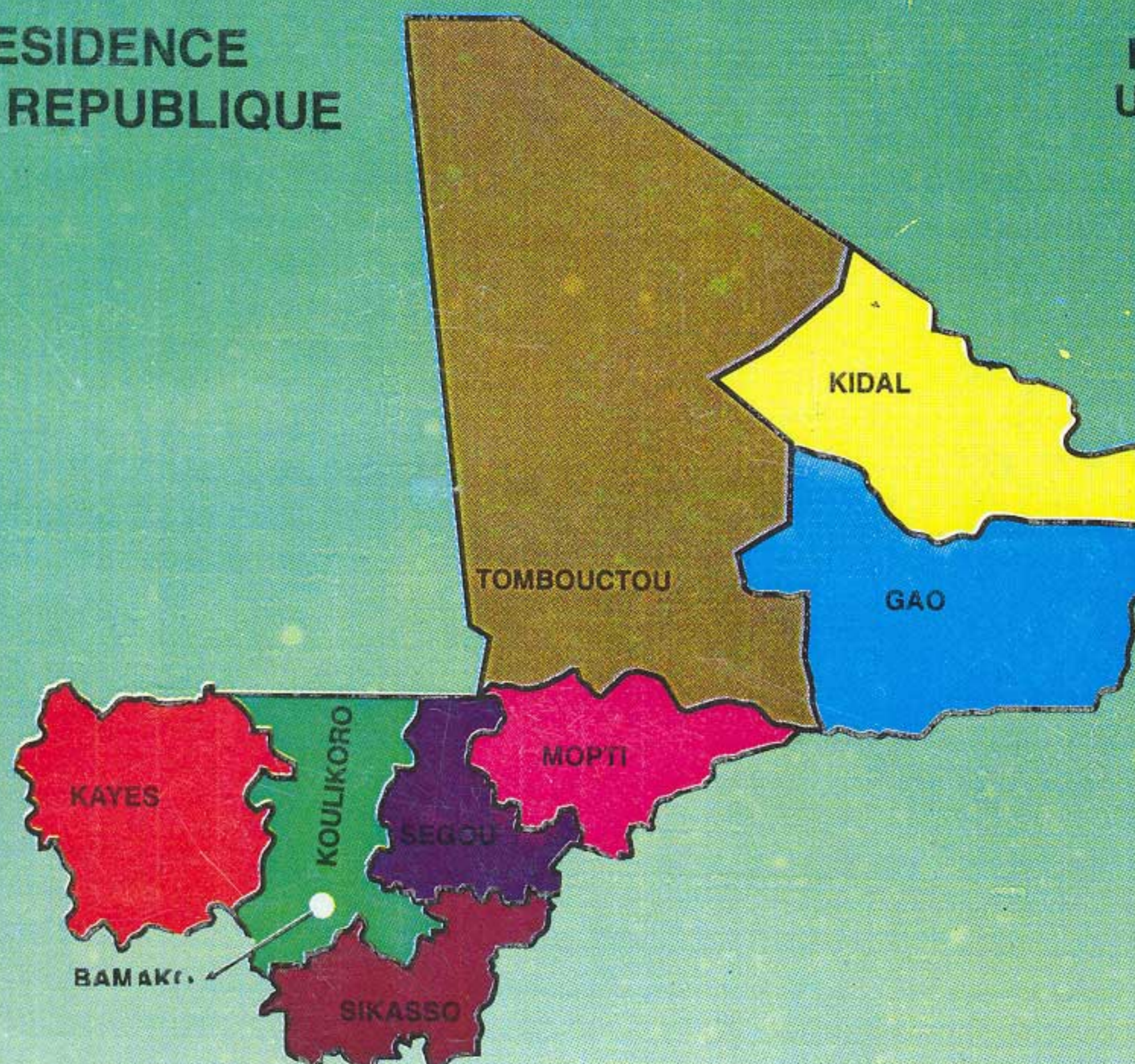
Le Ministre de l'éducation,

Adama SAMASSEKOU

Le Ministre des enseignements secondaire,
supérieur et de la recherche scientifique,

Moustapha DICKO

Décret 94-276, Statut de l'enseignement privé au Mali



LOI N°99 - 046 / DU 28 DEC. 1999

PORTANT LOI D'ORIENTATION SUR L'EDUCATION.

L'Assemblée Nationale a délibéré et adopté en sa séance du 16 décembre 1999 ;
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE I : DES DISPOSITIONS GENERALES

Article premier : La présente loi fixe les grandes orientations de la politique nationale dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Article 2 : L'éducation est une priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des apprenants et en tenant compte des objectifs de développement et des valeurs socioculturelles du Mali. Il contribue à l'égalité des chances.

CHAPITRE I : DES DEFINITIONS

Article 3 : Dans la présente loi, on entend par :

- **Apprenant :** une personne en situation d'apprentissage ;
- **Centre d'animation pédagogique (CAP) :** la structure d'appui et d'encadrement des maîtres qui remplace l'inspection d'enseignement fondamental actuelle ;
- **Communauté éducative :** l'ensemble des personnes qui participent, d'une façon ou d'une autre à l'accomplissement des activités d'éducation et de formation (les apprenants, les enseignants, les parents d'élèves, le personnel d'administration, de gestion et d'appui pédagogique) ;
- **Compétence :** un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être constatés et mesurés, permettant à une personne d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches ;
- **Curriculum :** l'ensemble des dispositifs (finalités, programmes, emploi du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants ;
- **Ecole :** un établissement d'enseignement destiné à assurer la formation de l'apprenant. Il comprend des salles de classe, une bibliothèque, une salle d'activités pratiques, un point d'eau, une aire de jeux, des latrines, une clôture, un magasin, des bureaux de l'administration, une infirmerie, des salles pour les enseignants ;
- **Education de base :** l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental et l'éducation non formelle ;
- **Education informelle :** l'éducation qui se fait de façon fortuite et diffuse. Elle a pour principaux véhicules la cellule familiale, les groupes sociaux, les médias communautaires et les autres instruments de communication, les divers mouvements associatifs, la communauté, les scènes de la vie, le spectacle de la rue ;
- **Education non formelle :** l'éducation qui se fait dans les centres d'alphabétisation des adultes, les centres d'apprentissage féminins et les centres d'éducation pour le développement ;
- **élève :** celui ou celle qui reçoit un enseignement dans un établissement d'enseignement fondamental ou secondaire ;
- **Enseignant/e :** une personne qui a la charge, dans un établissement scolaire ou universitaire, de faire acquérir à des élèves ou à des étudiants/es des savoirs, savoir-faire et savoir-être ;
- **espace partenarial :** un espace de concertation de tous les acteurs concernés par le développement

de l'école ;

- **Etudiant/e** : celle ou celui qui reçoit un enseignement dans un établissement d'enseignement supérieur ;
- **Langue maternelle** : la langue que l'enfant parle couramment et qui est la langue dominante de son milieu de vie ;
- **Langues nationales** : les langues telles que définies par la loi portant modalités de promotion des langues nationales ;
- **Langue officielle** : la langue de l'Administration et des Institutions de l'Etat ;
- **Programme** : un ensemble structuré de compétences, d'objectifs et de contenus d'apprentissage visant à orienter et faciliter la formation des apprenants et l'évaluation de leur progression ;
- **Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC)** : la planification stratégique de la politique nationale de refondation du système éducatif pour la période allant de 1998 à 2008.

CHAPITRE 2 : DES PRINCIPES

Article 4 : Le droit à l'éducation est garanti à chaque citoyen. Il s'exerce à travers l'accès à l'éducation et la fréquentation des établissements d'enseignement publics ou privés.

Article 5 : L'école est le cadre de création, de transmission, de construction et de développement des connaissances. A ce titre, elle a pour mission d'éduquer, d'instruire, de socialiser et de qualifier les femmes et les hommes en vue de leur permettre de conduire leur vie personnelle et collective, civique et professionnelle.

Article 6 : L'enseignement est obligatoire dans les conditions déterminées par la loi.

Article 7 : L'enseignement public est gratuit et laïc. L'enseignement privé est reconnu et s'exerce dans les conditions définies par la loi.

Article 8 : Il peut être dispensé un enseignement religieux dans les écoles privées sous réserve qu'il ne porte pas atteinte aux droits et libertés définies par la Constitution et les lois de la République. Un décret pris en conseil des ministres fixe les modalités d'organisation de l'enseignement religieux.

Article 9 : Le droit d'aller à l'école s'exerce sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion.

Article 10 : L'enseignement est dispensé dans la langue officielle et dans les langues nationales. Les modalités d'utilisation des langues nationales et étrangères dans l'enseignement sont fixées par arrêtés des Ministres en charge de l'éducation.

CHAPITRE 3 : DES OBJECTIFS

Article 11 : Le système éducatif malien a pour finalité de former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne.

A ce titre, le système éducatif a pour objectifs de :

- faire acquérir à l'apprenant, au niveau de chaque ordre d'enseignement, des compétences lui permettant de s'insérer dans la vie active ou de poursuivre ses études ;
- doter l'apprenant des instruments de l'expression et de la communication parlée, écrite, graphique et symbolique, développer ses capacités de compréhension, d'analyse, de raisonnement formel et de résolution de problèmes ;
- amener l'apprenant à analyser, apprécier et exploiter l'histoire et la culture de son pays, les caractéristiques principales de son organisation politique, sociale et économique et l'informer des potentialités et des perspectives de développement dans un contexte de mondialisation ;
- développer les capacités de l'apprenant à planifier et à organiser ses apprentissages et son perfectionnement culturel en lui fournissant les outils de base de son propre travail intellectuel autonome ;
- asseoir chez l'apprenant, par la pratique des méthodes actives, participatives et le dialogue et par l'organisation de la classe et de la vie sociale, l'apprentissage de la vie en commun, du travail en équipe et des bienfaits de la coopération ;
- entraîner l'apprenant à connaître et à pratiquer tant les prérogatives que les obligations d'un membre actif d'une société démocratique respectueuse de la paix et des droits fondamentaux de l'homme et du citoyen ;
- rendre l'apprenant attentif et sensible aux valeurs de l'engagement personnel et de la solidarité familiale et sociale, de la responsabilité parentale, de la préservation de la santé d'autrui et de la protection de l'environnement ;
- créer et stimuler chez l'apprenant l'esprit d'initiative-et d'entreprise ;
- fournir à l'apprenant, tout au long de la scolarité, notamment dans les années terminales de chaque ordre ou type d'enseignement, toute information apte à l'éclairer et à l'orienter sur les débouchés possibles dans la vie active et faciliter ainsi un choix conscient et responsable de ses activités futures ;
- répondre aux besoins du pays en cadres ayant un niveau élevé de savoir-faire, d'expertise et de recherche scientifique et technologique.

Article 12 : Pour l'horizon 2008, la nation malienne se fixe les objectifs spécifiques suivants :

- porter le taux brut de scolarisation au niveau de l'enseignement fondamental à au moins 75%, dont 70% pour les filles ;

- permettre à au moins 50% des jeunes déscolarisés et non scolarisés âgés de 9 à 15 ans d'accéder à un apprentissage minimum ;
- porter le taux d'alphabétisation des adultes à au moins 50 % dont 40% pour les femmes ;
- promouvoir un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie et porter le taux d'accès à au moins 56%

TITRE II : DES DROITS ET OBLIGATIONS DANS LE SYSTEME EDUCATIF

CHAPITRE 1 : DES ELEVES ET DES ETUDIANTS

Article 13 : Les élèves et les étudiants, en tant que bénéficiaires du service de l'éducation et de la formation scolaires, ont des droits et des obligations.

Article 14 : Les élèves et les étudiants ont droit à l'éducation et à la formation.

Article 15 : Les élèves et les étudiants sont membres de la communauté éducative des établissements d'éducation et de formation. A ce titre, ils siègent dans les instances délibérantes où leur représentation est requise.

Les règlements intérieurs des établissements déterminent, pour chaque niveau du système éducatif, les conditions de leur représentation et les modalités de leur participation.

Article 16 : Les élèves du secondaire et les étudiants ont le droit de s'organiser en associations pour la défense de leurs intérêts matériels et moraux et le développement de leur établissement :

L'exercice de ce droit se fait dans le strict respect des lois et règlements en vigueur.

Article 17 : Dans la limite de ses moyens, l'Etat ou la collectivité peut accorder une aide à l'apprenant sous forme d'allocation ou de prêt.

Un décret pris en Conseil des Ministres détermine les conditions d'allocation de cette aide.

Article 18 : Les organismes privés peuvent également offrir des allocations ou des prêts aux élèves et étudiants. Les conditions d'octroi de ces allocations ou prêts sont définies à travers des conventions entre les autorités scolaires et les donateurs.

Article 19 : Les obligations des apprenants consistent à accomplir les tâches inhérentes à leur éducation et à leur formation. Ces obligations incluent la ponctualité, l'assiduité, le respect du maître, celui des règles de fonctionnement et de vie collective des établissements.

En tant que membres de la communauté éducative des établissements, les apprenants ont l'obligation de contribuer à créer les meilleures conditions pour l'organisation des activités éducatives.

Ils participent à la préservation et à l'amélioration de leur cadre de vie et de travail dans les établissements.

Les apprenants sont tenus de prendre soin des matériels mis à leur disposition et de contribuer à la sauvegarde du domaine scolaire.

CHAPITRE 2 : DES ENSEIGNANTS

Article 20 : Les enseignants occupent une place de premier ordre dans la communauté éducative des établissements.

Article 21 : L'Etat fixe les normes requises pour être enseignant et délivre, le cas échéant, des autorisations d'enseigner.

Article 22 : Les enseignants sont les principaux responsables des activités pédagogiques des élèves et étudiants. Ils ont le devoir d'assurer l'éducation, l'enseignement et l'évaluation conformément aux objectifs définis par les programmes officiels et dans le respect de l'objectivité scientifique et des obligations professionnelles et morales. Ils contribuent à la rénovation des programmes et méthodes pédagogiques et participent aux activités d'assistance pédagogique, de formation continue, de recherche, de production du matériel didactique et plus généralement, à l'animation de la vie scolaire.

Article 23 : Les enseignants ont droit à la formation et à l'encadrement.

CHAPITRE 3 : DU PERSONNEL D'ADMINISTRATION, DE GESTION, D'ENCADREMENT ET D'APPUI PEDAGOGIQUE

Article 24 : Les personnels d'administration, de gestion et le personnel d'appui pédagogique sont membres de la communauté éducative. Il doivent accomplir des missions d'éducation et de formation. Ils contribuent à assurer le fonctionnement des établissements.

Le personnel d'administration et de gestion et le personnel d'appui pédagogique assurent, chacun dans le cadre de ses attributions, l'organisation et l'animation de la vie scolaire et universitaire, la coordination entre les différents intervenants dans l'action éducative. Ils bénéficient de la collaboration et de l'aide des collectivités locales et des parents d'élèves.

Article 25 : Le personnel d'encadrement pédagogique assure l'animation et l'encadrement des enseignants en formation initiale et continue.

CHAPITRE 4 : DES PARENTS

Article 26 : Le droit à l'éducation crée une obligation pour les parents d'inscrire leurs enfants à l'école et de les y maintenir au moins jusqu'au terme de l'enseignement fondamental.

Les modalités d'exercice et de sanction de l'obligation scolaire sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 27 : Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Ils participent à la gestion et à l'animation des établissements. Ils siègent aux différentes instances délibérantes des institutions éducatives dans des conditions fixées par la réglementation scolaire.

Article 28 : Les parents ont droit à la formation en vue de leur participation active à la vie de l'école. Un arrêté des ministres en charge de l'éducation fixe les modalités d'application de cette formation.

