



HAL
open science

Parcours de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France

Ibrahima Sacko

► **To cite this version:**

Ibrahima Sacko. Parcours de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France. Sociologie. Université Paris-Saclay, 2022. Français. NNT : 2022UPASU011 . tel-04307316

HAL Id: tel-04307316

<https://theses.hal.science/tel-04307316>

Submitted on 26 Nov 2023

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

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

Parcours de réussite et d'échec
scolaire des enfants maliens au Mali et
en France

Pathways to success and failure at
school for Malian children in Mali and
France

Thèse de doctorat de l'université Paris-Saclay

École doctorale n° 629, Sciences Sociales et Humanité (SSH)

Spécialité de doctorat : Sociologie, démographie, anthropologie

Graduate School : Sociologie et Science Politique

Référent : Université de Versailles –Saint-Quentin-en-Yvelines

Thèse préparée au Printemps (Université Paris-Saclay, UVSQ, CNRS),
sous la direction de **Maryse BRESSON**, HDR,

Thèse soutenue à Paris-Saclay, le 25 novembre 2022, par

Ibrahima SACKO

Composition du Jury

Membres du jury avec voix délibérative

M. Philip MILBURN	Président
Professeur de sociologie, HDR, Université de Rennes 2	
Mme Mme Sylvie MAZZELLA,	Rapporteuse et Examinatrice
Directrice de recherche du CNRS en sociologie, HDR LAMES, Laboratoire méditerranéen de sociologie	
M. Lionel POURTAU	Rapporteur et Examineur
Chercheur associé au Leiris, Université Paul Valéry, Montpellier, HDR en sociologie	
M. Smaïn LAACHER	Examineur
Professeur de sociologie, HDR, Université de Strasbourg, CEMS-EHESS	
M. Idrissa Soïba TRAORE	Examineur
Recteur de l'Université de Bamako (Mali) à la Faculté des Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines, Maître de conférences en sociologie	

Titre : Parcours de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France

Mots clés : Parcours scolaire – réussite et échec scolaire -stratégie familiale - école - comparaison Mali-France

Résumé : La question des parcours de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens est abordée par immersion ethnographique et études de cas dans les écoles et les familles, dans cette thèse multi sites qui repose sur des données d'enquête recueillies au Mali et en France. Elle mobilise notamment une démarche de suivi longitudinal d'une durée de 3 ans, appliquée à huit élèves à partir de 10 ans : quatre dans chaque pays, à parité filles/garçons. Les atouts et difficultés de ces élèves dans chaque pays font l'objet d'une analyse sociologique ; ils sont mis en perspective avec les aspirations et la « doxa » intégrée par les parents d'élèves maliens au Mali et en France. En effet la thèse souligne les différences de contextes : d'un côté, il semble évident que les élèves maliens scolarisés au Mali notamment, en milieu rural dans l'école publique seraient « mal partis » pour réussir scolairement et faire des études longues. Inversement, du point de vue des parents d'élèves maliens rencontrés en France, leurs enfants « ont tout à l'école pour réussir ». Pourtant, ils ne réussissent pas souvent, d'après leurs aspirations et critères de la réussite.

Pour éclairer ce paradoxe, la thèse précise les contraintes liées au contexte dans les écoles et les classes (observées entre 10 et 12 ans). Pour expliquer le manque de réussite apparent des enfants maliens en France, du point de vue de leurs parents, la thèse revient sur les conditions d'apprentissage et sur les difficultés familiales notamment, en termes de précarité de logement de certaines familles maliennes en France qui sont de véritables obstacles à la scolarité de leurs enfants. Les portraits de famille illustrent comment, le faible niveau de scolarité des parents produit des difficultés pour eux à concilier travail et suivi de la scolarité des enfants.

Pour autant, la thèse met en évidence des stratégies de réussite scolaire des familles, dans les deux pays. Au Mali, certaines familles s'engagent dans le suivi scolaire de leurs enfants. Les plus favorisés envoient leurs enfants en France après le baccalauréat. Pour les familles maliennes qui résident en France, venues par le canal de l'immigration, elles s'investissent aussi via notamment les aînés dans le suivi des enfants à la maison et comptent sur la qualité de l'école Française. Partant des parcours des 8 élèves suivis, la thèse élargit la réflexion en s'intéressant à la fratrie de chacun des enfants et aux circonstances dans lesquelles les aînés ont réussi ou non leurs études, devenant alors des bonnes ou « mauvaises » références pour leurs frères et sœurs qui étudient dans les petites classes. En termes de genre, les filles apparaissent comme les « grandes gagnantes » de la diaspora malienne en France, répondant alors mieux à l'attente de leurs parents. La thèse souligne par ailleurs la diversité des définitions de la réussite scolaire, qui complexifie l'analyse des stratégies. Ainsi en France, les enseignants considèrent comme une réussite scolaire l'accomplissement d'un projet d'étude y compris, dans le cadre d'une orientation en filière courte, alors que les parents

d'élèves maliens aspirent pour leurs enfants à une réussite scolaire identifiée à la réalisation de longues études (bac+ 5 ou plus). De plus, il y a des degrés de réussite scolaire et les degrés d'échec scolaire dans les deux pays : au Mali, les élèves sont classés du premier de la classe au dernier (quand il n'y a pas « déperdition scolaire ») ; en France, les élèves ne sont plus classés mais, leur degré de réussite se mesure via l'orientation, à la fin de l'école élémentaire, en collège classique ou en SEGPA.

La thèse apporte ainsi des éléments permettant d'éclairer les logiques différentielles des parcours scolaire des élèves maliens dans les systèmes scolaires au Mali et en France.

Title: Pathways to success and failure at school for Malian children in Mali and France

Keywords: Educational background- Academic success and failure- Family Strategy- school- Mali-France comparison- comparison between the MALI and the FRANCE

Abstract: The question of the pathways to success and failure of Malian children is addressed by ethnographic immersion and case studies in schools and families; this multi-site thesis is based on survey data collected in Mali and France. In particular, it mobilizes a longitudinal monitoring approach lasting of 3 years, applied to eight students from the age of 10: four in each country, at equal numbers between girls and boys. The advantages and difficulties of these students in each country are the subject of a sociological analysis; they are put in perspective with the aspirations and the "doxa" integrated by these Malian students' parents in Mali and France. Indeed, this thesis highlights the differences in contexts: on one way, it seems obvious that Malian students enrolled in Mali in particular, in rural areas in public schools, would be "badly off" to succeed academically and do long studies. Conversely, from the point of view of Malian students' parents met in France, their children "have everything at school to succeed". Yet they often do not succeed, according to their aspirations and criteria for success.

To enlighten on this paradox, the thesis specifies the constraints related to the context in schools and classes (observed between the ages of 10 and 12). To explain the apparent lack of success of Malian children in France, from the point of view of their parents, the thesis comeback to the learning conditions and the family difficulties in particular, in terms of precarious housing of some Malian families in France which are real obstacles to the schooling of their children. Family portraits illustrate how parents' low level of education makes difficult for them to reconcile work and child schooling.

However, the thesis highlights some strategies for the academic success of families in both countries. In Mali, some families are involved in the school follow-up of their children. The most advantaged send their children to France after the baccalaureate. For Malian families who live in France, who come through immigration, they also invest themselves via seniors in the follow-up of children at home and count on the quality of the French school. Starting from the paths of the 8 students followed, the thesis broadens the reflection by focusing on the siblings of each of the children and the circumstances in which the elders have succeeded or not their studies, becoming then good or "bad" references for their brothers and sisters who study in the small classes. In terms of gender, girls appear as the "big winners" of the Malian Diaspora in France, meting better the expectations of their parents.

The thesis also highlights the diversity of academic success definition, which complicates the analysis of strategies. Thus, in France, teachers consider as academic success the completion

of a study project including, as part of a short course orientation, while Malian students parents' aspire for their children to an academic success identified by the completion of long studies (baccalaureate + 5 or more). In addition, there are some levels of academic success and school failure in both countries: in Mali, students are ranked from the first of the class to the last (when there is no "school dropout"); in France, students are no longer classified, but their degree of success is measured from the orientation, at the end of elementary school, in classical college or SEGPA.

Throughout the thesis, this provides elements to enlighten the differential logics of Malian students' educational paths in the school systems in Mali and France.

Je remercie infiniment ma Directrice de thèse Maryse Bresson d'avoir accepté de diriger une thèse non financée et pour tout son soutien dans l'encadrement de cette recherche du début à la fin.

Je remercie le laboratoire PRINTEMPS (Professions, institutions, temporalité) de l'université de Versailles Saint Quentin en Yvelines de m'avoir permis à réaliser cette thèse et de m'apporter un soutien pédagogique à travers l'organisation d'un séminaire de suivi de thèse.

Je remercie les membres du jury d'avoir accepté de lire et discuter cette thèse.

Je remercie Marnix Dressen et Marie Loison, les membres de mon comité de suivi de thèse pour leur encouragement et les références bibliographiques pertinentes qu'ils m'ont suggérées durant les différents comités de suivi.

Cette thèse a pu être élaborée grâce à la contribution et participation de plusieurs acteurs de l'école (enseignants, élèves et parents d'élèves) au Mali et en France, d'associations en France, agents d'ONG et acteurs des différents ministères de l'école au Mali : Ministère de l'enseignement fondamental, ministère de l'enseignement secondaire et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Je remercie la Région Ile-de-France pour son aide à mobilité internationale des doctorants, une aide précieuse pour mes dépenses dans les deux terrains au Mali.

Je remercie mes camarades de promotion doctorantes et doctorants du laboratoire Printemps pour les encouragements prodigués, des idées et conseils, notamment Marion Plau, Jennifer Laussu et Marion Duval de m'avoir mis en contact avec ses collègues de l'école privée les ANGELOS à Bamako.

Je remercie d'autres doctorants de ma Directrice de thèse pour leur soutien dans nos rencontres et leur bonne collaboration dans les enseignements que nous donnons en travaux dirigés sociologie : Margaret, Mardochée, Abdoul et Mathilde.

Je suis reconnaissant à Laura Cruchet pour son encouragement et ses idées utiles et questions pertinente lors de sa discussion dans ma présentation au séminaire sur l'école.

Je remercie mes coorganisateur du séminaire des doctorants CESDIP-Printemps (2019-2020) : Marion Duval et du laboratoire Printemps et Poggie pour leur bonne collaboration dans ce travail de groupe.

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont accueilli dans leur vie professionnelle ou personnelle et m'ont permis de recueillir les données nécessaires à la réalisation de ma thèse.

En France :

Mes remerciements vont à l'endroit des Directeurs d'écoles des enfants suivis pour leur bon accueil et pour m'avoir mis en contact avec les parents d'élèves ; les chefs d'établissements pour les données fournies (notes des élèves) et pour le bon accueil dans leurs établissements.

Je remercie les autres acteurs (enseignantes, enseignants, CPE, assistantes sociales), rencontrés dans les écoles en France pour leur soutien travers les entretiens accordés et les références bibliographiques pertinentes qu'ils m'ont suggérées.

J'exprime toute ma gratitude et je remercie tout particulièrement les élèves suivis à Paris et Montreuil ainsi que les membres de leur famille (grands-frères et grandes-sœurs), et également leur père et mère de m'avoir autorisé de suivre leurs enfants dans cette recherche et de m'avoir « ouvert » leur porte jours et nuits.

Au Mali :

Je remercie les Directeurs d'écoles des élèves suivis à Bamako et Ouélessebouougou pour le bon accueil et l'accès aux données de l'école ainsi que les notes des élèves.

Mes remerciements vont aussi aux enseignantes et enseignants des différentes classes des élèves suivis ainsi que d'autres enseignants rencontrés dans les écoles au Mali pour leur soutien à travers les entretiens accordés, et leurs encouragements.

Je remercie Adizatou Ba et son mari Jules pour leur bon accueil durant les années d'enquête à Ouélessébougou

Je remercie Tandio Traore pour son guide durant mon séjour à Ouélessébougou

Je remercie tout particulièrement les élèves suivis à Bamako et Ouélessébougou ainsi que les membres de leur famille (grands-frères et grandes-sœurs, tantes et oncles), particulièrement leur père et mère de m'avoir autorisé de suivre leurs enfants dans cette recherche et de m'avoir « ouvert » leur porte jours et nuits.

J'adresse également tous mes remerciements à mes camarades de promotion du lycée et de l'université, notamment Tidiane Camara, Saïba Lamine Keita et Sambou Camara de m'avoir mis en contact avec des personnes ressources à Bamako et Ouélessébougou.

Je remercie Aly Tounkara pour son soutien et ses encouragements.

Mes remerciements vont à Ait Abdelmalek Syla de la bibliothèque sociologie AES de l'Université Paris Nanterre pour m'avoir fourni des ouvrages récents et pertinents sur mon thème, ainsi qu'à Aude Cadoret pour sa relecture d'une partie de ma thèse.

Je remercie les professeurs feu Oumar Ba et feu Boubacar Sega Diallo (anciens élèves de l'école coloniale) de m'avoir guidé avec des idées et leurs bonnes connaissances sur l'histoire de l'école malienne.

Je remercie Illo Diallo de m'avoir mis en contact avec ses collègues du Ministère.

Ma thèse n'a été rendue possible enfin qu'avec le soutien de ma famille et de mes proches, que je tiens à mentionner ici.

Je remercie toute ma famille :

Je remercie infiniment particulièrement ma grande sœur Bintou en France pour son soutien énorme à mon parcours d'étude en France.

Mes remerciements à ma femme Kadiatou Ba pour soutien moral et ses encouragements.

Je remercie les membres d'autres familles proches pour les encouragement et soutien moral : la famille Sidibé et singulièrement Dramane Sidibé pour ses encouragements et son soutien à mon parcours scolaire depuis le lycée, la famille Ba, la famille Sissoko, la famille Diawara, la famille Doumbia, la famille Diaby et la famille Fall particulièrement Papa Fall pour son soutien à ma poursuite d'étude en France.

Que toutes ces personnes ici, et d'autres non citées, soient persuadées de ma profonde gratitude à leur égard.

Liste des sigles

AEP : Assistant d'éducation en préprofessionnalisation

BEP : Brevet d'études professionnelles

CAF : Caisse d'Allocation familiale

CAP (en France) : Certificat d'aptitude professionnelle

CAP (au Mali) : Centre d'animation pédagogique

CE1, CE2 (en France) : Cours élémentaire 1^e et 2^e année (cycle 2 école élémentaire)

CFA (*franc*) : Communauté financière africaine (*franc* de la)

CM1, CM2 (en France) : Cours moyen 1^e et 2^e année (cycle 3 école élémentaire)

CEP : Certificat d'études primaires

CPE : Conseiller principal d'éducation

CP (France) : Cours préparatoire (1^e classe de l'école élémentaire)

DCAP : Directeur du Centre d'animation pédagogique

DEF (au Mali) : Diplôme d'études fondamentales

EPS : Education physique et sportive (discipline scolaire)

EPT : Education pour tous

CSP/PCS : Catégorie socio-professionnelle, Profession et catégorie socio-professionnelle

HLM : Habitat à Loyer Modéré

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

LMD : Licence, Master, Doctorat (système correspondant à 3, 5 et 8 années d'études à l'université)

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

ONG : Organisation non gouvernementale

ONU : Organisation des Nations Unies

PDEB : Projet de Développement de l'Education de Base

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PISE : Programme d'investissement sectoriel de l'éducation

PRODEC Programme décennal de développement de l'éducation

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

SES : Section d'éducation spécialisée

SRU (France) : Solidarité et renouvellement urbain (loi du 13 décembre 2000)

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (en anglais : *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

UEPA : Union pour l'Etude de la Population Africaine (en anglais UAPS Thematic Research Networks)

USAID : Agence des États-Unis pour le développement international (en anglais : *United States Agency for International Development*)

ZEP Zone d'éducation prioritaire : Section d'enseignement général et professionnel adapté

Sommaire	p 12
Introduction	p 14
1^{ère} partie : Etudier les chemins de la réussite scolaire pour les enfants du Mali : le choix d'une approche	p 44
Chapitre 1 Les parcours de réussite selon les contextes nationaux – Revue de littérature	p 44
1.1. Pluralité des systèmes éducatifs et questions sociologiques sur la réussite scolaire	
1.2. Inégalités scolaires et inégalités sociales au Mali et en France	p 64
1.3. Comment comparer les chemins de la réussite scolaire au Mali et en France ? construction des hypothèses et choix d'une approche	p 84
Chapitre 2 : Une étude comparative des stratégies scolaires des familles - Les méthodes utilisées et leurs justifications	p 100
2.1. Méthode ethnographique : observations, choix des écoles au Mali et en France	
2.2. Méthode longitudinale et présentation des entretiens	p 105
2.3. Justification des 10-12 ans et de la prise en compte de la dimension du genre dans la réussite et l'échec scolaire	p 117
2^{ème} partie Les parcours scolaires entre contraintes matérielles et stratégies des familles - Résultats de la thèse	p 144
Chapitre 3 : Présentation de la vie dans les écoles et suivi des élèves au Mali et en France	
3.1. Dans les écoles au Mali en 1 année (2017)	p 144
3.2. Enquêtes de terrains en France en 1 ^e année (2018)	p 164
3.3. Résultats de l'enquête longitudinale. Observation des élèves suivis en 2019	p 181
Chapitre 4 : La réussite scolaire comme stratégie familiale : « Portraits de familles » d'élèves maliens au Mali et en France	p 197
4.1. Portraits de familles et mise en œuvre de stratégies éducatives au Mali et en France.	P 197
4.2. Résultats scolaires des enfants en suivi longitudinal	p 260
3^{ème} partie Les effets des stratégies des familles sur les parcours scolaires. Réalité et limites de leur mise en œuvre	p 302
Chapitre 5- Perceptions variées de la « réussite » à l'école et ressources subjectives face à l'échec	p 302
5.1. Indicateurs de réussite et d'échec scolaire	p 302

5.2. Les différences de perception entre parents d'élèves et enseignants (entretiens réalisés avec les enseignants des élèves suivis et d'autres enseignants) p 304

Chapitre 6- Effets réels mais limités des stratégies éducatives, entre opportunités et contraintes p 363

6.1. La scolarité en France comme opportunité de réussite pour les enfants du Mali : une évidence ? p 363

6.2. Prise en compte de la diversité des trajectoires scolaires et des différences intra-France et intra-Mali p 381

6.3. L'impact des stratégies pour favoriser des parcours longs. Réussite familiale et reconnaissance par la diaspora p 387

Conclusion générale p 419

Bibliographie p 426

Liste des graphiques p 439

Liste des tableaux p 442

Liste des photos p 444

Annexes p 445

Annexe 1 : Guides d'entretien p 446

Annexe 2 : Cartes p 478

Annexe 3 : Conventions de recherche p 480

Introduction : réussite scolaire et stratégies des familles maliennes au Mali et en France

Décrocher un diplôme est un élément de distinction (BOURDIEU, 1979) et symbolise la réussite scolaire. Ce point a été tout particulièrement mis en évidence en sociologie pour la France. Dans la continuité de cette analyse, de nombreux auteurs ont confirmé l'importance du diplôme, présenté comme « une arme des faibles » (POUALLEC, 2010) : les classes populaires ayant pris conscience de son impact sur la mobilité sociale pour ériger une protection face au chômage et aux conditions d'emplois médiocres (TERRAIL, 2004).

Cette prise de conscience s'étend aux populations qui migrent en France - parmi lesquelles figurent les Maliens. A la suite de Sylvie Mazzella, nous pouvons définir la migration à partir de la conception qui s'impose au XVI^e siècle, prenant la signification de « déplacement d'une population qui quitte son pays pour un autre » (MAZZELLA, 2021, page 14). L'autrice ajoute que la migration se substitue ainsi au mot « transmigratio » plus ancien dont l'apparition date du XII^e siècle. « Fait social mondialisé » (la migration), le nombre de migrants sur le plan international évolue plus rapidement que la population mondiale, souligne Sylvie Mazzella. En terme de chiffres, d'après l'autrice : « les migrations continuent de gagner de l'ampleur au cours des XX^e et XXI^e siècle : le nombre de migrants internationaux passe de 75 millions en 1965 à 195 millions en 2005 [...]. Le phénomène migratoire se répartit en des flux différents : migrations de travail, légales ou clandestines, migrations d'étude, réfugiés, demandeurs d'asile, regroupement familiale, mineurs isolés... Aujourd'hui, on estime à plus de 200 millions les migrants dans le monde, pour moitié des femmes » (MAZZELLA, 2021, p 16).

Par ailleurs cette mobilité des migrants peut souvent s'analyser selon Sylvie Mazzella comme une « mobilité volontaire » et non « forcée », une migration internationale suscitée par le désir « toujours à la recherche d'un monde meilleur » avec des trajectoires et motifs toutefois complexes et multiples : « ils sont d'ordre économique, politique, éducationnel, climatique, familial, ethnique ou religieux » (page 6). Parmi ces motifs, nous verrons que l'ordre économique et éducationnel (pour leurs enfants) correspondent à la logique de la situation migratoire des Maliens en France.

De manière complémentaire, Antoine Inglebert-Frydman et Lionel Pourtau, s'intéressant à l'insertion des réfugiés en France, ciblent leur analyse sur des publics qui n'ont pas forcément « désiré » quitter leur pays mais ont pu y être « obligés », à cause de la guerre ou de persécutions, ou de la misère. Analysant l'expérience concrète de l'accompagnement des personnes migrantes et réfugiées, ils insistent sur la nécessité d'avoir une vision diversifiée et non réductrice des migrations et sur les enjeux d'adaptation pour tous les acteurs, tant pour la société accueillante que pour les migrantes (INGLEBERT-FRYDMAN et POURTAU, 2020).

Si cette thèse entend insister sur les motivations liées à l'école et sur l'enjeu des parcours scolaires, il ne s'agit pas pour autant pour nous de dénier l'existence d'autres motivations aux migrations mais plutôt d'interroger cet aspect majeur qui nous semble encore finalement méconnu.

En effet, la situation des enfants d'origine immigrée en France croise de manière fondamentale les problématiques de l'école en France. Abdelmalek SAYAD dans *L'école et les enfants de l'immigration*, indique depuis les années 1970, la question de ces enfants, dont il souligne par ailleurs les appellations plurielles : « enfants issus de l'immigration, ou encore jeunes immigrés, enfants de travailleurs migrants, petits immigrés, etc. », et l'enjeu de leur « intégration » font partie intégrante du discours sur l'école primaire (SAYAD, 2014, p12). Ils sont enfants français, mais « sociologiquement étrangers » (SAYAD, 2014, p 45).

Pour poursuivre, il s'agit maintenant de donner, même provisoirement compte tenu de la diversité des critères au Mali et en France, une définition aux notions de parcours et de réussite scolaire¹, telle que nous l'entendons. C'est en effet un principe trivial pour le sociologue de définir les notions qu'il utilise, nous rappelle Durkheim.

Dans le parcours de vie ou cheminement à travers les âges d'un individu, on peut faire ressortir différents types de parcours, singulièrement le parcours scolaire (dès lors que la personne a été scolarisée dans une institution reconnue, quelle que soit la durée de sa scolarité) et le parcours professionnel. Un lien entre les deux existe puisque le parcours professionnel est valorisé par le type et le niveau de diplômes obtenu, au Mali et en France : que ce soit dans le secteur privé (les entreprises, recrutant les jeunes diplômés en fonction de leur diplôme, en plus de leurs compétences et de leur « capital social ») comme dans le secteur public, par exemple dans les concours à la fonction publique (concours de catégorie A, B, C accessibles selon le niveau de diplôme reconnu). Il est ainsi possible de définir le parcours scolaire comme la trajectoire suivie par l'élève dans le champ de l'éducation organisée et/ou reconnue par les pouvoirs publics ; suivant différentes étapes composant la scolarité. Le parcours scolaire ou « trajectoire scolaire » commence par l'inscription de l'enfant à l'école (dès 3 ans en France et dès 6 ans au Mali²), qui devient un élève, avec les enfants de sa génération, c'est-à-dire d'autres enfants nés à peu près la même année et formant ainsi une cohorte d'élève. Parlant de parcours scolaire, on parle des classes fréquentées par l'élève tout au long de sa scolarité, c'est aussi son cursus scolaire. Ce qui nous amène à dire que le parcours scolaire, le cursus scolaire ou la trajectoire scolaire désignent des idées proches. Dans *Les biographies en sociologie*, Claude Dubar et Sandrine Nicourd s'intéressent à la notion de trajectoire en la définissant, comme « la courbe reliant les positions sociales successives de plusieurs personnes de la même lignée ou de moments d'un cours individuel de vie » (DUBAR et NICOURD, 2017, p.31). Le parcours scolaire dans la vie de l'enfant est, dans la société française comme malienne, considéré comme la condition indispensable pour faire de lui un citoyen éduqué, instruit au service de sa famille, sa communauté et sa Nation.

Concernant la réussite scolaire, il apparaît d'emblée que cette notion est polysémique. Pourtant, dans tous les pays, ceux qui ont fait un parcours d'études longues (universitaire et post universitaire), sont souvent considérés comme plus en réussite scolaire que ceux qui n'ont pas

¹ Nous reviendrons largement sur la perception des deux notions par les acteurs.

² En France, l'obligation dès l'âge de 3 ans a été promulguée en 2021, la pratique étant déjà quasi généralisée. Au Mali, l'âge de 6 ans n'est pas respecté pour bon nombre d'enfants qui se retrouvent en retard scolaire par rapport à la norme ainsi définie (entrée tardive à l'école).

accédé à l'université, après leurs études secondaires. Ces derniers, de même, sont considérés comme plus en réussite scolaire que ceux qui se sont arrêtés au lycée ou avant le lycée. Aussi, un critère important (et même comme nous le verrons, majeur du point de vue des familles maliennes) est de définir la réussite scolaire en termes de longueur d'années d'études validées, par le dernier diplôme obtenu. Mais bien sûr, la réussite scolaire ne se limite pas à cela. Au sein de l'école, l'élève qui a de bonnes notes en classe est vu, aux yeux de l'enseignant, comme celui qui est en réussite scolaire. Dans ce cas, la réussite scolaire, c'est avoir de bonnes notes en classe, avoir son examen. Ce qui permet aussi de passer d'année en année d'une classe inférieure à la classe supérieure. Cette réussite scolaire par les notes en classe, en amont, contribue, participe et garantit la réussite scolaire, en aval, qui est l'aboutissement au sens de poursuite des études, afin de maximiser le diplôme obtenu. Quant à l'échec scolaire, nous le comprenons par la sortie du système scolaire sans diplôme, ce qui est considéré comme un handicap rendant difficilement employable sur le marché de l'emploi. Ce phénomène est également visible en classe à travers les mauvaises notes qui peuvent entraîner le redoublement, avant l'exclusion³ ou l'abandon de l'élève/étudiant. L'échec scolaire, dans ces différentes formes notamment le redoublement, et l'abandon à tendance à toucher plus les filles que les garçons.

Pour aller plus avant dans l'étude des parcours de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens en France et au Mali, il importe maintenant de préciser quelques caractéristiques de ces parcours dans les contextes français et malien.

La scolarité des enfants maliens en France

La communauté malienne en France est la plus nombreuse en Europe : selon un article publié en 2013 par le journal *le Monde*, 120 000 ressortissants maliens résidaient dans ce pays⁴. Selon un autre article publié dans le même journal en 2019, le Premier Ministre estimait à 100 000 le nombre de Maliens régulièrement installés en France, précisant qu'aucune estimation n'est disponible concernant les irréguliers⁵. Le même article confirme que la France est leur destination européenne préférée. Si les raisons qui peuvent être avancées à cela sont diverses, l'une d'elles intéresse plus particulièrement le sujet de cette thèse, qui vise à étudier et remettre en perspective le désir des familles Maliennes de favoriser le parcours scolaire de leurs enfants, et également les stratégies qu'elles mettent en œuvre, avec plus ou moins de succès, en France comme au Mali, pour que leurs enfants « réussissent à l'école ».

³ Au Mali, un élève peut être exclu pour cumul de plusieurs redoublements dans la même classe ou au cours de son parcours dans un cycle scolaire.

⁴ Source : https://www.lemonde.fr/societe/article/2013/01/18/qui-sont-les-maliens-de-france_1818961_3224.html#:~:text=AFP%20FANDRE%20DURAND-,La%20communaut%C3%A9%20malienne%20de%20France%20est%20l'une%20des%20plus,Maliens%20sont%20les%20plus%20nombreux. (consulté le 19/11/2020).

⁵ Source : https://www.lemonde.fr/afrique/article/2019/03/05/la-france-negocie-avec-le-mali-le-retour-des-migrants-irreguliers_5431822_3212.html (consulté le 29 mai 2022)

Comme le montre Mariette SAGOT en 2015, la famille et les études sont en effet deux motifs d'immigration en France (notamment, en Île-de-France). Cela ne concerne d'ailleurs pas que les Maliens : les études sont la deuxième cause d'immigration des étrangers en France après la famille⁶. Mais pour introduire notre sujet, il importe de souligner cette tradition observée au Mali d'immigrer en France, pas uniquement sous la forme « d'immigration au travail », mais aussi pour les aspirations à accéder au savoir et à l'éducation. Comme le souligne Etienne GERARD dans *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, la question au Mali n'est plus : « Faut-il envoyer son enfant à l'école ? » (GERARD, 1997). Les Maliens sont convaincus dans leur majorité, de l'effet de l'école notamment pour accéder à des postes à responsabilités, et qu'il « faut » envoyer les enfants à l'école.

Pourtant, les taux de scolarisation l'indiquent, tous les enfants maliens ne sont pas encore scolarisés, comme le confirment les chiffres des annuaires statistiques du ministère de l'Éducation Nationale⁷. Ce faible taux de scolarisation et aussi, comme nous le verrons également, les forts taux d'échec et de déperdition peuvent s'expliquer, au moins en partie, par le manque de places suffisantes au Mali, en particulier, dans certains établissements, pour accueillir tous les élèves de la contrée voire, à cause de l'inexistence pure et simple de l'institution scolaire dans certaines zones rurales.

Les travaux d'Étienne GERARD publiés à la fin des années 1990 concernant à la fois les politiques éducatives, les mythes et les stratégies d'éducation au Mali, soulignent que ce pays se trouve dans une situation à peu près similaire à celle d'autres pays voisins en Afrique subsaharienne, concernant les problématiques du savoir scolaire. A l'instar de cette sous-région du continent africain, il est possible de parler de « crise » du système éducatif malien, marquée par la déscolarisation :

c'est le cas aussi d'autres pays d'Afrique de l'Ouest ou d'Afrique centrale : « Togo, Bénin, Congo, Centrafrique, Burkina Faso ... » (GERARD, 1997, Page 10).

Le même auteur met par ailleurs en évidence l'image relativement négative de l'école malienne par rapport à l'image que peut avoir l'école française. Cette appréciation négative de l'école malienne se fonde sur les limites et échecs des politiques menées. Pour tenter de réduire l'écart entre le désir des populations de mettre leurs enfants à l'école et l'impossibilité pour l'école de les accueillir, de nombreuses réformes et politiques ont pourtant été menées au Mali. Depuis la première grande réforme de 1962, de nombreuses « initiatives de réforme⁸ » et des « Projets

⁶ Source : https://www.institutparisregion.fr/fileadmin/NewEtudes/Etude_1160/NR_676_web.pdf (consulté le 18/11/2020).

⁷ Chaque année, le Ministère de l'Éducation Nationale établit un annuaire statistique qui donne l'état de l'école malienne à travers les chiffres. Nous nous sommes rendu plusieurs fois dans ce ministère entre 2016 et 2019, nous avons trouvé plusieurs annuaires statistiques dont le premier datant de 1969-1970 et le dernier de 2014-2015. D'après ces données, le taux de scolarisation est passé de 7% en 1960 à 46% en 1988 et 69% en 2015 (cf tableau et analyse supra page 8).

⁸ D'après les témoignages recueillis dans notre enquête, les avis des enseignants demeurent partagés sur le nombre de réformes dans l'Éducation nationale au Mali. Certains estiment que la seule réforme qu'a connue l'école

d'Education » relatifs à l'enseignement fondamental ont été entreprises par les différents régimes qui se sont succédés, mais le bilan qui en découle est teinté d'échec, si l'on en croit les conclusions des « Etats Généraux » de l'Education (« mars 1989 à Bamako»). Etienne GERARD tire la même conclusion à propos des limites du « Quatrième Projet d'Education » de 1989 mis en place par la Banque Mondiale, dont la finalité était d'obtenir « un taux de scolarisation de 36%⁹ en 1995 ». Malgré le soutien des institutions internationales à l'école malienne, les faiblesses du système éducatif malien perdurent. LOUA Seydou confirme ce constat (2016), en rappelant que le Mali s'était fixé notamment l'amélioration du taux brut de scolarisation et l'alphabétisation des jeunes déscolarisés et non scolarisés âgés de 9 à 15 ans. Afin d'atteindre les objectifs fixés, les autorités maliennes ont mis en place le Programme d'investissement sectoriel de l'éducation (PISE), qui s'est étalé sur trois phases successives (2001-2005, 2006-2009 et 2010-2012). Les objectifs visés par le PISE étaient, entre autres :

- le développement de l'enseignement fondamental à travers l'amélioration de l'encadrement de la petite enfance ; des taux brut et net de scolarisation ;
- l'éducation spéciale ;
- une bonne couverture en matière d'alphabétisation ;
- la formation et le recrutement d'enseignants dans tous les ordres d'enseignement ;
- une redynamisation de l'enseignement secondaire, avec de nouvelles filières et de nouvelles disciplines et l'atteinte d'un ratio élève/classe de 50 en 10^e année ;
- un enseignement supérieur rénové, avec une meilleure gestion des effectifs et répondant aux exigences de la mondialisation (notamment le système LMD), la modernisation des infrastructures et le développement de la recherche scientifique.

Selon Seydou LOUA en 2016, l'état des lieux de ce programme montre certaines avancées, comme l'amélioration des taux de scolarisation et d'alphabétisation, la réforme du lycée, avec de nouvelles filières, la mise en œuvre du système LMD, encore en expérimentation dans certaines facultés. Cependant, nombreux sont les objectifs qui n'ont pas été atteints¹⁰.

C'est dans ce contexte et face à une politique éducative qui leur paraît inefficace pour les enjeux de réussite scolaire des élèves, que les familles élaborent des stratégies de réussite scolaire pour leurs enfants incluant la perspective de l'immigration, notamment en France ; mais aussi d'autres perspectives en restant au Mali. Etienne GERARD évoque ces stratégies scolaires, dans un sens que nous reprenons dans notre thèse. Les stratégies scolaires telles que les définit cet auteur ne sont pas univoques :

« Par 'stratégies' nous entendons des pratiques individuelles ou collectives, fondées sur la prise en compte de données diverses, scolaires ou non, et orientées par des fins, conscientes ou inconscientes, non moins spécifiques au contexte de leur adoption. » (GERARD, 1997, p16).

Parmi les horizons majeurs des stratégies scolaires, se trouvent ceux de la reproduction sociale, qui a pour but de maintenir le même statut social pour ses enfants ; mais aussi cette volonté de

malienne est celle de 1962. D'autres considèrent les transformations d'une partie du programme dans la deuxième et troisième République comme des réformes.

⁹ On observe que ce taux est inférieur à celui indiqué par le Ministère (46% en 1988 ; voir infra).

¹⁰ <https://journals.openedition.org/ries/5917#quotation>

les former pour leur permettre d'atteindre un statut social plus élevé, dans une stratégie de mobilité sociale ascendante ou promotion sociale. Analysant cette stratégie de promotion sociale, Étienne GERARD ne met pas en avant des buts individuels mais des objectifs collectifs, non seulement de mobilité d'une famille pour progresser dans la hiérarchie des classes, mais de la société malienne dans son ensemble pour progresser en termes de développement du pays. Il cite à cet égard Marie-France LANGE et Jean-Yves MARTIN (1995) dans les « Cahiers des sciences humaines de l'Orstom » qui écrivent ; (ces stratégies) « ne répondent pas seulement à des besoins économiques et n'induisent pas non plus que des comportements sociaux : elles jouent un rôle dans la reproduction sociale, elles s'inscrivent au sein de projets sociétaux » (cité par GERARD p 16).

Selon ces auteurs, les stratégies pour favoriser la réussite scolaire seraient ainsi ancrées dans l'histoire collective et personnelle des familles maliennes. Par ailleurs, les stratégies scolaires des Maliens nous apparaissent concrètement, diverses et multiples (selon la classe sociale, le genre, le lieu de résidence...) : comme nous le montrerons dans notre recherche, elles sont notamment, différentes entre les Maliens au Mali et les Maliens résidant en France.

Notre sujet de thèse revient ainsi, pour les questionner, sur l'envie et l'attrait que la France exerce au Mali en matière de scolarité et d'études, aussi bien sur les élèves que sur les parents, qui développent diverses stratégies ; ainsi que sur l'impact de ces stratégies sur les parcours de réussite et d'échec scolaire de leurs enfants.