TITRE III : DE L'ORGANISATION DU SYSTEME EDUCATIF

CHAPITRE 1 : DES ORDRES ET TYPES D'ENSEIGNEMENT

Article 29 : Le système éducatif en République du Mali comprend les ordres d'enseignement suivants

- l'éducation préscolaire ;
- l'enseignement fondamental ;
- l'enseignement secondaire ;
- l'enseignement supérieur.

Article 30 : Le système éducatif en République du Mali comprend les types d'enseignement suivants:

- l'éducation non formelle ;
- l'éducation spéciale ;
- l'enseignement normal ;
- la formation technique et professionnelle.

SECTION 1 : EDUCATION PRÉSCOLAIRE

Article 31 : L'éducation préscolaire a pour objet de développer les capacités physiques, morales intellectuelles des enfants afin de faciliter leur socialisation et leur intégration à l'école.

Article 32 : L'éducation préscolaire s'adresse aux enfants âgés de 0 à 6 ans. Elle est assurée par des institutions spécialisées dont les conditions de création, d'ouverture et les modalités de fonctionnement sont fixées par voie réglementaire.

SECTION 2 : ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Article 33 : L'enseignement fondamental a pour objet de développer chez les élèves des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de leur autonomie intellectuelle, physique et morale afin de leur permettre de poursuivre leurs études ou de s'insérer dans la vie active.

Article 34 : L'enseignement fondamental est un bloc unique de 9 ans. Il accueille les enfants à partir de 6 ans.

Article 35 : L'enseignement fondamental est sanctionné par le diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF).

Article 36 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'enseignement fondamental sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

SECTION 3 : ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL ET TECHNIQUE

Article 37 : L'enseignement secondaire général et technique a pour mission de faire acquérir aux élèves des connaissances générales et techniques, théoriques et pratiques, des modes et des moyens de pensée constituant la base commune des diverses spécialités du savoir, en vue de leur permettre de poursuivre des études supérieures ou de s'insérer dans la vie active.

L'enseignement secondaire général et technique est dispensé dans les lycées.

Article 38 : L'enseignement secondaire général et technique est sanctionné par le baccalauréat.

Article 39 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'enseignement secondaire sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

SECTION 4 : ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Article 40 : L'enseignement supérieur prépare pour toutes les branches de l'activité nationale des spécialistes hautement qualifiés et des chercheurs capables de réaliser un travail créateur dans tous les domaines de la science et de la technologie. Il prépare aux diplômes du premier et du second cycle de l'enseignement supérieur et aux diplômes post-universitaires. L'enseignement supérieur est dispensé dans les Instituts, les Facultés et les Grandes Ecoles.

Article 41 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'enseignement supérieur sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

SECTION 5 : EDUCATION NON FORMELLE

Article 42 : L'éducation non formelle a pour but de mettre en oeuvre toute forme appropriée d'éducation de jeunes non scolarisés ou déscolarisés et d'adultes en vue d'assurer leur promotion sociale, culturelle et économique.

Article 43 : Le développement des Centres d'Education pour le Développement (CED) se fait à partir du vécu des communautés à la base et dans le cadre d'une politique nationale à la hauteur de l'importance accordée à l'enseignement fondamental.

Article 44 : Les stratégies éducatives dans les Centres d'Education pour le Développement (CED) et celles de l'école formelle doivent s'enrichir mutuellement pour permettre l'émergence d'une école endogène plus ancrée dans les réalités socioculturelles et économiques des communautés à la base.

Article 45 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'éducation non formelle sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

SECTION 6 : EDUCATION SPECIALE

Article 46 : L'éducation spéciale a pour objet de donner des soins éducatifs appropriés aux enfants et aux adolescents handicapés afin de leur permettre de conquérir ou de reconquérir leur autonomie intellectuelle, physique et morale et de s'insérer harmonieusement dans le contexte social.

Article 47 : L'éducation spéciale s'adresse aux grands handicapés.

Article 48 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'éducation spéciale sont fixées par un décret pris en Conseil des Ministres.

SECTION 7 : ENSEIGNEMENT NORMAL

Article 49 : L'enseignement normal a pour mission d'assurer la formation des enseignants pour l'éducation préscolaire et l'enseignement fondamental.

L'enseignement est dispensé dans les structures spécialisées dans la formation des maîtres.

Article 50 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'enseignement normal sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

SECTION 8 : FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE

Article 51 : La formation technique et professionnelle a pour objet de développer les compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier.

La formation technique et professionnelle est donnée dans les centres de formation, les instituts et les entreprises.

Article 52 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de la formation technique et professionnelle sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

SECTION 9 : EDUCATION INFORMELLE

Article 53 : En raison de l'influence considérable qu'exerce l'éducation informelle sur l'individu, les groupes sociaux et la population dans son ensemble, l'Etat, avec le concours de la cellule familiale et des groupes sociaux, exerce un contrôle sur les canaux de sa diffusion et sur les messages diffusés afin que soient respectées les valeurs sociales et culturelles de la société.

CHAPITRE 2 : DES DISPOSITIONS COMMUNES

Article 54 : Les modalités de délivrance des diplômes, des titres et certificats sanctionnant les études au niveau des ordres et types d'enseignement sont fixées par voie réglementaire.

Article 55 : Les handicapés légers sont accueillis dans les différents ordres et types d'enseignement. Ils reçoivent les mêmes apprentissages que les apprenants non handicapés en même temps qu'ils bénéficient de soins éducatifs spéciaux.

Article 56 : La conception, l'édition et la distribution du livre scolaire et universitaire s'organisent dans le cadre d'une politique nationale en vue d'en assurer la disponibilité.

CHAPITRE 3 : DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE

Article 57 : L'établissement scolaire et universitaire est un espace qui offre aux élèves et aux étudiants les services éducatifs prévus par la loi.

Article 58 : Il est institué dans chaque établissement scolaire et universitaire un organe de gestion.

Article 59 : L'organisation et les modalités de fonctionnement des établissements scolaires et universitaires et des organes de gestion sont fixées par arrêté des ministres en charge de l'Education.

Article 60 : Les fonctions de chef d'établissement, de conseiller pédagogique, d'inspecteur et de directeur de Centre d'Animation Pédagogique (CAP) sont soumises à un concours.

Les modalités d'organisation de ce concours sont fixées par arrêté des ministres en charge de l'Education.

CHAPITRE 4 : DE L'ESPACE PARTENARIAL

Article 61 : Il est créé un espace de concertation regroupant tous les acteurs concernés par l'éducation. Cet espace partenarial a pour objectifs de :

- créer un réseau d'échanges entre les partenaires de l'éducation afin de favoriser une bonne circulation de l'information et d'aider à des prises de décisions pertinentes ;
- mettre en synergie toutes les potentialités pour le développement de l'école.

Article 62 : Le fonctionnement de cet espace partenarial, les rôles et les responsabilités des différents partenaires sont fixés par conventions.

CHAPITRE 5 : DU CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION

Article 63 : Il est créé auprès des ministres en charge de l'Education un Conseil Supérieur de l'Education.

Article 64 : Le conseil Supérieur de l'Education a pour mission de :

- émettre des avis et formuler des propositions sur les grandes orientations de la politique nationale en matière d'éducation et de formation ;
- émettre des avis et faire des suggestions sur toutes les questions d'intérêt national relatives à l'éducation et à la formation, et sur la réglementation en ces matières ;
- délibérer sur toutes les questions qui lui sont soumises par les ministres chargés de l'Education.

Article 65 : La composition, l'organisation et les modalités de fonctionnement du Conseil Supérieur de l'Education sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

TITRE IV : DU FINANCEMENT ET DE LA GESTION DE L'EDUCATION

Article 66 : Le financement de l'éducation et de la formation est assuré par l'Etat. les collectivités territoriales, les communautés et le privé.

Article 67 : Les modalités d'intervention de l'Etat, des collectivités territoriales, des communautés et du privé dans le financement de l'éducation seront déterminées par un décret pris en Conseil des Ministres.

Article 68 : L'Etat veille à assurer une allocation équilibrée des ressources destinées à faire face aux charges d'éducation et de formation avec comme priorités l'enseignement fondamental, les Centres d'Education pour le Développement (CED) et la formation technique et professionnelle.

Article 69 : L'Etat veille à une gestion rationnelle des ressources allouées au système éducatif.

TITRE V : DE L'EVALUATION DE L'EDUCATION

Article 70 : L'évaluation vise le contrôle des connaissances académiques ainsi que l'atteinte des buts et objectifs de la politique éducative.

CHAPITRE 1 : DE L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES

Article 71 : Les enseignants procèdent périodiquement et de façon continue à l'évaluation des apprentissages. Les résultats de ces évaluations doivent être portés à la connaissance des apprenants, des parents ou des tuteurs.

Les ministres chargés de l'Education déterminent, pour les différents ordres et types d'enseignement, les modalités de ces évaluations.

Article 72 : L'évaluation porte sur les compétences.

Article 73 : L'évaluation des apprentissages et l'organisation des examens et concours relèvent de la compétence exclusive des corps et des structures commis à cette tâche.

Article 74 : A partir de l'enseignement fondamental, le passage d'un ordre d'enseignement à un autre est subordonné à au moins la détention du diplôme terminal de l'ordre inférieur.

Les modalités et conditions d'accès aux différents ordres sont fixées par arrêté des ministres en charge de l'Education.

CHAPITRE 2 : DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF

Article 75 : L'évaluation du système éducatif doit se faire périodiquement par les corps et structures commis à cette tâche.

Article 76 : Les ministres en charge de l'Education présentent, annuellement, devant le Conseil Supérieur de l'Education un rapport sur l'application de la présente loi. Ce rapport est rendu public en début d'année scolaire. Ampliation de ce rapport est faite à l'Assemblée Nationale et au Conseil Economique, Social et Culturel.

Article 77 : Un premier rapport d'application de la présente loi est adressé au Premier ministre, trois ans après son adoption. Ce rapport est rendu public.

TITRE VI : DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES


Article 78 : Les options fondamentales, les objectifs et les stratégies du Programme Décennal de Développement de l'Education constituent des éléments d'application de la présente loi.

Article 79 : La politique nationale en matière d'éducation pour la période allant de 1998 à 2008 est énoncée dans le document portant sur les Grandes Orientations de la politique éducative du Programme Décennal de Développement de l'Education et les amendements y afférents.

Article 80 : La présente loi abroge toutes dispositions antérieures contraires, notamment la loi N°94-010 du 24 mars 1994 portant réorganisation de l'Enseignement en République du Mali.

Bamako, le 28 Décembre 1999

Le Président de la République,



Alpha Oumar KONARE

LOI N° 01.00

**Portant Organisation
de
L'Enseignement Supérieur**

B.O N° 4800 du 1er juin 2000

**Dahir n° 1-00-199 du 15 safar 1421 (19 mai 2000)
portant promulgation de la loi n° 01-00
portant organisation de l'enseignement supérieur.**

LOUANGE A DIEU SEUL!

(Grand Sceau de Sa Majesté Mohammed VI)

Que l'on sache par les présentes - puisse Dieu en élever et en fortifier la teneur !

Que Notre Majesté Chérifienne,

Vu la Constitution, notamment ses articles 26 et 58,

A DÉCIDÉ CE QUI SUIT:

Est promulguée et sera publiée au Bulletin officiel, à la suite du présent dahir, la loi n° 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur, adoptée par la Chambre des conseillers et la Chambre des représentants.

Fait à Rabat, le 15 safar 1421 (19 mai 2000).

Pour contreseing :

Le Premier ministre,

ABDERRAHMAN YOUSOUFI

Loi n° 01-00
portant organisation de l'enseignement supérieur

Principes et objectifs

Article premier

L'enseignement supérieur, objet de la présente loi, est fondé sur les principes suivants :

Il est dispensé dans le cadre du respect des principes et valeurs de la foi islamique qui président à son développement et à son évolution.

Il est ouvert à tous les citoyens remplissant les conditions requises sur la base de l'égalité des chances.

Il est exercé selon les principes des droits de l'Homme, de tolérance, de liberté de pensée, de création et d'innovation, dans le strict respect des règles et des valeurs académiques d'objectivité, de rigueur scientifique et d'honnêteté intellectuelle.

Il relève de la responsabilité de l'Etat qui en assure la planification, l'organisation, le développement, la régulation et l'orientation selon les besoins économiques, sociaux et culturels de la Nation, qui en définit la politique nationale avec le concours de la communauté scientifique, du monde du travail et de l'économie ainsi que des collectivités locales et particulièrement des régions.

Il œuvre à la poursuite du développement de l'enseignement en langue arabe dans les différents domaines de formation, à la mobilisation des moyens nécessaires aux études et à la recherche sur la langue et la culture Amazigh et à la maîtrise des langues étrangères et ce, dans le cadre d'une programmation définie pour la réalisation de ces objectifs.

L'enseignement supérieur comprend l'enseignement supérieur public et l'enseignement supérieur privé.

Il a pour objet :

- ✓ la formation des compétences et leur promotion ainsi que le développement et la diffusion des connaissances dans tous les domaines du savoir;
- ✓ la contribution aux progrès scientifique, technique, professionnel, économique et culturel de la Nation, en tenant compte des besoins du développement économique et social;
- ✓ la maîtrise et le développement des sciences, des techniques et du savoir-faire, par la recherche et l'innovation ;
- ✓ la valorisation du patrimoine culturel marocain et le rayonnement de ses valeurs ancestrales.

TITRE PREMIER
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PUBLIC

Article 2

L'enseignement supérieur public est assuré dans les universités ainsi que dans les établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités.

Les enseignements sont dispensés dans les facultés, les écoles d'ingénieurs précédées de classes préparatoires, les écoles et instituts supérieurs, les institutions de formation de cadres pédagogiques et de formation de techniciens spécialisés ou équivalents.

L'enseignement supérieur public peut également être assuré dans des cycles spécifiques de préparation aux métiers organisés, soit au sein des universités, soit au sein d'institutions supérieures existantes ou spécialement créées à cet effet.

Chapitre premier
Des universités

Article 3

Les universités ont pour missions principales :

- ✓ la contribution au renforcement de l'identité islamique et nationale ;
- ✓ la formation initiale et la formation continue ;
- ✓ le développement et la diffusion du savoir, de la connaissance et de la culture;
- ✓ la préparation des jeunes à l'insertion dans la vie active notamment par le développement des savoir-faire ;
- ✓ la recherche scientifique et technologique ;
- ✓ la réalisation d'expertises ;
- ✓ la contribution au développement global du pays ;
- ✓ la contribution à la promotion des valeurs universelles.

Les universités ont vocation normale à dispenser tous enseignements et formations initiales et à préparer et délivrer les diplômes y afférents.
Elles organisent des formations continues au profit des personnes engagées ou non dans la vie active pour répondre à des besoins individuels ou collectifs.

Article 4

Les universités sont créées par la loi conformément à l'article 46 de la Constitution. Elles sont des établissements publics dotés de la personnalité morale et de l'autonomie administrative et financière.
Elles sont placées sous la tutelle de l'Etat, laquelle a pour objet de faire respecter par les organes compétents des universités, les dispositions de la présente loi, en particulier celles relatives aux missions qui leur sont dévolues et, de manière générale, de veiller en ce qui les concerne, à l'application de la législation et de la réglementation concernant les établissements publics.

Article 5

Dans le cadre de l'exercice des missions qui leur sont imparties, les universités jouissent de l'autonomie pédagogique, scientifique et culturelle, sous réserve des dispositions de la présente loi.
Certaines activités de formation et de recherche peuvent faire l'objet de contrats d'établissement pluriannuels passés par les universités avec l'Etat.

Article 6

Les universités sont pluridisciplinaires et peuvent, le cas échéant, être spécialisées. Elles regroupent des établissements d'enseignement, de formation et de recherche ci-après désignés « établissements universitaires », ainsi que des services d'université et des services communs.

Article 7

Dans le cadre des missions qui leurs sont dévolues par la présente loi, les universités peuvent assurer par voie de convention, des prestations de services à titre onéreux, créer des incubateurs d'entreprises innovantes, exploiter des brevets et licences et commercialiser les produits de leurs activités.

Conformément à la législation en vigueur, et dans la limite des ressources disponibles dégagées par ces activités, les universités peuvent, dans le but de renforcer leurs activités entre preneuriales:

- ✓ prendre des participations dans des entreprises publiques et privées, sous réserve que ces participations ne soient pas inférieures à 20% du capital social de ces entreprises ;
- ✓ créer des sociétés filiales sous réserve que ces sociétés aient pour objet la production, la valorisation et la commercialisation de biens ou services dans les domaines économique, scientifique, technologique et culturel, et que les universités détiennent au moins 50% du capital social de ces filiales.

Les prises de participations et les créations de sociétés filiales, visées au deuxième alinéa du présent article, sont approuvées par l'administration.

Article 8

Les enseignements dispensés par les établissements universitaires sont organisés en cycles, filières et modules, et sanctionnés par des diplômes nationaux.

La durée de chaque cycle et l'intitulé des diplômes correspondants sont fixés par voie réglementaire.

Les filières de formation sont constituées de modules obligatoires communs à toutes les universités et de modules optionnels qui traduisent la diversité entre les universités dans le respect du libre choix de l'étudiant.

Ces enseignements doivent:

- ✓ comporter des tronc communs et comporter des passerelles entre les différentes filières et entre les différents établissements;
- ✓ asseoir le cursus des étudiants sur l'orientation, l'évaluation et la réorientation ;
- ✓ baser l'acquisition des modules sur des évaluations régulières et capitaliser les modules acquis.

Les conditions d'accès aux cycles et filières, les régimes des études, les modalités d'évaluation et les conditions d'obtention des diplômes sont proposés par le conseil de l'université concernée, soumis à l'avis de la commission nationale de

coordination de l'enseignement supérieur prévue à l'article 81 de la présente loi et fixés par l'autorité gouvernementale de tutelle.

Les universités peuvent dans les conditions prévues par leur règlement intérieur, instaurer des diplômes d'université dans le domaine de la formation initiale et dans celui de la formation continue.

Ces diplômes peuvent faire l'objet d'une accréditation par l'autorité gouvernementale de tutelle après avis de la commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur précitée. Les diplômes accrédités peuvent être reconnus équivalents aux diplômes nationaux.

Article 9

Chaque université est administrée par un conseil qui comprend :

1. le président de l'université ;
le président de la région concernée ;
le président du conseil des oulémas de la région ;
le président de la communauté urbaine concernée de la région ou le président de l'assemblée provinciale ou préfectorale du siège de l'université ;
le ou les directeurs des académies régionales d'éducation et de formation (AREF) concernées ;
2. sept représentants des secteurs économiques et sociaux dont les présidents des chambres professionnelles et un représentant de l'enseignement supérieur privé ;
3. trois représentants élus par et parmi les enseignants-chercheurs de chaque établissement universitaire en respectant la représentativité des différentes catégories de corps enseignants ;
4. trois représentants élus par et parmi les personnels administratifs et techniques de l'université ;
5. trois représentants élus par et parmi les étudiants de l'université ;
6. les chefs d'établissements universitaires de l'université concernée ;
7. un chef d'établissement d'enseignement supérieur public ne relevant pas de l'université, désigné par le conseil de coordination prévu à l'article 28 ci-dessous.

Le président peut faire appel, à titre consultatif, à toute personne qualifiée.

Les modalités de désignation et d'élection des membres prévus aux 2, 3, 4 et 5 ci-dessus sont fixées par voie réglementaire.

Il est constitué parmi les membres du conseil de l'université, sur la base de la parité entre les membres désignés et les membres élus, un conseil de gestion chargé des questions administratives et financières. Les modalités de désignation des membres dudit conseil sont fixées par voie réglementaire.

En cas d'empêchement ou d'absence du président de l'université ou en cas de vacance du poste, la présidence du conseil de l'université est assurée par un chef d'établissement universitaire désigné à cette fin par l'autorité gouvernementale de tutelle.

Article 10

Lorsque les membres élus ne sont pas désignés par leurs pairs dans les délais requis par les dispositions relatives aux modalités d'élection visées à l'article 9 ci-dessus, le conseil de l'université siège valablement en présence des autres membres.

Article 11

Le conseil de l'université est investi de tous les pouvoirs et attributions nécessaires à l'administration de l'université. Il se réunit, sur convocation de son président agissant de sa propre initiative ou à la demande écrite du tiers au moins des membres du conseil, aussi souvent que les besoins de l'université l'exigent et au moins deux fois par exercice comptable :

l'une pour arrêter les états de synthèse de l'exercice clos ;

l'autre pour examiner et arrêter le budget et le programme d'action de l'exercice suivant.

Le conseil de l'université délibère valablement en présence de la moitié au moins de ses membres.

Si ce quorum n'est pas atteint, une deuxième réunion peut être valablement tenue sans condition de quorum, à huit jours d'intervalle.

Les décisions du conseil sont prises à la majorité des voix des membres présents. En cas de partage égal des voix, celle du président est prépondérante.

Article 12

Le conseil de l'université délibère sur toutes les questions relatives aux missions et à la bonne marche de l'université.

A cet effet, et outre les attributions qui lui sont dévolues par la présente loi, il :

- ✓ prend toutes mesures visant à améliorer la gestion de l'université ;
- ✓ propose toutes réformes des formations assurées au sein de l'université et prend toutes mesures de nature pédagogique visant à améliorer la qualité de la formation ;
- ✓ établit son règlement intérieur et celui de l'université et les soumet à l'autorité gouvernementale de tutelle pour approbation dans un délai maximum de trente jours ; passé ce délai, le règlement est réputé approuvé;
- ✓ donne son avis sur les demandes d'accréditation présentées par les établissements universitaires ;
- ✓ approuve les projets de création de filières de formation et de recherche ;
- ✓ adopte le projet de budget de l'université ;
- ✓ répartit les crédits entre les différents établissements universitaires, les services d'université et les services communs de l'université ;
- ✓ fixe les régimes des indemnités complémentaires visées au 3e alinéa de l'article 17 ci-dessous ;
- ✓ définit les mesures visant à améliorer l'orientation et l'information des étudiants et à encourager l'organisation des activités culturelles et sportives;
- ✓ recommande les mesures propres à favoriser l'insertion professionnelle des diplômés ;
- ✓ approuve les accords et conventions notamment ceux passés avec les établissements d'enseignement supérieur privé pour la ou les filières accréditées ;
- ✓ décide, en formation initiale comme en formation continue, de la création des diplômes d'universités proposés par les conseils d'établissements ainsi que des modalités de leur préparation et des conditions de leur obtention ;
- ✓ propose la création d'établissements universitaires ;
- ✓ approuve la création des centres proposés par les conseils d'établissement ;
- ✓ accepte les dons et legs ;
- ✓ donne mandat au président pour toute acquisition ou cession d'éléments du patrimoine foncier ou immobilier de l'université.

Toutefois, les délibérations du conseil de l'université relatives aux acquisitions et cessions immobilières, aux emprunts et participations dans des entreprises publiques ou privées et à la création de sociétés filiales ne deviennent exécutoires qu'après leur approbation par l'administration qui doit intervenir dans un délai maximum de trente jours. A défaut, les délibérations sont réputées exécutoires.

Le conseil de l'université délègue les attributions administratives et financières au conseil de gestion prévu à l'article 9 ci-dessus.

Le conseil de l'université peut également déléguer certaines de ses attributions au président de l'université ou à une commission émanant dudit conseil.

Article 13

En cas de difficulté grave dans le fonctionnement de l'université ou d'impossibilité de réunir le conseil de l'université dans les formes légales requises, et sous réserve des dispositions de l'article 10 ci-dessus, l'autorité gouvernementale de tutelle peut, à titre exceptionnel, et après consultation de la commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur, prendre un arrêté motivé à l'effet d'exercer, pour la durée des circonstances anormales, tous les pouvoirs nécessaires au rétablissement des conditions normales de fonctionnement de l'université et/ou du conseil de l'université concernés.

Les décisions prises à cet effet sont portées à la connaissance de la commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur.

Article 14

Le conseil de l'université crée en son sein des commissions permanentes et, le cas échéant, des commissions ad hoc.

Il désigne ses représentants au sein de la commission chargée de la coordination avec l'enseignement supérieur visée au deuxième alinéa de l'article 6 de la loi n° 07-00 créant les académies régionales d'éducation et de formation (AREF).

Le nombre, la composition et les modalités de fonctionnement des commissions permanentes sont fixés dans le règlement intérieur de l'université.

Article 15

L'université est dirigée par un président pour une période de quatre ans. Il est choisi, après appel ouvert aux candidatures, parmi les candidats qui présentent notamment un projet de développement de l'université.

Ces candidatures et projets sont examinés par un comité désigné par l'autorité gouvernementale de tutelle et qui présente à celle-ci trois candidatures qui suivront la procédure en vigueur en matière de nomination aux emplois supérieurs.
La composition dudit comité est fixée par voie réglementaire.
Le président sortant peut faire acte de candidature pour un deuxième et dernier mandat.

Article 16

Le président de l'université préside le conseil de l'université, prépare et exécute ses délibérations et reçoit ses propositions et avis. Il arrête l'ordre du jour du conseil dans les conditions fixées par le règlement intérieur du conseil de l'université.
Il conclut les accords et les conventions après accord du conseil de l'université et fait tous actes conservatoires.
Il signe les diplômes nationaux et les diplômes d'université délivrés par les établissements relevant de l'université.
Il représente l'université en justice et a qualité pour agir et défendre en son nom.
Il assure la coordination entre les établissements universitaires relevant de l'université.
Il nomme l'ensemble des enseignants-chercheurs et des personnels de l'université.
Il affecte dans les établissements universitaires, dans les services d'université et dans les services communs, les personnels enseignants et les personnels administratifs et techniques.
Il est ordonnateur des recettes et des dépenses de l'université.
Il délègue tout ou partie de ses pouvoirs d'ordonnateur aux doyens et directeurs des établissements universitaires pour des domaines relevant de leurs compétences, notamment en ce qui concerne le budget de fonctionnement et d'équipement.
Il veille au respect de la législation et de la réglementation en vigueur et du règlement intérieur dans l'enceinte de l'université et peut prendre toutes les mesures que les circonstances exigent conformément à la législation en vigueur.
Il est assisté de deux vice-présidents et d'un secrétaire général.
Les deux vice-présidents, dont un au moins doit être un professeur de l'enseignement supérieur, sont nommés par l'autorité gouvernementale de tutelle, sur proposition du président de l'université.
Le secrétaire général est nommé par l'autorité gouvernementale de tutelle sur proposition du président de l'université parmi les titulaires d'un diplôme de deuxième cycle de l'enseignement supérieur, au moins, et justifiant d'une expérience en gestion administrative.

Article 17

Le statut des personnels des universités ainsi que leur régime indemnitaire sont fixés par décret.
Toutefois, en ce qui concerne le personnel enseignant-chercheur, les décisions concernant la titularisation, l'avancement et la discipline sont prises après avis des commissions paritaires, sur proposition des commissions scientifiques des établissements universitaires concernés.
Les universités sont habilitées à servir, à partir de leurs recettes propres provenant des travaux de recherche et des prestations de services, des indemnités complémentaires à leurs personnels à titre d'encouragement et d'émulation.

Article 18

Le budget de l'université comprend :

En recettes:

- ✓ les subventions de l'Etat ;
- ✓ les droits perçus au titre de la formation continue ;
- ✓ les revenus, recettes et tous autres produits autorisés par la législation et la réglementation en vigueur;
- ✓ les produits et bénéfices provenant des travaux de recherches et des prestations de services, notamment des travaux d'expertises ;
- ✓ les produits et bénéfices provenant de ses opérations et de son patrimoine ;
- ✓ les produits d'emprunts contractés auprès d'organismes financiers internationaux ;
- ✓ les ressources à caractère occasionnel générées par la vente de biens ou valeurs, ou de toute autre origine ;
- ✓ les avances remboursables du Trésor;
- ✓ les recettes accidentelles ;
- ✓ les subventions autres que celles de l'Etat ;
- ✓ les dons et legs ;
- ✓ produits divers ;
- ✓ recettes diverses.

En dépenses :

- ✓ les traitements, salaires, indemnités et allocations servis aux personnels ;
- ✓ les dépenses afférentes aux indemnités complémentaires visées au 3e alinéa de l'article 17 ci-dessus,
- ✓ les dépenses de fonctionnement et d'équipement ;
- ✓ les dépenses d'enseignement et de recherche ;
- ✓ les dépenses afférentes aux étudiants ;
- ✓ les dépenses destinées à promouvoir les activités culturelles et sportives ;
- ✓ la contribution aux dépenses afférentes à la couverture sanitaire en milieu universitaire ;
- ✓ le remboursement des emprunts contractés et les charges y afférentes ;
- ✓ dépenses diverses.

Chapitre II

Des établissements universitaires

Article 19

Les établissements universitaires sont créés sous forme de facultés, d'écoles ou d'instituts. Ils constituent les structures d'enseignement supérieur et de recherche de l'université.

Ils regroupent des départements correspondant à des disciplines et des champs d'étude et de recherche et des services. Ils peuvent également créer, après accord du conseil de l'université, des centres d'enseignement, de formation, d'études et/ou de recherche.

Article 20

Les établissements universitaires sont créés par décret.

Ils sont gérés par un conseil d'établissement.

Les facultés, les écoles et les instituts sont dirigés, pour une période de quatre ans, par des doyens pour les facultés et des directeurs pour les écoles et instituts, choisis après appel ouvert aux candidatures, parmi les professeurs de l'enseignement supérieur qui présentent notamment un projet de développement de l'établissement universitaire concerné.

Ces candidatures et projets sont étudiés et classés par un comité désigné à cet effet par l'autorité gouvernementale de tutelle, sur proposition du président de l'université, puis soumis à l'examen du conseil de l'université qui présente à ladite autorité trois candidatures qui suivront la procédure en vigueur en matière de nomination aux emplois supérieurs.

Le doyen ou le directeur sortant peut faire acte de candidature pour un deuxième et dernier mandat.

Les doyens et les directeurs sont assistés de quatre vice-doyens ou directeurs-adjoints, et d'un secrétaire général.

Ils sont assistés en outre et selon le cas, d'un vice-doyen ou d'un directeur-adjoint par centre d'enseignement, de formation, d'étude et/ou de recherche.

Les vice-doyens et les directeurs-adjoints sont nommés par le président de l'université, sur proposition du doyen ou directeur. Trois au moins d'entre eux sont choisis parmi les professeurs de l'enseignement supérieur et les professeurs habilités ou agrégés.

Le secrétaire général est nommé, sur proposition du doyen ou du directeur, par le président de l'université, parmi les titulaires d'un diplôme de deuxième cycle de l'enseignement supérieur, au moins, et justifiant d'une expérience en gestion administrative.

Article 21

Le doyen ou le directeur assure le fonctionnement de l'établissement universitaire et coordonne l'ensemble de ses activités.