Parmi les motivations et contraintes de la migration ou de rester au Mali et parmi aussi les enjeux d'adaptation des Maliens en France, il s'agit plus précisément pour nous dans cette thèse d'étudier dans une perspective comparative, les parcours des élèves qui sont restés au Mali, et ceux qui résident en France, en prenant en compte les stratégies familiales et le contexte de vie et d'apprentissage. Lorsque des Maliens migrent en France, que cette migration soit motivée par le travail, ou les études, ou pour d'autres raisons encore, il en résulte que certains s'installent pour longtemps en France et y fondent une famille. Ils deviennent alors les Maliens résidant en France. Est-il pertinent de dire que certains Maliens choisissent d'envoyer leurs enfants en France pour leur réussite scolaire alors que d'autres préfèrent (ou doivent ?) rester au Mali ? Si cela correspond bien à des « stratégies » différentes, on se demandera aussi quelle est la stratégie la « plus efficace » (en réalité, ou selon leur perception). Au Mali comme en France, les familles développent des stratégies scolaires -c'est l'angle d'analyse que cette thèse propose d'interroger. L'école française exerce un attrait incontestable et est perçue comme « meilleure » pour réussir. Les enfants des Maliens résidant en France réussissent-ils « vraiment » mieux à l'école, et réussissent-ils à l'école comme le voudraient leurs parents ? Eu égard à la place des enfants dans les deux pays : pays développé versus pays en voie de développement, on peut penser, et notre enquête le confirmera, que les enfants des Maliens résidant en France sont généralement « objectivement » dans de meilleures conditions de vie scolaire et sociale que les enfants du Mali, qui étudient dans les écoles publiques « au pays ». Pour autant, nous verrons que d'autres indicateurs, notamment, plus « subjectifs », ou portant sur d'autres critères comme la longueur des études menées en France et au Mali, doivent aussi être mobilisés. On

s'interrogera par ailleurs également dans la thèse sur la stratégie qui consiste à habiter au Mali en mettant ses enfants dans des écoles « françaises » de ce pays.

Nous verrons en effet que les résultats scolaires ne sont pas nécessairement bons, et que l'immigration en France ne garantit pas la réussite scolaire, contrairement à l'image encore très répandue au Mali ; ce qui est un paradoxe sur lequel nous serons amenés à nous interroger.

Pour mener notre recherche, il nous faut revenir sur les apports de la littérature sociologique qui invitent, avant tout, à dépasser les fausses évidences. Ainsi, sur les résultats scolaires des enfants d'origine immigrée en France, la littérature sociologique indique d'une part que ces enfants ont de faibles résultats scolaires par rapport aux enfants de la population « majoritaire » désignée aussi comme « sans ascendance directe immigrée ou ultramarine » (formules reprises par le Rapport sur les inégalités en France 2015-Observatoire des inégalités 2015). D'autre part : les travaux sociologiques montrent aussi paradoxalement qu'il n'y a pas de lien avéré entre leur faible résultat scolaire et l'origine immigrée de leurs parents - ce qui invite à considérer l'intervention d'autres variables explicatives. Autrement dit, il ne s'agit certainement pas dans cette thèse de conclure trop vite que, c'est parce qu'ils sont d'origine immigrée qu'ils ont de faibles résultats scolaires. Selon ce même rapport (2015), les résultats scolaires faibles des enfants immigrés en France ne s'expliquent pas en effet par l'origine immigrée. Mais les parents de la population majoritaire étant plus nombreux à occuper des postes hiérarchiques élevés (de type cadre) alors que les parents immigrés occupent plus souvent des postes d'ouvrier, l'explication retenue est que c'est le niveau social, plus que l'origine immigrée qui influence la réussite scolaire : autrement-dit, la situation des enfants d'immigrés « n'est pas liée seulement au fait qu'ils soient immigrés, mais que leurs parents occupent une position sociale moins favorable » (Rapport sur les inégalités en France 2015-Observatoire des inégalités, page 179).

« En moyenne, les enfants d'immigrés occupent plus souvent des positions sociales défavorisées : 42,1% deviennent ouvriers, contre 29,7% de la population dite « majoritaire », 13,8% deviennent cadres, contre 19,9% de la population majoritaire (ni immigrée, ni fils ou fille immigrés) » (Rapport sur les inégalités en France 2015-Observatoire des inégalités, page 179).

Pour autant, les auteurs du rapport n'excluent pas cependant un effet du pays d'origine puisqu'ils montrent également par exemple que selon cette variable, les enfants d'immigrés n'ont pas tous les mêmes chances de mobilité sociale, de « fortes disparités » existant selon le pays d'origine des parents. Si le Mali ici n'est pas directement cité, l'exemple est celui du Maroc, comparé au Portugal – les enfants d'origine marocaine, à niveau social équivalent des parents, atteignant des niveaux d'études moins élevés et occupant aussi des positions sociales moins élevées (Rapport sur les inégalités en France 2015, Observatoire des inégalités, page 179).

Parmi les fausses évidences montrées par la littérature sociologique, nous pouvons mentionner aussi l'idée selon laquelle les stratégies scolaires des parents n'en seraient pas mais relèveraient de croyances « irrationnelles ». En ce 21^{ème} siècle, l'école apparaît certes comme un pari

(Bentolila, 2004) pour les parents d'élèves en y envoyant leurs enfants. De ce point de vue, si les parents sont « condamnés » à compter sur l'école, c'est aussi une croyance bien ancrée : ils fondent leurs espoirs de réussite familiale et sociale sur la capacité des enfants à réussir leur parcours scolaire. Une réussite scolaire des enfants à hauteur du souhait des parents n'est pour autant pas assurée pour tous. Cette analyse d'Alain BENTOLILA s'applique aussi, comme nous le verrons, au Mali.

Pour autant, ces croyances ne sont pas « irrationnelles » mais au contraire, ancrées dans divers savoirs et aussi, des expériences vécues.

Dans une double comparaison et quantitativement sur la scolarité entre enfants français/« étrangers », d'une part, et d'autre part, entre fille/garçons au sein des enfants d'origine immigrée, Smaïn Laacher indique la difficulté d'une recherche sur les enfants étrangers en France qu'il considère de « sujet difficile ». Prenant part au débat autour de la scolarité de ces enfants, il souligne des questionnements d'une « importance sociologie » comme : « comment la famille, que l'on se plaît à qualifier d'immigrée, à sa façon et avec la force et les ressources accumulées au fil de son histoire, contribue à produire des élèves qu'elle destine, en accord avec l'école, à une longue scolarité » (LAACHER, 2005, p 14). Cet auteur souligne par ailleurs la place de la famille derrière des cas de réussite scolaire de ces enfants. Il montre que la réussite scolaire de certains élèves issus de famille immigrée constitue un exemple de réussite des stratégies familiales en congruence avec l'apport de l'école. Par ailleurs, comme le montre aussi cet auteur, cette confiance dans l'école peut se transmettre sur plusieurs générations : l'effet de l'école sur les enfants d'origine immigrée (dans leur socialisation tout comme dans leur intégration dans la société française) étant tout à fait révélateur, remarquable. Parmi les bienfaits de l'école, Smaïn Laacher explique que cette dernière, « sans aucun doute », est un dispositif qui joue un rôle central dans les changements affectant l'immigration. C'est aussi « corrélativement un facteur de production de nouvelles dispositions culturelles d'individus et de groupes qui ont pour effet de produire dans d'autres groupes une nouvelle relation à l'immigration » (LAACHER, 2005, p11). Dans le cycle de reproduction des étrangers en France apparaissent selon cet auteur, différentes générations des familles immigrées, puisqu'on peut parler de plusieurs générations dont la première génération (homme et femme qui ont quitté leur pays de naissance et immigrèrent en France), la deuxième génération (leurs enfants), la troisième génération (leurs petits enfants), etc.

Lieu de socialisation d'abord, l'école apparaît plutôt dans notre thèse comme une institution de confiance et d'espérance pour les parents des cohortes d'enfants qui y rentrent chaque année, dans chaque Nation. En envoyant les enfants à l'école, les parents qu'ils aient suivi eux-mêmes une scolarité ou non (c'est parfois le cas au Mali), qu'ils aient eux-mêmes plus ou moins réussi leur parcours scolaire, font confiance au premier abord, à cette institution pour ce rôle qu'elle est censée jouer à leurs yeux : la réussite scolaire de leurs enfants. Cette confiance peut être déçue lorsqu'au bout de quelques années la progression de l'enfant stagne, l'espoir de réussite scolaire s'étirole face à l'imminence de l'échec scolaire, qui peut prendre la forme de redoublements, de l'abandon des études avant ou peu après l'âge de fin de scolarité obligatoire, fixée par les autorités de l'institution scolaire (16 ans en France et aussi, dans les textes, au Mali

– où il n’y a pas de contrôle toutefois du respect de l’obligation scolaire jusqu’à cet âge). Notre enquête confirmera que les élèves maliens au Mali, comme ceux issus de parents maliens en France, peuvent être en échec scolaire, leur parcours scolaire se terminant (trop) souvent avec un capital scolaire inférieur au bac. Par ailleurs nous montrerons aussi des différences ; ainsi alors qu’en France la scolarité obligatoire jusqu’à 16 ans apparaît efficace à prévenir la déscolarisation avant cet âge, au Mali l’abandon de l’école, existe à tous les niveaux y compris dans les « petites classes », au niveau fondamental : premier cycle (6-7 ans jusque 12 ans), second cycle (13-16 ans) et secondaire (après 16 ans, pour obtenir le baccalauréat ou un CAP ou un brevet de technicien). En nous appuyant sur les explications/interprétations des auteurs en sociologie, nous interrogerons alors les trajectoires de ceux qui « réussissent » et de ceux qui « échouent ».

L’idée de réussite ou d’échec des parcours scolaires est en effet liée aux attentes subjectives et aussi, aux effets objectifs des stratégies familiales.

Les stratégies des familles sont fondées sur la croyance au mérite de l’école, la conviction qu’elle est l’une des voies les plus sûres d’accéder à des postes de prestige, de décideurs..., ce qui justifie les efforts fournis par les parents en vue de la réussite scolaire de leurs enfants. L’école est vue comme la voie de l’avenir ; voie que l’enfant emprunte nécessairement pour « réussir ». La confiance à l’école repose aussi sur le constat que réussir à l’école est possible pour des enfants maliens et qu’inversement, des difficultés en lecture, des lacunes dans l’acquisition du savoir dans la langue écrite et orale (français et grammaire), même chez des enfants « français de souche » - ce que BENTOLILA appelle « l’insécurité linguistique » : « Au-delà de nos jeunes illettrés, l’imprécision linguistique et la faiblesse intellectuelle touchent ainsi la classe moyenne de nos scolarités ». (BENTOLILA, 2004, page 28).

En dépit de cette confiance à l’école et des échecs scolaires qui peuvent concerner toutes les catégories, les études montrent que les enfants qui « réussissent » leur scolarité notamment, en accédant, plus tard, aux « longues études » ont bénéficié d’un parcours parsemé de situations d’interactions notamment, au sein de leur famille qui étaient favorables à une culture scolaire. Là encore, il faut pourtant se garder des fausses évidences. Des auteurs comme André CHERVEL rappellent que la notion de culture scolaire demeure ambiguë dans sa compréhension actuelle, recouvrant des significations plurielles comme : « la culture qu’on acquiert à l’école, ou de la culture qu’on n’acquiert qu’à l’école ? » (André CHERVEL, 1998, page 5). L’auteur caractérise pour cette raison la notion de culture scolaire, comme une « culture globale » que l’école donne aux élèves ; une culture typiquement scolaire dans sa « diffusion », son « origine », comme dans sa « genèse » et sa « constitution ».

Parmi les raisons qui éclairent les stratégies scolaires des familles, il faut aussi prendre en compte non seulement leurs caractéristiques sociales mais aussi l’environnement dans lequel elles vivent et surtout, dans lequel l’enfant accède aux apprentissages. Cela semble acquis en France voire, au Mali dans les grandes villes mais n’est pas si évident dans les zones rurales les plus éloignées de ce pays.

La scolarité des enfants maliens au Mali

L'idée que nous développerons est que la même envie de favoriser la réussite scolaire se manifeste à la croisée de deux stratégies, portées par les deux populations que nous distinguons dans notre thèse : les Maliens de France et les Maliens qui restent au Mali (par choix pour certains). Nous verrons que pour tous, la France apparaît comme un symbole de réussite scolaire, a priori, et nous précisons comment ce symbole s'exprime pour l'une et l'autre des catégories que nous distinguons. Nous verrons ainsi qu'un certain nombre de Maliens restés au Mali élaborent des stratégies pour une poursuite possible des études de leurs enfants en France, après le baccalauréat ou par regroupement familial. Nous étudierons donc ces stratégies, les raisons invoquées et aussi les résultats de ces stratégies. La France, symbole de réussite, tient-elle ses promesses pour les immigrés maliens ? Disons-le d'emblée, la réponse n'est pas évidente, comme le suggèrent, a posteriori, les résultats scolaires des enfants maliens - que nous approcherons statistiquement à partir des statistiques des enfants immigrés, puisqu'il n'y a pas de données statistiques ciblées sur le Mali en France ; et que nous affinerons grâce à notre enquête qualitative réalisée en France et au Mali.

Mais avant de présenter cette enquête, il convient de rappeler ici qu'on ne peut parler de réussite scolaire que si l'enfant accède à l'école. Favoriser l'accès à l'éducation scolaire pour tous les enfants de la planète, c'est l'engagement global dénommé « Education Pour Tous » pris par l'UNESCO visant à assurer une éducation de base de qualité pour tous les enfants, jeunes et adultes (PILON 2006). Lors du Forum mondial sur l'éducation, à Jomtien (Thaïlande) 164 gouvernements ont plaidé en faveur de l'EPT et ont identifié six objectifs à atteindre d'ici à 2015, suivant une ambition formulée par la communauté internationale dans la dernière décennie du siècle dernier (Jomtien 1990) mais, qui peine de nos jours à se réaliser. Cette ambition dénote de la prise de conscience générale de la place de l'école dans la construction de la vie de l'enfant. Les enjeux de la scolarisation, et donc de la réussite scolaire des élèves, sont universelles. C'est aussi pour cela que notre interrogation sur l'école et la réussite scolaire peut s'inscrire dans une perspective comparative.

Certes, les systèmes français et maliens sont trop différents pour autoriser une démarche scientifique de comparaison au sens strict. En particulier, une telle démarche se heurte à une autre dualité importante : d'une part au Mali, où l'accès à l'école est valorisé mais n'est pas garanti, les recherches universitaires sur ce thème sont rares, et, d'autre part en France, où la démocratisation quantitative est largement acquise, de nombreuses recherches sont faites et se feront davantage encore, confirmant l'importance qu'accordent les chercheurs à ce thème. Mais par rapport à la France, les indicateurs pertinents nous indiquent que l'Afrique subsaharienne, dont fait partie le Mali, demeure en retard à l'image des « taux bruts et nets de scolarisation, de la proportion d'élèves en dehors de la tranche d'âges officielle, des taux de redoublement, de l'espérance de vie scolaire, des indicateurs de rendement scolaire, du nombre d'élèves par maître... » (PILON 2006, page 12).

Compte-tenu de ces éléments de complexité, la méthode d'enquête découle de nos hypothèses de départ, qui prennent comme dénominateur commun le lien entre parcours scolaires des

enfants et stratégies scolaires des familles maliennes. Nous commençons donc en nous intéressant aux parents, partant implicitement du principe que l'enfant n'est pas maître de son avenir. Le parcours scolaire se trace d'abord au sein de la cellule familiale. Dans la compréhension traditionnelle malienne, il est courant d'insister sur le fait que l'éducation commence dès les âges les plus tendres de l'individu. L'enfant commence à apprendre après sa naissance à travers son alimentation. L'éducation et l'apprentissage dans leurs formes les plus profondément ancrées chez l'individu se transmettent non seulement par le canal de l'oralité mais aussi par l'imitation des gestes, des comportements. Le processus d'apprentissage des enfants (hormis ceux qui vivent dans les centres spécialisés) commence dans l'institution familiale. Cette phase, nommée par les sociologues « socialisation primaire » s'élargit et se prolonge dans d'autres sphères (la rue et le groupe des pairs) et à l'école.

Concernant l'école, l'école classique à laquelle nous faisons référence dans cette thèse est celle des enfants dits « normaux », exempts d'incapacité de parler et d'écouter - les enfants dits « en situation de handicap » relevant généralement d'autres institutions spécialisées, en France comme au Mali. On peut à cet égard souligner que la similitude de forme dans le processus de socialisation des enfants dans chaque pays (apprendre à se comporter, à parler au sein de la famille, aller à l'école...) n'empêche pas des différences profondes dans de ce qu'ils apprennent, dans leur « manière d'être ».

Notre méthode, qui s'appuie sur une perspective comparative plus qu'une comparaison proprement dite, se veut précisément respectueuse des caractéristiques spécifiques de chaque contexte national et territorial. Le Mali et la France présentent en effet des différences dans le fonctionnement de leurs institutions (l'école, le droit, la santé...) qui régulent la vie en société de ces deux pays, même si les institutions maliennes sont souvent calquées sur celles de la France. En se référant à l'histoire coloniale, on constate que l'école coloniale a joué, à l'époque, un rôle de communication facilitant l'échange entre pays colonisés (colonies françaises d'Afrique) et pays colonisateur : La France. Ce lien historique entre la France et le Mali constitué par la colonisation est essentiel pour notre sujet, tout comme l'est l'évolution historique du système scolaire malien depuis.

A l'époque de l'accession du Mali à l'indépendance, au début des années 1960, selon les chiffres du Ministère de l'Education, 7%¹¹ des Maliens étaient scolarisés -cette scolarité étant réalisée alors à l'école coloniale. Le Mali accédant à l'indépendance en 1960, et d'après la même source, de 1962 à 1992, la population malienne scolarisée est passée de 7% à 32,8%. Ce qui dénote des difficultés dans la mise en œuvre de la « politique, les stratégies et les ressources » du nouvel Etat indépendant, donnant à ce système scolaire malien les caractéristiques suivantes, qui ont des conséquences jusqu'à aujourd'hui :

- Faibles taux d'inscription et de scolarisation, cachant des disparités régionales entre urbain/rural et entre sexes ;
- « Un rendement interne et externe bas » ;

¹¹ Source : Ministère de l'Education Nationale du Mali : Grande orientation de la politique éducative (document PDF), Janvier 2000, Page 5.

- Déséquilibre entre articulation des cycles et cohérence interne ;
- Coûts trop élevés « dont les sources sont soit mal identifiées, soit au bord de l'essoufflement » ;
- « Contraintes institutionnelles bloquant le développement du système » (Ministère de l'Education, 2000 à propos de la situation en 1992).

Ce constat fait sur le début des années 1990 doit certes être nuancé avec les nouvelles politiques mises en œuvre depuis 30 ans. Avec l'arrivée de la 3^{ème} République en 1992, qui survient après une longue période de régime militaire de 23 ans, instauré par le coup d'Etat de 1968, le pays rentre dans l'ère de la démocratie qui va de pair avec de nouvelles réformes visant à instaurer la démocratisation de l'école. Dans cette 3^{ème} République, on assiste à une refondation du système éducatif par l'émergence de politique éducative et le Mali adhère aux recommandations de la Conférence Mondiale de Jomtien (1990, cf supra)..

Dans ce pays, le PRODEC (programme décennal de développement de l'éducation) est une politique éducative de la 3^{ème} République, qui veut appliquer l'engagement de l'UNESCO d'école pour tous en passant par les écoles fondamentales et les centres d'éducation pour le développement (CED). Ce programme dote de chaque village « une école et/ou un centre CED », connu par la dénomination « un village une école », pour redynamiser l'éducation de base. L'école malienne se démocratise dans un cadre de décentralisation donnant un « rôle » prépondérant à la place des communautés et des collectivités territoriales.

Pour caractériser le contexte malien, il importe de bien prendre en compte le tournant qu'a constitué l'avènement de la III^e république en 1992. Un bilan du taux de scolarisation sur l'école malienne, au niveau élémentaire, donne un tableau indiquant que le pays a connu un taux évoluant très peu durant les 3 décennies des années 1960, 70 et 80 -un « décollage » dans les taux de scolarisation pouvant être mis en évidence à partir de la décennie 1990 (on passe alors d'environ 20% d'enfants scolarisés en 1980 à 27% en 1990 et à 46% en 1998).

Tableau N° 1 : Taux de scolarisation dans l'enseignement fondamental, évolution de 1960 à 1997/98

Années	Taux de scolarisation
1960	7%
1970	24%
1980	20%
1990	27%
1995	42%
1998	46%

Source : Source : Réseaux Thématiques de recherche de l'UEPA (Union pour l'Etude de la Population Africaine), La demande d'éducation en Afrique, état des connaissances et perspectives de recherche, numéro 1 janvier 2001, page 156.

Pour expliquer cette évolution du taux de scolarisation, l'analyse historique du tableau peut se faire en deux phases : de l'indépendance, 1960, aux années 1980 ; de la veille de l'avènement

de la démocratie, 1990, aux années d'installation de la démocratie : 1995 à 1998. Il est clairement visible que les enfants maliens à l'âge d'aller à l'école y partaient très peu dans les trois premières décennies après l'indépendance. Ce sont les années de la période du Mali démocratique qui sont décisives quant aux progrès de la scolarisation des enfants : « le taux brut de scolarisation passe ainsi de 26 % en 1988/89 à 53,9 %, dix ans plus tard, en 1998/99 » (PILON et YARO, 2001, page 156). Quelle que soit la source, toutes les données existantes convergent à montrer que l'avènement de la démocratie en 1991 a entraîné un processus de scolarisation importante voire, massive des enfants maliens. Les facteurs qui concourent à la massification scolaire quantitative à l'époque sont liés à la politique éducative et au soutien des organisations internationales. Sur ce point, Mamadou Kani KONATE - sociologue au CERPOD (Centre d'Etudes et de recherches sur la population pour le développement- Mali) – dans ses écrits publiés à la fin des années 1990 sur les « politiques éducatives et système éducatif actuel » note que « la fin des années 80 et la décennie 1990 sont marquées par un accroissement des financements destinés à l'éducation, grâce en partie à l'appui des coopérations internationales qui ont assuré le financement du *Quatrième Projet de Développement de l'Education de Base* (PDEB) (USAID, Banque Mondiale, Royaume de Norvège, France, Canada, etc.). Le développement de l'offre scolaire a engendré un engouement certain pour l'école aussi bien dans les villes que dans les campagnes ; le taux brut de scolarisation connaît alors une augmentation rapide. » (PILON et YARO, 2001, page 156). C'est ainsi que l'école malienne s'est ouverte progressivement plus aux enfants des générations récentes qu'anciennes.

Ces chiffres peuvent être comparés avec ceux de l'annuaire statistique du Ministère de l'Education nationale du Mali. Mais les annuaires statistiques, de 1970 ; 80 ; 90 ; 95 ; 98 que nous disposons, donnent plutôt les effectifs des élèves scolarisés, au lieu du taux de scolarisation, des dites années. Toutefois, les annuaires statistiques des années 2000 à 2015 comportent des données plus récentes sur le taux brut de scolarisation au Mali.

Tableau N°2 : Taux brut de scolarisation, filles et garçons dans l'enseignement fondamental, évolution de 2000-2001 à 2014-2015

Année scolaire \ Sexe	Garçons	Filles	Total Pays
2000-2001	66,84%	46,53%	56,51%
2002-2003	70,60%	51,10%	60,70%
2003-2004	73,00%	54,00%	63,40%
2011-2012	75,70%	76,50%	76,10%
2012-2013	69,80%	72,10%	71,00%
2013-2014	76,40%	64,00%	70,10%
2014-2015	74,50%	63,10%	68,70%

Source : Ministère de l'Education nationale du Mali, données recueillies dans l'enquête de terrain 2017 au Mali.

D'après les sources du Ministère, au début du 21^{ème} siècle, un peu plus de la moitié des élèves qui sont censés être à l'école fondamentale ont la chance d'y aller (56,51%). L'élément saillant à la lecture des données de ce tableau nous amène à l'analyse de deux faits : un taux de scolarisation à la faveur des garçons dans toutes les années du tableau, excepté les années scolaires 2011-2012 et 2012-2013, et la baisse tendancielle du taux national, après le pic de l'année scolaire 2011-2012. Le fort taux de scolarisation des garçons par rapport aux filles dans ce tableau confirme d'avantage la primauté donnée à la scolarisation des garçons et leur suivi dans les études par les familles. Quant à la baisse du taux de scolarisation dans les trois dernières années du tableau, il faut s'y référer à la situation conjoncturelle du Mali en 2012 pour comprendre ce phénomène. En effet, le 22 mars 2012, le Mali a connu le troisième coup d'Etat de son histoire entraînant l'effondrement de l'Etat face à l'avancée des groupes Djihadistes et séparatistes qui ont occupé le septentrion malien et ensuite le centre du pays. Ainsi les ¾ du pays n'étaient pas sous contrôle de l'Etat central. Cette situation n'est pas sans effet néfaste sur le fonctionnement de l'école dans les zones occupées. On assiste simplement à la fermeture des écoles dans ces zones entraînant une baisse drastique du taux de scolarisation dans ces zones qui se répercute sur le taux national. En trois ans, de l'année scolaire 2011-2012 à 2014-2015, on observe environ une baisse de huit points de moins au taux de scolarisation du premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali. Depuis 2012 et jusqu'à nos jours, comme en témoignent les déplacements massifs des populations du nord et centre vers les pays voisins et les villes du sud dont Bamako (situation que nous avons pu observer durant les années d'enquête au Mali, de 2016 à 2019). Face à la résurgence des groupes radicaux violents (TOUNKARA, 2019) dans une zone où les populations tentent de survivre, comme en témoignent les déplacement massifs, l'école devient secondaire car elle est simplement fermée. On peut présager que la fermeture de plusieurs écoles dans le nord et centre du pays explique en toute logique la non scolarisation des enfants dans lesdites localités et par ricochet la baisse tendancielle du taux de scolarisation au Mali.

Il faut en effet souligner les difficultés de l'école malienne au regard des chiffres.

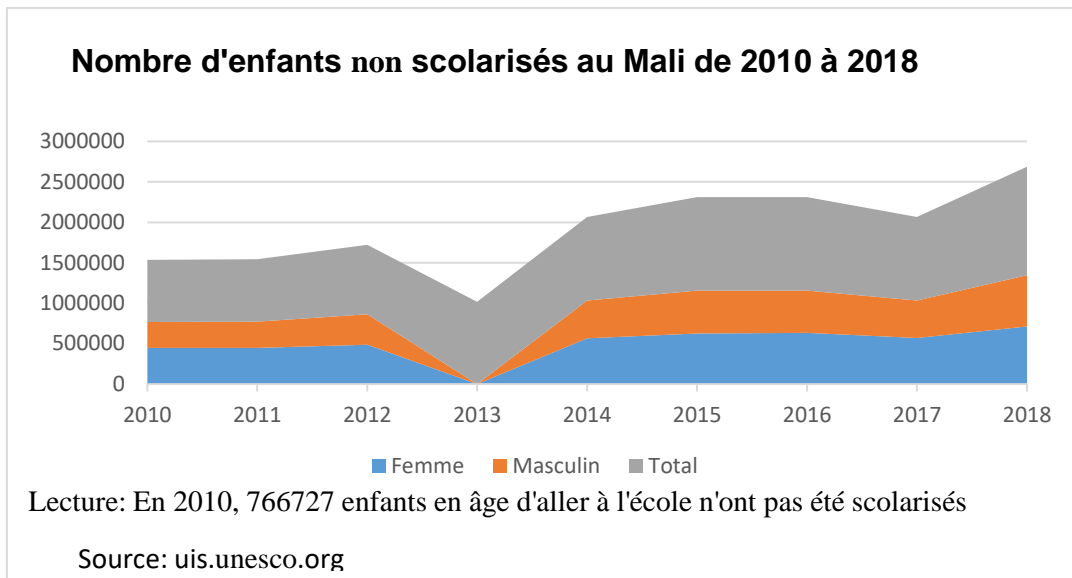
1 343 000¹². C'est le nombre d'enfants non scolarisés au Mali en 2018, soit une augmentation de 576 273 enfants qui n'ont pas eu la chance de marcher sur le chemin vers l'école depuis 2010 où ils étaient 766 727 enfants non scolarisés dont 444 728 filles (58%) contre 321 999 garçons (42%). En 2018 les filles subissent plus les maux du manque d'accès à l'école : 711 827 (53%), que les garçons : 631 173 (47%) selon l'UNESCO. On peut remarquer que plus les années passent, plus le nombre des enfants maliens qui n'ont pas la chance d'aller à l'école s'accroît. L'UNICEF Mali, dans un rapport récent (publié en mai 2020) sur les droits des enfants indique que plus de « 2 millions d'enfants en âge d'aller à l'école n'y vont plus¹³ ». Dans ce chiffre, le fonds d'urgence humanitaire de l'ONU pour la défense des droits de l'enfant (institué en 1946) montre que ce sont les filles et les enfants issus de parents pauvres qui sont

¹² Source : <http://uis.unesco.org/en/country/ml?theme=education-and-literacy> (consulté le 29 juillet 2020).

¹³ Source : <https://www.unicef.org/mali/rapports/programme-de-coop%C3%A9ration-mali-unicef-2020-2024-expliqu%C3%A9-aux-enfants> (consulté le 29 juillet 2020).

plus enclins à abandonner l'école au Mali. Selon la même source, il y a un peu moins de la moitié des écoles au Mali qui dispose d'eau potable à la disposition des élèves et du personnel dans les écoles, et moins de 20% ont de toilettes fonctionnelles et séparées pour garçons et filles.

Graphique n° 1 : Enfants non scolarisés au Mali, 2010-2018



L'instruction n'est pas garantie pour tous les enfants au Mali. Le nombre d'enfants maliens qui n'accède pas à l'école augmente crescendo chaque année. Ce qui témoigne que ce droit primordial et fondamental pour un enfant n'est pas encore assuré à des milliers d'enfants maliens. En dix ans, la masse d'enfants non scolarisés a presque doublé (allant de 766 727 en 2010 à 1 343 000 en 2018). Ce sont toujours les filles qui subissent le plus cet analphabétisme. Toutefois dans les années récentes (voir graphique), l'écart se réduit légèrement par rapport aux garçons. Ainsi, en comparant les années des deux extrémités du graphique, il apparaît qu'il y avait en 2010, 444 728 filles (58 %) qui étaient non scolarisées contre 321 999 garçons (42%). En 2018, ce taux décroît pour les filles (53%) et s'accroît chez les garçons (47 %), représentant 711 827 filles et 631 173 garçons. Ceci s'observe dans un contexte d'augmentation démographique importante liée à un taux d'accroissement annuel moyen proche de 3% en 2018, qui s'explique par le fort taux de fécondité au Mali (5,9 enfants par femme en 2018)¹⁴.

Les élèves maliens qui auront la chance d'aller à l'école, ne vont pas tous forcément atteindre/franchir la fin du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental, à cause de la « déperdition scolaire ». Ils rejoignent ainsi, dans la rue, ceux qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école. Les facteurs qui écourtent leurs parcours scolaires sont à la fois endogènes et exogènes à l'institution scolaire. Dans ces facteurs, qu'ils habitent en ville, en commune rurale et au village, les élèves maliens, très différemment, ont accès à la culture scolaire. Ce qui nous amène à souligner des

¹⁴ Selon les données du recensement, entre 1960 et 2021, le nombre d'habitants au Mali est passé de 5,26 millions à 20,86 millions, soit une augmentation de 296,2% en 61 ans. Depuis les années 1950, le taux de natalité au Mali est resté globalement stable autour de 50 ‰ (avec une petite diminution depuis une dizaine d'années) alors que le taux de mortalité a fortement baissé, de 40 ‰ à environ 15 ‰.

« effets d'école » très disparates. Ces effets sont remarquables selon que l'élève soit dans une école privée, publique et communautaire. Le type d'enseignant (enseignant diplômé d'une école de formation des maîtres versus enseignant diplômé d'un autre domaine et enseignant sans diplôme), les conditions des enseignants et les circonstances de leur entrée dans le métier (métier choisi/métier subi) reflètent, en toute évidence, à la qualité de l'enseignement dans les écoles au Mali.

Quant aux facteurs de l'abandon de l'école, il y a des situations générales liées à « l'origine sociale », au lieu de résidence différente en matière d'accès aux infrastructures scolaires de base.

Pour montrer l'échec scolaire au Mali, l'Unesco évalue les taux d'admission (passage) à certains niveaux scolaires (première et dernière année du primaire ci-dessous) ; en négatif on voit le taux d'échec (départ ou redoublement). Voici les taux indiqués par l'Unesco pour le Mali.

Tableau N°3 : Taux brut d'admission des élèves en amont et en aval du primaire au Mali¹⁵

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Taux brut d'admission en 1^{er} année du primaire (%)								
Total	79,68	80,37	67,91	62,12	63,61	65,37	67,33	80,11
Femme	75,43	76,69	64,66	66	60,09	62,36	62,68	76,13
Masculin	83,80	83,94	71,06	58,37	67,02	68,29	71,82	83,96
Taux brut d'admission en dernière année du primaire (%)								
Total	57,57	58,27	54,55	54,25	53,21	50,93	51,05	49,61
Femme	50,70	51,73	49,83		49,75	48,05	47,86	47,14
Masculin	64,27	64,64	59,15		56,57	53,73	54,14	52,02

De ce tableau, on observe qu'en première année, le taux brut d'admission des élèves maliens dans la deuxième décennie des années 2000 ne dépasse pas 80%. C'est en 2011 et 2017 que l'admission des élèves atteint les 80%. Pratiquement dans toutes les années 2010-2017, le taux d'admission des garçons en première année est plus satisfaisant que celui des filles.

S'agissant des élèves de la 6^{ème} année (ceux qui sont à la fin du premier cycle de l'enseignement fondamental malien), les résultats d'admission sont nettement plus bas, de telle sorte qu'environ

¹⁵ Source : <http://uis.unesco.org/en/country/ml?theme=education-and-literacy>, (consulté le 25/07/2020)

la moitié de ces élèves sont admis (2017). À l'image de la baisse générale du taux d'admission des élèves maliens entre l'entrée et la sortie des élèves au premier cycle de l'enseignement fondamental, il en résulte que les garçons sont plus en réussite scolaire que les filles. En 2015, 2016 et 2017 le taux d'admission de ces dernières est inférieur à 50%.

On peut déduire de ce tableau qu'il y a un taux d'échec important au Mali y compris dans les petites classes puisqu'on est à environ 20% d'échec en 2010 comme en 2017

Cela confirme les problèmes de l'école malienne mis en évidence aussi par Etienne Gérard (1997) qui résume ainsi les faits préoccupants de cette école en ces termes : « L'important chômage des « jeunes diplômés » issus des enseignements secondaire et supérieur, un taux de scolarisation inférieur à 23% et une qualité médiocre de l'enseignement primaire, illustrée par de forts taux de redoublement et de déperdition, par une formation basée sur des programmes considérés comme « ambitieux, lourds à l'exécution » et inadaptés aux réalités locales, et dispensée par des maîtres à la fois mal formés, trop peu nombreux et peu suivis ; enfin les moyens humains, matériels et financiers consacrés à l'Enseignement Fondamental, étaient manifestement insuffisants. » (Page 10).

Malgré l'évolution du taux de scolarisation depuis la démocratisation de l'école au Mali, l'exposé des difficultés souligne que ce pays reste loin de la France dans ce domaine.

Quelques liens, ressemblances et quelques différences entre l'école au Mali et en France

Sans développer longuement les caractéristiques du système français pour elles-mêmes, qui sont présentées par exemple par Marie Duru Bellat et Agnès Van Zanten dans Sociologie de l'école (5^e édition 2018), nous soulignons ici qu'en dépit de leurs différences, des éléments d'ici et là sont partagés par certains citoyens des deux pays. Les Maliens qui viennent en France et s'y installent, ont une histoire qui les poursuit, celle de leur passé au Mali, dans un pays lui-même héritier et en partie façonné par la colonisation française. Leurs enfants sont partagés entre la culture des parents donnée à la maison et la culture française véhiculée par les autres institutions de la société française dans laquelle ils vivent désormais.

Une autre ressemblance est le constat, malgré un objectif partagé de démocratisation et d'égalité devant l'école, de différences dans la réussite scolaire entre les catégories sociales à l'intérieur de chacun de ces pays.

Dans son entretien sur France culture, notamment sur « De la lutte des classes à l'école », Bernard Lahire affirme qu'il y a des différences qui préexistent chez les enfants, dans les milieux d'origine jouant sur la réussite scolaire. On peut élargir ces différences, dans les milieux de fréquentation s'ajoutant à des différences dans les écoles, selon les lieux qu'elles soient, qui déterminent les différences de réussite scolaire. « Tout n'est pas culturel dans la réussite scolaire » dit-il. L'aspect économique est le plus saillant du côté des enfants maliens étudiant dans les écoles publiques au Mali. En France cet aspect économique est pallié en grande partie par la prise en charge des dépenses scolaires par l'Education Nationale, faisant que les Maliens résidant en France fournissent peu d'effort financièrement pour la scolarité de leurs enfants,

comparativement aux familles restées au Mali. En France, on ne voit pas un élève exclu de la classe parce que ses parents n'ont pas pu payer les frais de scolarité comme cela se fait chez les élèves maliens dans l'école communautaire ou publique (pourtant considérée comme gratuite dans l'article 18 de la Constitution du Mali¹⁶). Dans cet article 18, il est stipulé que : « Tout citoyen a droit à l'instruction. L'enseignement public est obligatoire, gratuit et laïc. L'enseignement privé est reconnu et s'exerce dans les conditions définies par la loi ».

Lorsqu'on s'intéresse au domaine scolaire, à ce qui fait réussir ou pas un élève dans les deux pays, on est amené à prendre en compte des configurations socioéconomiques et socioculturelles au niveau des individus et des familles comme des actions des pouvoirs publics sur l'institution scolaire. Au Mali l'enseignement se fait en Français (langue officielle), ce qui est différent de la langue parlée par les élèves (les langues nationales, d'ailleurs plurielles) hors de l'école. Ce décalage (langue à l'école/langue en dehors de l'école), est une caractéristique à prendre en compte dans la question de la réussite scolaire de l'élève malien au niveau fondamental.