Il préside le conseil de l'établissement et en arrête l'ordre du jour dans les conditions fixées par le règlement intérieur du conseil de l'établissement.

Il gère l'ensemble des personnels affectés à l'établissement.

Il veille au bon déroulement des enseignements et des contrôles de connaissances et prend toutes mesures appropriées à cette fin.

Il négocie les accords et conventions de coopération qui sont soumis à l'approbation du conseil de l'université.

Il veille, sous la supervision du président de l'université, au respect de la législation et de la réglementation en vigueur et du règlement intérieur dans l'enceinte de l'établissement et peut prendre toutes les mesures que les circonstances exigent conformément à la législation en vigueur.

Article 22

Le conseil de l'établissement comprend des membres de droit, des représentants élus des personnels enseignants et des personnels administratifs et techniques, des représentants élus des étudiants, ainsi que des membres désignés parmi des personnalités extérieures.

La composition des conseils des établissements, le mode de désignation ou d'élection de leurs membres, ainsi que les modalités de leur fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

Outre les attributions qui lui sont dévolues par la présente loi, le conseil de l'établissement:

- ✓ connaît de toutes les questions relatives aux missions et à la bonne marche de l'établissement et peut formuler des propositions au conseil de l'université ;
- ✓ élabore les propositions budgétaires de l'établissement;
- ✓ assure la répartition des moyens budgétaires entre les différentes structures visées au 2e alinéa de l'article 19 ci-dessus;
- ✓ adopte les projets de création de laboratoires ;
- ✓ élabore le régime des études et des examens et des contrôles de connaissances des formations assurées et les soumet à l'approbation selon les modalités prévues à l'article 8 ci-dessus;
- ✓ exerce le pouvoir disciplinaire à l'égard des étudiants dans les conditions déterminées par voie réglementaire;
- ✓ propose au conseil de l'université les mesures propres à améliorer l'insertion professionnelle des diplômés;
- ✓ propose au conseil de l'université toute réforme des formations assurées au sein de l'établissement et prend toute mesure de nature pédagogique visant la qualité de la formation ;
- ✓ propose au conseil de l'université les mesures visant à améliorer l'orientation et l'information des étudiants et à encourager l'organisation des activités culturelles et sportives;
- ✓ délibère sur toutes les questions relatives aux missions et à la bonne marche de l'établissement;
- ✓ prend toutes mesures visant à améliorer la gestion de l'établissement ;
- ✓ soumet à l'approbation du conseil de l'université les propositions de création des centres ;
- ✓ élabore son règlement intérieur qui est soumis au conseil de l'université pour approbation ;
- ✓ crée en son sein des commissions permanentes dont une commission de la recherche, une commission pédagogique, une commission de suivi budgétaire et une commission scientifique et, le cas échéant, des commissions ad hoc. Le nombre, la composition et les modalités de fonctionnement des commissions permanentes sont fixés dans le règlement intérieur de l'établissement, sous réserve des dispositions de l'article 23 ci-dessous.

Article 23

La commission scientifique de chaque établissement universitaire est chargée de proposer toutes les mesures concernant le personnel enseignant-chercheur notamment en ce qui concerne leur titularisation, leur avancement et leur discipline.

La composition de cette commission, son fonctionnement et les modalités de désignation et d'élection de ses membres sont fixés par voie réglementaire, sous réserve de la parité entre les membres désignés et les membres élus.

Article 24

Les structures d'enseignement et de recherche, les structures administratives de chaque établissement universitaire, leur organisation et les conditions de nomination aux différentes structures administratives sont fixées par le conseil de l'université sur proposition du conseil de l'établissement.

Chapitre III **Des établissements d'enseignement supérieur** **ne relevant pas des universités**

Article 25

Les établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités et qui relèvent ou sont sous tutelle de différents départements ministériels ont pour missions principales :

- ✓ la formation initiale et la formation continue notamment dans les domaines relatifs au secteur dont ils relèvent;

- ✓ la préparation des jeunes à l'insertion dans la vie active ;
- ✓ la recherche scientifique et technologique et la diffusion de la connaissance liées à leurs domaines de formation.
- ✓ Ils participent avec les universités à l'effort national d'accueil et de formation des étudiants et à l'effort d'optimisation dans l'utilisation des infrastructures et pour la mobilisation des ressources d'encadrement disponibles.

La liste des établissements visés au premier alinéa ci-dessus est fixée par décret pris sur proposition de l'autorité gouvernementale en charge de la formation des cadres.

Article 26

Les établissements précités exercent leurs missions dans le cadre de la politique nationale de l'enseignement supérieur.

Ils participent à l'effort d'intégration, de coordination et de rationalisation du système national de l'enseignement supérieur par la contribution :

- ✓ au développement des complémentarités avec les établissements universitaires ;
- ✓ à la mise en place de passerelles avec les établissements universitaires au niveau des cycles, filières et modules ;
- ✓ à la réalisation et à la conduite de programmes communs en matière de formation et de recherche ;
- ✓ à la promotion des synergies à travers l'émergence de centres ou pôles spécialisés.

Article 27

Les enseignements dispensés par les établissements précités sont organisés en cycles, filières et modules, et sanctionnés par des diplômes nationaux.

Pour chacun de ces établissements, la durée de chaque cycle et l'intitulé des diplômes correspondants sont fixés par voie réglementaire.

Les enseignements dispensés doivent baser l'acquisition des modules sur des évaluations régulières et capitaliser les modules acquis.

Les conditions d'accès aux cycles et filières, les régimes des études et les modalités d'évaluation, sont proposés par le conseil de l'établissement concerné, soumis à l'avis du conseil de coordination prévu à l'article 28 ci-dessous et à l'avis de la commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur prévue à l'article 81 ci-dessous, et fixés par voie réglementaire.

Ces établissements peuvent, dans les formes prévues par leurs règlements intérieurs, instaurer des diplômes d'établissement notamment dans le domaine de la formation continue après avis du conseil de coordination et accord de l'autorité gouvernementale de tutelle ou dont relève chacun des établissements.

Ces diplômes peuvent faire l'objet d'une accréditation par l'autorité gouvernementale de tutelle ou dont relève l'établissement, après avis de la commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur prévue à l'article 81 de la présente loi. Les diplômes accrédités peuvent être reconnus équivalents aux diplômes nationaux.

Article 28

Il est créé auprès de l'autorité gouvernementale en charge de la formation des cadres, et sous sa présidence, un conseil de coordination composé :

- ✓ de l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement supérieur ou son représentant ;
- ✓ de l'autorité gouvernementale chargée de la recherche scientifique ou son représentant ;
- ✓ de l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement secondaire ou son représentant ;
- ✓ de l'autorité gouvernementale chargée de la fonction publique et de la réforme administrative ou son représentant ;
- ✓ des autorités gouvernementales de tutelle ou dont relèvent les établissements concernés ou leurs représentants ;
- ✓ des directeurs des établissements d'enseignement supérieur relevant des différents départements ministériels ;
- ✓ d'un enseignant-chercheur représentant chaque secteur. Les secteurs et les modalités de représentation sont fixés par voie réglementaire ;
- ✓ de trois personnalités du secteur économique choisies pour leur compétence et leur expérience dont une personnalité au titre de l'enseignement supérieur privé.

Le président peut inviter à participer aux séances du conseil, à titre consultatif, toute personne dont la présence pourrait être jugée utile.

Le conseil se réunit sur convocation de son président au moins deux fois par an et chaque fois que les circonstances l'exigent.

Article 29

Le conseil de coordination :

- ✓ établit son règlement intérieur et le soumet à l'autorité gouvernementale en charge de la formation des cadres pour approbation dans un délai maximum de trente jours; passé ce délai le règlement est réputé approuvé ;
- ✓ donne son avis sur le règlement intérieur de chaque établissement avant son approbation par l'autorité gouvernementale de tutelle ou dont relève l'établissement;
- ✓ examine les propositions qui lui sont soumises annuellement par les établissements concernant le nombre de places offertes à l'inscription des étudiants et les soumet pour approbation à l'autorité gouvernementale en charge de la formation des cadres ;
- ✓ donne son avis sur les demandes d'accréditation présentées par les établissements ;
- ✓ donne son avis sur les projets de création de filières de formation et/ou de recherche ;
- ✓ propose et donne son avis sur la création de tout nouvel établissement d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités ;
- ✓ œuvre à la création de synergie entre les établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas de l'université, pour favoriser l'émergence de pôles polytechniques, organisés sous forme d'établissements publics multi - disciplinaires ;
- ✓ désigne les membres de la commission permanente de gestion des personnels enseignants instituée au dernier alinéa du présent article ;
- ✓ recommande les mesures propres à favoriser l'insertion professionnelle des diplômés ;
- ✓ de façon générale, connaît de toute question visant à améliorer les formations assurées par les établissements et de tout projet de création de nouvel établissement.

Le conseil de coordination peut déléguer certaines de ses attributions à son président ou à une commission émanant dudit conseil.

Il est institué une commission permanente de gestion des personnels enseignants - à l'exclusion de ceux qui sont en position de détachement - chargée de se prononcer sur les titularisations et les avancements de ces personnels, qui lui sont proposés par les directeurs des établissements et les commissions scientifiques des établissements après avis des conseils desdits établissements. La composition de cette commission, le mode de désignation de ses membres et les modalités de son fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

Article 30

Outre la commission permanente de gestion des personnels enseignants prévue à l'article 29 ci-dessus, le conseil de coordination crée en son sein des commissions permanentes et, le cas échéant, des commissions ad hoc.

Le nombre, la composition et les modalités de fonctionnement de ces commissions sont fixés dans le règlement intérieur du conseil de coordination.

Article 31

Le président du conseil de coordination est assisté d'un comité de suivi qui se réunit au moins une fois par trimestre et qui veille à l'application des recommandations du conseil de coordination.

La composition et les modalités de fonctionnement de ce comité sont fixées dans le règlement intérieur du conseil de coordination.

Article 32

Les établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités sont créés sous forme d'écoles, d'instituts ou de centres.

Ils peuvent être organisés en départements correspondant à des disciplines et des champs d'étude et de recherche.

Article 33

Les établissements précités sont créés conformément à la législation et à la réglementation en vigueur, sur proposition des départements ministériels concernés et après avis du conseil de coordination.

Les établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités sont dirigés pour une période de quatre ans par des directeurs spécialisés dans le domaine de l'établissement choisi, après appel ouvert aux candidatures, parmi les candidats qui présentent notamment un projet de développement de l'établissement.

Ces candidatures et projets sont examinés par un comité dont les modalités de désignation sont fixées par voie réglementaire. Ce comité présente à l'autorité gouvernementale de tutelle trois candidatures qui suivront la procédure en vigueur en matière de nomination aux emplois supérieurs.

Le directeur sortant peut faire acte de candidature pour un deuxième et dernier mandat.

Les directeurs sont assistés de deux à quatre directeurs-adjoints et d'un secrétaire général.

Les directeurs-adjoints sont nommés par l'autorité gouvernementale de tutelle de l'établissement sur proposition du directeur.

L'un d'eux au moins est choisi parmi les professeurs de l'enseignement supérieur ou les professeurs habilités.

Le secrétaire général est nommé, sur proposition du directeur, par l'autorité gouvernementale de tutelle de l'établissement parmi les titulaires d'un diplôme de formation supérieure, au moins, et justifiant d'une expérience en gestion administrative.

Article 34

Le directeur assure le fonctionnement de l'établissement et coordonne l'ensemble de ses activités.

Il préside le conseil de l'établissement prévu à l'article 35 ci-dessous et en arrête l'ordre du jour dans les conditions fixées par le règlement intérieur dudit conseil.

Il gère l'ensemble des personnels affectés à l'établissement.

Il veille au bon déroulement des enseignements et des contrôles des connaissances et prend toutes les mesures appropriées à cette fin.

Il négocie les accords et conventions de coopération qui sont soumis à l'approbation du conseil de l'établissement.

Il veille au respect de la législation et de la réglementation en vigueur et du règlement intérieur dans l'enceinte de l'établissement et peut prendre toutes les mesures que les circonstances exigent.

Article 35

Outre, le cas échéant, le conseil d'administration de l'établissement concerné, il est institué dans chacun des établissements, visés à l'article 25 ci-dessus, un conseil dénommé « conseil de l'établissement » composé de membres de droit, de représentants élus des personnels enseignants et des personnels administratifs et techniques, de représentants élus des étudiants, ainsi que de personnalités extérieures.

La composition de ce conseil, son fonctionnement et le mode de désignation ou d'élection de ses membres sont fixés par voie réglementaire.

Le conseil connaît de toutes les questions relatives aux missions et à la bonne marche de l'établissement et peut formuler des propositions au conseil de coordination.

Il propose les projets de création de filières de formation et de recherche.

Il élabore le règlement des examens et des contrôles de connaissances des formations assurées.

Il assure la répartition des moyens entre les différentes structures visées à l'article 36 et formule des propositions relatives au budget de l'établissement.

Il exerce le pouvoir disciplinaire à l'égard des étudiants dans les conditions déterminées par l'autorité gouvernementale de tutelle ou dont relève l'établissement.

Il élabore son règlement intérieur qui est soumis, après avis du conseil de coordination, à l'autorité gouvernementale de tutelle ou dont relève l'établissement et à l'autorité gouvernementale en charge de la formation des cadres pour approbation dans un délai maximum de trente jours. Passé ce délai, le règlement est réputé approuvé.

Il crée en son sein des commissions permanentes dont une commission scientifique et une commission de suivi du budget et, le cas échéant, des commissions ad hoc. Le nombre, la composition et les modalités de fonctionnement des commissions permanentes sont fixés dans le règlement intérieur de l'établissement.

Les conseils d'administration des établissements érigés en établissements publics doivent comprendre des représentants des enseignants.

Il est institué au sein de chaque établissement d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités une commission scientifique dont la composition, le fonctionnement et les modalités de désignation de ses membres sont fixés par voie réglementaire. Cette commission est chargée de proposer toutes les mesures relatives à la titularisation et à l'avancement des enseignants-chercheurs.

Article 36

Les structures d'enseignement et de recherche de chaque établissement, ainsi que leur organisation sont fixées par l'autorité gouvernementale de tutelle ou dont relève l'établissement, sur proposition du conseil de l'établissement et après avis du conseil de coordination.

Article 37

Les établissements d'enseignement supérieur public se regroupent en ensembles cohérents de pôles polytechniques organisés sous formes d'établissements publics multidisciplinaires dont les instances, les modalités d'organisation et de fonctionnement sont similaires à celles des universités.

Ces regroupements obéissent aux mêmes conditions législatives et réglementaires que celles qui président à la création des universités.

Article 38

Les dispositions du présent chapitre seront progressivement mises en vigueur dans un délai de trois ans courant à compter de la date de publication de la présente loi au « Bulletin officiel ».

TITRE II

De l'enseignement supérieur privé

Article 39

L'enseignement supérieur privé remplit, à côté de l'enseignement supérieur public, une mission de formation, d'accès à la culture et à la technologie et de promotion du progrès et de la recherche scientifique.

Il participe à la diversification de l'enseignement supérieur national par l'innovation dans les programmes de formation et de recherche.

Article 40

Les établissements d'enseignement supérieur privé exercent leurs missions sous le contrôle de l'administration.

Article 41

Les établissements d'enseignement supérieur privé peuvent prendre la dénomination d'écoles, instituts ou centres.

Toutefois, les dénominations « faculté privée » ou « université privée » peuvent être autorisées dans les conditions fixées par voie réglementaire.

Article 42

La dénomination d'un établissement d'enseignement supérieur privé doit être conforme au niveau et aux types de formations qu'il dispense.

Elle est protégée selon les dispositions législatives et réglementaires en vigueur.

Article 43

L'autorisation d'ouvrir un établissement d'enseignement supérieur privé est accordée par l'administration, après avis de la commission de coordination de l'enseignement supérieur privé prévue à l'article 61 ci-dessous.

Les modalités d'autorisation et de reconnaissance de ces établissements sont fixées par voie réglementaire.

La même procédure est applicable en cas de retrait de l'autorisation.

Article 44

Les dispositions de l'article 43 ci-dessus relatives à l'autorisation administrative sont applicables en cas d'extension d'un établissement dont la création a été autorisée ainsi qu'à toute modification portant sur l'établissement lui-même ou sur l'un de ses éléments fondamentaux, objet de l'autorisation initiale.

Article 45

Les propriétaires des établissements d'enseignement supérieur privé sont astreints à l'égard de l'ensemble de leurs personnels aux obligations résultant de l'application de la législation du travail, sauf clauses plus favorables résultant de contrats individuels ou de conventions collectives conclus entre lesdits propriétaires et leurs personnels ou leurs représentants.

Article 46

Les propriétaires des établissements d'enseignement supérieur privé doivent faire assurer l'ensemble de leurs élèves et étudiants contre les risques des accidents dont ils pourraient être victimes à l'intérieur de leurs établissements ou pendant le temps où ils sont sous la surveillance effective de leurs préposés.

Article 47

Les publicités concernant les établissements d'enseignement supérieur privé ne peuvent comporter de renseignements de nature à induire en erreur les élèves ou étudiants et leurs tuteurs sur le niveau culturel et des connaissances requis ainsi que sur la nature des études et leur durée.

Article 48

Le propriétaire d'un établissement d'enseignement supérieur privé ne peut procéder à la fermeture de son établissement avant la fin de l'année universitaire.

Si, par suite d'un cas de force majeure intervenant en cours d'année universitaire, le propriétaire est mis dans l'impossibilité de continuer à assurer le fonctionnement de l'établissement, il doit en aviser immédiatement l'administration qui prend en charge, dans les conditions fixées par voie réglementaire, le fonctionnement de cet établissement sur les ressources propres de celui-ci et sur celles prévues à l'article 49 ci-dessous. Les élèves ou étudiants ainsi que leurs tuteurs doivent être avisés de cette fermeture en temps opportun par le propriétaire de l'établissement.

Article 49

Dans le cas où un établissement ne serait plus en mesure d'assurer par ses propres moyens son fonctionnement jusqu'au terme de l'année universitaire, il est suppléé par l'administration, par le biais d'un système qui sera mis en place à cet effet et auquel contribue l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur privé selon les dispositions législatives et réglementaires en vigueur.

Article 50

L'administration exerce un contrôle pédagogique et administratif sur les établissements d'enseignement supérieur privé.

Le contrôle pédagogique a pour objet de veiller à l'application des programmes d'enseignement et de s'assurer de la disponibilité des équipements pédagogiques et des moyens didactiques.

Le contrôle administratif a pour objet l'examen des documents administratifs relatifs à l'établissement, à ses cadres pédagogiques et administratifs, à ses employés, élèves ou étudiants ainsi que l'inspection des services sanitaires et du fonctionnement de l'internat, le cas échéant.

Article 51

Les établissements d'enseignement supérieur privé peuvent être accrédités pour une ou plusieurs filières de formation par l'administration, sur proposition de la commission de coordination de l'enseignement supérieur privé.

L'accréditation d'une filière de formation constitue une reconnaissance de qualité pour cette filière de formation. Elle est accordée pour une durée déterminée.

La durée d'accréditation et les conditions et modalités selon lesquelles elle est accordée sont fixées par voie réglementaire.

Article 52

Les diplômes décernés pour les filières de formation accréditées peuvent être admis en équivalence des diplômes nationaux, selon des modalités déterminées par voie réglementaire.

Article 53

La reconnaissance par l'Etat d'un établissement d'enseignement supérieur privé est la constatation d'un niveau de qualité élevée des formations dispensées par cet établissement. Elle est prononcée après avis de la commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur.

Les conditions et modalités selon lesquelles la reconnaissance par l'Etat est accordée ainsi que celles de son retrait sont fixées par voie réglementaire.

Article 54

Les diplômes délivrés par les établissements d'enseignement supérieur privé reconnus par l'Etat, sont visés par le président de l'université désigné par voie réglementaire.

Ces diplômes sont admis en équivalence avec des diplômes nationaux.

Article 55

Le directeur pédagogique de l'établissement d'enseignement supérieur privé exerce ses fonctions à plein temps dans l'établissement dont il a la charge et est responsable des enseignements et formations y dispensés.

La nomination du directeur pédagogique est soumise à l'accord de l'administration.

Article 56

Les attributions du directeur pédagogique et les conditions requises pour sa nomination, sont fixées par voie réglementaire après avis de la commission de coordination de l'enseignement supérieur privé.

Article 57

Les établissements d'enseignement supérieur privé doivent disposer d'enseignants permanents dont le nombre et les qualifications sont en rapport avec la nature et la durée des formations qu'ils dispensent.

Peuvent aussi contribuer à ces formations des enseignants d'établissements d'enseignement supérieur public et, pour des enseignements spécifiques ou spécialisés, des professionnels justifiant d'une compétence reconnue.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Article 58

Les fonctionnaires peuvent être détachés auprès des établissements d'enseignement supérieur privé, conformément aux dispositions législatives en vigueur.

Article 59

Les établissements d'enseignement supérieur privé peuvent présenter leurs étudiants aux examens et contrôles des connaissances d'un établissement d'enseignement supérieur public. A cette fin, les établissements concernés passent avec les universités des accords de coopération fixant les droits et obligations de chaque partie.

Article 60

Les étudiants de l'enseignement supérieur privé sont admis dans les établissements d'enseignement supérieur public sur la base de l'équivalence de leurs diplômes ou de leur niveau conformément à la législation et à la réglementation en vigueur.

Les étudiants des établissements d'enseignement supérieur privé reconnus peuvent être autorisés, dans leurs domaines de spécialité, à accéder aux filières et à participer aux concours et examens des établissements d'enseignement supérieur public dans les conditions et selon les modalités fixées par voie réglementaire.

Article 61

Il est institué auprès de l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement supérieur une commission de coordination de l'enseignement supérieur privé qui a pour mission de :

- ✓ donner son avis sur les autorisations d'ouverture des établissements d'enseignement supérieur privé ainsi que sur leurs demandes d'accréditation;
- ✓ établir les normes de qualité pour l'enseignement supérieur privé et veiller à leur diffusion et leur application ;
- ✓ établir, promouvoir, adapter et faire respecter un code déontologique;
- ✓ mettre en œuvre des mécanismes de veille et élaborer des stratégies et des plans d'action pour le développement du secteur ;
- ✓ promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur privé et leurs différents partenaires publics et privés ;

- ✓ contribuer à assurer le fonctionnement de tout établissement d'enseignement supérieur privé défaillant ou placé dans l'incapacité momentanée ou définitive de continuer à fonctionner par ses propres moyens, dans les conditions prévues à l'article 49 ci-dessus.

Article 62

La commission de coordination de l'enseignement supérieur privé, présidée par l'autorité gouvernementale en charge de l'enseignement supérieur ou son représentant, comprend des membres de droit, des membres élus représentant les établissements d'enseignement supérieur privé et des personnalités extérieures. La composition de cette commission, le mode de désignation ou d'élection de ses membres ainsi que les modalités de son fonctionnement sont fixés par voie réglementaire. Le secrétariat de la commission est assuré par l'administration.

Le président de la commission peut inviter toute personnalité qualifiée dont il juge la présence utile.

La commission se réunit une fois par trimestre et autant de fois que les circonstances l'exigent.

Article 63

Est puni, d'une amende de cinquante mille (50.000) à cent mille (100.000) dirhams, quiconque a :

- ✓ créé ou dirigé un établissement d'enseignement supérieur privé, sans avoir obtenu l'autorisation prévue à l'article 43 ci-dessous, ou l'a maintenu ouvert ou a continué à le diriger après le retrait de l'autorisation ;
- ✓ procédé, sans autorisation, à l'extension d'un établissement dont la création a été autorisée, portant sur l'établissement lui-même ou sur l'un de ses éléments fondamentaux objet de l'autorisation initiale ou y a ajouté des sections ;
- ✓ fermé l'établissement avant la fin de l'année universitaire sauf cas de force majeure ;
- ✓ modifié les programmes et horaires autorisés par l'administration ;
- ✓ délivré un diplôme non autorisé ou qui n'est pas visé conformément aux dispositions de l'article 54 ci-dessus.

En cas de récidive, le minimum et le maximum de l'amende sont portés au double.

En outre, l'auteur peut être condamné à l'interdiction de créer ou de diriger un établissement d'enseignement supérieur privé pendant une période n'excédant pas dix années.

Article 64

Est puni d'une amende de vingt mille (20.000) à cinquante mille (50.000) dirhams, quiconque emploie sciemment dans son établissement un enseignant ne remplissant pas les conditions prévues à l'article 57 de la présente loi.

En cas de récidive, le minimum et le maximum de l'amende sont portés au double.

Article 65

Est puni d'une amende de vingt mille (20.000) à cinquante mille (50.000) dirhams, tout directeur d'établissement d'enseignement supérieur privé à l'encontre duquel il a été établi qu'il n'exerce pas effectivement et régulièrement ses fonctions ou dont il s'est révélé qu'il est chargé de ce poste sans remplir les conditions requises, ou dont la proposition à ce poste, par le propriétaire de l'établissement revêt un caractère fictif. Dans ce dernier cas, la même sanction est prononcée à l'encontre dudit propriétaire.

En outre, l'auteur doit être condamné à l'interdiction de diriger un établissement d'enseignement supérieur privé ou public pendant une période n'excédant pas dix ans.

Article 66

Est punie d'une amende de vingt mille (20.000) à quatre vingt-dix mille (90.000) dirhams :

- ✓ toute personne qui refuse de se soumettre au contrôle pédagogique ou administratif prévu à l'article 50 ci-dessus ou en entrave l'exécution ;
- ✓ toute personne, propriétaire d'un établissement d'enseignement supérieur privé, qui n'applique pas les dispositions de l'article 46 ci-dessus.

En cas de récidive, le minimum et le maximum de l'amende sont portés au double.

Est en état de récidive, toute personne ayant été condamnée par décision devenue irrévocable pour l'une des infractions prévues aux articles 63 et 64 et au présent article, dans les cinq ans suivant le prononcé d'une telle décision, a commis une infraction de même nature.

Article 67

Outre les officiers de police judiciaire, les infractions aux dispositions de la présente loi sont constatées par des fonctionnaires assermentés ayant une formation pédagogique spécifique désignés à cet effet par l'administration.

Article 68

Dans le cas d'ouverture, sans autorisation, d'un établissement d'enseignement supérieur privé, l'administration peut prendre une décision ordonnant la fermeture dudit établissement. L'exécution de cette décision incombe à la force publique.

En cas de manquement grave aux prescriptions de la présente loi, portant atteinte au niveau de l'enseignement ou aux conditions de salubrité et d'hygiène requises, l'administration peut retirer l'autorisation accordée par décision motivée.

Lorsque le retrait de l'autorisation intervient avant la fin de l'année universitaire, l'administration doit appliquer les mesures prévues à l'article 49 ci-dessus.

TITRE III DES ETUDIANTS

Chapitre premier Droits et obligations

Article 69

Sont considérés comme étudiants au sens de la présente loi, les bénéficiaires de services d'enseignement et de la recherche régulièrement inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur public et privé en vue de la préparation d'un diplôme en formation initiale.

Article 70

Tout étudiant jouit de la liberté d'information et d'expression dans les enceintes et locaux des établissements d'enseignement supérieur et des services communs, dans la mesure où l'exercice de cette liberté ne nuit pas au fonctionnement normal de ces établissements et services, ainsi qu'à la vie communautaire estudiantine, et aux activités des personnels enseignants, administratifs et techniques.

Article 71

Les étudiants participent à la gestion des établissements qui les accueillent et des services d'œuvres sociales dans les conditions prévues par la présente loi et les textes pris pour son application.

Ils participent également à l'organisation des activités culturelles et sportives dans le cadre d'associations régulièrement constituées et fonctionnant conformément à leurs statuts. Ces associations peuvent bénéficier du soutien matériel et financier de l'Etat.

Article 72

Dans le cadre des lois et règlements en vigueur, les étudiants peuvent se constituer en associations ou organisations ayant pour objectifs de défendre leurs intérêts.

Article 73

Les étudiants sont tenus de respecter le règlement intérieur des établissements d'enseignement et des services d'œuvres sociales qui les accueillent.

Sans préjudice de l'application des autres dispositions législatives ou réglementaires, les actes contraires à ces règlements exposent les contrevenants à des sanctions disciplinaires selon une procédure et une graduation déterminées par voie réglementaire.

Article 74

Conformément aux dispositions législatives et réglementaires relatives à la protection des personnes handicapées, les étudiants affrontant des difficultés physiques, psychiques ou cognitives doivent faire l'objet de mesures particulières dans les établissements qui les accueillent.

Chapitre II

Les services sociaux aux étudiants

Article 75

Les services sociaux aux étudiants sont les prestations fournies dans le cadre de la vie universitaire notamment au titre de l'hébergement, de la restauration, de la couverture sanitaire et des bourses et prêts d'études.

Le financement des services sociaux aux étudiants est assuré par des subventions de l'Etat, des collectivités locales ou des établissements d'enseignement supérieur, par la participation des bénéficiaires et par toute contribution volontaire de personnes physiques ou morales.

Article 76

L'Etat met en place en faveur des étudiants et conformément à la législation et à la réglementation en vigueur :

- ✓ un système de bourses destiné aux étudiants méritants démunis;
- ✓ un système de crédits d'études à des conditions préférentielles en relation avec le système bancaire;
- ✓ une institution destinée à assurer, aux éligibles d'entre eux, l'hébergement et la restauration dans le cadre d'association avec les collectivités locales et les professionnels du secteur ;
- ✓ un système de couverture sanitaire et d'assurance-maladie.

TITRE IV

DES INSTANCES DE RÉGULATION

Article 77

Le système de l'enseignement supérieur est soumis, dans sa globalité, à une évaluation régulière, portant sur sa rentabilité interne et externe, et touchant tous les aspects pédagogiques, administratifs et de recherche. Cette évaluation se basera, en plus des audits pédagogiques, financiers et administratifs, sur l'auto-évaluation de chaque établissement d'éducation et de formation et le sondage périodique des avis des acteurs éducatifs et de leurs partenaires, dans les milieux du travail, de la science, de la culture et des arts.

A l'occasion de l'examen de la loi de finances de l'année, le gouvernement présente un rapport sur l'état, les bilans et les perspectives qui se dégagent des évaluations précitées, et ce devant les deux chambres du parlement.

Les présidents d'universités et les directeurs des établissements d'enseignement supérieur visés à l'article 25 ci-dessus, présentent, chacun pour ce qui le concerne, un rapport similaire pour sa discussion par le conseil régional concerné, au mois de septembre de chaque année.

Les autorités gouvernementales en charge de l'enseignement supérieur et de la formation des cadres publient aux niveaux national et régional, une synthèse des rapports précités, pour leur mise à la disposition de l'opinion publique.

Article 78

Les établissements d'enseignement supérieur publics et privés mettent en place un système d'auto-évaluation.