En matière d'éducation scolaire les analogies entre la France et le Mali sont difficiles à établir en temps réel, c'est-à-dire sur la même époque, car sur ce plan (éducation scolaire) et à l'instar d'autres domaines, la France est évidemment en avance sur le Mali. Nicole Mosconi, en préfaçant l'ouvrage de Marie-Gaëlle Tholé, dresse une ressemblance relative aux enjeux politiques de la scolarisation des filles à l'école dans les deux pays. Pour elle, les fondements réels sur lesquels est prôné l'accès des filles à l'école ne sont pas tous éclairés. Il s'avère qu'il y a des facteurs sous-jacents, sur les enjeux de l'instruction des filles, utilisés pour d'autres fins qu'au bénéfice des femmes elles-mêmes. À la pertinente question : « Pourquoi faut-il instruire les filles ? », Nicole Mosconi précise qu'« En France à la fin du XIXème siècle, ce n'était pas pour les émanciper et assurer leur autonomie que les Républicains voulaient scolariser les filles dans leurs écoles, c'était pour les soustraire à l'influence de l'église catholique qui était alors anti-républicaine » (MOSCONI, in THOLE, 2013, page 5). De la même manière que des enjeux de politique interne sont intervenus dans les pays du Nord pour soutenir la cause de la femme, donc la scolarité des filles, dans les pays du sud à travers les actions des institutions supranationales, il y a des enjeux de développement, estime Nicole Mosconi selon qui : « si les organisations internationales, les ONG, les gouvernements se préoccupent de scolariser les filles, ce n'est pas avant tout au nom de leur droit à l'éducation et pour les libérer, mais parce que des filles qui ont reçu un minimum d'instruction ont des taux de fécondité plus bas, des enfants en meilleure santé, et parce que finalement cette instruction est « rentable » pour ce développement des pays du sud si ardemment recherché » (ibid.,p.5). Elle entend ainsi dévoiler la volonté cachée de ces organisations internationales en expliquant que la scolarisation des filles « n'est jamais » pour les filles elles-mêmes, mais qu'il y a derrière une utilité recherchée en termes d'instruments d'une politique indiquant que « les filles/femmes ne sont jamais traités comme des fins mais toujours comme des moyens, dans des objectifs qui visent autre chose qu'elles-mêmes » (MOSCONI in THOLE, p 5). Pour autant, Nicole Mosconi ne remet pas en

¹⁶ Source : https://www.un.int/mali/sites/www.un.int/files/Mali/decret_ndeg_92-0731_p-ctsp_portant_promulgation_de_la_constitution.pdf (consulté le 19/06/2020).

cause les avantages de l'instruction des filles. Ces dernières ont tout à gagner en allant à l'école et en y réussissant, car, comme ajoute Nicole Mosconi, « Il n'empêche, on peut considérer que quelles que soient les finalités que l'on donne à leur éducation, pour celles qui parviennent à y accéder, c'est tout de même une chance de pouvoir fréquenter l'école, en espérant qu'elles ne seront pas obligées de l'abandonner trop précocement et on peut se dire qu'elles pourront, elles, en faire parfois un moyen de leur libération et d'une meilleure réalisation de soi » (ibid.).

Comme le souligne Nicole Mosconi, il va de soi que les femmes instruites au Mali retirent un bénéfice et un bien être de leur accès au savoir en s'émancipant (en termes d'autonomie et de liberté), en s'extirpant plus de la domination masculine (BOURDIEU, 1998) pour pouvoir tracer un dessein par elles-mêmes. Au Mali, grâce à l'effet des études aux femmes, on peut faire le constat que plus la femme est instruite, moins elle accepte/se lance dans un mariage polygame, et plus elle assure son indépendance vis-à-vis de l'homme. Cet effet est, de surcroît, visible dans la trajectoire scolaire des enfants dans les familles dont les deux parents sont instruits. Dans ce type de famille malienne, la transmission du capital culturel entre mère/enfant est une garantie d'apprentissage pour l'enfant qui apprend tacitement les paroles et geste de l'adulte - ce d'autant plus qu'au Mali, les enfants passent plus de temps avec leur mère que leur père (ce que confirment nos échanges avec les femmes rencontrées au Mali durant l'enquête). De plus, lorsque la femme est instruite au Mali, elle a plus de chance d'être salariée (par l'effet du diplôme), et ainsi, de contribuer à l'augmentation du capital économique de la famille ; toute chose favorable à la réussite scolaire des enfants issus de cette famille car, permettant l'inscription de l'enfant dans une école privée, ou à des cours privés. En effet dans certaines familles où seul l'homme travaille, l'inscription de l'enfant dans l'école publique (qui coûte moins cher que l'école privée) est souvent contrainte par le manque de ressource et non un choix. Malgré ces avantages, le Mali n'échappe pas au constat généralisé en Afrique sur la faible scolarisation des filles à l'école et leur abandon globalement plus précoce que celui de leurs homologues garçons. S'interrogeant sur les rôles des enseignants, maliens et français, Nicole Mosconi observe, d'une part, une similitude quant à leur interaction entre les filles et les garçons en classe, même si elle évoque, d'autre part, le décalage dans l'exercice du métier de l'enseignement dans les pays en affirmant que « [...] les enseignant-e-s malien-ne-s ne sont pas plus sexistes en classe que les enseignant-e-s français-e-s. Les interactions que l'on observe restent très directives et ritualisées. On se met debout pour répondre (comme autrefois dans les classes françaises) : ce jeu de questions-réponses s'apparente un peu à un jeu de devinettes. On a plus l'impression d'un cérémonial que d'un dispositif d'apprentissage pour les élèves. Mais pourrait-il en être autrement dans ces classes extrêmement nombreuses (60, 80 élèves) ? » (MOSCONI in THOLE, 2013, p.7- 8).

Entre l'économie, le social et la culture, le Mali est considéré, aux yeux des observateurs extérieurs, comme un pays pauvre et riche à la fois (THOLE, 2013). Sa pauvreté est visible dans le fonctionnement de son économie mais pas dans la richesse des ressources naturelles, combien de fois abondantes, mais dans leur exploitation et surtout leur répartition qui continue de « laisser à désirer » ni, dans sa richesse sociale « par la bonté des habitants, la richesse des relations, la profondeur et la franchise de l'accueil » (THOLE, 2013, p.9). Le système scolaire

malien est connu, pour les chercheurs qui y ont mené des recherches, par ses difficultés (TRAORE, 2011 ; THOLE, 2013). Les difficultés d'ordre économique, socioculturelles et politiques sont les plus saillantes. C'est en faisant le lien entre les difficultés de cette institution et la manière dont elles entravent son fonctionnement, que résultent et expliquent les résultats des écoles et que le chercheur pourrait comprendre la complexité de son objet d'étude à l'aune de ces difficultés.

Du point de vue des auteures comme Tholé (2013, p.10), « l'éducation joue un rôle incontournable dans la transmission des valeurs, du savoir, dans des domaines aussi variés que l'économie, la vie sociale et politique, l'hygiène, le développement... Ces études englobent tant les aspects internes du système scolaire que les aspects extrascolaires ». L'auteure montre que l'école ne se limite pas à socialiser les individus, elle donne aux élèves des repères leur permettant de se référer à des identités et de s'en forger d'autres : identité scolaire, sociale et sexuée. L'identité scolaire de l'élève (en termes de résultat scolaire) qu'il soit fille ou garçon est un marqueur qui le différencie souvent auprès des enseignants. Ce qui se voit par exemple, dans le plan de la classe qu'élabore chaque enseignant. A l'école, les interactions avec le groupe des pairs et les acteurs de l'école, au premier rang desquels les enseignants avec qui les élèves passent le plus de temps dans l'institution scolaire, influent alors sur les actes de l'élève en termes. Le résultat scolaire fonctionne comme une « étiquette » pouvant être symbolisée comme une « ombre » qui suit l'élève durant sa présence (en cours), à son absence lorsqu'on parle de lui (réunion des enseignant/conseil de classe) et dans le dossier scolaire qui lui suit et l'identifie, tout au long des années passées à l'école, constituant son parcours scolaire.

Par ailleurs le parcours scolaire est aussi caractérisé non seulement par le résultat scolaire mais aussi, par la durée et le nombre d'années, les deux se combinant pour définir le « niveau (d'études) » obtenu -la notion de parcours intégrant l'idée que les savoirs et apprentissages s'accumulent au long des années passées dans le système scolaire, la progression étant attestée par la montée en niveau de classes et par l'obtention de diplômes. Ce qui implique en retour que les parcours d'échec s'observent par la faiblesse des résultats scolaires et aussi la faible durée passée à l'école (abandons, sorties précoces). De ce point de vue, différents indicateurs montrent le retard de l'école malienne qui ne se résorbe pas mais au contraire, tend à s'aggraver dans la période récente.

On a vu (supra) les difficultés de l'école malienne aujourd'hui, en termes de scolarisation. Il nous semble important de rappeler ici des éléments de comparaison avec la France, même si les différences sont très importantes, pour constater l'écart évident entre les deux pays en matière d'accès à l'école et les chances d'y réussir. Pour comparaison en France, en tenant compte de la définition de l'échec scolaire en premier cycle, « le fait d'être sorti de l'enseignement supérieur sans diplôme », le taux d'échec global est de « l'ordre de 19%¹⁷ », donnant dix points de moins que la moyenne de l'O.C.D.E (Organisation de coopération et de développement économiques) en 2011, selon le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de

¹⁷ Source : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid75181/reussite-et-echec-en-premier-cycle.html#:~:text=Mais%20au%20final%2C%20si%20la%20moyenne%20de%20l'%20O.C.D.E.%20> (consulté le 08/12/2020)

l'innovation. Toutefois, le taux d'échec des enfants Maliens en France n'est pas connu, ces derniers n'étant pas identifiés dans les statistiques. D'autres données existent pour la France, à partir des données INSEE, comme le taux de scolarisation qui est de 100% pour les 10-12 ans, en 2018¹⁸, et de 96,6 % à l'âge de la scolarité obligatoire (16 ans).

Au sens de l'INSEE, le taux de scolarisation est « le rapport entre le nombre d'élèves, d'étudiants et d'apprentis en formation initiale d'un âge déterminé, inscrits dans un établissement d'enseignement, et le nombre de jeunes de cet âge¹⁹».

La France est très loin des chiffres existant au Mali, mais elle a ses problèmes scolaires. Les acteurs politiques et éducatifs français et la sociologie de l'éducation en France insistent sur les inégalités et plus récemment, la dégradation du système éducatif français (BOURDIEU, PASSERON, 1964, 1970) ; (François DUBET, marie DURU-BELLAT, Antoine VERETOUT, 2010). Il y a aussi des enquêtes internationales PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) qui soulignent le côté inégalitaire de l'école en France.

Mais pourtant un autre constat s'impose : les familles et les jeunes de pays africains, et particulièrement au Mali, continuent d'essayer d'envoyer des jeunes étudier en France, y compris au prix de sacrifices et d'efforts importants. Ils sont encouragés par les Etats africains notamment après le bac mais peuvent aussi venir avant, dans le cadre de migration ou de regroupement familial qui s'inscrit dans une stratégie de promotion sociale.

Comment expliquer ce paradoxe ? Les hypothèses qui seront examinées dans cette thèse à partir de nos lectures et également de manière inductive à partir des témoignages recueillis seront classiquement liées aux éléments suivants :

- L'attractivité de la France,
- Le différentiel de conditions de scolarité et d'études au Mali et en France qui reste largement en faveur de la France.

Mais elles seront aussi précisées, nuancées et approfondies à partir d'une étude des stratégies des familles et des parcours scolaires des enfants maliens, en France et au Mali.

Dans la « sociologie de l'éducation » en France, les recherches sur la réussite scolaire sont nombreuses, avec les théories sur les différents « capitaux » de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 60-70 et le débat qui s'en est suivi avec Raymond Boudon (1973) qui parle de « l'inégalité de chances », en passant par plusieurs recherches empiriquement menées sur les enfants d'immigrés (BEAUD, 2018) sur les inégalités scolaires liées au genre (DURU-BELLAT, 2002) jusqu'aux études récentes sur les inégalités devant l'entrée à l'école dans les bas âges à l'école maternelle (LAHIRE 2018) et la situation des « enfants d'immigrés à l'école » (ICHOU, 2018).

¹⁸ Source : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2383587> (consulté le 08/12/2020)

¹⁹ Source : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1199>, (consulté le 11/09/2020).

Eu égard aux innombrables « recherches antérieures » sur l'école en France de façon générale (sans distinction sur les classes majoritaires/populations immigrés) ou plus spécifiquement sur la scolarité des enfants d'immigrés uniquement, nous avançons dans cette thèse le postulat qu'en plus des mêmes contraintes que tous les parents d'élèves font face devant l'école, et pour assumer le rôle parental dans la scolarité des enfants (s'agissant de l'encadrement des élèves à domicile), les parents d'élèves d'origine étrangère doivent relever de multiples défis parmi lesquels : le défi d'intégration pour comprendre et savoir y faire face au défi de la réussite scolaire de leurs enfants. Alors que les attentes des parents d'élèves maliens de France sont de voir leurs enfants réussir à l'image des enfants de la population majoritaire, cette réussite perçue comme le signe d'une intégration réussie est compliquée par le défaut d'intégration et de compréhension du fonctionnement de l'institution scolaire en France, et ses différences avec l'école au Mali. Ainsi, il se trouve que les parents des élèves d'origine malienne en France sont exempts, en général, du capital culturel nécessaire pour garantir une réussite scolaire à leurs enfants, à hauteur de leur souhait. Ce qui fait que le point fort de ces parents, qui est leur engagement est souvent limité, par le manque de niveau d'étude et aussi de compréhension des attentes et des fonctionnements de l'école. L'insatisfaction des parents d'élèves d'origine immigrée à l'égard de l'école française est soulignée dans certains résultats de recherche. Récemment dans la revue « Sociétés et jeunesse en difficulté » Frédérique Giuliani, dans le compte rendu de lecture de l'ouvrage de « Pierre Périer, *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale* », revient sur le malaise des familles immigrées en France après leur confiance portée sur l'école pour la réussite scolaire de leurs enfants. Ceux-ci ont majoritairement des résultats scolaires en deçà des espérances des parents. C'est lorsque les difficultés scolaires surviennent que cette confiance perd son sens : « La relation de confiance se fissure avec l'apparition des premières difficultés de l'enfant. Les évaluations négatives portées à son endroit révèlent la propension de l'école à différencier, à discriminer, et à déborder les espoirs et projets d'avenir formés par les parents pour leurs enfants. Lorsqu'ils se confrontent à la difficulté scolaire, les parents sont traversés par un profond sentiment de trahison à l'égard d'une institution qui leur apparaît désormais inégalitaire et injuste » (GIULIANI, 2021, p. 4).

A la lisière des recherches menées jusqu'à ce jour qui ont fait avancer la « sociologie de l'éducation » en France, ainsi que les problématiques liées à la « scolarité des enfants immigrés », notre recherche soumet à « l'épreuve du terrain » une enquête sociologique sur le parcours scolaire de certains enfants de 10-12 ans d'origine malienne en France et en lien avec d'autres enfants de même âge au Mali. La spécificité de notre recherche par rapport aux recherches rencontrées dans la littérature sur la scolarité des enfants immigrés en France réside dans cette enquête parallèle avec d'autres enfants d'une même origine (le Mali étant le pays d'origine de leurs parents) mais de lieu d'étude différent et conditions d'études différentes. Dans les différents terrains d'enquête, les Maliens du Mali et ceux de France sont dans une même logique qui est de vouloir faire réussir leurs enfants à l'école en adéquation avec la conviction que la réussite à l'école (décrocher des « gros diplômes ») est gage de réussite professionnelle. En nous intéressant à la vie des Maliens rencontrés en France, basée sur le travail, nous comprenons la difficulté de concilier leur aspiration et leur confiance dans l'école

française et l'enjeu tant important de saisir l'opportunité d'être en France et faire bénéficier à leurs enfants les avantages qui n'existent pas dans l'école malienne de plus en plus décriée par les difficultés de tout genre (grève des enseignants, enseignants mal formés, conditions d'études difficiles à l'école...) qui poussent d'ailleurs les Maliens du Mali qui ont des moyens d'envoyer leurs enfants en France, après le baccalauréat.

Les stratégies des parents et familles dans la scolarité de leurs enfants sont au cœur de notre étude. Dans cette recherche, nous proposons de montrer que les Maliens, qu'ils soient au Mali ou en France, mettent en œuvre des stratégies familiales pour la réussite scolaire de leurs enfants. Nous distinguerons, dans l'enquête, les Maliens « de l'intérieur » et les Maliens « de l'extérieur », résidant notamment en France. Pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants, les Maliens au Mali « de l'intérieur », après les avoir mis dans les écoles privées au niveau fondamental, second cycle et lycée, sont tentés d'envoyer certains de leurs enfants, parfois tous, à l'extérieur (dont la France), pour les études supérieures. Il y a dans cette stratégie la mobilisation du « capital économique » faisant que cette stratégie n'est pas soutenable ni optée par la majorité des familles maliennes de l'intérieur qui n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants dans les écoles privées au Mali ni, de surcroît de les envoyer à l'extérieur pour une poursuite d'études. Quant aux Maliens de l'extérieur résidant en France, l'immigration dans ce pays est vue comme partie prenante d'une stratégie de réussite scolaire de leurs enfants ; la France étant largement perçue au Mali comme un exemple, parmi tant d'autres pays développés, en matière de réussite scolaire. Une fois en France, ceux-ci font confiance à l'Education Nationale qui est censée donner une bonne scolarité à leurs enfants.

La France reste toujours prisée par les Maliens dans la poursuite d'étude de leurs enfants. Parmi les attraits que présente la France, la langue est un argument important. Certes, parmi les différences entre les deux catégories de Maliens distinguées dans la thèse (Maliens « de l'intérieur » et Maliens « de l'extérieur »), leurs enfants n'ont pas le même rapport (selon qu'ils vivent au Mali ou en France) avec la langue d'enseignement à l'école : le français. Pourtant, le français étant la langue officielle du Mali, nous ferons également l'hypothèse que les Maliens, espèrent que si leurs enfants étudient en France, ils « devraient » réussir à l'école, c'est-à-dire avoir « des gros diplômes ». Autrement dit, leur maîtrise de la langue française est pensée comme un atout pour la réussite scolaire de leurs enfants, dans les écoles en France avec aussi, grâce aux conditions matérielles, pédagogiques, et des enseignants de bonne qualité en France. De nombreuses familles maliennes partagent cet espoir et même cet engouement qui s'observe à tous les niveaux du parcours scolaire (ainsi que le confirment par exemple, les inscriptions nombreuses des étudiants au campus France Mali). Ces familles développent ainsi des stratégies pour que leurs enfants étudient en France (en ne « ménageant aucun effort », qu'il s'agisse de solliciter l'aide des « liens forts » (des proches parents ayant des moyens) ou de contracter un prêt bancaire, si possible. Une fois en France, notre hypothèse est que pour beaucoup de familles maliennes, l'école française est vue comme, en soi, capable de garantir la réussite scolaire : cette idée est particulièrement répandue chez les Maliens qui viennent en France comme immigrés « classiques » donc, qui viennent pour travailler, pour améliorer leurs conditions de

vie grâce au travail souvent sans avoir eux-mêmes été à l'école au Mali ou en n'ayant pas avancé dans les études (pour ceux qui ont fréquenté l'école).

L'école française est inséparable des promesses de lendemain meilleur pour les Maliens qui migrent en France. Les conditions socioéconomiques précaires dans les lieux de vie de départ (zones rurales) au Mali, de la majorité des Maliens de France invitent certes à penser que les immigrés maliens en France, ont comme motif surtout la recherche d'un lendemain meilleur, l'accès à un emploi mieux rémunéré, bref le motif économique. Cette idée est partagée par les Maliens restés au Mali, qui pensent que ces départs les aident aussi à mieux vivre. En se demandant : « Où va l'argent de la diaspora malienne » en France, certains parlent d'une « immigration économique essentielle » (MADIOULA et al, 2016). Ces auteurs se basent pour l'affirmer sur l'investissement et les actions de développement des immigrés maliens en France dans les localités d'origine : « Depuis le début des années 1960, chacune (de ces localités) a développé, dans son coin, les infrastructures du village dont elle était l'émanation, à coups de routes neuves, d'hôpitaux, de château d'eau, de puits, d'écoles et de projets d'électrification... Une mondialisation par le bas, moins visible que les accords signés d'Etat à Etat sous les ors des ministères, mais bien plus cruciale. Une immigration économique essentielle pour le développement du Mali comme pour une bonne partie des pays du Sud. Selon la Banque Mondiale, l'argent de la diaspora malienne installée en France a représenté 135 millions de dollars en 2014 ». Mais derrière ce motif, l'hypothèse que nous pouvons énoncer, qui a émergé au cours de l'enquête, est qu'il existe un second motif d'immigration « sous-jacent » qui est de compter sur la bonne qualité de l'enseignement en France pour la réussite scolaire de leurs enfants ; réussite pensée comme inaccessible en restant au Mali puisque les parents ne sont généralement pas allés à l'école, dans leur localité d'origine.

Par ailleurs l'enquête a aussi modifié certaines de nos idées de départ. Avant les enquêtes de terrain, notre hypothèse était que les enfants d'origine malienne en France avaient en effet plus de chances de réussir à l'école en France, hypothèse impliquant que ces enfants d'origine malienne dans les écoles en France devaient mieux réussir scolairement, grâce à un « effet d'école » plus favorable en France qu'au Mali. Cette hypothèse s'appuyait sur l'idée que les facteurs propices à un bon environnement scolaire (enseignement de qualité, sans grève des enseignants) étaient susceptibles de propulser l'élève vers la réussite scolaire. Nous verrons toutefois que l'un des résultats inattendus (pour nous) voire, paradoxal de cette recherche est le constat d'un fréquent échec scolaire des enfants d'origine malienne en France, malgré les conditions d'études meilleures qu'au Mali. C'est donc aussi ce paradoxe que nous étudierons dans cette thèse, en prenant en compte les éléments de contexte et aussi, les perceptions différentes de la réussite et de l'échec scolaire dans chaque pays.

Encadré 1 – Auto-analyse

Dans une perspective d’auto-analyse, je dois ici souligner que ce résultat a nécessité une déconstruction de ma pensée, concernant ce que pourrait (ou devrait) être le parcours scolaire des enfants d’origine malienne en France : au lieu de la réussite espérée, mon enquête met en évidence leur échec scolaire plus élevé (en termes d’abandon après la scolarité obligatoire) et l’orientation massive dans des filières courtes, notamment pour les garçons – compte-tenu d’une réussite scolaire meilleure chez les filles en France. Ce dernier résultat en termes de genre est en déphasage de ce que j’attendais : en effet, la situation est inverse au Mali où les garçons réussissent mieux que les filles. Mes résultats d’enquête sur le parcours scolaire des enfants d’origine malienne en France me semblent ainsi à contre-courant de ce qu’un Malien au Mali pense généralement sur la scolarité des enfants de leurs compatriotes en France²⁰. L’écart avec mes perceptions peut s’expliquer par mon propre parcours mais doit aussi être resitué dans un écart temporel. Ayant fini mon parcours universitaire au Mali depuis 2005, mon regard sur le fonctionnement de l’école malienne et les conditions d’études des élèves maliens était aussi influencé par les souvenirs de cette époque dont il sera montré qu’ils ne correspondaient pas vraiment non plus à l’état actuel de l’école malienne (plus de quinze ans après).

Une autre hypothèse que nous testerons dans nos investigations est relative à l’efficacité comparée des stratégies des familles maliennes au Mali et en France pour faire réussir leurs enfants à l’école dans les deux pays. Le résultat que j’attendais était que les stratégies des familles maliennes ayant migré en France seraient efficaces en général pour engendrer une réussite scolaire de leurs enfants. Mais l’enquête réalisée montre plutôt que les Maliens en France sont généralement, très dépassés quant aux fonctionnements de l’école française du fait de leur capital culturel, économique et social faible. De ce fait, les Maliens de France rencontrés ne sont en général pas satisfaits des résultats scolaires de leurs enfants. D’après nos résultats d’enquête sur le parcours scolaire des enfants d’origine malienne en France (fondés notamment, sur les récits des familles à propos des aînés qui ont fini ou abandonné l’école) ces derniers (surtout les garçons) semblent même avoir souvent moins d’ambitions de réussir à l’école que les élèves et étudiants maliens restés au Mali, qui dans notre enquête semblent plus motivés et cherchant à poursuivre leurs études dans les universités françaises. Concrètement, les jeunes d’origine malienne rencontrés qui ont suivi une scolarité en France poursuivent en effet rarement des études à l’université.

Par ailleurs nous verrons que ces ambitions différentes ne s’expliquent pas par un meilleur « niveau » scolaire. Ainsi, comme je le pensais d’ailleurs avant de réaliser mon enquête, à âge égal (10-12 ans), les enfants suivis en France ont un meilleur niveau que ceux suivis au Mali

²⁰ Ce résultat, qui fera l’objet de développements dans la suite de la thèse, confirme en revanche l’analyse d’Abdemalek Sayad : dans *L’école et les enfants de l’immigration* : l’auteur souligne que la scolarité courante de ces enfants est plus orientée vers les filières courtes. Ce qui se remarque dans leur parcours scolaire après l’élémentaire et « quand la scolarité se prolonge quelque peu au-delà de seize ans, elle est affectée d’une différence de nature qualitative : c’est dans les proportions nettement plus grandes que les enfants d’immigrés sont orientés vers l’enseignement technique, cycle court plus fréquemment que cycle long » (SAYAD, 2014, p 45).

(dans les disciplines comme la lecture, calcul, grammaire..., l'écart est visible). Ce résultat s'explique par le niveau élevé de l'école française : « toute chose égale par ailleurs », si l'on s'en tient à « l'effet d'école », un élève malien a un meilleur niveau à l'école élémentaire en France que s'il étudie dans une école fondamentale publique au Mali. D'après notre enquête, la comparaison est à l'avantage de l'élève qui suit une scolarité en France, que ses parents soient de la catégorie socioprofessionnelle supérieure (avec un niveau d'études élevé) ou de la classe populaire (avec un faible ou sans niveau d'étude). Autrement dit, au-delà de l'impact de la famille, le lieu d'acquisition de connaissance est favorable pour l'enfant Malien en France qu'au Mali, en matière de condition de vie scolaire. Pour autant, ces enfants ne font généralement pas d'études longues.

Pour tester nos hypothèses, et développer nos résultats, le plan de cette thèse se structure ainsi :

Dans la première partie, nous reviendrons sur les apports de la revue de littérature, au Mali et en France, relativement à l'étude des chemins de la réussite scolaire pour les enfants du Mali, en insistant sur la diversité des systèmes, contraintes et ressources.

Nous exposons ainsi la diversité des systèmes éducatifs selon les contextes nationaux, en commençant par les travaux existants sur l'enjeu de réussite scolaire au Mali ; le premier chapitre présente successivement le système scolaire malien et les principaux acquis de la littérature malienne puis, le système scolaire français à partir d'auteurs qui l'ont étudié. Dans chacun des pays, le constat des inégalités est mis en évidence. Cette double focale invite à comparer les chemins de la réussite scolaire au Mali et en France, ce qui constitue un défi pour les familles et également, pour la recherche en sociologie. Nous proposons de l'aborder principalement par le moyen de l'étude de parcours longitudinaux de réussite et d'échec, ce qui reste un angle encore peu développé par la sociologie de l'éducation dans les deux pays. Nous terminons ce chapitre en énonçant nos hypothèses et en amenant des éléments afin de justifier le choix de cette approche. Pour comprendre le phénomène de réussite et d'échec scolaire dans deux pays aux institutions scolaires différentes, nous développons en particulier les hypothèses suivantes : premièrement, les familles maliennes (migrantes ou non) considèrent généralement qu'on peut/doit mieux réussir la scolarité quand on est en France : ce que nous confronterons au paradoxe que les enfants maliens qui vont à l'école en France ne réussissent pas « comme souhaitent leurs parents » : en ayant des « gros » diplômes, en allant à l'université, en faisant des études longues. Pour éclairer ce paradoxe, nous faisons l'hypothèse de l'impact du milieu social sur la réussite et de l'impact du fonctionnement du système scolaire : par exemple en France, les familles populaires sont orientées vers les études courtes en général. Parmi les autres contraintes qui influencent les stratégies, nous nous penchons sur d'autres facteurs comme le lieu d'habitation : ville/campagne. Les Maliens qui n'ont pas ces moyens (surtout la classe populaire vivant en général en zone rurale), se divisent entre « ceux qui partent » en France avec leur famille ou fondent leur famille là-bas, contrairement à « ceux qui restent ». Pour ceux qui partent une fois en France dans le cadre de l'immigration au travail, ils souhaitent que leurs enfants réussissent dans les études autant que les enfants des Maliens riches qui viennent en France après avoir obtenu le baccalauréat malien ou le baccalauréat français qu'ils passent à l'école Liberté, le lycée privé français au Mali. Les stratégies familiales de ces différents types

de famille ont ainsi le même aboutissement, qui est de permettre à leurs enfants de décrocher des titres universitaires dans les universités françaises.

Dans le deuxième chapitre, nous détaillons les méthodes utilisées, pour notre étude comparative des parcours de réussite et d'échec et des stratégies scolaires des familles. Ces méthodes reposent sur la collecte d'un ensemble de données de terrain et d'enquête, recueillies au Mali et en France. Dans une perspective qualitative, l'enquête de terrain est marquée par une multitude d'observations et de rencontres, qui se sont souvent greffées sur l'enquête longitudinale répétées sur trois années en milieu scolaire.

Le matériau recueilli et analysé dans la thèse est donc multiple. Il comporte en premier lieu, l'observation des quatre écoles enquêtées. Nous expliquons le choix de ces écoles et le contexte de notre immersion. Après avoir choisi l'âge des élèves suivis, qui correspond aux trois dernières classes du premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali, une étape importante à franchir pour la suite du parcours scolaire, pour avons utilisé notre réseau social d'amis et camarades de proportion du lycée et de l'université qui sont acteurs de l'école, pour le choix de l'école de Bamako, et acteur du monde des ONG (Organisations non gouvernementales) pour le choix de l'école de Ouélessebouyou, en tenant compte de la dimension territoriale, zone urbaine pour Bamako et zone rurale pour Ouélessebouyou. Les écoles de France sont choisies en fonction du contexte d'une enquête émaillée d'une phase d'enquête téléphonique auprès des écoles élémentaires de certains arrondissements à la recherche d'élèves d'origine malienne. Cette enquête téléphonique qui nous a conduit vers l'une des localités de résidence par excellence des Maliens habitant à Paris (le 19^{ème} arrondissement). Quant à la ville de Montreuil, elle est largement connue comme le « fief » des Maliens en France d'où l'appellation de la « deuxième capitale » du Mali. Le critère du choix de l'école des élèves suivis à Paris et à Montreuil, parmi d'autres écoles, s'explique d'une part par leur apparition en « tête de liste » des écoles lorsque nous avons fait une recherche sur internet sur la liste des écoles de ces deux localités, et, d'autre part l'acceptation, respectivement, par la Directrice et le Directeur de ces deux établissements.

Le suivi longitudinal porte sur la même durée de 3 ans et concerne 8 élèves (4 par pays : 2 garçons et 2 filles) et de nombreux entretiens (132 entretiens) avec des acteurs de l'école en France et au Mali sur lesquelles se base le recueil des données dans les deux pays. Le choix des écoles en termes de niveau d'études (école fondamentale au Mali et élémentaire en France) s'explique par l'âge des élèves suivis (10-12 ans) qui correspond à l'âge des élèves des trois dernières classes de l'école fondamentale au Mali (4^{ème} année, 5^{ème} année et 6^{ème} année). Nous justifions cet âge qui nous semble pertinent pour notre thèse au regard de plusieurs facteurs, puisqu'au Mali il n'est pas rare que le parcours scolaire d'un élève s'arrête à ce moment-là. Même quand il franchit ce seuil, la réussite à l'école fondamentale est déterminant pour la suite de sa scolarité, en termes de niveau (l'élève qui parvient à franchir ce niveau sans les connaissances requises risque d'abandonner dès le cycle suivant), de chance d'aller au bout de ce cycle (le risque de la « déperdition scolaire » est grand au premier cycle et en fonction des localités) et de chance d'être simplement à l'école, dans un pays où certains enfants en âge d'aller à l'école n'y vont pas. Au même âge de 10-12 ans, les enfants résidant en France suivent les classes de fin de l'école élémentaire (CM2) et aux deux premières classes du collège (6^{ème}

et 5^{ème}). Le choix de suivre des enfants et d'observer le travail en classe dans deux écoles au Mali, à Bamako et Ouélessebouougou répond à l'hypothèse complémentaire que les chances de réussites que l'école malienne offre aux élèves diffère en fonction des localités (dans le milieu urbain et dans le milieu rural) afin aussi de mieux comprendre les stratégies parentales mises en œuvre, de part et d'autre. En France dans les écoles publiques, les élèves sont comme nous le confirmerons, dans de meilleures conditions d'étude qu'au Mali. En menant notre enquête dans deux écoles, l'une à Paris et l'autre à Montreuil dans le cadre du suivi des enfants Maliens de même âge (10 – 12 ans), nous nous interrogeons sur les spécificités géographiques de l'« effet d'école » (considéré comme déterminant dans la réussite scolaire des élèves) susceptibles de jouer dans le parcours scolaire des enfants maliens dans les deux localités. De manière complémentaire, le nombre élevé de nos entretiens (132 entretiens) s'explique par notre ambition de constituer un matériau suffisant dans une enquête portant à la fois sur les élèves, leurs familles et leurs écoles. C'est surtout la diversité des acteurs rencontrés qui nécessite et légitime un tel nombre d'entretiens qui se sont déroulés au fur et à mesure, au contact de nos enquêtés durant toutes les années d'enquête exploratoire, en 2016, et d'enquête longitudinale, 2017-2019, au Mali et en France.

Notre collecte principale de données ayant été réalisée auprès d'enfants de 10-12 ans et leur famille ainsi que leurs enseignants, nous revenons en fin de chapitre sur les justifications de ce choix et également, sur l'importance accordée tout au long de la thèse sur la dimension du genre dans la réussite et l'échec scolaire. La dimension genre est en effet, un point focal important et incontournable dans la compréhension du parcours scolaire des élèves, déjà mise en avant par de nombreux auteurs (comme Marie DURU-BELLAT, 1990 ; BAUDELLOT et ESTABLET, 1992) et qui s'impose aussi dans la mesure où il y a des disciplines fortement « genrées » donnant, de fait, à la fin du parcours scolaire des élèves, des métiers également « genrés ».

Sur la base de ces matériaux collectés, la deuxième partie présente les résultats de la thèse de manière d'abord, descriptive : il s'agit de présenter l'immersion réalisée dans les classes au Mali et en France sous forme d'études de cas et aussi, de présenter les portraits des familles, afin de pouvoir introduire à la compréhension des stratégies familiales et leur influence sur les parcours scolaires.

Le contexte structurel (structure familiale et scolaire), dans lequel évolue chaque élève, se conjugue aux motivations et comportements des familles ainsi qu'à la motivation personnelle de l'élève dans son parcours scolaire.

Dans le chapitre 3 nous revenons alors sur les conditions concrètes et matérielles d'apprentissage dans les écoles, réputées bien meilleures en France. Nous montrons le poids des contraintes et leur diversité, en observant les différences entre les écoles de centre ville et de périphérie au sein de chaque pays. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons aussi aux opportunités que nous avons seulement jusqu'ici supposé plus grandes (au regard des meilleures conditions de réussite objective) en France. Toutefois l'« effet d'école », peut s'observer aussi en fonction des localités du centre-ville et de périphérie de chaque pays, ce qui fait l'objet de notre présentation, complétée par des photographies de nos observations. Il s'agit donc ici de préciser par des études de cas le contexte des systèmes scolaires et leurs effets. Au sein des deux institutions scolaires malienne et française, nous dévoilons, les « faits » d'école sur les

enseignements prodigués pour mieux cerner le contexte de la classe et les effets sur le niveau des élèves, à la croisée des conditions socioéconomiques, socio-culturelles et socio-familiales.

Dans le chapitre 4, nous mettons en évidence le rôle des acteurs et de leurs stratégies, au-delà des contraintes liées au contexte et aux conditions d'apprentissage dans les écoles. L'étude des stratégies familiales est proposée à travers des « portraits de familles » des élèves maliens suivis pendant 3 ans, suivant une méthode longitudinale au Mali et en France. Dans la bivalence du milieu familial et scolaire se jouant sur le parcours de réussite ou d'échec d'un élève, nous nous efforçons d'identifier les stratégies familiales dans leur contexte et d'apprécier leur influence sur le parcours des élèves suivis mais aussi, sur les parcours de leurs aînés (grande-sœur et grand-frère) dont les plus ou moins « bons résultats » sont appréciés par les familles et contribuent eux-mêmes à impacter les ressources, les contraintes et les stratégies familiales (un grand frère ou une grande sœur qui a réussi étant un atout pour réussir). Comme élément de la stratégie, nous insistons sur l'engagement parental et familial qui peut prendre diverses formes, depuis l'aide aux devoirs jusqu'aux simples encouragements au travail ou même aux punitions en cas d'échec, en tenant compte des variations selon les catégories sociales et socioprofessionnelles et le genre de l'élève. Nous identifions des points communs et des spécificités au Mali et en France.

La troisième partie enfin interroge plus précisément les effets des stratégies familiales sur les parcours scolaires.