Article 79

Pour la réalisation des audits et de l'évaluation requises à l'article 77 ci-dessus, il sera procédé à la création d'instances spécialisées de régulation bénéficiant de l'autonomie et de l'indépendance nécessaires, notamment une instance nationale d'évaluation et un observatoire pour l'adéquation des enseignements supérieurs à l'environnement économique et professionnel.

Article 80

Les modalités et les conditions de réalisation des évaluations prévues à l'article 77 ci-dessus sont fixées par voie réglementaire.

Article 81

Il est créé une commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur chargée de :

- ✓ formuler un avis sur la création des universités et/ou de tout autre établissement d'enseignement supérieur public ou privé ;
- ✓ déterminer les critères et les mécanismes de validation réciproque des programmes d'études et de leur accréditation ;

- ✓ coordonner les critères d'admission et d'inscription des étudiants dans les différents cycles, ainsi que les normes de l'évaluation continue, des examens, de soutenance et d'acceptation des recherches scientifiques ;
- ✓ créer et mettre en place des réseaux informatiques utiles à ces fins ;
- ✓ promouvoir la recherche scientifique et l'encouragement de l'excellence;
- ✓ proposer les régimes des études et des examens ;
- ✓ dynamiser la solidarité et l'entraide financière.

Article 82

La composition et les modalités de fonctionnement de la commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur sont fixées par voie réglementaire.

TITRE V DES INCITATIONS D'ORDRE FISCAL

Article 83

Sans préjudice des mesures prévues par la législation en vigueur, les établissements d'enseignement supérieur bénéficient d'incitations fiscales particulières pour leurs opérations d'acquisition de biens d'équipement et de biens immeubles nécessaires à l'exercice de leurs missions.

Article 84

Un système fiscal approprié et incitatif sera mis en place en vue d'encourager la création d'institutions d'enseignement supérieur d'utilité publique qui investissent la totalité de leur surplus dans le développement de l'enseignement et l'amélioration de sa qualité.

Article 85

Les mesures incitatives prévues aux articles 83 et 84 ci-dessus sont accordées dans le cadre de conventions passées entre l'administration et les établissements bénéficiaires qui se soumettent à une évaluation périodique de leurs résultats pédagogiques et de leur gestion administrative et financière.

Article 86

Bénéficiaires d'incitations fiscales particulières, les personnes physiques ou morales qui investissent dans la construction des cités, résidences et campus universitaires.

Article 87

Les incitations fiscales prévues en faveur des étudiants au titre des intérêts de prêts qui leur sont accordés pour le financement de leurs études par les établissements bancaires seront étendues aux intérêts de prêts qui leur sont accordés par les sociétés de financement.

Article 88

Dans les conditions et limites fixées par la loi de finances, des déductions de la base imposable à l'impôt général sur le revenu peuvent être accordées pour les droits et frais de scolarité ou de formation.

Article 89

Les mesures d'application des dispositions prévues aux articles 83 à 88 ci-dessus seront fixées dans une loi de finances.

TITRE VI DISPOSITIONS FINALES ET TRANSITOIRES

Article 90

Les personnels de l'Etat en fonction dans les universités et dans les établissements universitaires à la date d'effet de la présente loi, sont transférés aux universités de leur affectation. En attendant l'approbation du statut des personnels des

universités prévu à l'article 17 ci-dessus, les personnels de l'Etat sus-mentionnés demeurent régis par les statuts particuliers dont ils relèvent.

Article 91

La situation conférée par le statut des personnels des universités aux personnels transférés en vertu de l'article 90 ci-dessus ne saurait, en aucun cas, être moins favorable que leur situation statutaire à la date de leur transfert.

Article 92

Les services effectués par les personnels visés à l'article 90 dans les universités, dans les établissements universitaires et dans l'administration sont considérés comme ayant été effectués au sein des universités.

Article 93

Nonobstant toutes dispositions contraires, les personnels transférés ou intégrés aux universités en application des dispositions du présent titre continuent à être affiliés, pour le régime des pensions, aux caisses auxquelles ils cotisaient à la date d'entrée en vigueur de la présente loi.

Article 94

Les enseignants-chercheurs exerçant dans l'administration et les personnels en position de détachement à la date d'entrée en vigueur de la présente loi seront intégrés, sur leur demande, dans les cadres des universités dont ils relevaient dans les conditions qui seront fixées par le statut des personnels des universités.

Article 95

La situation statutaire conférée par le statut des personnels des universités aux personnels intégrés visés à l'article 94 ci-dessus ne saurait, en aucun cas, être moins favorable que leur situation statutaire à la date de leur intégration.

Les services effectués par les personnels visés à l'article 94 ci-dessus avant leur intégration aux universités, sont considérés comme ayant été effectués au sein des universités.

Article 96

Afin de permettre aux universités de remplir les missions qui leur sont imparties, l'Etat leur cède, en pleine propriété et à titre gratuit, les biens meubles et immeubles du domaine privé de l'Etat nécessaires à l'accomplissement de leurs activités.

Ces transferts ne donnent lieu à la perception d'aucun impôt, droit et taxe de quelque nature que ce soit.

Article 97

La liste des biens meubles et immeubles du domaine privé de l'Etat visés à l'article 96 ci-dessus est fixée par décret.

Article 98

I - La présente loi entre en vigueur à compter de sa date de publication au «Bulletin officiel ».

Toutefois, et à titre transitoire, les dispositions de la présente loi relatives aux universités et à leurs établissements universitaires seront rendues progressivement applicables dans un délai maximum de trois ans courant à compter de la date d'entrée en vigueur précitée, sous réserve des dispositions de l'alinéa ci-après.

Demeurent en vigueur, durant cette période de trois ans, et en tant que de besoin, les dispositions du dahir portant loi n° 1-75-102 du 13 safar 1395 (25 février 1975) relatif à l'organisation des universités, tel qu'il a été modifié et complété, ainsi que les textes pris pour son application.

II - Sont abrogées à compter de la date d'entrée en vigueur de la présente loi, les dispositions de la loi n° 15-86 formant statut de l'enseignement privé, en ce qui concerne les établissements de l'enseignement supérieur privé.

Les établissements de l'enseignement supérieur privé dûment autorisés avant la date de publication de la présente loi au « Bulletin officiel », disposent d'un délai de trois ans courant à compter de la date de publication des textes pris pour l'application de ladite loi et relatifs à l'enseignement supérieur privé, pour se mettre en conformité avec ses dispositions. A défaut, leurs autorisations deviennent caduques et toute poursuite de leurs activités expose leurs propriétaires aux sanctions prévues par la présente loi.

Article 99

Les dispositions de la présente loi ne s'appliquent pas à l'Université Al Akhawayne, aux établissements militaires de formation supérieure ainsi qu'aux établissements de formation professionnelle, lesquels demeurent régis par les textes les organisant.

Article 100

Il sera procédé, sur une période de trois ans, et en concertation élargie entre tous les acteurs de l'ensemble des cycles et institutions de l'enseignement supérieur et leurs partenaires scientifiques, culturels et professionnels, à la refonte des structures actuelles de cet enseignement, dans le sens :

- ✓ de regrouper et coordonner, au maximum et au niveau de chaque région, les différentes composantes des dispositifs d'enseignement post-baccalauréat, actuellement dispersées ;
- ✓ d'optimiser les infrastructures et les ressources d'encadrement disponibles ;
- ✓ d'établir des liens organiques, des tronc communs, des passerelles et des possibilités de réorientation à tout moment, entre la formation pédagogique, la formation technique et professionnelle supérieure et les formations universitaires ;
- ✓ d'harmoniser et simplifier la multitude actuelle d'instituts, de cycles et de diplômes dans le cadre d'un système universitaire à la fois intégré, interdisciplinaire et offrant des options aussi variés que l'exige la dynamique de spécialisation scientifique et professionnelle.
- ✓ Cette refonte de l'enseignement supérieur prendra notamment en compte la nécessité de restructurer les cycles universitaires, en rapport avec l'intégration des structures à vocation générale ou académique et professionnelle, sur la base d'ententes entre les universités et les différentes institutions supérieures spécialisées de formation.

Le texte en langue arabe a été publié dans l'édition générale du « Bulletin officiel » n° 4798 du 21 safar 1421 (25 mai 2000).

PROCEDURE D'OCTROI DE L'ATTESTATION D'ACTIVITE EN FAVEUR DES SALARIES ETRANGERS AU MAROC

OBJECTIF

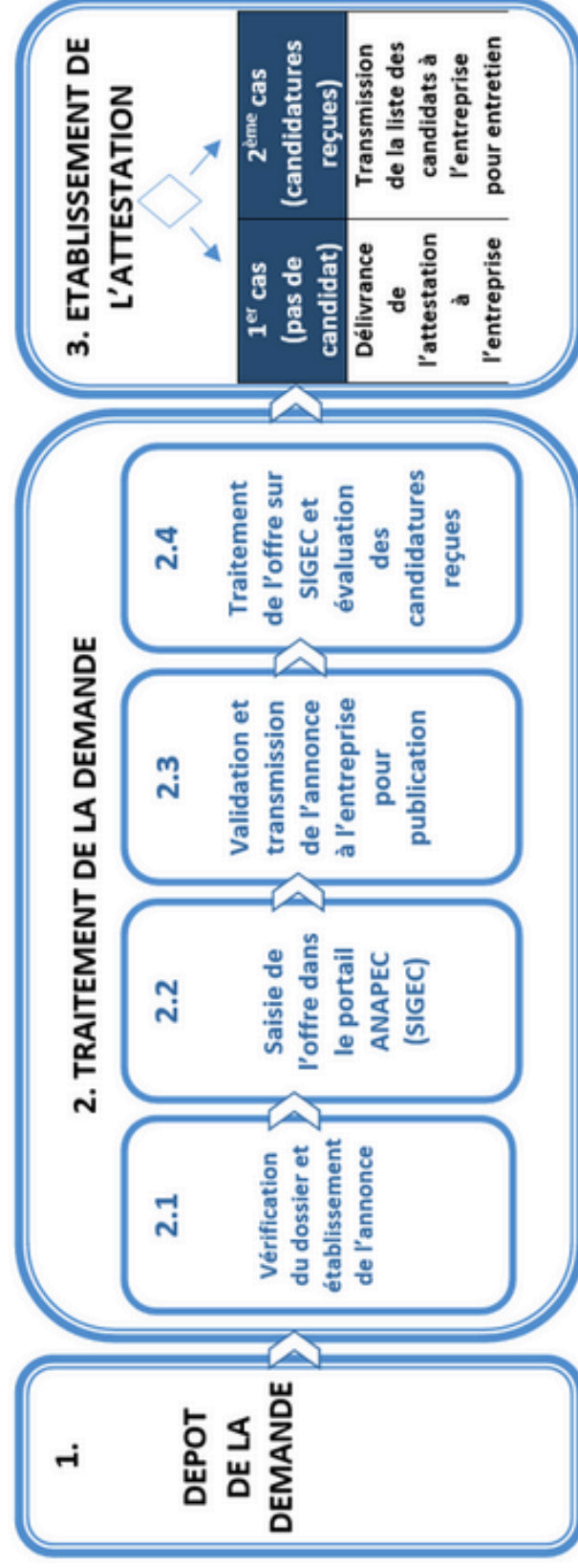
L'employeur doit prouver l'absence de candidats nationaux répondant au profil demandé.

ASSISES JURIDIQUES

- Loi n° 65-99 promulguée par Dahir n° 1-03-194 du 11 septembre 2003 relative au code du travail ;
- Arrêté du Ministre de l'Emploi n° 350-05 du 9 février 2005 ;
- Arrêté du Ministre de l'Emploi n° 1391-05 du 25 novembre 2005 (annexe) ;
- Note conjointe (Intérieur-Emploi-Industrie-DGSN-ANAPEC-AMD) relative à la mise en place d'une procédure spécifique d'octroi de titre de séjour pour les investisseurs étrangers et compétences rares (septembre 2015).

PROCEDURE

La procédure de traitement de la demande d'une attestation d'activité se fait en trois (03) étapes comme suit :



Le délai de traitement d'une demande d'attestation est de 30 jours maximum (jours ouvrables)

PIECES A FOURNIR :

- Demande adressée à M. Le Directeur Général de l'ANAPEC ;
- Copie certifiée conforme à l'original des références professionnelles (Diplômes et/ou attestations de travail).
- CV du salarié étranger ;
- Fiche d'identification de l'employeur conformément au modèle [annexe1](#) ;
- Fiche descriptive de poste conformément au modèle [annexe2](#) ;
- Modèle d'annonce conformément à l'[annexe3](#).

CAS DES POSTES DE REONSABILITES ET DES PROFILS RARES ET RENOUVELLEMENT

La procédure de traitement des demandes d'attestation d'activité est simplifiée (dispense de la publication des annonces dans les journaux) pour les cas suivants :

- les étrangers candidats à occuper des postes de responsabilités de haut niveau ([liste A1](#)) ;
- les profils pointus considérés comme étant rares ou non disponibles sur le marché de l'emploi ([liste A2](#)) ;
- les demandeurs de renouvellement de l'attestation d'activité chez le même employeur et pour le même poste.

Le délai de traitement dans le cadre de la procédure simplifiée ne peut dépasser **48 heures** (jours ouvrables).

NB : Les listes **A1** et **A2** sont mises à jour régulièrement par l'ANAPEC en concertation avec le Ministère chargé de l'Emploi compte tenu de la situation du marché de l'emploi au Maroc.

PIECES A FOURNIR :

Pour les postes de responsabilités de haut niveau et profils rares :

- Demande adressée à M. Le Directeur Général de l'ANAPEC ;
- Copie certifiée conforme à l'original des références professionnelles (diplômes et/ou certificats de travail)
- CV du salarié étranger ;
- Fiche d'identification de l'employeur conformément au modèle ([annexe1](#))
- Fiche descriptive de poste conformément au modèle ([annexe2](#))
- Copie de l'organigramme de la société ;
- Et/ou Copie du procès-verbal de nomination.

Pour les demandes de renouvellement :

- Demande de renouvellement adressée au Directeur Général de l'anapec.
- Copie de la dernière attestation délivrée par l'ANAPEC ;
- Copie du dernier contrat de travail d'étranger visé par le Ministère de l'Emploi et des Affaires Sociales.

CAS DES ETRANGERS DISPENSES DE L'ATTESTATION D'ACTIVITE

La liste des catégories de salariés étrangers dispensés de l'attestation d'activité délivrée par l'ANAPEC est téléchargeable sur le site web du Ministère de l'Emploi et des Affaires Sociales www.emploi.gov.ma rubrique Services en ligne >> Emploi >> Migration.

31 MAI 2011

Le ministre de l'intérieur,
de l'outre-mer, des collectivités territoriales
et de l'immigration

Le ministre du travail,
de l'emploi et de la santé

à

Madame et Messieurs les préfets de région
Mesdames et Messieurs les préfets de département

NOR | I | O | C | L | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 7 | J |

Objet : Maîtrise de l'immigration professionnelle

Résumé : Le Gouvernement s'est fixé pour objectif d'adapter l'immigration légale aux besoins comme aux capacités d'accueil de d'intégration de la société française. Compte tenu de l'impact sur l'emploi de l'une des crises économiques les plus sévère de l'histoire, cet objectif implique une diminution du flux, conformément à l'objectif national annoncé récemment, en adoptant une approche qualitative et sélective. En effet, la priorité doit être donnée à l'insertion professionnelle des demandeurs d'emploi aujourd'hui présents, qu'ils soient de nationalité française ou étrangère, résidant régulièrement en France. Il vous appartient donc de veiller à ce que les demandes d'autorisation de travail soient instruites avec rigueur. Cette rigueur doit être d'autant plus marquée que l'emploi visé ne nécessite pas de qualifications particulièrement élevées. La procédure de changement de statut (étudiants demandant un titre de séjour professionnel) devra faire l'objet d'un contrôle approfondi. L'exception prévue pour les étudiants qui sollicitent une autorisation provisoire de séjour dans le cadre d'une recherche d'emploi doit rester rigoureusement limitée. Le fait d'avoir séjourné régulièrement en France en tant qu'étudiant, salarié en mission ou titulaire d'une carte « compétences et talents » ne donne droit à aucune facilité particulière dans l'examen de la procédure de délivrance d'une autorisation de travail. Ces règles visent aussi à permettre de renforcer la lutte contre les employeurs qui méconnaissent les règles protectrices du droit du travail. Vous vous assurerez personnellement de la bonne application des présentes instructions, en organisant à votre niveau une réunion de cadrage spécifique.

Textes de référence :

Art [L. 311-1](#), [L. 311-2](#), [L. 311-8](#), [L. 311-11](#), [L. 313-14](#) du Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile ;

Art [L.5221-1](#) et suivants et Art [R.5221-1](#), [R.5221-4](#), [R.5221-20](#), [R.5221-32](#) du code du travail

Circulaire [DPM/DMI2/2007/323](#) du 22 août 2007 relative aux autorisations de travail

Circulaire [IMIK 09000092C](#) du 24 novembre 2009 relative à la délivrance de la carte de séjour temporaire portant la mention « salarié » ou « travailleur temporaire » au titre de l'admission exceptionnelle au séjour.

Par circulaire du 22 août 2007 citée en référence, votre attention était appelée sur les modalités d'application des dispositions relatives à la délivrance des autorisations de travail en vue de l'introduction de travailleurs étrangers. Il apparaît nécessaire, aujourd'hui, d'adapter les directives à suivre en matière d'immigration professionnelle aux changements enregistrés, depuis, sur notre marché du travail.

Comme ses principaux partenaires européens, notre pays a, en effet, été confronté à une crise économique face à laquelle le Gouvernement s'est mobilisé dès la première heure. On constate, par ailleurs, que le taux de chômage des étrangers non-communautaires se maintient à un niveau particulièrement élevé (environ 23%, selon les statistiques de l'institut national de la statistique et des études économiques). Parallèlement, la population active française ne cesse de s'accroître, d'environ 110 000 personnes par an. Ces réalités doivent nous inciter à conjuguer nos efforts pour insérer dans l'emploi l'ensemble des demandeurs d'emploi, de nationalité française ou étrangère, qui sont aujourd'hui présents sur le marché du travail français.

Dans ce cadre, la présente circulaire a pour objet d'appeler notre attention sur les contrôles qui doivent être réalisés avant de délivrer une autorisation de travail (I), et de préciser certains points particuliers relatifs aux changements de statut (II).

Le nombre d'étrangers entrant en France pour motif professionnel, à l'exception des travailleurs temporaires et saisonniers, des salariés en mission et des travailleurs hautement qualifiés, doit diminuer, conformément à l'objectif national annoncé récemment.

Il vous est donc demandé d'examiner avec rigueur toute demande d'autorisation de travail, notamment lorsqu'elle vise un étranger demandant à changer de statut. Ces directives visent, notamment, à protéger les migrants contre toutes les formes d'exploitation dont ils peuvent être les victimes, et à lutter contre les filières qui méconnaissent les règles protectrices du droit du travail.

1) Conditions de délivrance des autorisations de travail

1.1 – Vérification concernant l'employeur

Vous refuserez d'accorder une autorisation de travail à l'employeur qui ne présente pas les garanties nécessaires pour recruter et accueillir un travailleur étranger.

Vous veillerez à une stricte application des critères mentionnés à l'article [R.5221-20](#) du code du travail.

1.1.1 – Il n'est pas inopportun, le cas échéant, de vérifier **l'existence réelle de l'employeur**, notamment en vous fondant sur la date de création de l'entreprise, ses statuts, le nombre d'employés, etc... Cette vérification pourra permettre d'écarter les demandes sollicitées par une entreprise inscrite au registre du commerce, mais qui n'aurait pas d'existence réelle.

1.1.2 – Seront écartées les demandes d'autorisation de travail présentées par des **employeurs qui ont méconnu la législation relative au travail et à la protection sociale**. Le respect par l'employeur ou l'entreprise d'accueil, de ces dispositions législatives représente une condition essentielle pour pouvoir prétendre recruter un étranger dans le cadre d'une introduction sur le marché du travail.

Vous pourrez aussi refuser de donner une suite favorable à une demande d'autorisation de travail à l'employeur ou l'entreprise d'accueil qui a fait l'objet d'une condamnation au titre d'une infraction à ces dispositions, dans les douze mois précédant la présentation de la demande.

Dès lors qu'un employeur ou une entreprise méconnaît manifestement la législation relative au travail et à la protection sociale, vous pourrez estimer qu'il ne peut prétendre se voir délivrer une autorisation de travail.

1.1.3 – Ainsi vous pourrez, notamment, donner un avis défavorable si vous constatez une carence de l'employeur ou de l'entreprise d'accueil dans les domaines suivants :

- régularité de l'emploi des salariés, établie par l'absence de procès verbal pour travail dissimulé ou emploi d'étrangers sans titre de séjour ;
- versement de cotisations sociales ;
- respect des normes d'hygiène et de sécurité.

Vous pouvez également prendre en compte, dans votre décision :

- la mise en œuvre de l'obligation de formation professionnelle des salariés ;
- le respect des obligations liées au recours à des travailleurs handicapés ;
- le respect de l'obligation de signer un accord relatif à l'emploi des « seniors » ;
- et pour les entreprises concernées – les sociétés ou groupes de sociétés employant au moins 300 salariés et les entreprises de dimension communautaire employant au moins 150 salariés en France – le respect de l'obligation d'instaurer une gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences (GPEC).

1.2. – Vérifications relatives à l'emploi concerné

1.2.1 – Seront écartées, sous réserve d'un examen individuel des dossiers et de la prise en compte de situations exceptionnelles, les demandes d'autorisation de travail pour des emplois pour lesquels la situation de l'emploi ne justifie pas l'introduction d'un travailleur étranger sur le marché du travail, soit en raison d'un taux de tension insuffisamment élevé, soit en raison de la possibilité de former, dans des délais très brefs, des demandeurs d'emploi résidant régulièrement en France pour répondre à l'offre de travail présentée.

En principe, le recours à la main d'œuvre étrangère se justifie uniquement quand l'offre d'emploi ne peut être satisfaite par des demandeurs d'emploi présents sur le marché du travail et qui possèdent les compétences voulues. **Le taux de tension autorisant le recours à l'introduction sur le marché du travail d'un étranger devrait donc, en règle générale, être égal ou supérieur à 1.**

Vous pourrez aussi vous référer, pour apprécier les besoins en main d'œuvre, à l'enquête « besoins de main d'œuvre » (BMO) réalisée par Pôle emploi. Cette étude est disponible sur le site Internet de Pôle emploi et permet d'identifier les métiers les plus recherchés par bassin d'emploi.

Vous pourrez aussi utiliser la liste des métiers et des formations ouvrant droit à la rémunération de fin de formation établie par arrêté du préfet de région pour évaluer la pérennité du taux de tension à moyen terme.

Le critère de la situation de l'emploi n'est toutefois pas opposable pour les métiers qui figurent sur les listes arrêtées à cette fin par le ministre de l'emploi et le ministre chargé de l'immigration ou en annexe des accords de gestion concertée des flux migratoires ou pour certaines catégories de travailleurs étrangers : salariés en mission, travailleurs hautement qualifiés, jeunes professionnels, titulaires de la carte « compétences et talents ».

1.2.2 – Seront écartées les demandes d'autorisation de travail de l'employeur qui n'aura pas procédé à une **recherche effective dans le bassin d'emploi** concerné pour satisfaire son offre d'emploi. **Cette recherche est obligatoire.** En effet, l'offre d'emploi diffusée auprès des organismes de placement permet d'apprécier la qualité de l'offre au regard des exigences habituelles pour cette catégorie d'emplois dans le secteur d'activité ou la branche.

Vous considérerez d'office que cette recherche a été réalisée si l'offre d'emploi a été diffusée par Pôle emploi et si elle n'a pas été satisfaite après deux mois de diffusion. A défaut d'une diffusion par Pôle emploi, vous prendrez soin de vérifier que l'offre d'emploi a été correctement diffusée pendant un délai raisonnable qui peut être de deux ou trois mois avant la date de présentation de la demande d'autorisation de travail.

1.2.3 – Vous examinerez **l'adéquation entre l'offre d'emploi et le profil du candidat** et les termes du contrat de travail proposé.

L'étranger qui est pressenti pour occuper un emploi dans l'entreprise d'accueil doit pouvoir justifier, par ses diplômes ou son expérience professionnelle, de sa capacité à occuper l'emploi proposé.

Si les diplômes ou l'expérience professionnelle sont inférieurs aux exigences nécessaires pour occuper le poste, vous ne donnerez pas une suite favorable à la demande d'autorisation de travail.

Si le candidat présente au contraire un profil manifestement surqualifié par rapport à l'emploi proposé, vous demanderez à l'employeur de retirer sa demande et de modifier son offre d'emploi en rapport avec le profil réellement recherché et d'entreprendre une nouvelle procédure pour vous permettre de vous prononcer sur la nécessité d'introduire un travailleur étranger.

Vous vérifierez aussi les conditions de travail et la rémunération mentionnées dans le contrat de travail qui doivent correspondre aux usages dans le métier pour ce type d'emploi. Il est donc nécessaire de vérifier, non seulement le respect des conditions prévues par la convention collective à laquelle est soumise l'entreprise, mais aussi le respect des conditions habituelles dans le métier, car elles peuvent différer positivement des conditions minimales prévues dans l'accord de branche. En effet, aux termes du 5° de l'article [R.5221-20](#) du code du travail : « Les conditions d'emploi et de rémunération offertes à l'étranger (...) sont comparables à celles des salariés occupant un emploi de même nature dans l'entreprise ou, à défaut, dans la même branche professionnelle. »

Vous pouvez, afin de connaître les usages dans le métier, prendre l'attache des chambres de commerce et d'industrie ou les organisations représentatives de salariés et d'employeurs.

Il est possible d'admettre que, dans le cadre de la négociation contractuelle, la rémunération prévue dans le contrat ne soit pas exactement identique à celle mentionnée dans l'offre d'emploi, dès lors que cette différence, favorable au salarié, reste très limitée. En revanche, ne peut être prise en compte une prime liée à la mobilité internationale et à l'installation de l'étranger.

En tout état de cause, le salaire proposé à l'étranger, **même en cas d'emploi à temps partiel**, est au moins équivalent à la rémunération minimale mensuelle mentionnée à l'article L.3232-1 du code du travail, conformément aux dispositions de l'article [R.5221-1-6°](#) du code du travail.

Vous vérifierez, lors de la demande de renouvellement du titre de séjour, que les conditions de travail et de rémunération initiales ont été au moins maintenues. Dans le cas contraire, vous pouvez être amenés à estimer que l'octroi de l'autorisation de travail a été obtenu par un détournement de procédure et vous refuserez le renouvellement en application de l'article [R.5221-34](#) du code du travail.

1.3. - Conditions tenant au travailleur étranger

Le cas échéant, vous vérifierez :

- la connaissance suffisante de la langue française, sanctionnée par une validation des acquis de l'expérience de l'étranger qui envisage de travailler et de s'installer durablement en France, ou son engagement à l'acquiescer après son installation en France (article [L.5221-3](#) du code du travail) ;
- le respect par le salarié des conditions réglementaires d'exercice de l'activité considérée, si celle-ci est réglementée, en prenant au besoin attache avec les services concernés (article [R.5221-4](#) du code du travail) ;
- lorsque l'étranger réside hors de France au moment de la demande et lorsque l'employeur ou l'entreprise d'accueil pourvoit à son hébergement, les dispositions prises par l'employeur pour assurer ou faire assurer, dans des conditions conformes aux règles de sécurité et d'hygiène, le logement de l'étranger directement ou par une personne entrant dans le champ d'application de la [loi n° 73-548](#) du 27 juin 1973 relative à l'hébergement collectif.

2) Examen des demandes de changement de statut

A l'exception de certaines catégories d'étrangers (jeunes professionnels, stagiaires, titulaires du visa vacances-travail) rien n'interdit à un étranger présent régulièrement sur le territoire, de demander un changement de statut, qui lui est accordé dès lors qu'il en remplit les conditions de droit.

De fait, une grande part du flux migratoire à caractère professionnel provient de changements de statut demandés par les étudiants.

Il convient toutefois de rappeler que les étudiants étrangers ont prioritairement vocation, à l'issue de leur séjour d'études en France, à regagner leur pays pour y mettre en œuvre les connaissances acquises.

Vous veillerez à examiner avec une particulière attention l'adéquation du diplôme avec l'emploi proposé. Vous éviterez de donner une suite favorable au 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 demandeur d'emploi français ou étranger résidant régulièrement en France, soit par un autre étudiant.

Par ailleurs, la vigilance porte également sur le renouvellement du titre de séjour. Si un ancien étudiant dispose d'une carte de séjour temporaire portant la mention « salarié » au motif que son contrat de travail visait un emploi qualifié, il se doit lors de la procédure de renouvellement, d'attester qu'il a effectivement occupé cette fonction et non un emploi moins qualifié.

Les bénéficiaires de l'autorisation provisoire de séjour (APS) mentionnée à l'article [L.311-11](#) du CESEDA peuvent occuper un emploi sans que la situation de l'emploi ne puisse être opposée dans l'examen de la demande d'autorisation de travail, sous réserve que le contrat de travail prévoise une rémunération égale ou supérieure à une fois et demi le salaire minimum interprofessionnel de croissance et que la nature du poste soit en cohérence avec les diplômes obtenus. Cette dérogation au droit commun se justifie dans la mesure où l'emploi occupé relève d'une première expérience professionnelle et s'inscrit dans un projet de retour dans le pays d'origine. Vous veillerez à ce que l'étranger qui a demandé le bénéfice de l'APS justifie sa volonté d'occuper un emploi au regard de l'intérêt pour son pays d'origine.

A la fin de cette première expérience professionnelle, si l'étranger dispose d'une carte de séjour temporaire portant la mention « salarié », il peut certes prétendre occuper un autre emploi, mais, en ce cas, la demande d'autorisation de travail sera examinée au regard de l'ensemble des critères mentionnés à l'article [R.5221-20](#) du code du travail.


Il en va de même des titulaires de la carte « compétences et talents » ou « salariés en mission », qui, à l'expiration de la durée de validité de leur titre, demandent de poursuivre une activité professionnelle en France.

En outre, dans le cadre d'une demande de carte de séjour « compétences et talents », la méconnaissance des dispositions en matière de profession réglementée peut être opposée pour refuser la délivrance d'un visa de long séjour et, a fortiori, la délivrance de la carte elle-même.

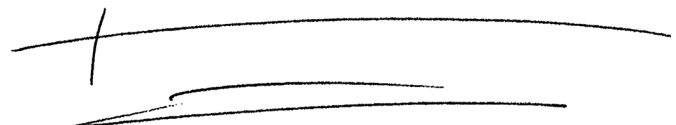
Le fait d'avoir séjourné régulièrement en France en tant qu'étudiant, salarié en mission ou titulaire d'une carte « compétences et talents » ne donne droit à aucune facilité - autres que celles prévues par le législateur - dans l'examen de la procédure de délivrance d'une autorisation de travail dans le cadre d'une procédure de changement de statut.