Le chapitre 5 vise à nuancer et préciser les stratégies des familles en prenant en compte d'un autre élément de complexité à savoir : les appréciations variées de la « réussite » et de l'échec scolaire au Mali et en France, selon les familles et selon les acteurs du système scolaire : nous verrons que les perceptions différentes peuvent constituer des obstacles dans leurs interactions avec les enseignants mais aussi, dans une certaine mesure, des ressources subjectives pour les familles qui entendent poursuivre l'objectif de « parcours long », même en cas d'orientation à un moment donné du parcours dans une filière courte.

Dans cet avant dernier chapitre, il nous a en effet paru opportun d'aborder des points focaux importants suivants :

- D'abord, la question des indicateurs de réussite et d'échec scolaire. Cette question est souvent abordée sous l'angle des notes (recueil des notes) qui indiquent, surtout dans le contexte malien, le passage en classe supérieure. Cependant nous verrons que dans le contexte du passage des élèves à l'école élémentaire en France, les appréciations des enseignants prennent de plus en plus la place des notes, dans un contexte où le redoublement des élèves est très rare.
- Puis, nous analysons les avis des parents d'élèves et enseignants à travers les entretiens réalisés, pour confirmer la manière différente dont ils appréhendent la notion de réussite et l'impact sur les trajectoires scolaires.

Enfin dans le dernier chapitre de la thèse (chapitre 6) nous étudions dans une perspective comparative les effets des stratégies éducatives des familles maliennes au Mali et en France sur les poursuites d'études.

Dans ce dernier chapitre, nous rappelons que pour les familles maliennes restées au Mali, les stratégies de réussite scolaire des enfants sont naturellement liées aux conditions socioéconomiques dans lesquelles se trouve chacune d'elle. C'est pour cela qu'il importe de préciser l'impact des conditions socio-économiques sur les stratégies de réussite scolaire, les stratégies des parents, et aussi leurs effets et leurs limites sur les conditions d'études, les effets des conditions sociales. De même, des biais de comparaison, liés à la dimension subjective de la réussite ainsi qu'aux effets réels sur les poursuites d'études (autre indicateur majeur) seront évoqués.

Pour les Maliens de France, nous mettons en évidence que leur immigration est vue comme une réussite familiale malgré tout, par le fait de la reconnaissance par la diaspora qui investit énormément au Mali.

Concernant les effets sur les poursuites d'études, il importe en effet de rappeler que différentes stratégies sont mises en œuvre (comme l'illustrent les entretiens faits avec les parents des élèves suivis et d'autres Maliens). Au Mali la poursuite d'études en France après le baccalauréat est un objectif atteignable par la procédure campus France, qui fait partie des stratégies de poursuite d'études en France des Maliens restés au Mali (ce que confirment nos entretiens faits au campus France Mali et avec les étudiants maliens au Mali et en France). La sélection des boursiers d'excellence est une autre voie d'accès notamment, pour les « très bons élèves » y compris, issus de localités rurales.

Ces départs vers la France après le bac concernant toutefois, dans leur grande majorité, des garçons, ce sont les filles qui « gagnent » le plus aux parcours scolaires effectués dans l'école en France. Ces différences de genre sont une autre nuance importante qui ressort de notre thèse, concernant les stratégies familiales et leurs effets sur les parcours de réussite et d'échec scolaire (comme nous le verrons d'après les entretiens faits avec les jeunes issus de parents immigrés maliens en France).

1^{ère} partie : Etudier les chemins de la réussite scolaire pour les enfants du Mali. Approche problématique et méthodologique

Chapitre 1 Les parcours de réussite selon les contextes nationaux

1.1. Pluralité des systèmes éducatifs et questions sociologiques sur la réussite scolaire (revue de littérature)

Le système scolaire malien s'inscrit dans une histoire longue. Au regard de la société malienne dans son évolution sur le plan éducatif, il apparaît en effet que l'éducation traditionnelle a précédé l'éducation à l'école. Les modes d'acquisition du savoir ne sont pas figés. Ils évoluent et disparaissent suite à l'émergence d'autres qui deviennent légitimes. Tel est le cas de certains aspects de l'éducation traditionnelle au Mali face l'éducation moderne, qui est celle apportée, « imposée » et légitimée depuis l'ère de la colonisation.

Au Mali, Amadou Hampaté BÂ s'est beaucoup penché sur l'éducation de l'enfant dans le milieu des traditions peule et bambara. Selon lui dans la tradition bambara, l'enfant incarne en lui une mission à accomplir sur la terre, s'il devient adulte et personne âgée. Cette tradition distingue deux grandes phases dans la vie d'une personne normale : une phase ascendante (jusqu'à soixante-trois ans) et une phase descendante (jusqu'à cent vingt-six ans). C'est au début de la phase ascendante dans le milieu traditionnel bambara, que l'enfant entame la période des initiations, qui correspond à la période de scolarité des enfants dans le milieu moderne. Pour chacune des deux phases, Amadou Hampaté BÂ donne une composition de trois grandes sections de vingt et un ans (correspondant « à un degré d'initiation »), au sein desquelles il y a trois périodes de sept ans (donnant « un seuil dans l'évolution de la personne humaine »). En faisant cette analogie entre le milieu traditionnel bambara et le milieu moderne, cet auteur considère l'initiation en milieu traditionnel bambara comme une école au sens large du terme où les apprenants apprennent le bon sens dans les relations humaines (règles de politesse et de soumission envers les personnes âgées), les secrets des plantes contre les maladies... Dans cette école traditionnelle ce sont les personnes âgées qui procurent les connaissances nécessaires à l'enfant, puis à l'adolescent. Ils sont considérés comme dépositaires des connaissances de tout ordre de tel enseigne que l'auteur les compare à une bibliothèque :

« En Afrique, quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle » (BÂ, 1972, Page 21). Il y a un effet d'âge, de génération et de genre (les filles apprennent plus auprès des femmes, les garçons auprès des hommes) dans cet apprentissage traditionnel, exempté d'écriture, exclusivement oral pour la formation de la personne. Pour Amadou Hampaté BÂ (1972, P.12) « le développement de la personne va s'accomplir au rythme des grandes périodes de la croissance du corps, dont chacune correspond à un degré d'initiation. L'initiation a pour but de donner à la personne psychique une puissance morale et mentale qui conditionne et aide à la réalisation parfaite et totale de l'individu ». Ainsi dans la période coloniale allant de pair avec l'arrivée de l'école occidentale, cette dernière, explique Hampaté BÂ, a d'abord essayé d'écarter l'école traditionnelle africaine en s'en prenant aux détenteurs des connaissances traditionnelles. Il écrit : « C'était l'époque où tout guérisseur était jeté en prison comme

‘charlatan’ ou pour ‘exercice illégal de la médecine’. C’était aussi l’époque où l’on empêchait les enfants de parler leur langue maternelle, afin de les soustraire aux influences traditionnelles. A telle enseigne qu’à l’école, l’enfant qui était surpris en train de parler sa langue maternelle se voyait affublé d’une planchette appelée ‘symbole’ sur laquelle était dessinée une tête d’âne, et se voyait privé de déjeuner » (A. Hampaté BÂ, 1972, P.27). L’usage du « symbole » dans les écoles publiques au Mali, est perpétué par certains enseignants, si bien qu’on peut considérer le « symbole » comme une pratique ancestrale dans l’école malienne. Dans certaines écoles publiques, jusqu’à présent certains enseignants, dans leur liberté pédagogique, instaurent le « symbole » dans leur classe avec pour but de pousser les élèves à parler exclusivement français en classe, dans la cour de l’école et lors des sorties dans les séances d’éducation physique et sportive. Le « symbole » est donné par l’élève qui le détient à celui ou celle qu’il surprend en train de parler en langue nationale (en général la langue bambara dans les écoles de notre enquête). Il peut être donné sur le chemin de l’école en rentrant le soir, mais pas dans le domicile ou dans le quartier quand l’élève parle avec ses proches. Il doit être donné aux élèves qui ne parlent pas français entre eux dans leur communication à l’école. L’élève qui rentre à la maison le soir avec le « symbole » paye le lendemain une somme modique (par exemple 25 CFA²¹) qui sera gardée par l’enseignant jusqu’en fin d’année. Le montant récolté dans le « symbole » est rajouté à la cotisation des élèves de la classe en fin d’année pour une journée festive avec la préparation d’un repas collectif.

De l’indépendance à nos jours et dans chaque régime, l’école malienne a connu des difficultés dans l’établissement d’une politique nationale d’éducation capable de répondre à la fois au double enjeu : massification scolaire et enseignement de qualité. Selon certains spécialistes de l’école malienne, comme Drissa DIAKITE – alors professeur à l’université de Bamako - le constat en 2000 peut être le fait que depuis quelques années, « l’école en Afrique est en crise ! » par des années invalidées, années blanches, années facultatives, années laborieusement sauvées... (DIAKITE, 2000, *Nordic journal of African Studies*). Pour le cas précis du Mali, D. DIAKITE ajoute que « le Mali n’est évidemment pas en reste, lui qui, depuis 1990, n’a quasiment pas connu une année scolaire normale, c’est-à-dire calme, studieuse, académiquement validée sans qu’il y ait besoin d’un quelconque réaménagement de programmes en cours d’année. Ce fut le plus souvent des années tronquées, laborieusement validées, et même des années facultative (1993) ou blanche (1994). Au point que certains pensent que le gouvernement est passé maître dans l’art de *sauver l’année*, tout en se montrant incapable de *sauver l’école*, c’est-à-dire de trouver une solution durable à la crise qui la secoue depuis une décennie. C’est dire que la crise scolaire est endémique au Mali et qu’elle est devenue une préoccupation majeure de la société ». Tout porte aussi à croire que dans le contexte du fonctionnement de l’école malienne, la politique de massification scolaire a empiété sur l’enseignement de qualité. D’autres connaisseurs de l’école malienne parlent ainsi de l’effritement de la qualité de l’enseignement (BÂ, 2009). La nécessité d’aller à l’école ne se limite pas seulement, comme explique Oumar Issiaka BÂ, à apprendre à lire, écrire, compter, parler une langue internationale de grande diffusion. Il y a des enjeux de développement dans

²¹ En août 2022 le franc CFA est évalué à 0,0015 euro.

les pays en voie de développement que l'école est censé combler. Face à ces enjeux au Mali, l'auteur dit qu'on va à l'école « surtout pour acquérir des savoirs, pour s'épanouir intellectuellement, pour développer ses capacités de créativité, acquérir des aptitudes et attitudes favorables au développement de son pays » (BÂ, 2009, P. 17).

L'école dans le territoire du Mali, jadis ex Soudan français, est selon Oumar Issiaka BÂ aussi vieille que le Mali. L'école malienne a hérité de l'école soudanaise, et de l'école de la colonisation. La période de la colonisation, c'est l'époque de l'école française au Mali. Selon cet auteur (2009, P23) c'est en 1886 que fut créée à Kayes la première école du Soudan :

« C'était l'école des Otages. Le 20 août 1895, elle devenait l'école des Fils de chefs puis, en 1900, l'école professionnelle de Kayes. Par la circulaire du 7 septembre 1895, le gouverneur du Soudan, le lieutenant-colonel Trentinian, prescrivit l'installation d'écoles partout où cela était possible ».

Cette circulaire pour la vulgarisation de création d'écoles est le point de départ de l'ouverture de nombreuses écoles et également de la création, vingt ans plus tard, des écoles dédiées aux filles, qui ont vu le jour à Kayes, Bamako, Ségou, Mopti, Sikasso et Niono, après l'élaboration en 1903 de « la première charte des écoles avec le gouverneur général Roum » dans un système éducatif que l'auteur qualifie « d'embryonnaire » à cette époque. Parmi les dates importantes du fonctionnement de l'enseignement colonial, il y a l'arrêté de 1945 qui définissait la réorganisation de l'enseignement primaire en Afrique Occidentale Française (A.O.F.) pour une école structurée de manière ci-après (BÂ, 2009, P. 24) :

- un enseignement élémentaire comprenant les écoles primaires, les cours d'adultes, les foyers de métis ;
- un enseignement primaire supérieur constitué par les écoles primaires supérieures dans les chefs-lieux de cercle ;
- un enseignement de formation des cadres techniques et administratifs ;
- un enseignement privé en langue française ;
- un enseignement en arabe

L'auteur observe aussi qu'à l'époque coloniale, la question de réussite scolaire n'était pas pensée parmi les questions sur l'école, elle n'est pas mentionnée comme problème à cette époque. On peut se demander toutefois les jeunes élèves atteignaient tous le niveau d'étude requis, qui n'était pas certes long. La question de l'accès à l'école, comment faire en sorte que les jeunes aient la chance d'apprendre la langue du colonisateur, une langue de communication, était au centre du fonctionnement de l'école coloniale dont la mission, explique O Bâ, « était de former des auxiliaires de l'administration ».

La réforme de 1962, la première et la plus grande réforme de l'école malienne se situe entre rupture et continuité de l'école coloniale. La rupture s'impose par la mise en place des nouveaux textes, un programme nouveau régissant le fonctionnement d'une nouvelle école héritière de l'école coloniale. La continuité se voit clairement dans l'enseignement de la langue de l'époque coloniale qu'est l'enseignement du français, qui demeure jusqu'à nos jours la langue officielle du Mali. Par ailleurs on trouve dans les fondements de la réforme de 1962 une primauté donnée

à l'enseignement de base, et donc à la réussite scolaire des élèves, comme l'évoque O. BÂ (2009, P. 25) selon qui : « L'intention de changer, de rompre d'avec l'école coloniale, fut matérialisée par la loi n° 6237 du 8 février 1962, expression conjuguée du désir d'un changement harmonieux dans la continuité, et surtout d'une volonté de considérer l'enseignement primaire, enseignement de base, comme prioritaire ».

L'école malienne est ainsi la « fille » de l'école coloniale, mais qui se détache d'elle dès les premières années de l'indépendance en 1960 puisque deux ans après cette date, la première réforme voit le jour. La réforme de 1962 est considérée comme « brutale vis-à-vis de l'école coloniale » par certains enseignants du supérieur rencontrés dans notre enquête à Bamako. Il va de soi que l'enseignement colonial soit obsolète dans les Etats nouvellement indépendants, pas dans la langue enseignée qui demeure le français, dans le contenu de ce qui sera enseigné et dans la structuration interne de l'institution scolaire comme les autres institutions. L'arrivée des autorités de la première République entraîne la naissance d'une nouvelle pédagogie scolaire différente de la pédagogie des colonisateurs que Pierre Erny résume en ses termes : « la pédagogie que les colonisateurs ont instituée avait dans une mesure certes variable selon les temps et les lieux, pour finalité d'identifier suffisamment le noir au blanc pour rendre possible ce mélange inextricable de coopération sincère et d'exploitation calculée que fut la politique coloniale.» (ERNY in TRAORE, 2011, page 54). Par différence, la création d'une nouvelle école « école de base » (TRAORE, 2011), sous la charge, en partie, et la responsabilité des villages, se traduisait par l'influence de la voie et l'esprit socialiste choisis par les autorités de l'époque.

Jusqu'à aujourd'hui cependant, aller à l'école est une chance qui n'est pas donnée à chaque enfant malien. Cette chance est plus ou moins grande selon les facteurs suivants : profession des parents, lieu de résidence des parents, sexe de l'enfant et sa place dans la fratrie. La décentralisation de l'école, vue comme une espérance peine à compenser le « double échec » (TRAORE, 2011) de l'Etat, qui se caractérise notamment, par le manque d'écoles pour tous les enfants en âge d'y être et le manque d'enseignants pour ceux qui y sont. La scolarisation des enfants est à la charge des communautés dans certaines communes rurales qui, en l'absence d'école publique dans leur localité, construisent des écoles communautaires (ECOM) dont le paiement des enseignants provient en totalité ou en partie des frais de scolarité payés par les parents d'élèves. Les écoles communautaires ont contribué à la démocratisation de l'école, permettant à certains enfants des villages d'être scolarisés. De la création des ECOM à leur pérennité on note « l'implication » des parents pour l'éducation des enfants, d'où la massification scolaire. Comme le souligne Idrissa S Traoré (2011) ces ECOM, « pendant longtemps ont été et sont encore au niveau rural des maillons solides pour élever le taux de scolarisation. Elles appuient les écoles publiques et sont les fruits de cette unité sociale plus perceptible au niveau local dont le couronnement est l'exercice d'un maximum de responsabilité administrative, économique et sociale », qui se justifie par « des raisons purement politiques » (TRAORE, 2011, page 66).

Selon l'auteur, cette démocratisation de l'école dans les communes rurales a toutefois eu un « prix », mettant en difficulté financière les parents d'élève de ces localités. En prenant en

charge la scolarité de leurs enfants, les populations des communes rurales s'enlisent dans des situations de précarité. L'Etat est plus présent dans les villes par le nombre croissant des écoles publiques, qualifiées d'écoles gratuites.

De plus, les élèves qui ont la chance d'aller à l'école, ne vont pas forcément atteindre/franchir la fin du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental, à cause de la « déperdition scolaire ». Les facteurs qui écourtent leurs parcours scolaires sont à la fois endogènes et exogènes à l'institution scolaire. Mais qu'ils habitent en ville, en commune rurale et au village, les élèves maliens, très différemment, ont accès à la culture scolaire. Ce qui amène à souligner des « effets d'école » très disparates. Cette disparité est importante, selon que l'élève soit dans une école privée, publique et communautaire. Ceci s'explique à la fois par le type d'enseignant (enseignant diplômé d'une école de formation des maîtres versus enseignant diplômé d'un autre domaine et enseignant sans diplôme), les conditions des enseignants et les circonstances de leur entrée dans le métier (métier choisi/métier subi) qui ont, de toute évidence, des conséquences sur la qualité de l'enseignement dans les écoles au Mali.

Quant aux facteurs d'inégalités, il y a des situations générales liées à « l'origine sociale », au lieu de résidence différente en matière d'accès aux infrastructures scolaires de base comme la bibliothèque.

La réforme de 1962 se détache donc de l'école coloniale dans ses missions et objectifs. Dans son ouvrage en 2011, Idrissa Soïba TRAORE identifie trois logiques, qui se retrouvent dans l'école malienne de la colonisation à nos jours, à savoir :

- Une logique moderne : elle est démocratique et prétend tendre vers le changement en prônant que « les rapports de pouvoir soient appréciés différemment »,
- Une logique traditionnelle : « investie d'une légitimité sans faille... ». Elle est en concurrence, voire, dans un objectif de soumission de la logique démocratique.
- Une logique d'assimilation : elle est qualifiée par l'auteur « d'intermédiaire » entre les deux premières logiques, mais ayant un rôle semblable à elles dans la « récupération ou le contrôle de l'école ».

Ces éléments de présentation de l'école malienne montrent comment le système scolaire de la France, pays colonisateur reste encore aujourd'hui, dans une large mesure, la base sur laquelle le système scolaire malien reste construit et sur lequel sont pensées les réformes. Par ailleurs la faiblesse relative des études sociologiques au Mali justifie aussi de mobiliser les concepts de la sociologie française pour mettre en perspective comparative les deux systèmes et les parcours scolaires au Mali et en France.

Définition des concepts par la sociologie et apports des études comparatives

En sociologie l'une des exigences épistémologiques s'imposant au chercheur n'est-elle, dans l'explication et la compréhension de son objet d'étude, la définition des termes qui constituent le socle de sa recherche ? En se conformant à cette démarche qu'adopte le sociologue dans les travaux académiques, nous tentons maintenant de caractériser la notion de réussite et d'échec scolaire telle qu'étudiée par les chercheurs en sciences sociales.

Faire une étude sociologique, dans deux milieux (pays) différents, nécessite la prise en compte des réalités intrinsèques des dits milieux. Dans la sociologie de l'éducation, lorsqu'on s'intéresse au phénomène de réussite ou d'échec scolaire, on ne peut mieux appréhender la réalité qu'en tenant compte de plusieurs aspects nécessaires à la compréhension de l'objet d'étude. Notre recherche porte sur les logiques qui rentrent en jeu dans la réussite et l'échec scolaire des enfants maliens au Mali et ceux d'origine malienne en France. Mettre en évidence les facteurs qui jouent favorablement ou défavorablement dans la réussite scolaire, telle que la définit l'institution scolaire des deux pays, c'est interroger aussi sur la place et le « rôle de l'école », de la famille, dans cette réussite ou cet échec.

La socialisation primaire, qui est cette forme de socialisation que connaît l'enfant, est un processus qui se déroule tant à la maison, à l'école que dans le milieu social influant la réussite scolaire ; partant du postulat que la vie d'un enfant est partagée dans ces différentes sphères. Parmi ces différentes sphères, l'éducation scolaire n'est pas laissée en marge dans la littérature sociologique. Elle a été au centre des regards sociologiques depuis les premières heures de cette discipline et par ses précurseurs dont Durkheim (*Education et sociologie*, 1922).

L'école à travers les politiques éducatives, les individus dans les sociétés à travers leurs origines, ont été l'objet d'études empiriques ; un des objets d'étude réside dans la compréhension des mécanismes de réussite scolaires. Dans les années 60, Bourdieu et Passeron, écrivant *Les héritiers* en 1964 et *La reproduction* en 1970, dans une vision structuraliste, font de l'école leur domaine d'étude de prédilection, suscitant des débats sur l'origine sociale et son lien avec la réussite scolaire, la « violence symbolique » qu'exerce l'école. En France, Bourdieu et Passeron dans *Les héritiers* ont été les premiers à considérer l'école comme une instance qui crée des inégalités entre les individus. Ils se basent de la répartition des étudiants dans l'enseignement supérieur, fortement hétérogène, pour aboutir à ce résultat du caractère inégalitaire de l'institution scolaire. Plus les individus sont issus de classes sociales défavorisées, moins ils sont nombreux dans l'enseignement supérieur. Ce dernier regorge ainsi de ceux qui sont faiblement représentés dans la population générale et compte moins de ceux qui sont majoritairement représentés dans ladite population (BOURDIEU, PASSERON, 1964).

L'école a tendance à éliminer les classes défavorisées vers la voie de l'enseignement supérieur ; voie que nous considérons comme celle de la réussite scolaire. De surcroît, cette inégalité scolaire, au de-là des classes sociales, est aussi présente en termes de genre. L'accès à l'enseignement supérieur est en faveur des hommes qui y sont plus nombreux, au détriment des femmes que l'on y trouve en plus faible proportion. Cette faible présence du sexe féminin dans les études universitaires a ses racines dans la structure familiale, sociale.

Pour expliquer ces résultats, dans son œuvre, Bourdieu met en avant un certain nombre de « capitaux » comme facteurs contribuant à la réussite scolaire de l'élève, ensuite, à son insertion professionnelle future.

D'abord, le « capital culturel », qui s'acquiert par l'apprentissage de la lecture, les visites aux musées et les voyages. Les élèves qui possèdent un « capital culturel » élevé ont plus de facilité dans les apprentissages, dans la compréhension de ce que disent et veulent les enseignants, que

ceux qui n'en possèdent pas. Aussi, le « capital culturel » nous renvoie à la « culture légitime » c'est-à-dire ce que prône l'école et ce qu'elle enseigne et diffuse.

Ensuite, le « capital économique », il est vu comme un atout pour les élèves issus de parents aisés ; possédant de ressources économiques élevées. Grâce aux moyens financiers, les parents peuvent pousser leurs enfants en difficultés ou en échec scolaire, en les payant des cours privés, en les inscrivant dans des écoles privées les mieux réputées et les plus chères. C'est le cas des écoles prestigieuses privées, de commerce en France.

Enfin, le « capital social ». Pour Bourdieu, ce type de capital est nécessaire pour accéder au marché de l'emploi. Ce sont les relations de connaissance et d'interconnaissance que les parents mettent en jeu pour faciliter l'accès à l'emploi à leurs enfants. On peut constater que le capital économique renforce et augmente le capital social des parents.

Parmi ces trois capitaux, Bourdieu accorde une grande importance au capital culturel comme facteur important à la réussite scolaire.

Dans cette analyse de Bourdieu sur la réussite scolaire en France, qui met en évidence des facteurs structurels explicatifs de l'échec ou la réussite des parcours, se dessinent aussi en creux les stratégies qu'on retrouve chez les parents d'élèves au Mali pour favoriser la réussite scolaire : inscription de son enfant dans une école privée réputée, poursuites d'études des élèves maliens dans les universités en France.

Dans une autre approche sociologique différente de celle de Bourdieu (non plus structuraliste mais individualiste), Boudon explique le parcours scolaire des élèves par des « choix individuels » au lieu de « capitaux ». Ces choix prennent en compte le coût de la scolarité des études mais aussi les meilleures perspectives de réussite professionnelle avec un meilleur niveau d'études. Le lien entre sphère scolaire et vie sociale est en effet étroit dans la trajectoire de ceux qui ont été à l'école puis évoluant dans les activités sociales professionnelles. Puisque l'école est obligatoire en France, les individus sont censés, en prélude, passer par la sphère scolaire qui les forme en théorie et souvent en pratique (cas des stages obligatoires dans certaines formations universitaires en fin de cycle). De même, les individus qui ont eu la chance d'aller à l'école au Mali ont malgré leurs conditions d'études différentes, une vie professionnelle forgée par la formation scolaire. Ainsi, la vie scolaire a une forte influence sur la vie professionnelle - et l'inverse pourrait se produire dans le cadre de la formation continue, de reprise d'études de certains professionnels ou même de reconversion. Le passage à l'école engendre une mobilité sociale entre générations. Cette mobilité sociale fait face à l'inégalité des chances (BOUDON, 1984). Dans son livre sur *l'Inégalité des chances*, Raymond Boudon s'interroge sur le choix d'un pays optant pour une plus grande démocratisation scolaire et les effets de ce choix sur la mobilité sociale dans les termes suivants : « Etait-il vrai que, lorsqu'un pays paraissait caractérisé par une plus grande démocratisation du point de vue scolaire, la mobilité sociale y était plus grande ? Ou bien que l'augmentation de l'égalité de chances scolaires dans tel pays avait produit une égalisation des *Lebenschancen* ? » (BOUDON, 1984, p12). Cette question qui interroge le lien étroit entre école et société l'amène à constater une imbrication entre inégalités des chances scolaires et inégalités des chances sociales qui

résultent, d'après Boudon, de plusieurs « phénomènes microscopiques. » Les résultats de Boudon sont paradoxaux, selon l'auteur lui-même. Et pour cause, dit-il, dans certaines conditions, l'égalisation des chances n'engendre pas une augmentation de la mobilité sociale, de même que le niveau d'étude peut n'avoir « qu'une influence insignifiante » sur la mobilité d'une personne en comparaison à sa famille d'origine. Boudon dans les années 1980 fait cependant observer que dans les sociétés industrielles en général, dont la France, l'inégalité des chances face à l'enseignement s'est atténuée. A cette époque (année 80) il explique que la « probabilité pour un adolescent » aux origines sociales de classe populaire de faire des études universitaires s'est davantage accrue, au fil du temps, que « la même probabilité » qu'avait son homologue adolescent de la classe bourgeoise.

Depuis de nombreux auteurs se sont penchés sur ces questions, en France comme dans les pays anglo-saxons, contribuant à l'émergence de théories et de réflexions sur l'éducation et la scolarité des enfants dans différents pays. Ainsi les recherches de François Dubet, Marie Duru-Bellat et d'Antoine Vérétoit portant sur « Les sociétés et leur école », dans une comparaison internationale du système éducatif entre pays développés, montrent que la situation de la France en matière d'éducation est paradoxale : une société moins inégalitaire avec une école très inégalitaire. C'est dire que l'école en France, dans son fonctionnement crée des inégalités de réussite scolaire. Une telle conclusion invite à se demander si le parcours exemplaire des « meilleurs » élèves n'émane plutôt pas des actions des familles que de l'effet de l'école.

Ces éléments de réflexion aident à comprendre la pensée des auteurs en matière de réussite et d'échec scolaire dans le contexte français pour l'appliquer aux enfants des Maliens immigrés en France et aussi, en mobilisant les mêmes concepts, pour l'appliquer aux enfants scolarisés au Mali.

La sociologie comparative a une longue tradition en France (DURKHEIM, 1895 ; LALLEMENT et al, 1^e édition ; BAUDELLOT et ESTABLET, 1^e édition ; DUBET et al, 2010). Nous appuyant sur les apports de ces auteurs, nous considérons dans cette thèse que la perspective comparative est plausible, faisable sur le parcours scolaire entre enfants maliens au Mali et en France.

Dans Education et sociologie, Emile Durkheim définit l'éducation de la manière suivante : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (DURKHEIM, 2013, 1^e ed.1922). Dans la transmission de l'éducation, qu'elle soit familiale ou scolaire, il voit de la moralité laquelle est constituée de trois éléments dites fondamentaux : l'esprit de discipline, l'esprit d'abnégation et l'esprit d'autonomie. L'esprit de discipline, dans l'analyse durkheimienne, « est, à la fois, le sens et le goût de la régularité, le sens et le goût de la limitation des désirs, le respect de la règle, qui impose à l'individu l'inhibition des impulsions et l'effort ». A la suite de cette définition, certaines interrogations par exemple, relatives à la fonction de la discipline, s'imposent : « Pourquoi la vie sociale exige-t-elle régularité, limitation et effort ? Puis, comment l'individu trouve-t-il, finalement, à accepter ces exigences pénibles, les conditions de son propre bonheur ? » (DURKHEIM, 2013, page 26). L'esprit d'abnégation fait l'objet d'une « analyse

symétrique » à la discipline. Quant à l'esprit d'autonomie, son analyse est qualifiée de « féconde », et pour cause : c'est, l'un « des traits les plus récents de la moralité, du trait le plus caractéristique de la moralité laïque et rationaliste de nos sociétés démocratiques », explique Durkheim. On peut voir une appropriation de ces trois esprits dans les règles de fonctionnement de l'école, dans la mesure où les élèves doivent adopter une discipline – cette discipline, comme condition de réussite à l'école avec l'intériorisation des normes scolaires, aujourd'hui semble répandue partout dans le monde -, l'abnégation et l'autonomie dans l'apprentissage.

L'éducation, ce fait social, dans la vision durkheimienne est une « chose » émanant du social. Elle diffère donc selon les sociétés mais pas seulement. Dans l'observation du fonctionnement des sociétés, chaque milieu social véhicule une éducation qui lui est propre. La variation de l'éducation est une nécessité qu'il observe au sein des professions, des communautés et également d'une société à une autre ; en effet au sein de « chaque société », on y trouve « un certain idéal de l'homme ». Les générations anciennes ont cette vocation volontaire d'assurer, de transmettre, dans le but de préserver les préceptes de la société aux jeunes générations, par l'acte de la socialisation. Aussi l'éducation dans la compréhension de Durkheim est « l'action exercée ». Dans les sociétés modernes, l'éducation assurée par l'institution scolaire s'inscrit dans cette transmission adulte/jeune. Les contenus éducatifs, les conditions d'apprentissage sont différentes même d'une école à une autre, produisant, à âge égal et niveau d'apprentissage identique, des disparités dans l'acquisition des connaissances chez les enfants. Durkheim, à son époque évoque la variation de l'éducation suivant les classes sociales et les habitats. Dans ce sens de différenciation de l'éducation, suivant l'idée de Durkheim, l'éducation d'un enfant en ville se différencie de celle vécue en campagne. Cette dualité rural/urbain en matière d'éducation est en effet de nos jours visible dans le système éducatif malien qui, dans sa structuration et son fonctionnement, ne dote pas les écoles des zones rurales et urbaines aux mêmes conditions d'études. La structuration des localités fait que le profil des parents d'élèves (agriculteur, éleveur, artisan, etc) en zone rurale est généralement celui des moins informés sur les enjeux de l'école car eux-mêmes ont soit quitté tôt l'école ou n'y ont pas été.

Les années 1960 en France peuvent être considérées comme celles de la démocratisation de l'enseignement secondaire qui s'ouvre à des jeunes originaires de familles populaires (CHARLOT, BAUTIER et ROCHEX, 1992). Ces auteurs, dans leur recherche, font un retour historique sur la manière dont les sociologues étudient le phénomène de réussite et d'échec scolaire. Il ressort de leurs travaux que les sociologues ont montré, depuis le milieu des années 60, la « corrélation statistique forte entre échec (ou réussite) scolaire et origine sociale ». C'est cette « corrélation » qui demeure jusqu'à la fin des années 70, soulignent-ils, le point focal du débat social concernant l'école. La « reproduction » et le « handicap socio-culturel » sont les deux conceptions, élaborées d'une part par les sociologues et d'autre part par les pédagogues, qui expliquent le lien entre les inégalités sociales et celles scolaires.

De plus, ces auteurs distinguent plusieurs interprétations de la reproduction. La première est l'œuvre de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron qui montrent que la culture que prône l'école est celle de la classe dominante. Ce qui explique que « les enfants des différentes classes, se trouvant à une distance inégale de la culture scolaire, réussissent inégalement à l'école :

l'école contribue à reproduire la hiérarchie des classes positions sociales » (CHARLOT et al, 1992, page 13).

La seconde est expliquée par Christian Baudelot et Roger Establet qui ont une autre compréhension de la « théorie de la reproduction », plus économique : c'est sur « les besoins de la division capitaliste du travail » qu'ils se focalisent.

Un troisième « grand type de théorie de la reproduction » est celle de la « correspondance » qui, selon les trois auteurs (Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex), n'est pas bien connue en France, car conçue aux Etats Unis par les auteurs comme Samuel Bowles et Herbert Gintis. Cette théorie, expliquent-ils, fait une correspondance entre division du travail et niveau d'éducation. En effet, les filières scolaires donnent aux individus en amont « les formes de conscience, de conduite interpersonnelle et de personnalité » aboutissant, en aval, à des échelons de la division du travail. Cette théorie révèle des concordances de règle semblables entre l'école l'entreprise dans trois niveaux : les niveaux les plus bas, les niveaux moyens et les niveaux les plus élevés.

Dans les niveaux les plus bas de la hiérarchie de l'entreprise, c'est « le respect des règles » qui prévaut ; alors qu'au sein de l'école, les « activités » des élèves de ce niveau sont limitées « sévèrement ». Ensuite, dans les niveaux moyens de l'entreprise les employés utilisent leur « capacité à agir sans surveillance directe et continue », ce qui se retrouve chez les élèves aux niveaux moyens de l'école qui amoindrit leur surveillance et leur accorde plus « d'indépendance » dans leur activité. Enfin les trois auteurs expliquent que, dans ses niveaux les plus élevés, l'entreprise fait « intérioriser » ses normes, comme l'école facilite cette intériorisation dans les niveaux supérieurs.

Malgré les différences entre ces trois théories de la reproduction, elles ont tout de même des points « communs », en suivant les trois auteurs, considérant « l'école comme un simple opérateur transformant des différences sociales initiales en différences sociales ultérieures... Elles produisent de l'intelligibilité en montrant qu'il existe une homologie de structure (une « correspondance ») entre le système des positions sociales initiales, celui des positions scolaires et celui des positions sociales finales » (CHARLOT et al, 1992, page 14).

Les théories de la reproduction et du handicap social ont une grande importance : en effet elles aboutissent à récuser le facteur de « don » dans la compréhension des facteurs de réussite et d'échec scolaire, produisant l'« intelligibilité » que ces facteurs sont dans la société et dans la famille et dévoilent la place que prend l'école « dans la différenciation sociale ». Toutefois, ces théories présentent aussi des limites. Elles n'ont pas d'explication pour les situations atypiques de la réussite scolaire de certains enfants défavorisés socialement/culturellement et issus de famille populaire ; tout comme elles peinent à expliquer l'échec scolaire de certains enfants en situation favorable socialement et culturellement. Or selon Bernard Charlot et al « la scolarité d'un élève est une histoire singulière, marquée par des rencontres, des événements, heureux ou malheureux » (1992).

Dans une rhétorique de questionnement en questionnement, les trois auteurs appréhendent les causes de réussite et d'échec d'un enfant à l'école. En premier lieu, il est opportun de savoir si cet enfant « travaille ou non ». Ils montrent que l'enfant qui ne travaille pas, n'est pas en adéquation pour atteindre les « objectifs assignés par l'école », et ne peut réussir. Si le travail conditionne la réussite scolaire de l'enfant, la question devient de « savoir » ce qui fait qu'il ne travaille pas et de « comprendre » le sens de travailler à l'école. Dans leur recherche, ils découvrent que « travailler à l'école » n'est pas synonyme « d'apprendre » pour certains élèves. Ce qui les renvoie à l'affirmation suivante : « si un enfant ne travaille pas, il ne réussira pas ». La problématique de leur recherche est basée sur « l'échec scolaire individuel », particulièrement des élèves issus « massivement » des catégories sociales identiques. Dans cette perspective, les trois auteurs s'intéressent aux « histoires scolaires singulières, la parole individuelle des élèves » et leur mobilisation « sur l'école et à l'école ». Le cheminement du parcours scolaire, notamment « la possibilité que surviennent des événements, des rencontres, des ruptures, de l'inattendu » des élèves, se révèle prépondérante pour ces auteurs. Ils accordent une importance à la question de la singularité. Nous accorderons aussi une place à cette singularité dans nos études de cas. Comment comprendre les parcours scolaires différentiels d'élèves issus des mêmes communautés d'origine immigrée, habitant dans le même milieu et dont les parents sont de la même catégorie socioprofessionnelle populaire ? A l'intérieur des familles, la réussite scolaire des uns versus l'échec scolaire des autres nous amène, *ipso facto*, à questionner la singularité des parcours dans la fratrie.

Nous estimons de plus que jusqu'à un certain niveau d'apprentissage, et notamment, à l'école élémentaire, l'engagement des parents ou du tuteur de l'enfant est primordial, nécessaire pour susciter chez lui le devoir et la volonté d'apprendre.

Les recherches sur la scolarisation des enfants immigrés en France constituent un domaine d'étude moins exploré au début du XX^{ème} siècle. Smaïn Laacher met en évidence le manque d'ouvrages sur la situation scolaire des enfants immigrés, au début du siècle dernier, ce qui s'explique aussi par une vision unique de « l'instruction et l'éducation » pour tous dont l'institution scolaire devrait avoir, seule, le devoir de s'occuper. C'est dans de rares articles ou chapitres d'ouvrages que commencent les premiers travaux sur la question scolaire des enfants immigrés. Cette absence de littérature ne permet pas de conclure à l'inexistence de réussite scolaire différente entre enfants immigrés/enfants non immigrés, à l'époque. Par ailleurs le manque de vigilance, de regard sociologique sur le rapport entre enfants immigrés et institution scolaire est bien révolu.

Pourtant les savoirs et savoir-faire véhiculés par l'école, sans conteste légitimes, forment ceux qui les acquièrent à se distinguer par ce dont ils ont appris. Dans cette perspective le passage à l'école laisse son « empreinte » dans le parcours de vie de ceux qui l'ont réussi comme de ceux qui ne l'ont pas réussi. Smaïn Laacher (2005) considère que l'école donne l'occasion aux « exclus » traditionnels de la société de prétendre à un changement positif de condition de vie. Donc de se hisser dans la hiérarchie sociale, en augmentant leur chance, d'accéder aux conditions culturelles et sociales des « classes supérieures ».

Dans *Tableau de familles*, Bernard Lahire analyse les différences qu'il appelle « secondaires » entre des familles populaires au niveau de revenus et aux connaissances scolaires semblables.

Nous inspirant de ses travaux sur les familles, notamment les effets des « configurations familiales » sur la réussite scolaire des enfants en milieux populaires, nous proposons de revenir sur l'influence de la famille puis, de l'école en passant par les groupes des pairs, dans une perspective de comparaison internationale des parcours scolaires d'enfants maliens.

En matière de réussite et d'échec scolaire, la famille est l'une des institutions qui permet d'analyser les deux phénomènes. La famille se présente comme un « atout » pour la réussite scolaire de l'enfant, notamment lorsque ses membres disposent des savoirs intellectuels. Ces derniers, peuvent être mis à disposition de l'enfant pour lui procurer plus de facilité de compréhension de ce qu'il apprend à l'école. Il ne suffit toutefois pas à l'enfant d'être issu de famille ayant des savoirs intellectuels, pour réussir scolairement à l'école, mais il faut que ces savoirs soient mis à la disposition de l'enfants. Bernard Lahire, en s'intéressant à la place de la famille dans la réussite scolaire de l'enfants, met en évidence la complexité du lien entre « capital culturel » des parents et niveau scolaire de l'enfant. Il montre des situations dans lesquelles les enfants en « grandes difficultés scolaires » se trouvent dans des familles qui ne sont pas en manque de « capital scolaire », alors que d'autres, réussissant bien à l'école, sont dans des familles faiblement dotées voire, exemptes de « capital scolaire ». L'auteur parle de « véritable défi sociologique », puisque les indices semblent, en amont, « brouillés ».

C'est dire qu'on ne peut pas se contenter, seulement, de l'idée que les enfants des familles au capital scolaire élevés seront des enfants en réussite scolaire et celles n'ayant pas de capital scolaire se retrouvent avec des enfants en difficulté, voir en échec scolaire.

Francine Best, pour sa part, étudie le lien entre le système d'enseignement et l'échec scolaire. Elle analyse ce dernier comme l'émanation du système d'enseignement dans lequel il est observé. Elle fait le constat d'un « sentiment d'échouer » différentiel entre élèves et entre familles. La perception du phénomène est loin d'être identique d'un élève à l'autre tout comme d'une famille à une autre. L'exigence des familles de cadres supérieurs et d'enseignants est plus élevée que celle d'ouvriers par le fait que « ce qui est un minimum à atteindre ou une déception pour une famille de cadres supérieurs ou d'enseignants diffère du tout au tout de ce qui est réussite exceptionnelle ou simple résignation pour une famille ouvrière » (BEST 1997, page 4). Elle évoque alors les « contextes institutionnel différents » de l'échec scolaire en France et dans d'autres pays avant de souligner le caractère multiforme et de définition différentes entre pays. Dans les pays comme le Royaume-Uni, la Suède, la Norvège et le Danemark, la traduction du terme « échec scolaire » est tout autre qu'en France, puisqu'il est vu comme psychologique : « de *under achieving* qui désigne l'élève ne parvenant pas à réaliser ses possibilités ou capacités individuelles » (BEST, 1997, page 4).

Dans son étude sur l'échec scolaire à l'école élémentaire, au collège et au lycée Francine Best souligne deux faits majeurs, qui sont, d'une part, la préscolarisation en école maternelle vue comme une « chance » pour la réussite scolaire et, d'autre part, comme un mode de « prévention » contre l'échec scolaire. Parmi les différents niveaux d'enseignement en France,

le collège est un tournant où ont lieu les « orientations » décisives, considérées comme « les plus importantes » selon Francine Best, de l'élève vers les études longues ou les filières courtes. Elle fait le constat que le collège est le « lieu de la visibilité de l'échec ».

Considérée comme une « notion récente » (BEST, 1997), l'appellation : « échec scolaire » date de 1950, puis, elle est utilisée dans les années 1960. Selon l'auteure, toutefois, le phénomène existait avant : la « genèse de cette idée » est antérieure à ces deux dates, étant désigné toutefois alors par les concepts d'« inadaptation scolaire », d'« anormalité » et de « débilité mentale légère ». C'est l'approche psychologique du problème qui est mise en avant à cette époque. Cette approche est toutefois remise en question, ajoute l'auteure, par le constat de redoublement des classes de certains élèves dotés de quotient intellectuel normal « (le rapport âge mental/âge réel serait alors de 90 à 110) ». Revenant sur l'échec scolaire avant les années 50, elle met en évidence que les « mauvais élèves » fréquentaient l'école française, mais ne concouraient pas à l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP), car la configuration de la société française était faite de sorte que « ... la production agricole et industrielle n'avait pas besoin de lettrés, où une culture orale très vivante persistait. » (BEST, 1997, page 8). Le niveau de CEP, considéré comme le « bagage minimum » que l'école doit donner à tous les enfants, n'était donné qu'à peu d'enfants de la classe ouvrière et paysanne. En 1946-47, la commission dite « commission Langevin-Wallon » recommande qu'il y ait un lien entre les « aptitudes » des élèves et les « structures scolaires ». En 1946, la volonté de la démocratisation allant de soi, la massification scolaire va de pair avec l'objectif de la « réussite scolaire de tous ». Francine Best rappelle, qu'à l'époque, s'observe l'émergence d'idées « ascientifiques » expliquant la réussite scolaire par le « don pour les études » : en distinguant élèves « doués » et « surdoués » d'une part, et élèves « non doués » d'autre part.

D'autres facteurs sont mis en avant. Ainsi, agir au premier signe d'alerte des difficultés de l'élève en classe s'avère nécessaire pour l'enfant qui ne doit pas considérer, pourtant, ses difficultés comme insurmontables. Christian Larouche (2010) recommande que l'enseignant « s'occupe » dès le départ des élèves qui peinent à comprendre ; ce que ces élèves « peuvent apprendre » doit être sa préoccupation, autant de les amener à la « substance du savoir ». L'école permet à ces élèves d'accéder aux savoirs qu'ils n'ont pas pu avoir à la maison. Le défi de l'enseignant est d'amener le groupe en sa guise. Christian Larouche écrit qu'« il convient donc de se soucier du groupe dans son ensemble, dans sa diversité, et d'emmener tout le monde le plus loin possible. En l'occurrence il faut s'assurer que l'ambition des objectifs est compatible avec l'ambition d'élever le niveau de tous. Tous les montagnards le savent, on ne peut tous aller à 8888 mètres mais on peut emmener tout le monde très loin et très haut, il faut savoir s'en donner le temps » (LAROUCHE, 2010, page 31-32). Selon cet auteur, il y a des « enfants qui font la classe », ceux qui participent réellement, appelés le « tiers actif », répondant aux attentes de l'enseignant ; et ceux qui forment les « deux tiers » se composant en deux catégories : les passifs et ceux ayant l'esprit absent. Ces derniers sont considérés par l'auteur comme des élèves qui viennent à l'école avec un manque de savoir et d'investissement. Ce qui explique leur désintérêt à ce que l'enseignant dit et fait étant selon lui, le manque de curiosité et des qualités à acquérir pour apprendre. Par ailleurs selon cet auteur, les « attitudes »

des élèves, vis-à-vis de l'enseignant, le savoir, s'acquièrent culturellement ; les élèves ayant des parents qui possèdent déjà ces attitudes, car ils ont réussi à l'école, s'accommodent facilement au détriment des autres issus de « milieux dépourvus » de ces attitudes. C'est dire que le capital culturel a son effet, non moins considérable, sur la vie de classe de l'élève, son rôle dans son « métier d'élève ». Pour Christian Larouche, en classe, ce qui explique la réussite ou l'échec scolaire, plus que les problèmes de comportement, est l'intérêt que l'enfant peut avoir pour « l'activité proposée ». Une attitude positive s'acquiert grâce à la combinaison des savoirs préalables de l'enfant, de ses capacités à comprendre ce qu'il doit apprendre en classe et de la pédagogie que propose l'enseignant, qui ne doit pas omettre d'apprendre à l'enfant le sens de « réfléchir », « comprendre », « travailler » (en mettant en valeur le travail des parents, comme source d'identification de l'enfant), « être attentif » et « se souvenir ». Il n'y a pas de distinction entre l'élève en classe et l'enfant qui, dans sa socialisation, acquiert une « fonction », apprend à jouer un « rôle » et avoir un « statut ». Considérant l'élève comme cet enfant dont les parents ont une histoire ou pas avec l'école, l'auteur accorde une importance majeure au passé des parents qui leur confère plus ou moins de marge de manœuvre dans la compréhension des attentes de l'école. Par exemple pour résoudre un des premiers problèmes auxquels les enseignants se trouvent confrontés, comme « apprendre à parler » aux nouveaux élèves, les « expériences langagières » acquises en famille favorisent les élèves ayant appris la même pratique du langage dans la socialisation familiale que celle qui est diffusée à l'école.

Dans le cadre de l'enquête longitudinale réalisée pour cette thèse, les 8 enfants suivis dans cette recherche sont issus de deux types de familles : familles nombreuses, pour la plupart d'entre eux, et famille monoparentale, pour une élève. L'analyse de la place de l'enfant dans la fratrie et la taille de la famille sont des éléments à prendre en compte, car celles-ci ont une influence sur le rapport parent-enfant.

Par ailleurs en France, dans la littérature sociologique, les études spécifiques sur la scolarité des enfants maliens sont rares, d'après nos recherches. La thèse de David Mahut (Université René Descartes, 2012) « Les bamakois diplômés de Paris » est certes axée sur l'immigration des Maliens diplômés en France. Mais leurs diplômes sont obtenus d'abord au Mali. Il s'agit de l'immigration d'une catégorie de première génération diplômée en amont. Ses recherches montrent que le diplôme obtenu au pays de départ facilite d'intégration et l'insertion professionnelle des immigrés. Si l'acquisition du diplôme au pays de départ est favorable à l'immigré en France, David Mahut explique que ce dernier est dévalorisé en France par rapport au pays de départ.

On trouve davantage de travaux de recherche en élargissant le sujet à la scolarité des jeunes issus de parents immigrés (dont fait partie intégrante des enfants maliens) : en effet cette question a largement intéressé les sociologues. En matière de réussite scolaire, il est admis que « les parcours scolaires d'enfants issus de familles immigrées très nombreuses sont rares » (MOGUEROU et SANTELLI, 2012). Le capital économique est mis en avant pour expliquer ce phénomène, avec le constat que ces familles font partie, pour la plupart, des populations « les plus démunies ». Les aînés, en bénéficiant du « soutien des parents » peuvent à leur tour être des soutiens pour le reste de la fratrie et surtout pour le dernier enfant. Dans cette logique de

transmission de capital scolaire, les plus jeunes dans les familles d'immigrés nombreuses devraient être plus enclins à la réussite scolaire. De fait, ces auteurs indiquent que la taille de la fratrie influence sur les « destinées » tant scolaires que professionnelles des « enfants d'immigrés ». Mais en France, de façon générale, les mêmes auteurs constatent que les enfants des familles nombreuses dans la population majoritaire réussissent moins à l'école et que cela s'observe particulièrement dans les familles nombreuses d'origine immigrée. Les résultats scolaires des familles d'immigrées, ayant quatre enfants ou plus, se caractérisent donc par « les risques de redoublement précoce, d'orientation dans les filières professionnalisantes à l'issue du collège, d'échec du baccalauréat ou encore de sortie des études sans diplôme » (MOGUEROU et SANTELLI, 2012, page 85). Les raisons qui expliquent cette insuffisance de résultat scolaire pour ces enfants sont, d'après les auteurs, la position sociale « précaire » qu'occupent leurs parents qui sont par ailleurs parmi les classes populaires et vivant dans des « espaces urbains dégradés ».

Dans leur article, « Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : Enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire », Mathieu Ichou et Marco Oberti (2014) abordent aussi la thématique du rapport des familles issues de l'immigration à l'école. Revenant, pour commencer, sur les études antérieures qui mobilisent des données quantitatives pour aborder les liens école/familles immigrées en France, les auteurs observent que ces études ont été menées exclusivement sur le plan national. Ces travaux²², pour Ichou et Oberti, sont marqués par trois éléments : d'abord, ces données donnent peu d'éléments pour faire apparaître « l'origine migratoire des familles » ; ensuite ces données sont basées sur les « trajectoires scolaires d'enfants immigrés », analysant moins « le rapport à l'école » sur ses différentes dimensions ; la dernière remarque découle de la collecte de ces données sur le plan national ; ce qui fait qu'elles tiennent moins en considération les « contextes locaux ». Les deux auteurs développent ces trois points de la manière résumée ci-après :

En premier lieu, en France, il est difficile d'accéder à des données individuelles axées sur l'origine migratoire et, notamment, « à des échelles territoriales fines ». En effet de nombreux enfants d'origine immigrée acquièrent la nationalité française par leur naissance en France ou à travers leurs parents, si ces derniers sont naturalisés par décret, ce qui masque l'origine migratoire. Selon les deux auteurs : 95% des enfants ayant les deux parents immigrés sont français, par les deux voies d'acquisition citées (ICHOU et OBERTI, 2014, page 618). Les recherches de Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille sur le « panel d'élèves entrés en 6^e en septembre 1995 » sont l'une des rares enquêtes qui, en France, montrent l'origine migratoire des élèves d'enfants immigrés. Mais même dans cette étude, l'identification de l'origine immigrée est limitée à deux agrégats : « Les enfants d'immigrés d'Europe du sud et d'Afrique du nord ». En tenant ainsi compte du pays de naissance des parents, l'étude montre que les enfants immigrés ont des résultats scolaires très différents (en 1996).

²² Parmi les références mentionnées on trouve : Vallet et Caille, 1996 ; Birnbaum et Cebolla-Boado, 2017 ; Cebolla-Boado, 2008 ; Birnbaum et Kieffer, 2009, Ichou, 2013 (ICHOU et OBERTI, 2014).

Ensuite, selon le deuxième point développé par Mathieu Ichou et Marco Oberti, il semble que le « rapport » des familles immigrées à l'école est souvent mis au second plan à cause d'une vision « globalisante et binaire du rapport à la scolarité ». Chez les familles en grande précarité, ce rapport est tantôt qualifié de rapport de « confiance » que les familles immigrées accordent à l'école (dans la vision de François Dubet), ou de « retrait » (pour Oberti, 2007 et Van Zanten, 2001) ; voire même de pratiques scolaires moins « méthodiques » et de manque de « lien direct » vis-à-vis des recommandations de l'école (pour Thin, 1998). Il ressort de ces diverses analyses que les chercheurs sont unanimes sur deux points : la complexité et la diversité des relations familles immigrés/écoles, qui s'observe même pour des familles immigrées originaire d'un même pays, et vivant dans les mêmes milieux. Dès lors, selon Mathieu Ichou et Marco Oberti, on peut comprendre pourquoi l'analyse du rapport à l'école des familles immigrées rentre dans les « éléments biographiques » des individus au sein de ces familles, le type de « socialisation » et d'« habitus » des groupes sociaux immigrés.

En troisième lieu, ces deux auteurs soulignent que les bases de données sur lesquelles portent les analyses quantitatives ne reflètent pas le « contexte socio-scolaire local ». En particulier, il y a des logiques de surreprésentation des populations immigrées dans certaines villes, qui diffèrent par leurs caractéristiques socio-historiques. Ainsi en termes de présence des familles immigrées, la région Île-de-France se démarque des autres avec « 40% de la population adulte immigrée en France » (ICHOU et OBERTI, 2014, page 19). De même entre les communes et dans les quartiers au sein des communes, des spécificités demeurent quant à la forte présence ou pas des populations d'origine immigrée. Dans cette perspective, les deux auteurs reviennent sur la question de la « ségrégation des enfants immigrés dans les collèges » de certains quartiers, plus élevée que celle « des parents dans l'espace résidentiel » (P.19). Ce qui pose la question des « effets d'établissements ».

En France, les années 1980 sont marquées par des interrogations diverses sur la situation des enfants immigrés (SANTELLI, 2014). Leur lien avec l'école est souvent au centre des débats dans les médias et chez les politiques. Les descendants d'immigrés se trouvent dans une situation particulière à l'école. Parmi les indicateurs, Emmanuelle Santelli observe la sortie, en grande partie, avec moins de diplômés du supérieur pour ceux qui font des études longues. Plusieurs faits ont été mis en avant pour l'expliquer. Emmanuelle Santelli revient sur le facteur de reproduction sociale lorsqu'elle dit : « ces enfants pâtissent de la position dominée de leurs parents dans la structure sociale, notamment au regard de la faiblesse de leurs ressources économique et scolaire » (page 47). Pour une compréhension optimale de la question, elle ajoute la prise en compte des spécificités entre « groupes d'origine » et le « sexe ».

La question de la ségrégation est souvent abordée dans les travaux de recherche sur la réussite scolaire des enfants immigrés en France. Selon Agnès Van Zanten la ségrégation est une concentration qui produit des effets négatifs, une recherche de l'entre-soi (2009). Selon cette auteure, la ségrégation scolaire s'explique par la concentration des élèves avec des caractéristiques scolaires, sociales et ethniques semblables ; par ailleurs, les problèmes qu'elle engendre dans « l'affaiblissement des liens sociaux » et dans « l'accroissement des inégalités »

s'observent à la fois chez les élèves de classe bourgeoise et chez ceux de la classe populaire - dont sont issus les élèves d'origine africaine en général, y compris, ceux d'origine malienne.

Pourtant concernant les immigrés d'origine africaine : s'ils sont en général dans un vivre ensemble choisidans la vie au foyer, dans la vie en dehors du foyer, le vivre ensemble n'est pas forcément voulu. Le fait qu'une famille malienne se retrouve en voisinage avec une autre famille malienne dans une HLM est souvent lié à des circonstances extérieures aux familles elles-mêmes, c'est-à-dire à la disponibilité des dits logements dans les communes, sachant que même en Île-de-France où habite la majorité des Maliens vivant en France, les HLM sont disproportionnellement disponibles dans les communes où les populations d'origine africaine habitent déjà disproportionnellement. Dans ce contexte, la plus forte concentration des enfants d'origine malienne dans une école de Montreuil qu'à Paris, peut s'expliquer par la présence d'une plus grande communauté malienne à Montreuil qu'à Paris, avec aussi des différences selon les communes de Paris, quant à la concentration des mêmes populations. Dans le prolongement de ces observations, la ségrégation au sens d'Agnès Van Zanten (2009, Page 25) « n'étant analysée que comme un « effet de composition » résultant de la somme de choix individuels, orientés par des buts variés, sans liens direct avec les effets escomptés de l'association avec d'autres ». Dans sa recherche sur la discrimination scolaire, l'auteure explique que les parents d'élèves dans leur majorité accordent plus de crédit, s'agissant de la qualité de l'éducation au collège, aux « caractéristiques du public des élèves », (donc à l'« effet public », le type d'élèves), qu'à l'« effet d'établissement » qui désigne « l'influence des ressources pédagogiques, des enseignants ou du chefs d'établissement ». Suivant ce raisonnement, l'école en recevant des élèves issus d'un milieu favorisé au capital culturel élevé a tendance à produire de meilleurs résultats scolaires que l'école dont les élèves viennent d'un milieu défavorisé avec un faible capital culturel. Du fait que les parents d'élèves donnent des interprétations qu'on trouve aussi très proches dans celles qui sont dans la « littérature scientifique », Agnès Van Zanten explique que le discours des parents « peut être utilisé, dans la lignée des travaux des ethnométhodologues, pour illustrer le fait qu'il n'y a pas de rupture radicale entre les interprétations de sens commun et les théories savantes » (VAN ZANTEN, 2009, P 26).

L'ouvrage de Stéphane Beaud intitulé *La France des Belhoumi* (2018) se situe dans la continuité des travaux sociologiques en France sur la réussite scolaire des enfants issus de milieu populaire. Stéphane Beaud observe dans ce livre la multiplicité des travaux sur ces enfants et plus particulièrement, sur les enfants issus de l'immigration qu'il date « depuis la fin des années 1990 ». En effet les auteurs comme Bernard Lahire (1995), Smain Laacher (1992) qui mène ses recherches spécifiquement « sur les enfants d'immigrés maghrébins », Jean-Pierre Terrail (1992), Tristan Poullaouec (2010) notamment ont abouti à des résultats remarquables sur ces populations dont font partie intégrante les familles maliennes en termes de revenu et de lieu d'habitation. Mais d'énormes spécifités existent entre ces populations immigrées selon leur pays d'origine, le lieu de résidence urbain/rural dans le même pays d'origine, l'époque d'arrivée, le genre et le niveau d'études.

Dans son enquête ethnographique, Stéphane Beaud s'intéresse au parcours de réussite d'une fratrie de huit enfants (trois frères et cinq sœurs), avec des situations d'échec (redoublement), d'origine algérienne. Dans cette recherche, il nous paraît intéressant d'évoquer les circonstances de l'enquête, comment le sociologue a noué des relations d'enquête avec ses enquêtés et l'idée d'étudier le parcours scolaire des enfants d'une famille d'origine algérienne en France, dont la première génération (les parents) est arrivée en France dans les années 70. La rencontre semble anecdotique, car nouée à la suite d'une conférence de l'auteur dans une Mission Locale. Conférence lors de laquelle l'auteur évoque la situation des enfants d'immigrés et du profil des jeunes qui intéressent les Missions Locales : Jeunes peu ou non diplômés. L'auteur mentionne les difficultés structurelles que rencontrent ces jeunes « peu dotés en capital scolaire » de s'insérer dans le marché du travail. Dans une situation de relégation scolaire se dessinent souvent, « plus des garçons que les filles », des parcours relevant de la déviance. C'est dans ce lieu que s'établissent les prémisses de l'idée de cette étude. Contrairement aux études qualitatives classiques dans lesquelles les sociologues vont vers les enquêtés, la particularité de cette recherche émane des circonstances même de l'idée d'enquête qui n'était pas pensée par l'auteur avant la rencontre d'une des sœurs de la fratrie des Belhoumi. L'enquête s'est faite sur la base d'un pacte d'enquête, établi entre le sociologue et tous les membres de la famille, défini ainsi : « Raconter l'histoire ordinaire et récente d'une famille immigrée, algérienne, en France » (page 20). Dans notre enquête en France, comme l'a fait Stéphane Beaud, nous avons porté un regard sur l'histoire des familles maliennes et essayé d'adapter ce regard à la particularité de notre enquête qui se diffère de celle de Beaud par divers aspects : âge des enfants et leur parcours (bout de parcours de trois ans) et mode opératoire de suivi à l'école et à la maison. Ce qui n'était pas similaire dans l'enquête de Beaud, vu l'âge de ses enquêtés. Le contexte temporel et spatial est un autre élément qui démarque notre enquête de celle de Beaud puisque ses enquêtés font souvent des rétrospections sur leur parcours scolaire depuis l'élémentaire, ce qui n'est pas notre cas (comme exposé ci-après).

L'ouvrage de Stéphane Beaud a été une grande source d'inspiration pour cette thèse, même si notre démarche méthodologique, recueil et collecte des données n'est pas la même, toutefois elle a influencé les thématiques que nous avons abordées et nos analyses. En particulier, cet ouvrage, apparu au cours de notre enquête en 2018, aborde des thématiques comme l'engagement des parents d'origine immigrée africaine dans la réussite scolaire de leurs enfants et leur niveau d'étude en venant en France, qui nous interpellaient déjà dans notre recherche. Divers enseignements tirés dans l'ouvrage de Beaud nous ont servi d'exemple et de référence, tout en gardant par ailleurs notre démarche particulière. Dans son étude, Stéphane Beaud s'intéresse d'abord au parcours d'immigration des parents. Des similitudes s'observent dans le contexte d'arrivée des immigrés d'origine africaine (maghrébine et Afrique subsaharienne) de la première génération est l'immigration au travail, où les hommes viennent surtout en premier. L'auteur montre que le niveau d'études des parents, ne serait-ce que moyen, notamment celui de la mère (« allée à l'école française jusqu'en quatrième ») (page 44) pour la famille Belhoumi a en partie joué en faveur des enfants. Cela se comprend, du fait que la mère est plus instruite que le père qui a connu une enfance paysanne et n'a jamais été à l'école. Tout s'est passé comme si elle s'était appropriée, avec ses « petits capitaux scolaires » dont le père ne disposait pas, le

rôle qui devait être le sien, étant plus dotée en capital culturel. Le niveau de la mère en français a été un élément positif de distinction entre cette famille et les autres d'origine magrébine quant au rapport avec les acteurs de l'institution scolaire. Le niveau de la mère en France, pour Stéphane Beaud, est une « ressource inestimable » en faveur de cette famille face à l'école. L'engagement du père (bien qu'il n'ait pas été à l'école) à la scolarité des premiers enfants (les deux premières filles) explique aussi les bons résultats scolaires de ces dernières qui, par la suite ont su entraider scolairement les cadettes. Dans cette famille, c'est aussi la réussite scolaire des aînées, prenant « le relais de la charge éducative » (page 87) des trois dernières des sœurs, qui a joué en faveur du bon parcours scolaire des autres enfants de la fratrie. Dans les familles d'immigrés en France, en termes les aînés se socialisent au rôle qu'on peut qualifier de « seconde mère » ou de « second père » en étant toutefois souvent sous le regard et le contrôle de la mère et du père. Dans la famille Belhoumi, l'auteur montre que l'émancipation de la mère, à travers l'accès à l'emploi, a été facilitée par ce rôle de seconde mère que les aînées ont su assumer, en disant qu'« il n'est donc pas exagéré de dire que les sœurs aînées, à l'arrivée des sœurs cadettes, ont largement suppléé leur mère dans leur éducation lors de la phase, la plus intensive, du premier âge » (page 88). La place des enseignants, particulièrement celle des institutrices depuis le cours préparatoire, est marquante dans le parcours scolaire réussi des frères et surtout des sœurs de la famille Belhoumi. L'auteur ne manque pas, dans son analyse de la scolarité de ses enquêtés, de porter un regard sur ce point focal de la scolarité d'un élève, qu'est le niveau élémentaire. Cela rejoint notre démarche qui priorise l'observation de ce socle de l'école dans le parcours scolaire des enfants maliens au Mali et d'origine malienne en France compte tenu aussi du fait que l'école est une continuité de classes, de cycles de niveaux (en termes d'acquisition de savoir et savoir-faire) dont les connaissances acquises à la base (niveau élémentaire) doivent être indélébiles pour assurer un parcours scolaire accompli. Ainsi, même si notre démarche diffère, elle comporte aussi « une enquête ethnographique sur les élèves », avec des bouts d'histoire de vie scolaire des élèves de la fin du premier cycle (en ce qui concernent les élèves suivis au Mali) et de la fin de l'élémentaire au début du collège (pour ceux suivis en France), qui vise à souligner dans une perspective réflexive les enjeux des débuts du parcours scolaire des élèves.

L'ouvrage de Stéphane Beaud nous indique clairement que la forte mobilité professionnelle ascendante dans la fratrie des Belhoumi est l'aboutissement de leur parcours scolaire réussi. Le parcours scolaire (l'école) et le parcours professionnel (le marché du travail) sont liés de telle sorte que le premier détermine la place des acteurs dans le second. Les parents d'élèves des enfants d'origine immigré en France, particulièrement ceux d'origine africaine, considèrent et comptent effectivement sur l'école pour assurer une ascension sociale à leurs enfants. Les parents de la famille Belhoumi n'y font pas exception, l'école étant « à leurs yeux, le moyen essentiel, quasi vital, pour assurer à leur avenir, espérer une promotion sociale et ainsi légitimer le choix (toujours coûteux) de leur émigration-immigration en France » (BEAUD, 2018, page 52). De même, nous avons déjà indiqué que les parents des élèves que nous avons suivis en France comme d'autres Maliens rencontrés en France avaient les mêmes attentes d'avenir meilleur pour leurs enfants par le canal de l'école. En France, la mixité sociale peut apporter des circonstances favorables à la réussite scolaire des élèves des classes populaires. Ces élèves

sont susceptibles d'être tirés « vers le haut » par leurs camarades de classe ou d'école issus des classes moyens ou supérieures. Dans la réussite scolaire des deux ainées de la famille Belhoumi ce facteur, ainsi que la place des enseignants n'échappent pas à la vigilance de l'auteur qui écrit : « Si l'on revient aux parcours de Samira et Leïla, on peut dire que leur réussite, improbable statistiquement, résulte aussi des bonnes conditions de scolarisation à l'école et au collège : à savoir, d'une part, un environnement de mixité sociale dans ces établissements et, d'autre part, des collectifs enseignants mobilisés dans leur travail quotidien pour assurer la bonne scolarité de ces enfants de cité » (page 71). À cet effet positif de réussite scolaire propre à l'institution scolaire et ses acteurs, s'ajoute un autre facteur identifié par l'auteur, qui n'est pas forcément scolaire, mais qui est important pour que l'élève se projette dans les études : « des figures d'identification ». Il n'est pas évident pour les élèves d'origine africaine en France issus de parents illettrés de s'identifier aux adultes de l'environnement familial pour exceller dans les études, surtout longues. Dans l'ouvrage de Stéphane Beaud, les figures d'identifications qui ont pesé dans la réussite scolaire des élèves viennent du voisinage. Ainsi, l'entourage, le voisinage, les liens faibles et la communauté des élèves d'origine africaine constituent des ressources immenses pour leur réussite à l'école, si ces derniers regorgent des personnes lettrées et si les élèves eux-mêmes trouvent le déclic de s'y référer à un moment ou un autre de leur parcours scolaire. À ce niveau, le déclic peut être favorisé par les parents d'élèves, qui à défaut d'eux-mêmes, peuvent, dans la socialisation de l'enfant montrer l'image de personnes de référence dans le clan ou ailleurs comme figure d'identification à laquelle l'enfant s'identifie dans son parcours scolaire.

L'une des difficultés que les enfants immigrés en France rencontrent dans les études se trouve dans la désignation comme zones dites « difficiles » de leurs localités représentent pour l'affectation des enseignants. L'affectation des nouveaux enseignants en France s'organise avec des débuts de fonction qui sont très souvent dans ces zones difficiles, en termes du profil des élèves en difficulté d'apprentissage. Être enseignant en banlieue n'est pas une affectation facile selon l'expression de Fabien Truong qui parle « d'affectation affliction » comme expérience des jeunes enseignants titulaires. Le département de Seine-Saint-Denis, considéré comme un « département stigmatisé » avec des établissements mal classés, en matière de résultat scolaire et « des élèves redoutés », est le lieu du début de carrière d'un grand nombre d'enseignants en phase d'initiation au métier. Ce qui fait que « dans ce département, les enseignants de moins de trente ans constituent 38 % des effectifs (contre 14 % au niveau national). 86 % des enseignants qui y travaillent n'y habitent pas. » (TRUONG, 2015, p.15). Mais par ailleurs c'est souvent source de déclic pour l'élève, lorsqu'il perçoit ce jeune professeur comme un exemple à suivre et lorsque se crée une volonté de l'un (élève) à se faire aider par l'autre (enseignant), car alors selon cet auteur, la voie vers la réussite scolaire s'ouvre avec aisance. La rencontre élève/enseignement, relève ainsi du « hasard des belles rencontres » produisant un autre « schème explicatif de la réussite scolaire » (TRUONG, 2015). Ce schème n'est pas seulement interne à l'école, il se trouve dans d'autres sphères de rencontre sociale du voisinage, dans le contexte de la mixité sociale.

De même dans le contexte malien, les grandes villes au Mali, notamment Bamako, se sont après l'indépendance bâties et agrandies par la cohabitation des couches socioprofessionnelles différentes dans le contexte où « on ne choisit pas son voisin », ou familles de cadres et intellectuels cohabitent au sein d'un même quartier avec des familles dépourvues de capital intellectuel, dans un contexte sans effet d'école ni de quartier. Dans ce Mali de la première République (1960-1968), de la deuxième République (1968-1991) et encore au début de la troisième République à partir de 1991, avant la création des nouveaux quartiers « ACI 2000 » distinguant quartier de riches et quartier de pauvres, certains élèves doivent leur réussite scolaire à la belle rencontre du bon voisin au moment de leur parcours scolaire. Au Mali, l'un des schèmes de réussite scolaire dans certaines familles s'est fondé sur la présence dans le quartier d'un ou de quelques intellectuels, qui par leur exemple, ont été des figures de référence ouvrant la voie de la réussite scolaire des enfants des familles voisines (nous y reviendrons à propos de situations rencontrées dans nos enquêtes).

1.2 Inégalités scolaires et inégalités sociales au Mali et en France

La question des inégalités scolaires fait partie des questions classiques, des questions largement et légitimement posées de nos jours sur l'école notamment, en France et ce dans toutes ces composantes (du premier degré aux études supérieures). On peut remarquer dans la littérature qu'elle a plus fait l'objet d'étude au niveau élémentaire, au collège et au lycée qu'au niveau universitaire. Ce sont des niveaux d'études où les enfants des mêmes localités se rencontrent tous, avant les orientations successives, dans les études supérieures ou pas, qui les distinguent en fonction de leur résultats scolaires et du projet d'étude porté par chaque élève. Mais même à ce niveau Bernard Lahire, 2021, dans *Culture écrite et inégalités scolaires* écrit que « les travaux sociologiques français concernant l'école primaire ne sont pas très nombreux » (p 15). D'après lui, « le sont encore moins », les travaux qui s'intéressent aux pratiques effectives, tout comme ce que vivent chaque jour les instituteurs et institutrices. C'est pour cela, selon cet auteur qu'« entreprendre une analyse sociologique de l'inégalité sociale devant l'école primaire, qui ne s'appuierait pas seulement sur des résultats statistiquement appréhendables mais sur l'observation des pratiques et productions scolaires ainsi que des processus d'échec scolaire' effectifs, était donc nécessaire » (LAHIRE 2021, p 15).

Dans le passé, cette question des inégalités sociales à l'école a attiré la vigilance des auteurs, de Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970) versus Boudon (1973) jusqu'aux travaux récents de l'ouvrage collectif et gigantesque (« Enfance de classe ») dirigé par Bernard Lahire, 2018. Ce qui nous indique qu'elle demeure toujours une question à portée scientifique d'une pertinence réelle dans les problématiques de recherche en sciences sociales et particulièrement en sociologie. Les inégalités sociales sont à la fois visibles dans le domicile des élèves à travers la CSP (catégories socioprofessionnelles des parents) et dans les établissements scolaires, par le classement des écoles (école en ZEP par exemple et les SEGPA) et par les résultats scolaires des élèves. S'agissant de la CSP des parents d'élèves d'origine africaine, elle est connue par sa particularité, en général, de diplôme moins élevé ou l'absence de diplôme ; d'autant plus que,

comme soulignent Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille « [...] dans la société française, être fils ou fille d'immigré a souvent pour synonyme l'appartenance à une famille ouvrière, dont les parents sont peu ou pas diplômés et ont une nombreuse descendance » (VALLET et CAILLE, 1996, p138). En France les auteurs qui ont menés des recherches sur les inégalités sociales et scolaires se sont intéressés souvent à une diversité de population aux situations sociales inégalitaire (tantôt moyennes et tantôt difficiles) par rapport à la classe bourgeoise. Louis André Vallet et Jean-Paul Caille (1996) ont fait une étude sur le « niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration », étude dans laquelle le faible niveau des enfants des étrangers d'origine africaine se voit dans les deux disciplines. Ces auteurs montrent l'impact de l'environnement familial sur les performances de ces élèves. Dans leur recherche, il s'est avéré que les résultats des élèves sont faibles, s'ils ont des attributs étrangers nombreux. Ces auteurs, en définitive, donnent le constat suivant sur les attributs étrangers : « La construction synthétique que propose le nombre d'attributs étrangers fournit un résumé saisissant des moindres performances qui accompagnent l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration. En français comme en mathématiques, la distance qui sépare le groupe de référence - ou groupe d'élèves le plus nombreux - de chacun des autres croît en effet régulièrement à mesure que le nombre d'attribut augmente » (VALLET et CAILLE, 1996, p 141).

Faire une analyse sur « démocratisation scolaire et les inégalités sociales à l'école », c'est s'interroger sur les conditions d'accès à l'école d'une part, et, d'autres part les conditions d'études et de réussite scolaire des élèves dans les différentes institutions, tout en auscultant leur vécu extrascolaire. C'est ce que nous allons maintenant proposer en commençant par la situation au Mali, puis en France.