* * *

Nous vous demandons de vous assurer personnellement de la mise en œuvre des présentes instructions, en organisant, à votre niveau, une réunion de cadrage avec les services compétents placés sous votre autorité, et en particulier les services de la main d'œuvre étrangère.



Claude GUÉANT



Xavier BERTRAND

Paris, le **31 MAI 2012**

Ministère de
l'intérieur

Ministère du travail,
de l'emploi, de la
formation
professionnelle et du
dialogue social

Ministère de
l'enseignement
supérieur et de la
recherche

à

Messieurs les préfets de région

Mesdames et Messieurs les préfets de département

Monsieur le préfet de police

Circulaire n° NOR : INTV1224696C

Objet : Accès au marché du travail des diplômés étrangers

Annexe : examen individuel des demandes de changement de statut de droit commun

L'accueil des étudiants étrangers participe au rayonnement de la France, à l'attractivité nationale et internationale de nos écoles et universités ainsi qu'au dynamisme de notre économie. Ces étudiants, une fois diplômés, sont des atouts pour nos entreprises, qui souhaitent bénéficier des meilleures compétences et s'ouvrir à de nouveaux marchés. Ceux qui rejoignent les pays d'origine après leur diplôme ou après une expérience professionnelle en France contribuent à l'essor de ces pays. Pour l'ensemble de ces raisons, la présente circulaire a pour objet d'opérer un profond changement d'orientation concernant les modalités de leur première expérience professionnelle sur le territoire national.

Conformément aux engagements du Président de la République, la circulaire n° [IOC/L/11/15117/J](#) du 31 mai 2011 relative à la maîtrise de l'immigration professionnelle et la circulaire n° [IOC/L/12/01265/C](#) du 12 janvier 2012 relative à l'accès au marché du travail des diplômés étrangers de niveau au moins équivalent au master sont en conséquence abrogées.

Vous veillerez à appliquer avec tout le discernement nécessaire à la prise en compte de chaque situation individuelle, les dispositions législatives et réglementaires relatives aux autorisations de travail, telles que fixées par le code de l'entrée et du séjour des étrangers et de l'asile (en particulier les articles [L.311-1](#) et [L.311-2](#), [L.311-11](#) et [L.313-10](#)) et par le code

du travail (en particulier les articles [L.5221-1](#) et suivants et les articles [R.5221-1](#), [R.5221-4](#), [R.5221-20](#) et [R5221-32](#)).

1. Vous porterez une attention particulière à l'instruction des demandes d'autorisation de travail concernant des procédures de changement de statut destinées à permettre à des étudiants étrangers non communautaires de s'engager dans une première expérience professionnelle. En la matière, vous veillerez à ce que vos services donnent toute leur portée aux dispositions de l'article [L.311-11](#) du CESEDA, afin de faciliter la délivrance d'un titre de séjour autorisant l'exercice d'une première activité professionnelle, dès lors, notamment, que serait établi, par tout moyen, le respect du critère d'adéquation du diplôme et de l'emploi envisagé. Vous prendrez en compte favorablement toute attestation établie conjointement par le directeur ou le président de l'établissement d'enseignement supérieur et le chef d'entreprise certifiant que les conditions posées par l'article [L.311-11](#) sont respectées. En aucun cas ce dispositif ne doit être subordonné à l'examen préalable de la situation de l'emploi. Il convient, par ailleurs, de tenir compte des dispositions plus favorables prévues par les accords bilatéraux liant la France à certains pays étrangers.

Il est rappelé que l'étudiant n'est pas tenu de fournir l'attestation de réussite à ses examens dès le dépôt de sa demande d'autorisation provisoire de séjour. S'il remplit des conditions prévues par l'article [L.311-11](#), l'étudiant bénéficie d'une autorisation provisoire de séjour de six mois à compter de la date de décision du jury de diplôme concerné. La délivrance du titre de séjour autorisant l'exercice d'une première activité professionnelle pour les personnes satisfaisant aux conditions de l'article [L.311-11](#) peut être réalisée dès lors que l'intéressé bénéficie d'un emploi ou d'une promesse d'embauche et donc, le cas échéant, avant la délivrance de son diplôme.

Si les conditions qui ont présidé à la délivrance du premier titre de séjour annuel sont toujours réunies, celui-ci est renouvelé jusqu'à l'issue de la première expérience professionnelle.

2. S'agissant des étudiants engagés dans une procédure de changement de statut de droit commun, il revient aux services de la main d'œuvre étrangère d'instruire, sous votre autorité, les demandes d'autorisation de travail. L'examen des situations individuelles peut vous conduire à valoriser, notamment, la contribution à l'attractivité de notre enseignement supérieur et la réponse aux besoins de l'entreprise concernée. Vous pourrez, le cas échéant, vous référer aux critères [annexés](#) à la présence circulaire. Il est rappelé, en application de l'article [R.311-2](#) du CESEDA, que le dépôt des demandes est effectué dans les deux mois précédant l'expiration du titre de séjour, y compris jusqu'au dernier jour précédant l'expiration de ce titre. Par ailleurs, vous considérerez que la recherche effective de l'employeur a été réalisée si l'offre d'emploi auprès d'un des organismes concourant à un service public de placement n'a pas été satisfaite après trois semaines de publication.

3. Vous serez attentifs à fournir à l'étudiant l'ensemble des informations nécessaires au traitement de son dossier dès le premier contact qu'il aura avec les services. Vous serez attentifs à maintenir une durée d'examen des demandes inférieure à deux mois dès lors que le dossier est complet, hors attestation de réussite des examens, afin d'éviter à l'étudiant étranger le risque de perdre l'emploi auquel il postule, quel que soit le fondement juridique de sa demande.

Vous examinerez prioritairement, au regard de la présente circulaire, les dossiers déposés depuis le 1^{er} juin 2011 et qui auront été à nouveau présentés à compter de la signature de la présente circulaire. Aucune obligation de quitter le territoire français notifiée à ce titre après le 1^{er} juin 2011 ne sera exécutée pendant le réexamen. Vous délivrerez aux intéressés une autorisation provisoire de séjour de six mois, non renouvelable, avec

autorisation de travail, ou, pour ceux qui ont une promesse d'embauche, un récépissé avec autorisation de travail durant l'instruction de leur dossier.

Vous voudrez bien me faire part de toutes difficultés que vous rencontrerez dans la mise en œuvre de la présente instruction, qui s'applique aux dossiers en cours d'examen et doit, en toute circonstance, être considérée comme au moins aussi favorable aux intéressés, tant sur le fond qu'en matière de procédure, que le régime en vigueur avant sa signature.

Le ministre de l'intérieur



Manuel VALLS

Le ministre du travail, de
l'emploi, de la formation
professionnelle et du
dialogue social



Michel SAPIN

La ministre de
l'enseignement supérieur et
de la recherche



Geneviève FIORASO

Annexe :

Examen individuel des demandes de changement de statut de droit commun

Lors de l'examen individuel des demandes de changement de statut de droit commun, l'autorité administrative pourra utilement se référer aux critères suivants, qui ne sont pas limitatifs, ni cumulatifs :

- l'entreprise qui souhaite procéder au recrutement dispose d'un établissement ou d'intérêt dans le pays d'origine, la zone géographique ou culturelle du ressortissant étranger ;
- la formation de l'étudiant a été soutenue, hors barème de taxe d'apprentissage, par l'entreprise qui souhaite le recruter à la fin de ses études ;
- le niveau des études suivies et les résultats obtenus sans ce cadre attestent la réalité d'un parcours d'excellence, notamment dans le contexte actuel de construction de profils aptes à affronter le marché international de l'emploi et des compétences ;
- le parcours de l'étudiant s'inscrit dans le cadre d'une mobilité encadrée par une convention entre un établissement universitaire du pays d'origine et un établissement universitaire français, financée en partie par la France ;
- l'étudiant a effectué tout ou partie de ses études secondaires en France, dans un établissement français à l'étranger ou dans un établissement étranger sous convention avec la France, avant de poursuivre un cursus universitaire en France.

Valorisation de la thèse

Articles dans des revues à comité de lecture

TOURE Niandou (2017) (proposition acceptée, à paraître à l'automne 2017) : « *Genre et mobilités étudiantes internationales. Origine sociale et trajectoires scolaires des étudiantes maliennes en France et au Maroc* », in *Géo-Regards*, numéro spécial consacré à la « la mobilité des étudiants », coordonnée par M. Gillibert, A. Lombard, E. Piguet et Y. Riaño.

TOURE Niandou (2017) (proposition acceptée, à paraître fin 2017-début 2018) « *Mobilités étudiantes internationales et inégalités sociales. Parcours de mobilité des étudiants maliens issus de catégories sociales défavorisées au Maroc et en France* », in *Les inégalités dans la recherche en Sciences Sociales*, Publications du CEPED.

TOURE Niandou (2016) « *Les étudiants subsahariens, nouveaux visages du cosmopolitisme des villes marocaines : l'exemple des étudiants maliens à Fès* », in Khrouz N., Lanza N. (dir.), « *Migrants au Maroc. Cosmopolitisme, présence d'étrangers et transformations sociales* », *Konrad-Adenauer-Stiftung E.V.*, Bureau du Maroc.

TOURE Niandou (2015) « *L'approche 'réseaux' dans les études migratoires. Un cas d'étude sur les trajectoires scolaires des étudiants maliens en France et au Maroc* », in *E-Migrinter*, numéro intitulé « Les méthodologies dans la recherche sur les mobilités, réflexions de jeunes chercheurs »

TOURE Niandou (2014) « *Les étudiants maliens dans l'enseignement supérieur privé au Maroc. Enjeux et stratégies de distinction sociale par les études à l'étranger* », in *Hommes et migrations*, n° 1307 : dossier intitulé « l'Afrique qualifiée dans la mondialisation ».

Conférences internationales à comité scientifique

TOURE Niandou (2016) « *'L'expérience internationale' au service des entreprises privées dans les trajectoires d'insertion professionnelle des diplômés africains de la diaspora : l'exemple des diplômés maliens formés en France et au Maroc* », présenté aux 4èmes rencontres des études africaines en France (REAF) « *Afriques cosmopolitiques* », 5-7 juillet à l'Inalco (Paris).

TOURE Niandou (2014) « *Inégalités face à l'école, inégalités dans la mobilité: les happy few de la mobilité internationale pour études au Mali* », présenté au colloque international "Mobilités", organisé par l'ACSALF (Association Canadienne des Sociologues et Anthropologues de langue Française), 14-17 octobre – Université d'Ottawa.

TOURE Niandou (2014) Conférence de l'African Studies Association in Germany (VAD), *communication acceptée* : « *Social representations of professional achievement and the construction of academic trajectories: the case of Malian students in Moroccan higher education* », 11-14 juin, Bayreuth.

TOURE Niandou (2014) Carrefours Sahariens : vues des rives du désert, organisé par l'Institut américain d'études maghrébines, « *Les étudiants maliens dans l'enseignement supérieur marocain : catégories sociales et parcours d'études* », du 31 mai-2 juin, à Oran.

TOURE Niandou (2014) « Pushing the boundaries of Migration Studies: Perspectives from the US and France and Building Careers as Migration Studies Scholars », organisé par DPDF (Dissertation Proposal Fellowship Development) Alumni Initiative et accueilli par le Transnational Studies Initiative de Harvard University, Communication : « *A case for networks' approach in migration studies : lessons from the case study of Malian students in Morocco and France* », 5-7 mai, Boston, USA.

TOURE Niandou (2013) Colloque international « Mali Contemporain », « *Migrations scientifiques internationales : les chercheurs maliens formés en France et au Maroc: fuite, retour ou circulation ?* », 10-12 octobre 2013, Bamako.

TOURE Niandou (2013) 5^{ème} conférence européenne sur les études africaines (ECAS) : dynamiques africaines dans un monde multipolaire. « *Malian students in higher education in Morocco: not only an escape from a failed education system but also a matter of social distinction* », 27-29 Juin 2013, Lisbonne.

TOURE Niandou (2013) 1^{ère} Rencontre des Jeunes Chercheurs en Études Africaines « *Migration et développement : le brain gain dans la politique migratoire malienne* », Janvier 2013, Paris.

Mobilité internationale pour études et mobilité sociale

Trajectoires scolaires et socioprofessionnelles des étudiants maliens dans l'enseignement supérieur en France et au Maroc

Cette recherche analyse la dimension sociale de la mobilité pour études des Maliens en France et au Maroc. Face à un système d'enseignement supérieur à l'offre pédagogique et aux capacités d'accueil limitées, nombre d'étudiants maliens voient dans la mobilité internationale une ressource propice à leur trajectoire universitaire. En outre, ceux qui partent perpétuent une pratique de formation à l'étranger consubstantielle à la formation des élites maliennes au XXe siècle. Des acteurs institutionnels facilitent la mobilité étudiante : les États, d'une part, à travers les bourses de mérite qu'ils mettent en place, d'autre part, les établissements privés qui, au Maroc notamment, adaptent leur offre de formation à la demande provenant des pays d'Afrique subsaharienne. Cette thèse interroge la manière dont la mobilité internationale pour formation participe d'une stratégie de mobilité sociale. Elle démontre comment les inégalités du champ scolaire malien, fondées sur les disparités de capitaux économique, culturel et social, façonnent les inégalités d'accès à la mobilité. Toutefois, ces dernières sont contournées par les étudiants défavorisés par la mobilisation de « *liens faibles* », dont la parenté élargie. Le rôle de ces réseaux apparaît crucial dans la mobilité pour études, comme l'attestent les parcours des étudiants défavorisés dont la réussite professionnelle et sociale est souvent comparable à celle des étudiants issus des élites politiques, économiques et religieuses. Les trajectoires d'insertion professionnelle des diplômés maliens de France et du Maroc mettent enfin en évidence le rôle clé de la mobilité internationale pour études supérieures, en complément de la scolarité au Mali : gage d'un accès au statut d'élite, au Mali, pour le plus grand nombre, une telle mobilité internationale apparaît comme un facteur de transformation des hiérarchies sociales maliennes.

Mots-clés : *Mobilité internationale pour études, Inégalités scolaires, Capital social, Trajectoires scolaires, Enseignement supérieur, Mali, France, Maroc.*

International student mobility and social mobility

Educational and socio-professional trajectories of Malian students in French and Moroccan higher education

This PhD research analyzes the social dimension of Malian students' mobility in French and Moroccan higher education. Confronted with a higher education system with limited capacity, many Malian students perceive mobility as a suitable resource to their academic trajectory. These students going abroad perpetuate a tradition of mobility consubstantial with the training of Malian elites in the twentieth century. On the one hand, student mobility is encouraged by States, through merit scholarships they set up, and on the other hand private educational institutions particularly in Morocco adapt their curricula and services to the demands of sub-Saharan countries. This thesis questions the way in which international mobility for training participates in a strategy of social mobility. It shows how inequalities in the Malian school system, based on disparities in economic, cultural and social capital, shape inequalities in access to mobility. However, these inequalities are overcome by disadvantaged students through the mobilization of their "weak ties", including extended kinship. Social capital plays a crucial role in achieving success through mobility, where students from disadvantaged families succeed as much as those from elite families with politico-economic and religious clout. The career paths of Malian graduates from France and Morocco finally highlight the key role of international mobility for higher education, in addition to schooling in Mali: a guarantee of access to elite status in Mali, for the greater number. Consequently, international mobility appears as a factor in the transformation of Malian social hierarchies.

Keywords: *Students' international mobility, Educational inequalities, Social capital, Educational trajectories, Higher Education, Mali, France, Morocco.*