Démocratisation et inégalités scolaires à l'école au Mali

La démocratisation de l'école malienne n'est pas achevée, elle peut même être vue comme un prétexte qui a conduit à l'Etat de changer son rôle dans le domaine de l'éducation (WEYER, 2011) : en n'étant plus le seul à financer l'école, son désengagement partiel laisse la prise en charge de la scolarité des élèves à la charge des parents d'élèves. Les parents d'élèves qui ont des moyens envoient leurs enfants dans les écoles privées et ceux qui n'en ont pas sont obligés d'envoyer leurs enfants dans les écoles publiques ou communautaires (généralement en milieu rural) qui nécessitent moins de dépenses. Mais même dans l'école publique ou communautaire les parents d'élèves ne sont pas exempts de payer pour que leurs enfants étudient : cotisation dans l'école publique au début d'année et frais de scolarité mensuelle dans l'école communautaire.

Les inégalités au niveau de l'école malienne sont, de plus, à l'image des conditions de vie dans les villes et zones rurales. Les écoles publiques sont dotées de moyens en fonctions de leur lieu d'implantation, comme l'illustre notre enquête sur deux écoles Bamako/Ouélessebouyou.

Tableau N°4 : Les indicateurs par région en %

Région	Taux brut de Scolarisation			Taux brut d'Admission			Taux d'achèvement			% de redoublement		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Bamako	81,8	80,7	81,3	66,8	61,9	64,3	70,1	72,3	71,2	13,7	13,7	13,7
Gao	64,7	57,9	61,4	55,4	46,3	50,9	38,1	31,4	34,8	30,6	32,2	31,3
Kayes	81,6	65,4	73,5	80,0	71,0	75,4	48,2	31,0	39,5	22,8	20,7	21,8
Koulikoro	89,5	72,1	80,7	72,3	58,6	65,3	64,9	52,6	58,6	18,3	17,4	17,9
Mopti	56,7	55,7	56,2	55,4	52,1	53,7	34,6	32,9	33,7	22,1	22,5	22,3
Segou	67,3	51,1	56,6	71,7	62,1	65,9	41,4	33,7	37,5	17,2	16,4	16,8
Sikasso	82,2	61,7	71,7	60,2	46,5	53,1	51,5	42,6	47,0	21,1	22,2	21,6
Tombouctou	58,8	53,2	55,9	63,6	56,5	59,9	23,9	20,4	22,1	28,3	27,1	27,7

Source : Ministère de l'Education national du Mali, annuaire statistique 2015, page 138.

Bamako, la capitale se démarque des régions par la massification scolaire et son taux d'échec scolaire (redoublement) faible. Ensuite Kayes (la première région), Koulikoro (la deuxième région) et Sikasso (la troisième région) suivent Bamako en termes de scolarisation des élèves. S'agissant des redoublements, la région de Gao (une région du nord) a le taux le plus élevé (31,3 %), suivie d'une autre région du nord, Tombouctou (27,7 %) et du centre Mopti (22,3). Le tableau présenté confirme que selon les régions, en fonction des caractéristiques de leurs populations : éleveurs (nomade) ou cultivateur (sédentaire), le taux de scolarisation augmente ou diminue.

L'école française et ses inégalités scolaires

En France, au niveau élémentaire il n'est pas question de manque de démocratisation scolaire, car contrairement au Mali, l'obligation d'inscrire l'enfant à l'école, quel que soit son lieu de résidence, son appartenance sociale et sa nationalité est plus normée et s'impose aux parents comme une « norme » à appliquer, eu égard aux principes républicains.

Le niveau des élèves est mesurable à travers plusieurs critères qui les identifient également à plusieurs égards. Nous présentons, à travers les données du tableau suivant, extrait du livre de Vallet et Caille (1996), des résultats d'élèves selon plusieurs variables. Ces dernières indiquent des inégalités scolaires de niveau en français et mathématiques selon que l'élève, fille ou garçon, ait des parents français ou étrangers, un père ou une mère diplômé(e) ou pas et selon la taille de la famille.

Tableau N° 5 : Les écarts de performance entre élèves étrangers et élèves français comparés à d'autres écarts

		Français		Mathématiques	
		Score sur 100	Ecart brut	Score sur 100	Ecart brut
Nationalité de l'élève en deux postes	Français	72,3		79,0	
	Etrangers	63,5	-8,7	72,9	-6,1
PCS du chef de famille	Cadre, chef d'entreprise	78,8		83,6	
	Ouvrier qualifié	68,0	-10,8	75,9	-7,7
	Inactif et divers (1)	63,7	-15,1	71,9	-11,7
Diplôme de la mère	Baccalauréat ou plus	78,8		84,0	
	Certificat d'études primaires	68,6	-10,2	76,2	-7,8
	Sans diplôme	64,8	-14,0	73,7	-10,3

Taille de la famille	Deux enfants	73,8		80,4	
	Cinq à sept enfants	64,1	-9,8	72,5	-7,8
	Huit enfants et plus	61,1	-12,8	69,7	-10,7
Sexe	Fille	73,4		78,8	
	Garçon	69,9	-3,5	78,4	-0,4
1.Essentiellement personnes retraitées et personnes sans profession (à l'exception des chômeurs).					

Lecture : l'écart maximal de performance en français s'observe entre les enfants de cadres ou chef d'entreprise (score moyen, 78,8) et ceux d'inactifs (score moyen 63,7). Il est de 15,1 point, ce qui excède nettement l'écart moyen observé entre élèves français et étrangers (8,7 points). Champ : enfants en sixième de 1989 dans un établissement de France métropolitaine.

Source : panel national 1989 d'élèves du second degré, ministère de l'Education nationale, DEP, in Vallet et Caille, 1996, p 143.

De ce tableau, il ressort que les enfants Français ont un meilleur niveau que les enfants Etrangers dans les deux disciplines (français et mathématiques) avec un écart plus élevé en français. Cela pourrait s'expliquer par le niveau, souvent faible de certains parents étrangers en français, ce qui n'est pas favorable à l'apprentissage du français pour leurs enfants. Toutefois, d'autres variables ont un impact encore plus important sur les inégalités. L'instruction des deux parents est un facteur positif sur le niveau des élèves en français et mathématiques. Inversement, dans les familles nombreuses, les scores des élèves sont moins élevés dans les deux disciplines que dans les familles de deux enfants. S'agissant du genre, les filles sont plus performantes que les garçons dans les deux disciplines. La prise en compte de toutes ces variables pour comparer le niveau des élèves français/étrangers confirme que les facteurs d'inégalité dans la réussite scolaire ne doivent pas être analysés seulement sous l'angle des réalités et logiques scolaires. Mais le type d'école pourrait avoir une place prépondérante dans l'apprentissage de l'élève, tout comme le type de famille. Nos recherches dans la littérature, tout comme notre enquête de terrain dans ces deux instances confirment des situations d'inégalités sociales et scolaires en termes de condition de vie et d'étude ; ainsi qu'en termes de résultats scolaire d'enfants maliens au Mali et en France.

La démocratisation scolaire, au sens de l'accès de l'école pour tous les enfants qui ont l'âge d'y être, est plus en défaut ou en « crise » dans les pays en voie de développement, comme le Mali, que dans les pays développés comme la France. Par ailleurs, si la France parvient aujourd'hui à faire accéder tous les enfants à l'école de la République, en revanche elle ne parvient pas à leur assurer une réussite scolaire optimale à hauteur de souhait des parents d'élèves, notamment ceux d'origine malienne en France, qui expriment leur forte attente que l'école française donne à leurs enfants un niveau d'étude et des diplômes de haut niveau (diplôme universitaire). Si les inégalités sociales sont inégalement réparties dans les différentes couches de la population française, comme dans les populations de tout autre pays, en France les immigrés sont dans des

situations de revenus plus souvent inférieurs que les autres, comme le confirment les statistiques. Est considéré comme immigré en France, toute « personne vivant en France, née étrangère hors de France, mais qui peut être de nationalité française » (Observatoire des inégalités, 2019, p 33). D'après le rapport de l'Observatoire des inégalités en France, un ménage immigré dispose de moins de revenus qu'un ménage non immigré. La comparaison du niveau de vie médian entre les deux populations est révélatrice, quand on voit que « les personnes vivant au sein d'un ménage immigré disposent d'un revenu de vie médian mensuel de 1 152 euros (après impôts et prestations sociales), contre 1 762 euros pour celles vivant dans un ménage non immigré, soit 35 % de moins » (Observatoire des inégalité, 2019, p 33). S'ajoutent à cela des écarts entre les pays d'origine, et cela en défaveur des immigrés d'origine africaine. Ces derniers, indique le même rapport, « ont un niveau de vie médian mensuel de 1 095 euros, contre 1 448 euros pour ceux originaires d'un pays d'Europe ». Les facteurs expliquant le bas niveau de revenu des ménages immigrés sont d'abord dus à leur caractéristique : familles jeunes et nombreuses avec des salaires, en moyenne, inférieurs par rapport aux non-immigrés. Ici, c'est le type d'emploi (qualifié ou non) qui détermine le niveau des salaires, or, c'est dans la population des immigrés, surtout d'origine africaine qu'il est fréquent des voir des actifs avec des diplômes faibles ou sans diplôme faisant que « leur niveau de diplôme ne leur permet pas d'accéder aux mêmes emplois que la moyenne des actifs » (p 34). D'autres facteurs non négligeables sur l'employabilité des immigrés en France existent. Ce sont, entre autres, l'effet de discrimination (du côté des employeurs) dans le privé, et l'interdiction d'exercer certains emplois dans la fonction publique pour des non français, (« tout particulièrement s'ils ne sont pas issus de l'Union européenne »)(ibid, 2019).

En matière d'inégalité scolaire à l'école, il est important de tenir compte des milieux de vie des élèves en totalité, c'est-à-dire le milieu familial (relevant de la sphère privée et donc spécifique pour chaque élève) et scolaire (qui émane de la sphère publique et doit être neutre pour chaque élève). A l'entrée d'une cohorte d'élèves à l'école primaire, l'hétérogénéité se constate, entre eux, dans les apprentissages et dans la discipline sous l'effet des acquis préconçus avant d'entrer à l'école. Deux éléments (apprentissage et comportement) s'agrègent chez chaque élève dans son attitude en classe. Leur compréhension de ce qui se dit et qui se fait en classe (activité pédagogique) les distingue au fil du temps. Quoi qu'il en soit sur leur comportement (« classe difficile ou classe sans problème »), comme disent souvent les enseignants sur leurs élèves, les élèves se trouvent dans des situations différentes de « jouer le jeu » demandé par l'institution scolaire. Pour Lahire (2021, p 10) « Les élèves en échec scolaire primaire, et tout particulièrement ceux qui buttent dès les premiers apprentissages de l'écrit, éprouvent les plus grandes difficultés à jouer le genre de jeux de langage que l'école leur demande de jouer. Ils ne parviennent pas à adopter la bonne attitude qui leur permettrait de donner sens aux pratiques scolaires. Mais pour adopter la bonne posture, encore faut-il avoir vécu antérieurement ou parallèlement à l'univers scolaire, et tout particulièrement dans le cadre familial, des formes de relations sociales et des types de pratiques langagières relativement similaires ». Il n'est pas évident, compte tenu de la situation différentielle du vécu quotidien des élèves, que cette similarité prévaut dans la vie familiale des élèves. C'est dire que la disjonction entre les vies familiales des élèves et la vie scolaire commune entraîne des inégalités dans les résultats

scolaires et dans leur orientation. Dans les analyses classiques de la sociologie de l'école, à la suite de Lahire, on note la mise en écart du « discours sur le don » comme élément d'explication de la réussite scolaire des meilleurs élèves et le crédit donné au fait que « l'école reproduisait statistiquement, dans son ordre propre, des différences sociales préexistantes tout en contribuant à la méconnaissance et à la reconnaissance des rapports sociaux, que le capital culturel allait au capital culturel, etc » (LAHIRE, 2021, p 18).

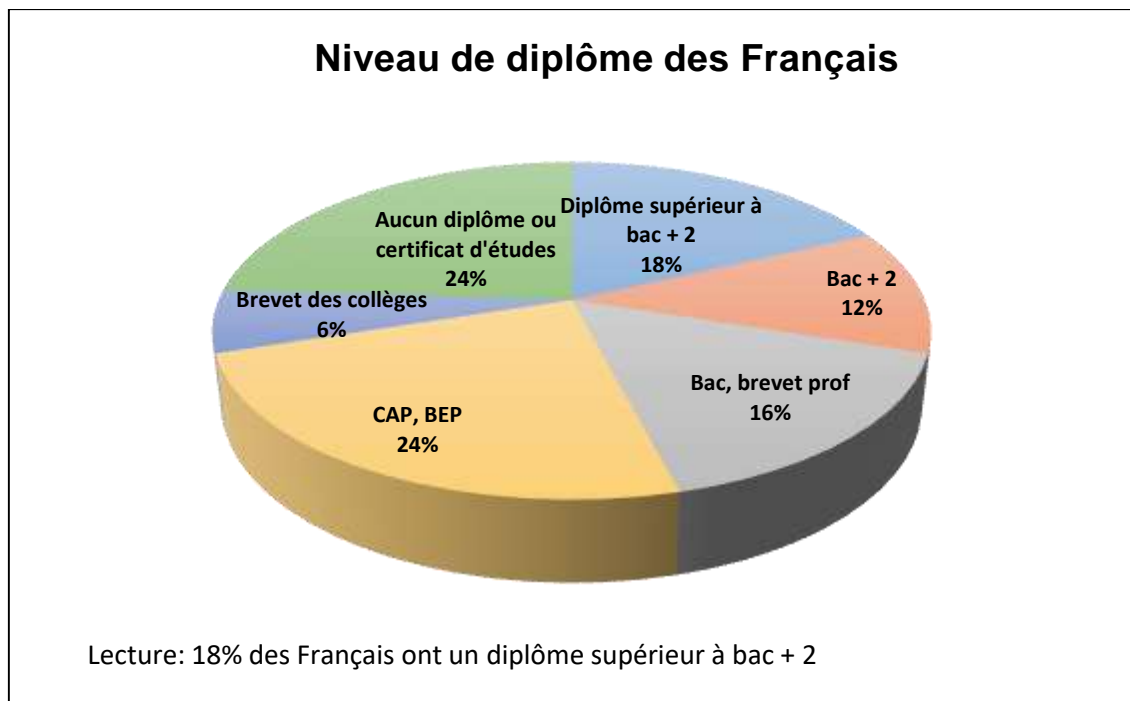
Les inégalités sociales face au défi de la réussite scolaire des élèves du primaire

Vu leur statut sous la protection d'un parent, tuteur ou autre responsable légal, il est couramment admis que les élèves ont besoin dans les apprentissages, du soutien et de l'accompagnement des parents et enseignants. Même lorsqu'ils sont correctement dotés en matière de logement de nourriture, de déplacement et de santé, ils peuvent avoir moins de « marge de manœuvre » dans l'acquisition du savoir scolaire. Leur parcours comme « bons élèves », ce qui est le souhait de tout parents d'élèves ayant des ambitions pour la réussite scolaire de l'enfant, et leur capacité à pouvoir faire face aux difficultés de l'apprentissage, se prépare à court terme (par un suivi quotidien) et à long terme (par sa future orientation dans des filières de prestige qui sont réservées aux meilleurs élèves : le lycée général, par exemple après le brevet, en est un cas illustrateur).

Par ailleurs, les inégalités sociales sont un frein au parcours scolaire des élèves en manque de conditions idoines pour le poursuivre, dans les mêmes conditions, au même titre que les élèves en bonne situation familiale, sociale et scolaire. Ainsi le niveau d'étude des parents d'élèves, inégalitaire en France comme dans tout pays, est avantageux pour les élèves qui ont la « chance » d'être issus de parents intellectuels et très souvent désavantageux pour ceux issus de parents sans diplôme.

Graphique N° 2 : Inégalité selon « le niveau de diplôme des Français »

L'accès aux études longues, et le niveau de diplômes sont des indicateurs majeurs de la réussite d'un parcours scolaire.



Source : Observatoire des inégalités, 2019, Rapport sur les inégalités sociales en France, page 66.

Les Français disposant des diplômes les plus élevés (ceux qui ont fait deux ans d'études ou plus après le baccalauréat) constituent une faible partie de la population (18%). Pour commenter ce chiffre, deux hypothèses peuvent être développées d'après les théories sociologiques sur la réussite et l'échec scolaire des élèves. Cela dénote soit l'accès difficile aux études longues (première hypothèse) ou le choix délibéré de la majorité des français de ne pas se lancer dans des études supérieures (deuxième hypothèse). La première hypothèse, fait référence au capital culturel scolaire, qui selon Bourdieu est nécessaire dans la réussite scolaire. Dans le sens de cette explication, on peut dire que les 18 % des français qui ont obtenu un diplôme sanctionnant deux ans d'études ou plus après le baccalauréat, ont pu avoir accès à la « culture légitime » nécessaire que prône l'école pour l'accès aux études supérieures). Quant à la seconde hypothèse, elle est explicable par le « choix rationnel » que met en avant Boudon pour expliquer le parcours scolaire des individus en France. Dans ce sens, ceux qui se sont arrêtés à des niveaux d'études moins élevés ont pu faire ce choix dans une perspective de projet professionnel leur permettant d'accéder tôt dans le marché de l'emploi. Par ailleurs une fois en emploi, des inégalités de revenus s'observent selon le choix des études (études longues/études courtes), le niveau d'étude et selon le genre (les hommes étant mieux payés que les femmes, à diplôme égal).

En 2019 dans la population générale (tous âges confondus), les non-diplômés ou les titulaires du seul certificat d'études ainsi que les diplômés du CAP, BEP sont la catégorie la plus représentée, constituant environ la moitié des français (48%). Les Français titulaires du bac et brevet professionnel (16%) sont plus nombreux de quatre points que ceux ayant obtenu un niveau d'étude de deux ans après le baccalauréat. Toutefois, les français qui arrêtent les études après la scolarité obligatoire (brevet des collèges) sont moins nombreux (6%). A la lecture de ce graphique sous l'angle des inégalités sociales, il est possible de dire que l'accès au diplôme supérieur a encore du chemin à faire (même si cela doit être nuancé par ailleurs en prenant en compte que la proportion des diplômés diminue avec l'âge, les catégories les plus âgées étant les moins diplômées).

Parmi les autres facteurs d'inégalités, il est par ailleurs démontré dans les travaux que l'orientation des élèves en France répond à des « logiques scolaires » émanées d'inégalités scolaires.

Des inégalités scolaires dans l'orientation des élèves (en France)

En France, l'orientation des élèves répond à des situations d'« autosélection » d'une part, et à des « logiques scolaires » d'autre part (DURU-BELLAT, 2002). Ces dernières s'exercent à travers les décisions d'orientation qui influent sur le cursus scolaire des élèves. Dans cette logique, comme l'explique Marie Duru-Bellat, les « bons » élèves sont « en moyenne » dirigés vers les études les plus longues, et les filières les mieux « cotées ». Or, ces deux critères (études longues et choix de filières mieux cotées) donnent une position plus légitime la « hiérarchie scolaire » que celle du jeune qui dans son parcours scolaire, se retrouve dans des filières courtes professionnelles, en CAP et BEP. Le lien entre origine sociale des élèves et les tendances de leur orientation scolaire est palpable : « On observe, surtout pour les élèves moyens, une variété de décisions d'orientation largement structurée par l'origine sociale et le sexe. Ainsi, à réussite scolaire comparable, les enfants d'ouvriers ont tendance à bifurquer de manière plus précoce vers des formations professionnelles courtes, alors qu'au contraire, les enfants de cadres font tout (en particulier redoublent) pour rester dans la filière générale » (DURU-BELLAT, 2002, p77). Le collège est à cet égard un tournant important dans la construction des inégalités sociales et scolaires entre élèves, à cause de l'orientation réalisée avant et aussi à ce niveau pour les cursus futurs. Selon Marie Duru-Bellat, c'est un facteur de l'inégalité à l'école au niveau collège : « l'orientation constitue ainsi le troisième mécanisme qui, au-delà des inégalités sociales de progression et de choix d'options, concourt à accroissement des inégalités sociales de cursus déjà présentes au sortir du primaire, au-delà des conséquences strictement déductibles des inégalités de réussite scolaire » (DURU-BELLAT, 2002, pp77-78). L'autrice ajoute et explique que si l'orientation joue ce rôle essentiel en France, c'est parce qu'« elle est conçue comme une réponse aux demandes familiales. Or celles-ci sont variables selon le niveau économique et culturel : on croit d'autant plus à l'utilité des diplômes et on en désire d'autant plus pour son enfant qu'on est soi-même instruit et/ou de milieu social élevé » (p 78). Ce commentaire nous semble confirmé pour les Français. Mais pour les immigrés africains en France, notamment les familles maliennes rencontrés dans notre recherche, malgré leur niveau d'étude faible ou sans diplôme, ces parents d'élèves désirent et aspirent, en général, pour leurs

enfants à des parcours scolaires longs afin qu'ils fassent partie dans l'avenir des cadres ou élites (soit en France ou au Mali). Ce qui est synonyme pour elles gage de réussite scolaire est la réussite professionnelle à travers les études. Pourtant leurs enfants, en général se retrouvent dans la voie professionnelle, ce qui s'explique surtout par les mécanismes d'orientation scolaire. Quant à l'auto-sélection, elle est aussi vue comme inégale, selon Marie Duru-Bellat, en fonction des milieux.

Le redoublement, en lien avec l'origine sociale

Tableau N° 6 : Le redoublement des élèves et la CSP des parents

Elèves de sixième ayant redoublé selon l'origine sociale (unité : %)	
	Taux
Agriculteur	5,3
Artisan, commerçant	6,0
Cadre supérieur	1,9
Profession intermédiaire	4,3
Enseignant	1,7
Employé	6,5
Ouvrier	10,4
Ensemble	7,7

Source : Observatoire des inégalités, 2019, Rapport sur les inégalités sociales en France, page 69.

Lecture : en 2017, parmi les élèves de sixième dont les parents sont agriculteurs, 5,3 % ont déjà redoublé

Le niveau d'études des parents influe sur l'échec scolaire des élèves. Plus les élèves sont issus de parents « intellectuels », moins ils ont tendance à avoir redoublé au début de leur cursus scolaire (avant la 6^e), ce qui s'observe avec les enfants de cadres supérieurs, par exemple, (1,9 %) ou les enfants d'enseignants (1,7 %) par différence avec les enfants d'ouvrier (10,4 %). Pour les autres catégories socioprofessionnelles du tableau, on observe que les enfants de profession intermédiaire sont aussi dans une position intermédiaire en termes de redoublement (4,3 %) et à un niveau un peu plus bas que les enfants d'agriculteur, d'artisan, commerçant et d'employé avec respectivement, pour les mêmes taux de redoublement, de 5,3 %, 6 % et 6,5 %. Selon le rapport 2019 de l'Observatoire des inégalités, le ministère de l'Education nationale regroupe les catégories socioprofessionnelles en quatre classes, à savoir : « la catégorie très favorisée, favorisée, moyenne et défavorisée ».

La première catégorie est composée d'individus aux situations sociales et intellectuelle élevées, notamment des chefs d'entreprises de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles. La seconde catégorie concerne les professions intermédiaires, les retraités cadres et retraités des professions intermédiaires. La troisième catégorie englobe les agriculteurs, exploitants, artisans et commerçants (« retraités correspondants ») et employés. La quatrième catégorie est formée d'ouvriers, retraités ouvriers et employés inactifs (« chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle»). C'est dans cette catégorie qu'on retrouve surtout les individus dépendants des aides sociales.

Au-delà de la question des inégalités, toute comparaison entre le Mali et la France pose la question de la pauvreté et de son impact.

La pauvreté de certains parents d'élèves n'est en effet pas sans effet néfaste sur la scolarité de leurs enfants, y compris en France. Dans le rapport sur la « grande pauvreté et réussite scolaire » en 2015, sous la direction de Jean Paul Delahaye²³, il est établi que la « pauvreté en France » affecte la scolarité des élèves dont les parents se trouvent dans cette situation malgré un « système de redistribution sociale ». L'encadré suivant nous en dit plus sur l'augmentation de cette pauvreté en France, observée statistiquement depuis les années 2000.

Encadré 2 : La pauvreté augmente et change de visage (Jean Paul Delahaye, 2015, p19)

La France est la sixième puissance économique du monde. Pourtant, selon l'Observatoire des inégalités, « deux millions de personnes vivent aujourd'hui en France avec au maximum 651 euros par mois (22 euros par jour) pour une personne seule au seuil de 40 % du niveau de vie médian, soit en situation de grande pauvreté, selon l'INSEE (donnée 2011). Pour ces personnes, il est quasiment impossible notamment de se loger sans compter sur l'aide d'autrui, de parents ou d'amis ». Près de 700 000 personnes n'ont pas de domicile personnel, dont plus de 400 000 hébergés de façon contrainte chez des tiers, selon la Fondation Abbé Pierre (donnée 2012). Selon l'INSEE, on compte 140 000 sans domicile fixe, dont un peu plus de 10 000 dorment dans la rue (donnée 2012).

Dans l'un des pays les plus riche au monde, poursuit l'Observatoire des inégalités, « des dizaines de milliers de personnes vivent dans des conditions peu éloignées de celles des pays en développement. Et encore, ces données ne prennent pas en compte la période 2013-2014 où les conditions de vie se sont encore dégradées pour les plus démunis [...] Cette situation est d'autant plus violente que cette misère s'intègre dans une société où les niveaux de vie se sont élevés en moyenne, que les conditions de logement se sont améliorées au cours des dernières décennies et que l'accès à la consommation s'est largement diffusé ». De fait, il y a en France plus de trois millions de résidences secondaires, signe de richesse, mais autant de mal logés, signe de pauvreté.

²³ Inspecteur général de l'éducation nationale. Groupe Etablissements et vie scolaire.

Malgré les différentes mesures qui constituent le « bouclier social » dans notre pays, le taux de pauvreté est « en augmentation constante depuis 10 ans, tout particulièrement celui des familles monoparentales. L'augmentation de la présence de couples avec enfants dans les accueils de secours catholique est le fait le plus marquant de ce rapport, signe d'une pauvreté désormais profondément ancrée dans notre pays ».

La pauvreté est désormais plus visible qu'auparavant car elle rajeunit et se concentre géographiquement dans les villes. Pour Julien DAMON, la pauvreté a changé de visage : « autrefois, le pauvre était âgé, issu d'une famille nombreuse, et habitant en zone rurale. Aujourd'hui, il est jeune, vient d'une famille monoparentale, demeure en zone urbaine et ne parvient pas à s'insérer sur le marché du travail ».

Si l'augmentation statistique de la pauvreté s'observe en France dès les années 2000, ce phénomène va de pair avec l'augmentation des inégalités sociales et par ricochet l'augmentation des inégalités scolaires qui ont pour première conséquence l'échec scolaire des élèves des populations pauvres. Tout déséquilibre économique de la cellule familiale produit des effets sur les élèves qui y vivent, dans la mesure où les parents auront d'autres priorités que d'aider aux devoirs, comme : comment payer les loyer et d'autres charges. Et même le choix du cursus suivi, c'est-à-dire l'orientation vers la voie professionnelle pour certains élèves avec des « bonnes notes », pourrait être encouragé par les parents afin que le jeune puisse accéder tôt à l'emploi, afin de soutenir financièrement sa famille.

Le lien entre pauvreté et le niveau d'étude des personnes est confirmé en France, pays dans lequel le diplôme est « primordial » pour l'accès à l'emploi non précaire et bien rémunéré. Le tableau suivant donne la relation entre pauvreté et titres scolaires en 2019.

Tableau N° 7 : Pauvreté et niveau de diplôme en France

La pauvreté selon le niveau de diplôme			
Seuil à 50 % du niveau de vie médian			
	Nombre de Personnes pauvres (en milliers)	Taux de pauvreté (en %)	Part de la population pauvre (en %)
Diplôme supérieur	361	4,4	9,6
Bac + 2	232	4,0	6,2
Bac	662	7,2	17,7
CAP ou BEP	803	7,0	21,5

Brevet des collèges	440	9,3	11,8
Sans diplôme ou CEP	1 243	10,6	33,2
Ensemble	3 741	7,4	100

Source : Observatoire des inégalités, 2019, Rapport sur les inégalités en France, page 48

Individus âgés de 15 ans et plus hors étudiants. Lecture : parmi la population pauvre de plus de 15 ans, 33,2 % n'ont aucun diplôme ou le CEP. 10,6 % de la population sans diplôme est pauvre.

À la lecture des données de ce tableau, le constat le plus frappant est le lien clairement visible entre le niveau de diplôme et le taux de pauvreté des individus (au seuil à 50 du niveau de vie médian). Au seuil de pauvreté à 50 %, ce sont les personnes sans diplôme qui ont le taux de pauvreté le plus élevé (10,6%) et simultanément la « part de la population pauvre » est la plus élevée parmi les personnes sans diplômés (33,2 %), : chiffres à comparer avec respectivement 4,4 % de taux de pauvreté parmi les diplômés du supérieur qui représentent 9,6% de la « part de la population » pauvre. Il y a un lien fort entre le niveau de diplôme et la pauvreté des individus. Cette pauvreté influence vraisemblablement le cadre de vie de la « population pauvre », faisant que les enfants issus des familles de ces populations auront tendance à avoir « un parcours scolaire » difficile en termes d'accès à un suivi éducatif, de difficultés d'apprentissage, d'accès aux sorties culturelles (voyage, cinéma, musée, etc) nécessitant un budget.

Le poids des contraintes matérielles sur les familles maliennes dans les deux pays

Il existe différentes formes de la pauvreté comme l'explique Serge Paugam. Si la pauvreté existe en France, comme on vient de le rappeler, elle concerne une minorité de la population, tout en restant « relative » (par rapport au niveau de vie dans un pays riche développé) ; c'est pourquoi selon Serge Paugam, la pauvreté dans un pays comme la France existe sous la double forme de pauvreté marginale ou disqualifiante. Par différence, au Mali, la pauvreté peut être caractérisée comme « intégrée » (PAUGAM, 2005).

Dans un pays majoritairement pauvre (où la majeure partie de la population vie en milieu rural) et majoritairement analphabète (voir les annuaires statistiques du ministère de l'Education Nationale du Mali), l'image des élèves dans les écoles publiques est celle, en général, de la « précarité » et de « pauvreté ». Nous revenons ici plus précisément sur les formes de pauvreté qui affectent les Maliens, surtout vivant au Mali, entravent le parcours scolaire des enfants des familles qui se trouvent en situation de pauvreté.

Les Maliens du Mali et ceux de France que nous avons rencontrés peuvent souvent être qualifiés de défavorisés voire, pauvres mais ils sont dans des formes différentes de pauvreté, même si être en France est souvent considéré au Mali comme symbole de bonne situation financière. Cela est d'ailleurs dans les relations intra maliennes : Maliens du Mali et Maliens vivant en France. Ces derniers apportent plutôt des aides financières à leurs parents, proches et amis au

Mali. Pourtant les Maliens de France, rencontrés dans notre enquête, eu égard à leur situation socioprofessionnelle, appartiennent en majorité à la situation des populations qualifiées de pauvre. Le statut social du pauvre au Mali est différent de celui du pauvre en France. Le niveau de vie en France a tout de même un impact sur la valeur de l'Euro en France qui est encore plus valeureuse au Mali. En termes de taux d'échange, 1 Euro est environ 655 Francs CFA²⁴. Cette somme permet à un malien, en zone rurale, de manger trois fois par jour, or en France elle ne vaut pas le prix d'un repas, quelle que soit la localité. Serge Paugam en s'intéressant largement à la notion de pauvreté estime qu'il y a « une conception relative » de cette notion dans la majeure partie des travaux qui lui ont été consacrés. Il dit également qu'il y a, en matière de pauvreté, une vision à laquelle s'opposent les sociologues, ils la qualifie d'« équivoque. » Il s'agit d'une vision « binaire » consistant à faire une opposition de ce qui caractérise les pauvres par rapport aux caractéristiques du reste de la société. Dans la vision de Simmel, cité par Paugam, le statut de pauvre se trouve dans l'assistance publique, donc de la collectivité envers une personne. Cette vision est le propre de ce qui se passe en France où les institutions existent et mettent en œuvre des actions pour les populations au statut de pauvre. Au Mali on est dans un autre registre du rapport au pauvre. Il n'y a pratiquement pas « d'assistance » des collectivités²⁵ pour les personnes qualifiées de pauvre. Au Mali, « l'Etat providence » a de la peine à exister. C'est surtout à travers la famille et la communauté que les personnes en situation de pauvreté perçoivent du soutien financier, matériel et moral. Entre voisin et entre amis et parents, on peut observer des emprunts de tout type d'objet. Dans le voisinage au Mali, les emprunts se font dans les matériel culinaires (ustensile de cuisine :alebasse, marmite, tasse). Lorsqu'une famille, par exemple, reçoit des invités dans des jours non ordinaires, pour la préparation des plats « spéciaux », le recours au matériel de cuisine des voisins se fait naturellement comme quelque chose de normal car relève d'un voisinage basé sur le partage du bien d'autrui. Ce genre de partage est antérieur à la l'époque de la jeune génération qui la perpétue, quand bien même. Bref tout ce qui est empruntable (outil de travail domestique) est demandé au voisin dans une culture et habitude du « don/contre-don » (Mauss, 1925).

La pauvreté est mesurée statistiquement ; Paugam donne trois approches sur ce plan : « l'approche monétaire, l'approche subjective et l'approche par les conditions de vie .»

- L'approche monétaire de la pauvreté

Si les recherches montrent qu'elle est la plus rependue (Paugam, 2005) et concerne la totalité des revenus du ménage, on remarque qu'elle est plus accentuée au Mali qu'en France et son effets négatif est plus visible dans les conditions d'études des enfants maliens du Mali dont les frais de scolarité sont entièrement en charge des parents. Il y a une norme définissant cette approche en France et en Europe, explique Paugam, qui est la prise en compte du « seuil de 50 % - 60 %- de revenu médian .» Partant de cette référence, les ménages ayant le « revenu par unité de consommation » moins élevés que ce seuil, sont considérés comme ménages pauvres. Les dépenses du logement étant plus élevées que celles de l'alimentation et de l'habillement

²⁴ Source : <https://www.capital.fr/devises/cours/EUR/XOF> (consulté le 11/12/2020)

²⁵ À noter que certaines ONG viennent en aide aux populations à travers des programmes à durés déterminés.

(Paugam, 2005), les maliens de France dépensent plus dans ce secteur et ils ont tendance à chercher des HLM (habitation à loyer modéré) : toutes les familles des élèves suivis en France vivent en HLM, de même que la plupart des enquêtés rencontrés. Le logement (être propriétaire ou vivre en location) fait partie des critères de distinction des populations pauvres ou riches dans une société moderne comme la France. En général, les maliens de France dépensent plus dans les frais de logement. Ce qui justifie le choix pour certains maliens de vivre dans les foyers de migrants (particulièrement les hommes), en sous-location (des hommes comme des femmes), sous la charge des associations d'aide au logement (femmes seules, familles monoparentales, couples avec enfants) ou la contrainte de certains qui vivent en situation de sans domicile fixe (vivre chez des parents ou amis différents ou au pire dans la rue).

- L'approche subjective de la pauvreté

Contrairement à la première approche basée sur une norme classant les individus en deux champs, selon leurs revenus, pauvre/non pauvre, ici c'est « l'opinion » de la personne qui tient compte dans l'identification d'une personne pauvre. C'est la personne elle-même qui se classe pauvre ou pas en référence à son revenu et son état d'âme, son « bien être .» Tout semble montrer ici que la pauvreté n'est pas liée qu'à la non possession du bien matériel. Des « aspects positifs » dans un ménage comme « avoir des enfants » sont pris en compte. L'enfant est considéré comme une richesse. Il est à la base de plusieurs aides en France faisant que sa prise en charge semble coûtée moins financièrement chère pour un malien en France qu'un malien au Mali. En France, la santé et d'éducation sont à la charge de l'Etat à travers des institutions qu'on peut considérer de « fortes » que celles du Mali. Il est claire qu'une école gratuite et les frais de santé pris en charge pour les familles maliennes en France peut susciter en eux le sentiment de ne pas se considérer comme pauvre, en tout cas par rapport à bon nombre de personne de leur concitoyen au Mali. Mais par rapport à la population majoritaire, les maliens de France se situent dans la population dite pauvre, une population vivant (on peut dire en majorité à l'image des maliens rencontrés dans l'enquête) avec les aides publiques dans le logement, l'alimentation, les frais de transport...

- L'approche par les conditions de vie

Le mérite de la pertinence de cette approche est dans sa préférence chez plusieurs auteurs lorsqu'ils donnent une définition statistique de la pauvreté. Les partisans de cette approche parlent de « cumule de handicapes », c'est-à-dire qu'une population ne peut être vue comme pauvre par qu'elle ne dispose pas untel bien. Ici les auteurs s'appuient sur les « indicateurs » pour appréhender une population pauvre. La difficulté qui survient, explique Paugam, est de pourvoir définir en toute objectivité les indicateurs de pauvreté.

Les logiques sociales de la pauvreté

Les Maliens du Mali et ceux de France, par l'effet de pays, sont dans deux logiques différentes dans l'analyse de leur situation sociale. Nous avons évoqué la paupérisation des Maliens de France vis-à-vis de la population majoritaire. Cette situation de pauvreté leur concernant est étroitement liée à leur situation sociale dans les CSP (catégories socioprofessionnelles) en

France. L'état de pauvreté d'un individu, d'une population s'explique par son revenu lié à l'emploi occupé qui est générateur de revenu. En s'appuyant sur les CSP des maliens de France, nous ne pouvons pas dire que tous les parents d'élèves maliens de France occupent des emplois proches aux catégories socioprofessionnelles inférieures ou moyennes, mais ils sont majoritairement une population immigrée qui travaille comme ouvriers non qualifiés (dans le domaine des services) ou employé. Des professions hautement diplômées comme médecins, professeurs d'université, enseignants (premier élémentaire ou secondaire), avocat ne représentent pas l'image des maliens en France, comme d'ailleurs la plupart des immigrés d'origine africaine en France. Les parents des enfants suivis en France comme la plupart des enquêtés maliens rencontrés en France se situent, en toute logique, dans la population de pauvre dans le contexte français. Il est judicieux de distinguer un malien dans la catégorie de pauvre en France et un malien dans la même catégorie au Mali. Le malien dans la catégorie de pauvre en France est vraisemblablement dans un niveau de vie plus aisé que son compatriote malien au Mali dans la même catégorie. On se retrouve ici dans la complexité de comparaison d'une catégorie de population qui ne subissent pas de la même manière, du même degré leur état d'être. Une famille malienne en France dont le père est agent de service et la mère femme de ménage en temps partiel vivant en HLM et allocataire de la CAF est dans la catégorie de pauvre en France. Les revenus de cette famille lui permettent d'avoir un mode de vie plus confortable en France qu'une situation familiale similaire au Mali. Ces deux populations peuvent être classées dans une typologie de pauvreté telle qu'a montré Paugam dans les variations de la pauvreté. Dans le contexte des études sur la pauvreté, nous considérons les familles des enfants suivis en France et au Mali comme des catégories pauvres des pays respectifs, tout en sachant que ces Maliens de France peuvent faire partie, en niveau de vie, de la classe moyenne voire riche au Mali.

La pauvreté intégrée

Au Mali avec la démocratisation de l'école dans les années 90 et la création des écoles privées à outrance ayant comme effet collatéral le choix de plus en plus prisé des écoles privées au détriment des écoles publiques. Le choix de l'école dans l'inscription des enfants en âge d'y aller est déterminant à la réussite scolaire dans le contexte du Mali sous l'ère de la démocratisation de l'école. Les maliens au Mali, en fonction de leur moyen, inscrivent leurs enfants dans des écoles différentes. Mais la norme de réussite scolaire des enfants est surtout visible dans les écoles privées, où le cadre de vie scolaire attire mieux les parents d'élèves. Nous avons des catégories d'écoles privées au Mali. Il y a des écoles privées au statut international comme l'école américaine, l'école française²⁶ (école liberté et école Engelo) et le collège horizon (école turque). Ces écoles reçoivent les enfants de la classe bourgeoise malienne : enfants de ministre, cadre supérieur de la fonction publique, banquier, grand commerçant... Ces écoles ont deux barrières d'entrée : un moyen financier suffisant et un test de recrutement des élèves en première année. Certaines de ces écoles n'acceptent pas les redoublants d'autres écoles au baccalauréat, au risque de baisser leur taux de réussite à l'examen national du baccalauréat. De même pour attirer les meilleurs élèves, certaines des

²⁶ Ces deux écoles ne suivent pas le programme de l'éducation nationale du Mali. Les enfants maliens de ces écoles sont dans une perspective de poursuite d'étude aux Etats Unis et en France.

écoles privées huppées contactent les parents des premiers du DEF en leur proposant des frais d'inscription préférentiels. C'est dire qu'il y a à la fois des logiques d'attraction des meilleurs élèves de l'école publique et des logiques de rejets des mêmes élèves, s'ils sont moins bons. Au Mali, les écoles privées sont dans des stratégies de réussite scolaire qui passent par le cadre et les mécanismes internes (recrutement des meilleurs enseignants, ceux qui sont formés uniquement dans le métier de l'enseignement) et l'attrait des meilleurs élèves.

Ensuite viennent des catégories d'écoles privées dont les promoteurs évoluent souvent dans des secteurs outre que l'éducation. C'est le cas des opérateurs économiques se trouvant propriétaires d'écoles. De même, les enseignants à la retraite ou ceux qui prennent leur retraite anticipée se retrouvent au pilotage des écoles privées, soit comme administrateur ou promoteur. Dans le contexte de la privation des écoles au Mali, recommandée par « les programmes d'ajustement structurel » l'école malienne a connu la ruée des nouveaux acteurs, des investisseurs dans le savoir. L'école malienne dans le contexte de la privatisation sans contrôle rigoureux du Ministère de l'Education Nationale est devenue, au fil des années, une entreprise un secteur d'investissement rentable. Puisqu'il s'agit de donner un enseignement de qualité, comme se disent et pensent les parents qui y inscrivent leurs enfants dans ces écoles, le choix des écoles privées est une stratégie éducative qui passe par le capital économique. Ces écoles, sont des investissements dans la savoir qui ont permis aux différents promoteurs de s'enrichir face au manque de confiance des parents à l'école publique sévère largement par les grèves de deux types : grève des élèves et étudiants et grève des enseignants. Il est fréquent de voir à Bamako et dans les régions des villas dont les chambres sont transformées en salle de classe de premier cycle, et au bout de quelques années, d'autres étages se construisent pour le second cycle. Pour donner le symbole de l'école dans certains établissements privés, un panneau se plante au fronton de l'école, sur lequel est souvent écrit le nom l'école privée, et ensuite un drapeau du Mali -Vert, jaune, rouge- est visible sur un poteau dans la cours. D'autres écoles ne disposent pas de symbole distinctif distinguant l'école et maisons d'habitations dans les alentours. Dans ce cas de figure, seulement la présence des élèves et le bruit retentissant au bout du quartier qui indiquent au passant la présence d'une école privée dans le quartier. Ces écoles privées ont des moyens très disparates en fonction de leur lieu d'implantation, mais aussi au niveau de richesse du ou des promoteurs²⁷. Celles de Bamako sont généralement plus chères que celle des régions ou des zones rurales. Il y a un effet frais d'inscription lié. Les classes de certaines se limitent au niveau fondamental (ou dans les trois premières classes du fondamental). Ce sont les moins dotés de moyen, de bonnes conditions d'études. D'autres écoles disposent des classes du premier et second cycle et une troisième catégorie dont leurs élèves peuvent faire tout leur parcours scolaire dans l'école, de la première année au baccalauréat. Les écoles privées locales, au regard de leur fonctionnement, fonctionnent comme d'autres entreprises existant dans d'autre secteurs économiques. Le recrutement des enseignants se fait largement sur la base des connaissances intra personnelles du réseau du promoteur ou d'autre enseignants de l'école. C'est pour cela, certains étudiants de l'université de Bamako font tout ou une grande partie de leur cursus universitaire tout en enseignant, à mis temps en

²⁷ Plusieurs personnes s'associent souvent pour créer une école

dehors des heures de cours à l'université, des disciplines de leur formation dans les établissements privés (second cycle ou lycée). Le corps professoral de certaines écoles privées est composé largement d'enseignants précaires : les étudiants recalés de l'université, sortis sans diplômes universitaires, et jeunes diplômés sans emploi dans d'autres domaines différents de la discipline enseignée dans l'établissement. Dans le sillage de la course à la création des écoles privées, parce que très rentable, le contrôle de qualité des normes d'enseignement par le ministère de l'Education Nationale peut être vu comme un contrôle qui ne dit pas son nom, une formalité. Car ces écoles continuent de fonctionner à leur guise d'enseignement dans les grandes villes comme dans les communes rurales. Ce contexte de délaissement des écoles privées, s'explique aussi l'incapacité des écoles publiques, dans chaque localité, d'accueillir tous les enfants, chaque année, en âge d'aller à l'école. Ces écoles privées hors norme deviennent en quelque sorte « l'armée de réserve » pour les parents d'élèves ayant peu de moyen d'envoyer leurs enfants dans les écoles privées en norme, huppées. Les stratégies des maliens, dans la réussite scolaire de leurs enfants, au Mali sont liées à leurs moyens financiers. Cette stratégie est la plus visible, elle s'accompagne très souvent d'un accompagnement de l'élève par des cours privés à domicile. Dans ce contexte, les parents optent pour un double investissement à la scolarité de l'enfant : école privée et cours privés à domicile. Le choix des écoles privées huppées est clairement motivé par la qualité recherchée, car ces écoles fonctionnent très souvent l'année complète sans mouvement social des enseignants. Dans les écoles publiques, depuis les années 90, l'avènement de la démocratie et par la suite de l'ouverture des écoles privées, il est à constater qu'il n'y a pas d'école de manière effective dans l'année pendant de nombreuses années. S'il est vrai que les écoles privées attirent les parents d'élèves grâce à leur qualité, l'école publique devient une école subie, une école par défaut, une école qui reçoit les enfants de ceux qui n'ont pas de moyens d'envoyer leurs enfants dans le privé. L'école actuelle au Mali fonctionne à double vitesse en lien avec les revenus des populations. Tout se passe au Mali comme si l'inscription de l'enfant dans une école publique, dans les grandes villes dont surtout Bamako, n'est pas un choix délibéré, mais un manque de moyen, donc une pauvreté. Cette dernière qui concerne les parents d'élèves au Mali est assimilable à la « pauvreté intégrée » de Paugam. Il explique que dans les « régions » où on peut observer une majorité de populations pauvres, et que ces personnes partagent les mêmes modes de vie et vivent entre soit, le sens conféré à la notion de pauvreté est tout aussi différent pour elles que d'autres personnes dans la même situation, mais non intégrée à ses semblables. Au Mali, les personnes qui nous pouvons considérer de pauvres sont intégrées dans leur milieu (quartier- s'ils sont en ville-, village). Leur façon de vivre est à l'aune de leur moyen au niveau de l'éducation (inscrire son enfant dans l'école publique, donc à moindre coût), la santé (Utiliser les médicaments traditionnels en premier lieu face à la maladie, faire de l'automédication et au dernier recours, aller à l'hôpital), le logement (vivre dans les quartiers périphériques de Bamako avec un coût de loyer mon cher). Et si le logement leur appartient, par le biais de l'héritage familial, il y a cette possibilité récurrente dans les familles pauvres de Bamako comme dans les autres localités, de donner quelques chambres en locations et partager des espaces communs (cour, cuisines et souvent les toilettes). La pauvreté dans ce contexte ressemble à un mode de vie commun et structuré d'une grande frange de la population vivant en communion, dans le but de réduire et d'adapter les dépenses, autant que se peut, aux ressources disponibles. Cet état de pauvreté de certains parents

d'élèves maliens, tel que nous l'avons observé, est une pauvreté « ne faisant pas scandale », mais visible dans tous les compartiments qui identifient pauvres et non pauvres.

Quant aux enseignants, ils se distinguent, en termes de revenu, qu'ils exercent le métier dans l'école privée ou dans l'école publique. Il y a des contrastes énormes multidimensionnels entre acteurs du même métier de l'enseignement au Mali. Les enseignants des écoles privées les plus cotées sont mieux payés et protégés de la précarité enseignante au Mali. L'enseignant malien est considéré par le malien lambda et souvent par les élèves comme le fonctionnaire le plus précaire. Les enseignants maliens ont l'habitude de tester l'opinion de leurs élèves sur la formation et le métier qu'ils font dans l'avenir. Dans tous les cas que nous avons vécus au second cycle comme au lycée, le métier de l'enseignement a toujours été le moins sollicité, donc le moins considéré par les élèves comme profession à faire après les études. Face au chômage dans le domaine du diplôme obtenu, les jeunes diplômés maliens se retournent, par défaut, dans l'enseignement en attendant d'avoir un emploi dans leur métier favori. La sortie massive de nouveaux diplômés à la recherche de l'emploi impacte fortement la possibilité pour certains de sortir dans l'enseignement qui devient finalement une carrière professionnelle à part entière pour eux. Comment dans les concours de la fonction publique, pour plus de 1000 candidats dans certains domaines et seulement deux ou trois postes pourvus, les jeunes diplômés peuvent travailler dans leurs domaines ? S'il est vrai que plus de la majeure partie des jeunes diplômés ne pourront exercer dans la profession à laquelle ils sont diplômés, ils valorisent leur diplôme, finalement dans l'enseignement, comme nous avons pu voir dans la carrière de certains enseignants rencontrés. Ces faits de parcours de certains enseignants maliens indiquent qu'il y a des divergences dans les logiques d'accès au métier de l'enseignant du Mali et de la France. Le point de convergence concerne ceux qui ont voulu être enseignant dès le parcours scolaire en suivant la formation afférente au métier.

La pauvreté marginale

Cette forme de pauvreté, comme son nom l'indique, nous montre la situation des pauvres (mis à l'écart) dans les sociétés développées. Ces personnes se distinguent visiblement de ceux qui ne le sont pas, car ils sont « en marge » dans des pays à situation économique favorable. Les sociétés occidentales sont marquées par une croissance économique au début du XX^{ème} siècle de telle sorte que l'économiste John Kenneth Galbraith disait que : « L'homme occidental a échappé pour le moment à la pauvreté qui fut longtemps son destin » (Paugam, 2005, p 135). Il souligne que plusieurs pays européens avaient (à l'époque) le même « enthousiasme » dans le progrès, tout comme la même « foi » à pouvoir vaincre, une fois pour toute, la pauvreté. Mais, la pauvreté n'a pas « disparu » dans ces sociétés à cette époque de plein emploi et de croissance économique dite forte, « elle s'est aussi considérablement transformée, aussi bien dans représentations collectives que dans les expériences de la vie quotidienne » pour devenir, comme dit Paugam, « presque invisible ». Cette forme que pauvreté équivaut au « type idéal » de la pauvreté marginale, selon Paugam. Il montre que les pays occidentaux les plus développés économiquement, dans leur majorité, ont un rapport à la pauvreté qui se rapproche à cette forme de pauvreté durant les années de forte croissance. A travers la protection sociale, et l'importance qui lui est accordée dans plusieurs pays européens, « en particulier les pays scandinaves » qui

ont pu limiter la gravité de la pauvreté. La période des « Trente Glorieuses », dit Paugam, a eu un effet dans de nombreux pays industrialisés sur l'état la pauvreté, qui est devenue rare et « invisible », grâce à la transformation de « l'Etat-providence », et la « réduction de la sphère de l'assistance », qui était l'intervention sociale la plus prisée envers les plus démunies. La sphère de l'assistance est rendue visible dans les sociétés occidentales par ce que Paugam nomme, l'application du principe de « démarchandisation » (Paugam, 2005, p137). Cette dernière, dit-il, a été un moyen pour les individus, dans les sociétés modernes, d'être plus « sécurisé » vis-à-vis des aléas de la vie, tout comme au risque de pauvreté. Nous reprenons ici, les trois modèles de « welfare regime » (« Les trois mondes de l'Etat-providence » de Gosta Esing-Andersen expliqués par Paugam et qu'on peut considérer comme des mécanismes de lutte contre la pauvreté dans les pays développés dont la France :

- *Le modèle nordique ou social-démocrate* : Il est considéré comme le « plus abouti » et représente l'image, d'après Paugam, du flambeau de la citoyenneté sociale et de l'universalité des droits.
- *Le modèle continental ou corporatiste* : Il est basé sur le « système des assurances obligatoires » pour défendre des intérêts et des droits acquis. Paugam dit que ce modèle va dans le sens de maintenir les différences de statut social, et il a aussi comme fondement, la conception traditionnelle du rôle de la famille, tout en laissant une place importante à l'assistance.
- *Le modèle libéral* : Dans les caractéristiques de ce modèle, qu'indique Paugam, nous avons : les allocations d'assistance liées aux ressources, les transferts sociaux à caractère universel modestes et un système d'assurances sociales. A l'image de son caractère libéral, ici l'Etat « encourage le marché », amoindri son intervention qui est « minimal » pour maintenir la protection sociale de base (« la plus élémentaire »). Le fait qu'ici l'Etat cherche à favoriser le développement des assurances privées, Paugam affirme qu'« on serait tenté de rapprocher aujourd'hui la Grande-Bretagne de ce modèle, mais la conception initiale de l'Etat-providence dans ce pays en est éloignée » (Paugam, 2005, p138).

Certes, Paugam n'évoque pas la situation de la pauvreté marginale dans les pays en voie de développement. On constate que ces pays n'ont pas encore connu de croissance économique aussi énorme à la mesure des « Trente Glorieuses » en Europe, mais cette forme de pauvreté existe dans ces pays lorsqu'on fait référence aux personnes vivant en « marge » dans les rues de ces pays, notamment même dans les zones urbaines. Par exemple à Bamako au Mali, il suffit de sillonner le centre-ville, le grand marché et ses alentours pour se rendre compte de l'existence des personnes en situation cette pauvreté marginale. Ils vivent en marge des zones huppées, en marge des familles riches, des services comme des ministères et grandes banques... Ce qui donne l'image du croisement de deux mondes différents : le monde enviable par tous avec ses acteurs minoritaires et les autres (ceux qui sont de la classe moyenne et populaire – parmi eux, ceux qui sont à la marge-). Les enfants au Mali issus des familles en situation de pauvreté marginale ont peu de chance d'être scolarisés qu'elle qu'en soit la zone dans laquelle ils vivent : urbaine et rurale.

La pauvreté disqualifiante

Peuvent être victimes de cette forme de pauvreté, des individus autonomes financièrement qui se retrouvent à un moment de leur parcours de vie en état de pauvreté dû à la perte de l'emploi. La perte de l'emploi est indiquée comme l'une des causes majeures de disqualification sociale. Paugam explique ainsi le processus conduisant à la pauvreté disqualifiante :

« Lorsque le statut social des individus repose en grande partie sur leur participation à l'activité productive et aux échanges de l'économie moderne, le chômage a de fortes chances de se traduire pour ceux qui en font l'expérience par un déclassement ou un sentiment d'échec, en particulier lorsque la durée de privation de travail se prolonge. Il entraîne aussi très souvent une dégradation du niveau de vie, un affaiblissement de la vie sociale, une marginalisation vis-à-vis des autres travailleurs, autant d'effets qui peuvent se cumuler et aboutir à une situation d'extrême pauvreté à la limite de la rupture sociale. C'est la raison pour laquelle il correspond davantage à un processus de disqualification sociale qu'à un état stable » (Paugam, 2005, p 175). Selon Paugam, c'est dans les années 1980 qu'apparu le concept de disqualification sociale. Cette dernière, d'après l'auteur, est semblable à un processus de refoulement ne permettant pas à une frange importante de la population d'intégrer le marché de l'emploi. Ces personnes, dans leurs vécus sont en situation d'assistance qui se fait avec accompagnement dans plusieurs phases. En outre, le concept de disqualification sociale « met l'accent à la fois sur le caractère multidimensionnel, dynamique et évolutif de la pauvreté et sur le statut social des pauvres pris en charge au titre de l'assistance » (PAUGAM, 2005, p 176).

La pauvreté disqualifiante est universelle, car il n'y a pas de pays où les travailleurs ne peuvent se retrouver en situation de perte d'emploi, notamment ceux qui évoluent dans le secteur privé. On peut dire que les travailleurs qui sont dans la fonction publique en tant que fonctionnaire, et non contractuel, peuvent être à l'abri de la pauvreté disqualifiante. Dans les pays comme le Mali et la France, le statut de fonctionnaire est une protection, une garantie contre la perte de l'emploi. Mais au Mali, certains responsables du ministère de l'éducation (rencontrés dans nos enquêtes), disent que bon nombre d'enseignants maliens se sont retrouvés en situation de pauvreté lorsqu'ils ont quitté volontairement la fonction publique, pour tenter de « gagner plus que le salaire d'enseignant ». Certains enseignants maliens « partant volontaire à la fonction publique » pour une « retraite anticipée » se sont retrouvés en situation de pauvreté disqualifiante à cause de l'échec de leur projet d'auto entrepreneur, en travaillant dans leur propre compte ou dans la « faillite » des structures privées que certains ont intégré à l'époque.

L'état de pauvreté qu'elle qu'en soit sa forme, « pauvreté intégrée, marginale ou disqualifiante », est un facteur qui contribue, en toute logique, à la privation de la scolarité et à l'échec scolaire de certains enfants dans les pays en voie de développement dont le Mali.

1.3. Comment comparer les chemins de la réussite scolaire au Mali et en France ? Construction des hypothèses et choix d'une approche plurielle

Hypothèses

Pour comprendre le phénomène de réussite et d'échec scolaire dans deux pays aux institutions scolaires différentes, les hypothèses retenues dans cette thèse, et vérifiées par la méthode d'enquête directe s'articulent dans la problématique suivante. :

Le point de départ de la thèse est l'idée, confirmée aussi bien dans nos lectures que dans notre pré-connaissance du terrain, d'après laquelle les familles maliennes considèrent qu'on peut/doit mieux réussir la scolarité quand on est en France.

1. Cette hypothèse soulève un premier paradoxe à savoir, les enfants Maliens qui vont à l'école en France ne réussissent pas « comme souhaitent leurs parents » : avoir des « gros » diplômes, aller à l'université, faire des études longues.
2. Pour l'expliquer, nous mettrons notamment en avant que les familles maliennes font majoritairement partie des familles populaires qu'on oriente en France vers les études courtes (à cause de leur niveau ? ou de pesanteurs de systèmes, d'inégalités structurelles, de divers facteurs qu'on étudiera). Par ailleurs nous proposerons d'étudier l'impact d'autres facteurs dont le lieu d'habitation : ville/campagne ; le niveau social et d'études de parents qui jouent en défaveur des enfants en zone rurale
3. Comme nous proposons aussi de le montrer, ce premier paradoxe se combine à un autre à savoir, les enfants Maliens qui restent au Mali peuvent réussir.
4. Nous ferons l'hypothèse que cette réussite est toutefois obtenue sous conditions (d'être à Bamako, de partir après le baccalauréat pour les études supérieures, parcours très majoritairement réservé aux enfants de fonctionnaires, de cadres).

Dans la continuité de la première hypothèse, la deuxième grande hypothèse qui structure la thèse est que les parents maliens au Mali et en France ont des stratégies scolaires qui ont des effets sur la trajectoire scolaire de leurs enfants.

Par ailleurs, il n'y a pas une mais plusieurs stratégies qui visent la réussite scolaire des enfants maliens. Ces stratégies varient selon le niveau social, la localité (urbain/rural) et le genre de l'enfant. Cette hypothèse générale se décline en plusieurs sous-hypothèses.

- Derrière le choix de l'immigration de certains Maliens en France, il y a une stratégie avérée pour la réussite scolaire de leurs enfants.
- Les bonnes conditions scolaires et familiales des enfants d'origine malienne en France, par rapport à ceux des enfants Maliens au Mali, ne recouvrent pas toute l'attente des parents en matière de réussite scolaire. Eu égard aux bonnes conditions scolaires des enfants maliens en France, leur réussite scolaire n'est pas évidente.
- La troisième hypothèse, articulée aux deux autres, est qu'il y a un risque d'échec des stratégies : les stratégies de réussite scolaire des Maliens au Mali et en France ne réussissent pas forcément dans tous les cas. Cette troisième hypothèse sera à son tour, déclinée en différentes propositions que nous proposons de vérifier empiriquement. La réussite ou l'échec des stratégies dépend aussi de conditions comme le lieu d'habitation (localité urbaine/rurale), le niveau social, la connaissance de codes et le fonctionnement de l'école et de la classe (la manière dont se passe la vie en classe).
- Pour les jeunes qui font toute leur scolarité au Mali, l'effet de localité (urbain/rural) joue en faveur de la réussite scolaire des élèves en zone urbaine.

En France, la poursuite d'études des enfants Maliens est considérée comme une réussite pour eux, leurs familles, proches et leurs connaissances (camarades de promotion et professeurs). Au Mali, les indicateurs de réussite scolaire (bonnes notes, passage en classe supérieure) sont liés aux conditions de réussite scolaire école/maison.

Le niveau social influence la réussite par les facilités qu'offre le niveau économique et culturel de la famille.

Entre écoles de Paris et écoles de Montreuil, les indicateurs de réussite des élèves d'origine malienne s'expliquent par les conditions de réussite scolaire en famille.

- La connaissance du fonctionnement de l'école et des « codes » de l'école (l'orientation de l'enfant vers les études longues : le lycée général au lieu du lycée professionnel, ou le CAP) par les parents maliens, contribue à la réussite scolaire des enfants qui réussissent.

Le genre n'est pas pris en compte dans les stratégies de la même manière par les familles maliennes, selon qu'elles résident au Mali ou en France. Au Mali, les familles qui ont des moyens d'envoyer leurs enfants en France favorisent d'abord les jeunes garçons. La poursuite d'études des étudiants maliens en France nécessite un capital économique dont disposent leurs parents ou proches. Dans la poursuite d'études des étudiants maliens en France, il y a un double enjeu stratégique pour la famille qui investit dans l'avenir du jeune garçon : favoriser sa réussite professionnelle, être la future élite au Mali. En France, à l'inverse, le milieu scolaire est souvent plus favorable pour les filles.

Pour vérifier ces hypothèses nous mobilisons deux entrées simultanées : l'enquête ethnographique et une étude de cas longitudinale, ce qui se justifie pour les raisons que nous abordons maintenant.

L'enquête ethnographique au Mali et en France

Les épreuves en amont et au cœur de deux enquêtes ethnographiques dans l'institution scolaire

Il ne peut y avoir d'enquête de terrain sans établir une relation avec les enquêtés, ne serait-ce que pour obtenir leur approbation à adhérer au principe de l'enquête. Le caractère crucial de cette étape peut se voir dans les cas d'enquête refusée, lorsque le chercheur n'acquiert pas l'aval des enquêtés, qui anéantit la suite de la recherche finissant en désuétude et dans l'impasse. La présentation de la recherche par le chercheur, et les enjeux ou les méfiances qu'elle suscite pour les enquêtés sont des facteurs susceptibles d'accélérer une relation favorable à la suite de l'enquête ou un frein qui la ralentit. La rencontre entre chercheur et enquêtés/institution donne « une relation sociale ». Cette dernière, dans le cadre d'une enquête sur l'école, se noue différemment selon le lieu de rencontre de l'enquêté (maison/école) ainsi que son statut (parent d'élève/enseignant). Quel que soit le statut de l'enquêté et quel que soit le lien qui se noue entre lui et l'enquêteur, ce dernier se retrouve dans une position confortable ou inconfortable.

Dans cette partie, nous nous attelons à présenter la manière dont s'est établie cette relation d'enquête avec les enquêtés et aussi son corollaire, comme dans chaque enquête ethnographique, à savoir des positions de dominé et de dominant dans lesquelles nous nous sommes retrouvés. Nous avons été tantôt dans l'une et tantôt dans l'autre de ces positions dans nos relations sociales avec les enquêtés au Mali et en France.

Nous nous demandons : quels effets d'enquête peuvent se jouer au sein de cette relation ? Cela implique des « rapports de pouvoirs et de domination ». Le sociologue en situation de dominant n'a pas les mêmes marges de manœuvre qu'en situation de dominé. Mais dans les deux situations, sa mise « en épreuve » est récurrente. La recherche ethnographique commence, implicitement, avant le séjour du terrain.

Nous trouvons nécessaire, lorsqu'on opte pour la méthode qualitative, de parler de terrain pour le sociologue et l'anthropologue, d'évoquer les contextes qui nous semblent évidents lorsqu'il s'agit de la mise à l'épreuve et les mécanismes que les chercheurs de ces deux disciplines sont susceptibles d'élaborer lorsqu'ils sont éprouvés dans les enquêtes qualitatives. L'aboutissement de ces enquêtes en bravant, autant que se peut, les obstacles, débouchant à des résultats plausibles, produisant des connaissances, sont des faits de faire leurs « preuves ». Nous mobilisons à la fois les travaux des auteurs axés sur l'enquête de terrain d'une part, et, d'autres part nous nous penchons sur des cas pratiques émanant de notre enquête de terrain. Dans les recherches de cette thèse, nous avons mené une enquête de terrain ethnographique, chronophage qui a constitué le « socle » même de notre recherche. Notre réflexion portera sur le terrain comme conjoncture rencontrée (DUBAR, 2006). En étant fidèle à la mobilisation des données du terrain, comme référence, le chercheur disposera, faisant usage de « neutralité axiologique », d'outils nécessaires de confronter ses recherches aux travaux antérieurs, dans leur infirmation ou confirmation. L'intérêt du terrain pour le sociologue est vu comme une « protection » vis-à-vis de la fausse abstraction (MENDRAS et OBERTEI, 2000). Dans la vision de ces auteurs, le terrain est la source des imaginations sociologiques. En cela, le sociologue fait le lien entre la « théorisation » décrite en amont et les faits découlant du réel. Il y a bien une itération entre données empiriques issues du terrain et approches sociologiques, qui par leurs combinaisons, expliquent « le social par le social ». On peut concevoir le terrain comme la « preuve » qui « protège » le discours du sociologue contre la « sociologie spontanée ». L'écoute des acteurs du sujet de recherche, dans l'entretien ou leur observation, procure au chercheur des sources de connaissances qui ne sauraient être sues sans l'immersion du chercheur dans l'univers du terrain. Il apparaît, nous semble-t-il, que dans les études de comparaison, par exemple entre deux milieux, deux institutions, le sociologue ne peut ne pas se passer d'une étude de terrain pour être témoin, en ayant vu et souvent vécu ce qui va être la « trame de fond » de son discours scientifique.

Sociologue et terrain nous semble comparable à deux choses inextricables. La place du terrain en sociologie en fait une science à ancrage empirique, à travers les données empiriques. Elles sont vues comme « une matière première » (DUBAR, 2006) d'où découlent, émergent des « nouvelles théories ». Faire du terrain, et donc produire des données empiriques, c'est « faire de la sociologie », sans oublier effectivement qu'il existe plusieurs manières de faire cette

discipline. Derrière l'accumulation des données empiriques, à la suite de Dubar, le sociologue doit avoir le « souci d'en tirer des enseignements généraux ». Les approches sociologiques (qualitatives et quantitatives) qu'adoptent les premières figures et références de cette discipline (Durkheim et Weber) ont été élaborées à « l'épreuve » des travaux empiriques, tout comme c'est aussi le cas de ceux qui ont poursuivi des investigations en adoptant ces approches (Elias, Bourdieu, Boudon...). Quant à l'anthropologie, qui prône le séjour quotidien ou temporel de l'anthropologue, dans ses investigations, dans le milieu des enquêtés, partageant son quotidien pour découvrir les manières de vivre, de pensée, et les traditions et coutumes, son métier va de pair avec l'enquête de terrain. Cette dernière enjoint au sociologue et à l'anthropologue, comme l'écrivent Henri Mendras et Marco Oberti, de partir des faits, des résultats de recherche pour monter vers les généralisations, les modèles, les théories. L'enjeu qu'accordent ces deux auteurs au contact avec le terrain est vu, selon eux, comme « un moment privilégié pour voir émerger des hypothèses de travail, ou dans une phase plus avancée du travail des éléments restés dans l'ombre » (MENDRAS et OBERTI, 2000, page 10). Au-delà des grandes tendances qu'indiquent les analyses quantitatives, l'enquête de terrain est un levier d'analyse plus fine dans la compréhension de ce qui ressort des particularités, dans les parcours de vie. L'immersion du chercheur dans les parcours vie, que ce soit par entretien ou par observation, révèle des faits sous-jacents qui nourrissent l'opinion scientifique.

Parler de terrain dans une recherche de thèse en sociologie, en anthropologie autant qu'à l'instar d'autres disciplines des sciences sociales, nous renvoie au choix d'une approche qu'elle soit qualitative ou quantitative, qu'opte le doctorant au sein des territoires, proches ou lointains, et dans les institutions. Le passage du terrain, s'il est vu comme une « épreuve » souvent incontournable, mais surmontable, dans une sociologie qui se veut « pratique », trouve sa légitimité dans la recherche d'une vérité scientifique. C'est dans « l'enquête de terrain » (BEAUD et WEBER 2010) qu'on trouve une analogie dans la démarche du sociologue et l'anthropologue : vivre dans le quotidien de l'enquêté, voir ses contraintes, inquiétudes, comme ses espoirs. Le chercheur s'attend certainement à des épreuves et prévoit des mécanismes susceptibles, en fonction de ses moyens (matériels et intellectuels) d'y faire face, de mener une enquête en amont planifiée. L'ancrage au terrain n'est pas un « allant de soi » lorsque les épreuves deviennent insurmontables et que le chercheur fait face à des terrains « impossibles », refusés. Faire un terrain, c'est faire des rencontres avec souvent l'inconnu qui devient le sujet connu par l'action de l'enquête. Selon les scénarios rencontrés dans le terrain, le chercheur se trouve face à « l'attente » des enquêtés qui peuvent considérer qu'il est la clé de compréhension de leur situation et par là, pour y apporter une « solution ». Mais le rôle d'enquêteur n'est pas d'améliorer le quotidien des enquêtés. L'une des épreuves du chercheur est de se trouver démunie à une position, une place, un statut que l'enquêté lui attribue, par méconnaissance. Aussi est-ce un impératif pour l'enquêteur de clarifier sa place aux enquêtés.

Dans une recherche comme la nôtre, la mise à l'épreuve résulte du contact de l'institution scolaire (recherche de terrain d'enquête) au vécu du terrain, notamment sur des situations de manque : manque de ressource des parents d'élèves dans une institution scolaire, elle-même, démunie qui tente de donner aux élèves un apprentissage qu'on peut qualifier de « pénible ».

La pénibilité de cet apprentissage, observée particulièrement en milieu rural au Mali se manifeste par :

- Des longues marches à pied qu'effectuent les élèves à bas âges, pour rejoindre l'école et y retourner chez soi,
- Des élèves en manque de support d'apprentissage, dans des écoles elles-mêmes dépourvues de conditions favorables aux études : école en plein-air (non clôturé, salle de classe à usage d'habitation et transformée en école),
- Des enseignants en situation de « précarité », effectuant, par manque de ressources, un emploi parallèle au détriment du métier d'enseignant.
- Une école pourvoyeuse d'emplois à certains enseignants venus au métier de l'enseignement par défaut, qui devient d'ailleurs une alternative au chômage.

Si le chercheur ne vit pas ces situations de pénibilité, au sens réel autant que les acteurs intrinsèques concernés, car il n'est pas dans le « système », il les sent, les éprouve dans le quotidien de son séjour du terrain. Il doit les surmonter, puisqu'il ne doit pas se laisser emporter par les vicissitudes que font face les acteurs du terrain, autant qu'il peut, pour mener à bout son enquête. Ici, la preuve du chercheur c'est justement l'aboutissement de sa recherche, le contournement (par la patience, la persistance et la persévérance) des situations en sa défaveur, « gagner du temps » par exemple : ne pas reporter ultérieurement ce qu'on pourrait faire à l'instant. Dans une recherche comme la thèse, face à la limite du temps consacrée à l'étape du terrain, le chercheur limite souvent certaines ambitions, quitte à « faire le deuil » de certaines initiatives. C'est le cas de la limitation de la durée du temps d'enquête dans une étude longitudinale, des enquêtés ciblés parce que plus accessibles et la mise à l'écart d'autres enquêtés au cours de l'enquête parce que inaccessibles. Faire du terrain c'est aussi pouvoir se créer, avant ou durant le terrain, un réseau susceptible de se rapprocher des acteurs, du terrain, difficiles d'y accéder. La recherche du terrain peut s'effectuer en deux phases dépendantes : la recherche avant le terrain et la recherche durant le terrain. Les deux constituent des « mises en épreuves » pour le chercheur dans le contexte d'une enquête ethnographique.

La recherche avant le terrain

Les préalables (négociation avec les enquêtés sur le moment et la durée du séjour), que suppose l'enquête de terrain, dénotent de l'adoption d'une démarche que l'on peut considérer comme cruciale pour la pratique de l'enquête. Le chercheur utilise ses capacités de persuasion, s'adapte sa « manière d'être » à la rencontre de la personne de référence d'une institution, association... Il nous paraît même important de prévoir le type de tenue, par exemple dans les enquêtes en milieu rural, à forte connotation traditionnelle, où la tenue portée compte tout particulièrement.

C'est à cette phase « préenquête » que s'établit un « pacte d'enquête » (BEAUD, 2018) tacite ou conventionnel entre enquêteur et enquêtés. Nous le qualifions de « tacite » lorsque les modalités de l'enquête sont expliquées, de façon verbale, par le chercheur aux enquêtés et que ces derniers y adhèrent à la démarche du chercheur. Le caractère « conventionnel » du « pacte d'enquête » résulte, nous semble-t-il, de l'élaboration d'un document conventionnel de recherche entre le chercheur et les acteurs d'une institution aux « barrières d'entrée » fermées,

comme l'école, la prison, la justice, etc. L'usage des « liens faibles » nous paraît pertinent dans l'élargissement du réseau du chercheur sur le terrain. Le recours aux « liens faibles » lui ouvre d'autres pistes auxquelles il ne pourrait, seul, y penser, déboucher. Cette phase nécessite une forte mobilisation des initiatives allant à la faisabilité de l'enquête. Sur le terrain, la rencontre des nouveaux enquêtés nécessite des nouvelles programmations qui enchevêtrent avec celles des enquêtés déjà conquis. La rencontre des nouveaux enquêtés, même si elle est incertaine (car non confirmée), demeure un élément d'anticipation du chercheur avant le séjour du terrain.

Le chercheur ne peut dissimiler son statut aux enquêtés. Dans la relation qu'il tisse avec eux, s'établit une double découverte : la découverte de la vie des enquêtés, par le chercheur, et la découverte du statut du chercheur par les enquêtés. Les enjeux du thème de recherche, s'ils s'avèrent que les enquêtés peuvent y porter également un intérêt, sont importants pour le chercheur et l'enquêté, à travers les attentes suscitées. Ces attentes peuvent être implicites ou explicites, d'aide matérielle, d'information, de soutien moral ou d'élargissement de « capital social ». Ces attentes peuvent se révéler avant le déroulement de l'enquête lorsque l'enquêté découvre l'identité de l'enquêteur et estime, peut-être dans l'illusion, qu'il peut lui être un apport, un soutien dans le temps. C'est pourtant là une épreuve pour le chercheur, avant l'enquête, sachant que sa recherche, idéalement, n'a pas et ne doit pas avoir de contrepartie. Dans cette épreuve, il est important pour le chercheur de clarifier sa position, son statut et le contexte de la recherche (académique et non de but commercial/lucratif ou humanitaire). Dans une enquête en milieu rural au Mali, zone privilégiée des ONG qui mènent des programmes de développement auprès des populations en situation de précarité, la recherche ethnographique se confond, pour ces populations, à l'intervention d'autres intervenants du terrain qui les côtoient et les sollicitent. Dans un contexte de multiples contacts de divers intervenants auprès des mêmes populations, l'enquêteur aura, en prélude, la mission de distinguer la spécificité de son enquête à celles axées sur la « recherche action ». A titre d'exemple, à la première rencontre avec la mère d'une élève suivie dans notre enquête et après avoir expliqué le but de notre enquête (suivre durant trois ans la scolarité de l'élève), elle nous pose de la question de savoir : quel type d'aide nous allons apporter à sa fille pour sa réussite scolaire. La clarification de notre position est une alternative de pallier à de telle épreuve. Dans une recherche sur l'école, il est possible de transformer une épreuve (aide demandée par les enquêtés) en situation d'enquête. Durant notre enquête dans une école à Paris, lorsqu'une mère seule, n'ayant pas été à l'école, donc ne pouvant pas suivre la scolarité de sa fille en difficulté scolaire, nous dit : « ma fille est en difficulté, est-ce que vous pouvez nous aider ? ». Une telle demande met le chercheur en situation de « dominant » face à une attente pourtant cruciale : contribuer à la réussite scolaire d'un enfant. Le refus d'apporter une aide à cette enquêtée pourrait compromettre l'enquête de suivi de son enfant, sachant que le suivi de l'enfant ne peut se faire sans l'accord parental. Comment cette enquêtée va percevoir un refus d'aide de l'enquêteur, qui est à ses yeux celui qui a la solution aux difficultés scolaire de son enfant ? Il y a bien un risque de manque de bonne collaboration dans la suite de la recherche, si l'enquêté accepte l'enquête à contre cœur, voire de refus d'enquête. Il s'agit de répondre à l'attente des enquêtés d'une part, et, d'autre part de rester attaché à cette règle commune dans l'enquête de terrain, qui est l'effort de neutralisation (MAUGER, 1991). Mauger explique, qu'en général, la situation d'enquête est

celle qui peut être définie par cette rencontre entre « l'offre de parole » de l'enquêteur, telle qu'un « témoignage, des informations, un point de vue, une opinion, un récit de vie sollicité » et la « disposition de parler » de l'enquêté. On peut la considérer comme atypique, car elle est en dehors du contexte des situations d'enquêtes telles qu'on les rencontre généralement. La situation d'enquête ethnographique est considérée, selon Mauger, comme asymétrique, en comparaison à celle qui se fait entre « le psychiatre et son client », « le policier et son suspect » ou même entre « le juge et le prévenu, ... ». Si la définition officielle, considérée d'« unilatérale », de la situation d'enquête est faite par le chercheur, bien avant l'enquête, s'ajoute une autre situation dite « implicite » en général : la « situation d'examen réciproque », c'est-à-dire que le chercheur et l'enquêté apprennent des « choses », l'un et l'autre. Ainsi, la représentation de l'enquêteur, l'idée que l'enquêté se fait sur lui, facilitent ou rendent difficile la relation d'enquête et a un impact positif ou négatif sur l'enquête qui ne se limite pas seulement à une simple collecte d'information et de situation de communication (MAUGER, 1991). Un autre aspect que souligne Mauger dans la situation d'enquête, susceptible de faciliter l'enquête, est la « place » du chercheur dans l'interconnaissance et le réseau des enquêtés pris individuellement.

L'option choisie, dans le cadre de notre recherche, a été d'ajouter un soutien scolaire, une aide au devoir, dans l'observation participante de la vie en famille de cette élève. Savoir intégrer une attente des enquêtés en situation d'enquête a été une alternative que nous avons acceptée pour dépasser cette épreuve. Cette aide au devoir, élargie aux autres élèves suivis dans notre recherche en France, a été le symbole d'une immersion plus profonde dans la vie quotidienne des familles. C'est la situation qui ressemble à celle du « don » et « contre don ». Dans ce contexte, l'accord parental pour le suivi des enfants ainsi que « l'offre d'entretien » donnée par les familles est ce « don » nécessaire à notre « demande » d'enquête. Le « contre don » représente l'aide aux devoirs faite auprès des enfants -leurs parents ne disposant pas assez de capital culturel ou n'en ayant pas du tout (certains n'ayant pas été à l'école parmi les parents des élèves suivis) pour accompagner scolairement leurs enfants à domicile.

En regardant les circonstances de l'enquête ethnographique, on peut dire qu'elle est faite, tout au long de son processus, de négociations. Une enquête ethnographique ne s'adresse pas à une population homogène. Chaque enquêté a ses exigences et éventuelles réticences ; par conséquent, il faut le convaincre pour lui faire adhérer à accepter le principe de l'enquête. Les enquêtés ont des contraintes qui limitent leur disponibilité dans les différents milieux qu'ils fréquentent. L'acteur se plie aux ordres institutionnels dotés de principes en défaveur, souvent, à l'immersion de l'enquêteur. Cette immersion nécessite des négociations pluridimensionnelles auxquelles le chercheur se livre pour maximiser en sa faveur des entretiens réalisables. Par exemple pour une enquête réalisée dans une école élémentaire en France, les négociations se font en ordre vertical. Réaliser une enquête dans une école élémentaire, nécessite hiérarchiquement d'abord l'accord de l'inspectrice de la circonscription, ensuite, celui du directeur de l'école et de l'enseignant de la classe. Les données recueillies, auprès des enquêtés d'une institution, peuvent dévoiler ce qui est censé rester entre acteurs, et entre professionnels. Il arrive que les dominants qui sont au sommet des institutions, les donneurs d'ordre, soient

moins favorables à l'enquête ethnographique que les acteurs que l'on souhaite étudier. Ces dominants peuvent mal accepter l'immersion de l'enquêteur, qui par son action de dévoilement risque d'aboutir à des résultats qui risquent d'ébranler selon eux, l'image de l'institution. Dans notre enquête sur l'école, en France, nous avons été confronté à un tel refus.

Dans un premier temps, la directrice d'une école élémentaire de banlieue parisienne accepte l'enquête parce qu'elle voulait savoir pourquoi les élèves d'origine malienne de son établissement sont en difficulté. Elle voulait inscrire l'enquête dans son « projet d'établissement ». Nous pouvons dire que dans sa démarche, et à travers l'enquête, elle souhaite élargir le champ de compréhension des difficultés aux enfants d'origine africaine en général, puisque cette zone de banlieue parisienne est fortement concentrée en population d'origine immigrée. Dans cette localité, les parents d'élèves d'origine malienne vivent dans les mêmes logements que d'autres parents d'élèves d'origine africaine.

Dans un second temps, deux avis contradictoires sont donnés par l'inspectrice : d'abord un avis favorable pour mener l'enquête, suivi à moins d'un mois d'un refus d'enquête. Ce dernier avis (de l'inspectrice) avait pour motif que l'étude de suivi des enfants d'origine malienne est une discrimination pour eux. Ceci interroge : en quoi cette enquête produirait-elle une discrimination pour les enfants d'origine malienne de cet établissement ? Pourquoi un avis favorable et un refus d'enquête, deux décisions contraires, venant d'une même personne ? Ces interrogations restent sans réponse car nous n'avons pas pu la rencontrer, après plusieurs tentatives de prises de contact, pour négocier. La situation d'enquête présentée ici montre que les dominants à la tête des institutions s'imposent et s'interposent, souvent, dans la pluralité des négociations entre l'enquêteur et d'autres acteurs de ladite institution.

Ainsi la pluralité des négociations amène l'enquêteur à négocier avec le dominant le plus légitime. Il en est de même dans les enquêtes auprès des enfants, où l'accord parental prime dans les négociations. La diversité des négociations dans une enquête ethnographique peut être comprise à deux niveaux d'interaction : individuel et institutionnel. Sur le plan individuel, la négociation consiste à obtenir « l'offre de parole » de l'individu indépendant invité à donner son opinion relativement à la « demande » de l'enquête. Au niveau institutionnel, « l'offre de parole » des acteurs est filtrée par les dominants. Ce niveau qu'on peut qualifier de complexe éprouve plus l'enquêteur. Quoi qu'il en soit, la négociation reste une étape en prélude et au cours de l'enquête, une pratique incontournable et inséparable du métier de sociologue et d'anthropologue.

La négociation intervient nécessairement en enquête de terrain pour le sociologue et l'anthropologue dès lors qu'il y a des « barrières » à la faisabilité de l'enquête, liées au temps, à la distance, au pouvoir des institutions, au droit d'accès... L'aboutissement de cette négociation dépend aussi du dynamisme du chercheur sachant s'adapter à la disponibilité des enquêtés, se faire « légitimer » par l'institution sous tutelle (l'école) afin de pouvoir négocier avec d'autres institutions (l'inspection académique)). Deux types de négociation s'imposent d'après notre observation de la négociation en enquête de terrain, telle que nous avons pratiquée : la négociation directe et indirecte. La négociation directe est menée par une démarche singulière du chercheur pour mener son enquête auprès des enquêtés, dans les institutions. Quant à la négociation indirecte, elle nécessite que l'implication du chercheur, tout comme son engagement ou son statut, soit appuyé par « quelque chose » d'officiel (une lettre

avec un en-tête de l'Université par exemple). Dans ce dernier cas, la faisabilité de l'enquête dépasse le cadre interpersonnel. Dans les deux cas, le chercheur peut avoir recours à des tierces personnes. Ces deux situations nous renvoient à la négociation du « pacte d'enquête ». Durant le séjour du terrain, les difficultés peuvent surgir sur différent aspect. Certaines sont négociables (durée, moment et lieu de l'entretien) ; d'autres ne le sont pas, restent dans l'impasse, et dépassent le chercheur. L'établissement du « pacte d'entretien » est fait de négociations lorsque l'enquêté évite un entretien enregistré ou même préfère un entretien de courte durée. Selon les classes sociales dont ils sont issus, les enquêtés n'ont pas les propensions similaires à aborder ces questions qui touchent les sensibilités. Stéphane Beaud et Florence Weber proposent d'avoir des attitudes différentes selon la classe sociale des enquêtés (2010). Dans l'entretien dans les « milieux populaires », soulignent les deux auteurs, les difficultés surgissent. Toutefois, l'enquête dans les « milieux bourgeois » ne se réalise pas sans difficulté non plus.

Le séjour du terrain, le chercheur en situation d'épreuve

Il existe à profusion, des obstacles qui émaillent l'enquête de terrain. Le terrain n'est pas limité à l'observation et l'entretien, le chercheur est astreint à accepter et comprendre ce qui lui semble hors norme chez l'enquêté. Le chercheur se trouve souvent en décalage entre son monde (académique) et celui du terrain qui, souvent, est en déphasage avec ce qu'il sait et croit. Le choix de l'enquête de terrain se justifie et se confirme par la qualité scientifique des résultats produits, issus d'une démarche élaborée vers l'accessibilité des enquêtés. La manière de rapprocher et d'aborder les enquêtés, d'obtenir leur adhésion à « dévoiler » ce qui est profondément ancré, caché dans leur parcours de vie ne se fait pas sans heurter, d'où souvent une résistance, elle-même révélatrice des réalités du milieu d'enquête.

En matière d'enquête de terrain, on peut remarquer que le chercheur peut se retrouver face à deux types de terrains : terrain connu et terrain inconnu. Le premier est celui qui lui est proche, parce qu'il est devenu acteur de ce milieu au cours de l'enquête, ou que ce milieu fait d'ailleurs partie de son parcours de vie, son histoire personnelle. Le second amène le chercheur à défricher des voies nouvelles qui l'amènent vers divers acteurs au cours de sa recherche. Dans les deux situations, il fait usage de ses capacités de découverte des faits qu'il devra analyser ultérieurement pour leur compréhension.

Le terrain proche, celui dans lequel le chercheur vit, ou a vécu dans le temps et peut demeurer encore comme acteur, peut cacher des réalités, sous-jacentes, importantes dans l'enquête, mais qui lui semblent banales, par manque, peut-être, d'une vision extérieure sur ce qui fait partie intégrante de ses expériences anciennes ou nouvelles de chercheur.

Être proche de son objet d'étude, si cela s'avère aller un avantage du chercheur pour accéder au terrain, peut être défavorable pour cette raison, si la familiarité empêche de prêter attention à des réalités trop familières. Faire partie de la culture du lieu d'enquête risque « d'aveugler » le chercheur lorsque lui échappe la capacité de prise de distance. L'erreur serait de ne pas pouvoir susciter sa curiosité, ni s'interroger sur l'ambiguïté de ce qui nous paraît relever de l'évidence. Ainsi la prise de distance (BEAUD et WEBER, 2010) est une des démarches à adopter pour les chercheurs proches de leur terrain. L'enquête de terrain n'est pas un moyen

pour le chercheur en sciences sociales d'aboutir à des résultats généraux. Elle est le reflet d'une spécificité temporelle et surtout spéciale. Ce qui donne toute la pertinence des enquêtes à répétition, souvent sur le même sujet, auxquelles se livrent sociologues et anthropologues. La justification de la limitation du « champ » de l'enquête, tout comme son contexte, éclaire et explicite les ambitions du chercheur, à la croisée de deux écueils.

D'une part, le souci de généraliser les résultats des recherches, une pratique courante dans les initiatives des sociologues, repose sur une tentation, une ambition qui vise à montrer que leur recherche ne dévoile pas une exception, un cas particulier parmi d'autres recherches. Becker a su bien s'interroger sur la nécessité de transposer les « connaissances » lorsqu'il dit « À quoi cela servirait-il d'acquérir une connaissance fiable de quelque chose si on ne pouvait pas appliquer cette connaissance ailleurs ? » (BECKER, 2002, page 198). Il explique que ce « souci » résulte de la différenciation entre sciences « idiographiques » et « nomothétiques ». Par « sciences idiographiques », selon Becker, c'est l'analyse des cas particuliers pour ressortir des « propositions générales » ; et lorsque l'on part des « lois générales » pour aboutir aux situations singulières, il y a « sciences nomothétiques ».

D'autre part, la démarche ethnographique est dans la croisée de la méthode utilisée aussi par les anthropologues et les sociologues. Ainsi le champ de cette démarche n'est pas destiné et réservé qu'aux terrains exotiques (FASSIN et BENSA, 2008). Dans la durée d'immersion du chercheur sur le lieu d'enquête (« un travail prolongé d'observation ») et le lien noué avec les acteurs ciblés par la recherche (« interaction ») les spécialistes des deux disciplines retrouvent leur compte et légitiment leurs investigations. Le savoir sociologique et anthropologique se rejoignent dans leur conception, car ils sont issus de « rapports » et de relations, qui peuvent être qualifiées d'« inégales » entre l'enquêteur et enquêtés dans les enquêtes qualitatives. L'épreuve anthropologique comme sociologique englobe finalement le couronnement de toutes les « prises de risques » allant de la relation enquêteur/enquêtés vers le « travail d'écriture » (FASSIN et BENSA, 2008).

Lorsque l'enquêteur fait face à des enquêtés dotés de pouvoir de décision, sa posture fait de lui celui qui se trouve en situation de dominé. Les enquêtés dotés de forts capitaux culturels, symboliques voire économiques peuvent influencer implicitement ou explicitement l'enquêteur. Il apparaît que certaines recherches, comme celles sur l'école, s'intéressent à la fois au milieu des dominés et des dominants. L'enquêteur se retrouve dans des positions différentes et donc aussi confronté à des logiques différentes, quant à l'accès aux enquêtés et la manière de les aborder. Mener une enquête auprès des décideurs, c'est faire une immersion dans le milieu intellectuel ; ceux-là qui ont certainement une connaissance approfondie du sujet de recherche, grâce à leur capital culturel, parce qu'ils ont aussi, dans le temps, mené des recherches pour acquérir leur statut de décideur, de spécialiste de tel ou tel thème. La domination qu'éprouve le chercheur à la rencontre des dominants est alors une domination symbolique « à géométrie variable » selon ce qu'accepte le chercheur. Dans un article sur leur expérience de terrain à la rencontre des acteurs décideurs dans plusieurs institutions, Hélène Chamboredon, Fabienne Pavis, Muriel Surdez et Laurent Willemez nous dévoilent plusieurs faits montrant l'influence de l'aura qu'exerce les intellectuels dans leur sollicitation lors des

enquêtes ethnographiques. La domination des enquêtés qui ont un statut de décideur est marquée d'une complexité subjective. Les attributs et attitudes à l'images de ces personnes « imposantes » sont basés sur un « prestige social » que le chercheur au statut de doctorant n'a pas forcément atteint. Comme l'expliquent les auteurs, la position de l'enquêteur fait qu'il est enclin à admettre l'« imposition » des dominants et donc à « intérioriser » la domination ainsi montrée. Les enquêtés au statut de dominant se trouvent dans les positions dites « multifonctionnelles » c'est-à-dire qu'ils représentent des acteurs à identité multiple ; aussi l'enquêteur se trouve dans le dilemme sur le titre auquel il faut s'entretenir avec eux et la pertinence des questions à poser. Les auteurs parlent des « formes de dominations différenciées » qui caractérisent la rencontre enquêteur/enquêtés. Il est à remarquer que l'identité sociale de l'enquêté contribue à expliquer l'idée qu'il se fait de l'enquêteur et également, la réaction et les attitudes adoptées dans l'entretien ethnographique. Selon les auteurs, le capital social élevé des enquêtés dominants leur confère une posture de supériorité, qui les pousse souvent à orienter l'enquêteur vers des sujets qui leur semblent opportuns. Cette supériorité manifeste tant à minimiser leur rôle d'acteur au profit d'une appropriation d'un rôle fictif d'encadreur parce qu'ils ont pratiqué, eux-mêmes, dans le temps ou qu'ils pratiquent encore le métier de sociologue ou d'anthropologue. Cette domination symbolique et donc « intellectuelle » peut paraître positive. Fréquentant un réseau d'intellectuels dans des disciplines diverses, les enquêtés dominants peuvent ouvrir la voie vers d'autres acteurs difficilement atteignables sans leur proposition/recommandation. Les potentielles orientations de l'enquêteur vers des sujets non explorés dans l'entretien, mais pertinents, peuvent constituer des avancées pour la recherche. Dans le contexte d'une enquête comme la thèse, la relation avec ces enquêtés intellectuels peut s'étendre à la phase poste enquête. Ils sont des potentiels membres du jury ou éventuellement des guides dans le choix des membres du jury de thèse. Les lieux de l'entretien constituent eux aussi des symboles de domination des dominants aux enquêtés. Si la domination des dominants est spatiale, elle se trouve dans la manière de s'habiller, dans l'oralité, que l'enquêteur perçoit/ressent, mais ne « peut guère expliquer ». L'enquêteur doit pourtant observer ces dominations et les « objectiver », qui selon les auteurs, c'est « la solution pour combler le plus possible ce fossé entre les positions sociales » (CHAMBOREDON et al, 1994, page 126). Le décalage entre les positions sociales est une épreuve à « minimiser » par le chercheur. Face à cet univers en déphasage du sien, en termes l'enquêteur crée un climat de rapprochement. Dans le scénario d'un entretien où l'enquêteur doit faire bonne figure se rapprochant à la position sociale de l'enquêté dominant, les auteurs parlent de « façade » (dans laquelle il se met) et de « faire illusion ». C'est dire que le terrain incite l'enquêteur à adopter des attitudes comportementales tendant à ne pas heurter ce qui est considéré comme norme chez le dominant. Ce qui le met dans une situation de « schizophrénie » donnant une discordance entre ce qu'il pense, ce qu'il est et la réalité du monde extérieur. Ici, on est face à des schèmes d'astuce qui ne sont pas sans « danger » dont le principal, comme disent les auteurs, peut-être la « fausse note ». Dans « l'inégalité de l'échange » qui résulte de cette relation sociale, l'enquêté, en prenant le dessus sur l'enquêteur, peut se trouver dans un monologue, s'il « contrôle » sa communication et se donne la légitimité d'intégrer dans l'entretien les sujets qui lui paraissent opportuns.

Lorsque les enquêtés sont sollicités pour aborder un sujet de recherche, expliquer une activité, une pratique quotidienne, ils peuvent se faire des idées diverses sur les enjeux de ladite recherche, tout comme sur la valeur de leur parole. Ils sont amenés à vouloir comprendre les tenants et aboutissants de l'enquête.

Le chercheur est certes éprouvé différemment lorsqu'il est dans un terrain connu (proche) ou inconnu (lointain). Dans les deux types de terrain, les obstacles ne manquent pas de freiner le cours de la recherche. On se pose la question de savoir quel type d'épreuve peut survenir, avant et au cours de l'enquête de terrain qu'il soit proche ou lointain du sociologue. Les avantages liés à un terrain connu se trouvent dans la facilité d'accès aux enquêtés, propice pour l'enquête. Il y a une possibilité de réduire les dépenses l'hébergement, pour une enquête non financée pour le cas de certains doctorants, et l'enquêté peut séjourner chez ses connaissances. A travers les liens faibles qui renvoient à d'autres enquêtés dans un circuit d'interconnaissance élargissant en crescendo, le chercheur peut maximiser le recueil des données, en économie de temps et de dépense. Ces deux avantages, temps et dépenses, en faveur de l'enquête en terrain connu demeurent un atout. A cela s'ajoute la variable de la langue qui survient très souvent dans les enquêtes ethnographiques. Lorsque l'enquêteur parle la ou les langues du milieu d'enquête, il contourne le recours à l'intermédiaire de traducteur. Ce contact direct entre l'enquêteur et les populations d'enquête est gage de plus de liberté, donc plus de marge de manœuvre dans les entretiens. Parler la langue du milieu d'enquête et connaître, avant l'enquête, la vie socioculturelle du milieu des enquêtés fait que l'enquêteur oriente plus ses investigations vers le « pourquoi » que le « comment » comme « chose » à étudier. L'enquêteur connaissant le milieu d'enquête des enquêtés, cherche à élucider « pourquoi » ils agissent de telle manière face à tel fait, telle institution plutôt que « comment » ils sont face à l'objet d'étude. Ainsi dans notre enquête au Mali sur les élèves maliens, connaissant le fonctionnement de l'école publique et ayant une idée sur le niveau des élèves que j'ai toujours côtoyés, la connaissance de leur niveau a été moins au centre de mes questionnements. En m'intéressant au « pourquoi » dans ces écoles, les élèves de la même classe ont des niveaux très disparates selon les disciplines (constat vérifié dans les séances de lecture et à travers les notes sur les bulletins), j'ai pu comprendre que l'hétérogénéité du niveau des élèves dans cet établissement s'explique par la mobilité des élèves originaires d'écoles où sont en application d'autres pédagogies à forte dominance d'une autre langue que le français. Ce fait dans l'école malienne, que je connaissais déjà, aurait pu être analysé différemment par un enquêteur étranger qui, se focalisant davantage sur le « comment », aurait peut-être attribué au fonctionnement de l'école tout ou partie de la différence de niveau entre certains élèves. Dans notre enquête au Mali, en terrain connu, nos liens faibles ont été des intermédiaires, à distance, qui ont permis d'établir une relation de confiance avec les acteurs de l'institution scolaire dans les zones urbaines et rurales.

L'un des revers, pour le chercheur, d'une enquête auprès des proches peut se trouver dans l'objet de la recherche s'il soulève des questions sensibles que les enquêtés seraient moins enclins à divulguer à une personne de connaissance qu'à un inconnu. Dans les sociétés à fort ancrage dans les traditions, on peut constater que tout acte de transgression relevant du tabou, est caché aux personnes du même monde. Dans cette logique, les enquêtés se dévoilent plus à un chercheur étranger, qu'à celui du milieu d'origine. L'une des exigences dont l'enquêteur doit faire preuve dans son investigation et qui a un caractère objectif dans l'enquête auprès des

siens est la « neutralisation ». Cette dernière « s’emblematiser », pour reprendre la formule de Gérard Mauger, dans toutes les situations de communication entre l’enquêteur et les agents de sa classe sociale, aussi bien lorsqu’il est en situation d’enquête que dans d’autres interactions de la vie quotidienne. Le raisonnement de l’auteur montre que la neutralisation s’impose car la distance sociale s’accroît dans la relation enquêteur/enquêté (MAUGER, 1991).

Dans ce milieu inconnu qu’était pour nous l’école élémentaire française, ce qui ressort visiblement, au prime abord, comme difficulté de l’enquête sur le plan empirique nous semble le manque de maîtrise des codes du milieu et le manque de relation d’interconnaissance avec des acteurs qui sont à la tête du fonctionnement de l’école, dans les prises de décision (inspectrice, chef d’établissement, directeur d’école) et dans la transmission des savoirs (enseignants). Dans notre recherche, nous avons essuyé trois cas de refus d’enquête en France qui peuvent s’expliquer par notre manque de personnes ressources parmi les acteurs au sein des écoles contactées. Malgré les barrières d’entrée dans les institutions, certaines relations sociales peuvent reléguer ces obstacles qui deviennent une simple formalité administrative, pour respecter tacitement l’ordre établi, rendant possible l’immersion de l’enquêteur. Nous « risquons » l’hypothèse que le manque « d’allié » dans un terrain inconnu annule toute possibilité d’immersion du chercheur. Mais dans un terrain inconnu, à force de chercher des enquêtés potentiels, le chercheur est susceptible de rencontrer des acteurs, dans les institutions et parmi la population cible, qui adhèrent à la recherche. L’enquête de terrain que nous avons réalisée dans une école de Paris, après plusieurs échecs en banlieue, atteste que la persévérance du chercheur est déterminante dans un terrain inconnu.

L’enquête de terrain procure au chercheur une expérience dite personnelle (MAUGER, 1991). Chaque terrain a une singularité qui lui est propre, et cette phase du métier de sociologue et d’anthropologue est « fondamentale ». Il y a dans le contact enquêteur/enquêté des « pratiques d’enquête », ce qui consiste à connaître l’inconnu et la « situation d’enquête » à laquelle se fait cette connaissance à travers « un dispositif ». Dans une enquête en milieu populaire, donc en situation de dominant pour l’enquêteur, Gérard Mauger montre que l’idée que l’enquêté donne à l’enquêteur et de la situation d’enquête détermine sa « présentation de soi ». Il y a une posture d’adaptation que l’enquêteur doit s’imposer dans les milieux d’enquête : adaptation dans le vêtement aux normes en milieu des dominants s’habillant en tenue dite correcte (« veste-cravate ») par différence avec les dominés (« jeans-blouson ») ; dans le langage (« hypercorrection ») versus « argot d’intellectuel » ; dans le lieu (chez l’enquêté ou ailleurs pour le lieu de l’entretien). Par cette posture, l’enquête de terrain nécessite un dédoublement de soi pour l’enquêteur.

Conclusion du chapitre 1

Dans « Les sociologues face au langage et à l’individu », publié dans la revue *Langage et société*, Claude Dubar accorde une place de premier rang à l’enquête de terrain. Le social qu’étudie le sociologue réside dans l’empirisme et peut s’analyser dans une posture à trois niveaux.

« Le social n°1 » : Au niveau « macro social », il s'agit, dans une démarche compréhensive et explicative, de se penser sur la façon dont les rapports sociaux se structurent et modifient. L'étude du social à ce large niveau à toute sa nécessité pour le sociologue.

« Le social n°2 » : C'est à ce niveau « méso social » que le sociologue s'intéresse aux groupes et organisations au sens de « systèmes de relations et d'actions organisées », pour les comprendre et expliquer. Cela a pour enjeu de participation dans un processus de bonne gouvernance de ces institutions en les « innovant ».

« Le social n°3 » : Au niveau « micro social » se trouvent les pratiques individuelles et leurs significations subjectives. Le sociologue se doit de comprendre et expliquer leur processus de construction. Cette démarche auprès des sujets, explique Dubar, aboutit à des situations de facilitation sur leur « réflexivité » tout comme la « conversion » des pratiques et des « attitudes ou orientations » qui sont leur « guide et justification » (DUBAR, 2007).

Au croisement de ces trois niveaux, le séjour du terrain n'est pas sans effet sur les relations sociales du chercheur. La diversité des enquêtés rencontrés est, pour lui, source d'élargissement de capital social et de socialisation dans la vie des zones urbaines, rurales et des institutions de sa recherche. S'il est en position de dominant, il est vu comme la « clef de voute » aux yeux de certains enquêtés qui portent en lui des attentes avouées ou inavouées auxquelles il ne pourra pas forcément satisfaire.

L'objectif principal de cette étude est de comprendre et d'expliquer afin de « dévoiler » les faits de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens en France et au Mali dans un regard sur les deux institutions scolaires en menant des enquêtes de terrain dans les deux milieux, prenant en compte aussi la complexité des relations, l'engagement des parents, l'influence du milieu social et le « rôle de l'école ». Partant de l'idée de découvrir les facteurs qui jouent favorablement ou défavorablement à la réussite scolaire des enfants maliens au Mali et en France, nos enquêtes auprès des familles maliennes dans les deux pays nous conduisent à poser la question problématique suivante : Comment expliquer les parcours de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali comme en France ? Quelles sont les stratégies mises en œuvre par les Maliens, qu'ils soient en France et au Mali, dans la réussite scolaire de leurs enfants ? Et quels sont les effets et aussi, les limites de ces stratégies ?

Nous nous interrogerons ainsi sur les stratégies des parents, et d'autres acteurs, en France et au Mali dans l'éducation vers la réussite scolaire des enfants. Nous entendons par stratégie des parents dans la réussite scolaire, l'ensemble des moyens mis en œuvre par les familles, pour favoriser une trajectoire scolaire souhaitée exemplaire. Cela passe par un suivi des résultats scolaires et des capacités de l'enfant, de son ouverture au monde extérieur lui permettant de concevoir le choix de l'étude envisagée.

Pour cet objectif, nous mobiliserons notamment les résultats de nos études de cas, suivis pendant trois ans (prolongés diversement selon les familles jusqu'à présent), suivant une méthode longitudinale.

Chapitre 2 : Une étude comparative des stratégies scolaires des familles – Les méthodes utilisées et leurs justifications

« La sociologie comparative n'est pas une branche de la sociologie, c'est la sociologie elle-même. »

Emile Durkheim, 1985, *Les règles de la méthode sociologique*.

La question que nous posons maintenant est : comment collecter les données et les analyser pour tester les hypothèses de la recherche ? Dans notre thèse, nous optons pour une méthode qui repose sur différentes techniques (observation, entretiens) organisées autour du suivi longitudinal de 8 élèves : ce suivi reposant lui-même sur une catégorisation des élèves selon le genre et les localités différentes. Tout cela n'est pas anodin, car faire des choix fait partie de la démarche du sociologue. Par ailleurs ces choix sont aussi le résultat d'adaptations face aux vicissitudes du terrain et lorsque les enquêtes souhaitées au départ s'avèrent impossibles à mener.

Disons-le d'emblée, notre étude comparative s'organise autour d'une série de huit études de cas empiriques visant à comprendre et expliquer les mécanismes de réussite et d'échec scolaire à la lisière du parcours scolaire des élèves suivis au Mali et en France. Par ailleurs ces études de cas se combinent avec différentes techniques de collecte et d'analyse des données.

Dans cette recherche, nous avons obtenu nos résultats en nous « mettant à l'écoute » de notre terrain dans les deux pays concernés : l'écoute de nos enquêtés, les données que nous nous sommes procurées auprès d'eux directement ou indirectement (à distance après le séjour d'immersion sur le terrain, par envoi des données via l'internet. Tel a été le cas des données du Ministère de l'Economie et des Finances sur le budget du Mali dans les différents ministères). Les notes issues de notre vécu sur le terrain en observation participante et les recherches documentaires dans les localités, forment la trame des données collectées et les principales sources de nos résultats. L'enquête a été parsemée d'embûches. Certains obstacles ont été surmontés, après d'âpres négociations, d'autres non surmontés entraînant en logique des abandons de piste, voire d'hypothèses ne pouvant être vérifiées (nous y reviendrons).

Dans nos recherches sur les modèles et théories sur l'école, nous avons été amenés à découvrir des connaissances, sources de référence qui seront ici confrontées à nos investigations empiriques. Ce qui nous met dans une situation qui demande une vigilance entre ce qui est déjà su et ce que nous avons trouvé. Dans cette posture « d'ouverture et de découverte » des auteurs comme Pierre Paillé et Alex Mucchielli préconisent « l'équilibre juste » (PAILLE, MUCCHIELLI, 2016, page 25), à adopter pour le chercheur, autrement dit « l'équation intellectuelle du chercheur ». Cette dernière, pour eux, ne va pas de soi ; elle se pose notamment en termes de conformité avec le « cadre théorique » notion considérée comme modèle soumis au test dans une relation de « rapport rigide à la théorie ». Mais, la recherche de terrain,

expliquent-ils en prélude, est faite chez tout chercheur des « a priori » comme des savoirs de natures diverses.

Or de ce point de vue, l'entrée sur le terrain s'est faite de façon différente dans les deux pays. Ayant un capital social élevé au Mali, j'ai exploité cet atout pour entrer en contact avec les acteurs des écoles du Mali. En France, c'est par biais direct de l'école que j'ai pris contact avec les acteurs de l'institutions scolaire. Lesquels acteurs, étant intéressés par les enjeux de l'étude, m'ont mis en contact avec les parents des élèves suivis.

Il y a un « principe de base » dans les recherches, surtout celles académiques. Pour ce qui nous concerne, le choix du sujet et de l'enquête qui en découlent sont suscités par une volonté d'appréhender d'avantage, en plus des grands travaux élaborés sur l'institution scolaire dans plusieurs facettes, des connaissances sur l'école dans un contexte de comparaison internationale. En s'intéressant à l'école, le sociologue aborde quelque chose de vécu dans le temps qu'il soit proche ou pas de sa biographie. Cette dernière se trouve dans les travaux sociologiques. Stéphane Beaud et Florence Weber ont fait le constat que les grands sociologues s'intéressent aux objets d'études qui les concerne directement, au point que leurs oeuvres peuvent se voir comme des « autobiographies déguisées » (BEAUD, WEBER, 2010).

L'observation participante nous a semblé pertinente dans les enquêtes sur l'école, qui était pour nous un milieu d'interconnaissance, un « univers de relation » entre enseignant et apprenant. C'est l'occasion de faire le lien entre le discours des enseignants/élèves suivis à « leur pratique » (manière de dispenser les cours face à l'attitude des élèves en situation de compréhension et d'incompréhension de ce qu'ils apprennent) et leur « univers de référence » (BEAUD, WEBER, 2010). Les acteurs de l'école (enseignants ou élèves) se réfèrent à leur établissement, en termes de condition matériel, pour exprimer leur vision sur l'état du dit établissement, tout comme de la localité, en faveur de la réussite scolaire. En termes d'« univers de référence » au Mali et en France, l'image des écoles se réfère intrinsèquement à leur localité en termes de moyen matériel et humain. On sait qu'au niveau élémentaire en France et fondamental au Mali, l'école est sous la responsabilité des mairies. Les communes disposant de moyens financiers conséquents sont plus en capacité et a priori mieux disposées à offrir aux écoles de leurs localités plus d'enseignants (cas d'un enseignant spécialisé pour dispenser spécifiquement l'Art plastique dans les écoles élémentaires de Paris) ; des enseignants sans diplôme (niveau DEF : diplôme d'étude fondamentale, parfois sans l'avoir obtenu) sont plus fréquents dans les écoles communautaires en milieu rural qu'à Bamako, au Mali. En termes du personnel enseignant et l'école sous effet de localité, les élèves se sentent mieux d'une école à une autre et ont plus de chance d'avoir de meilleur niveau par « effet d'école ».

Mener une recherche sur la scolarisation à la fois dans un pays industrialisé/très développé et dans un pays en voie de développement, c'est d'être à la fois s'inscrire dans la tradition des recherches sur les comparaisons internationales (nombreuses en sciences sociales et plus particulièrement en sociologie, en raison de leur pertinence et de leur importance dans l'évolution de la discipline elle-même) et ce, sur un sujet majeur qu'est l'éducation (THOLE, 2013). Dans notre recherche, fondée sur une enquête au sein de l'école et en famille dans les

deux pays, les élèves suivis font l'objet d'une étude « totale » englobant à la fois leur vie scolaire et extrascolaire.

En France, en accédant au dossier scolaire des élèves lors de l'enquête, il nous est apparu que ce dossier est composé de sa pièce d'identité/acte de naissance, mentionnant l'adresse des parents, les bulletins de notes (y compris les bulletins de la classe précédente de son ancienne école, en cas de transfert d'un établissement à un autre). Au Mali, dans les écoles publiques, c'est l'acte de naissance et les résultats scolaires qui constituent le dossier scolaire d'un élève. On voit en cela un assouplissement dans l'identification de l'élève. Une donnée manquante comme l'adresse des parents n'est-elle pas essentielle pour permettre à l'administration scolaire de faire une « traçabilité » des élèves en abandon scolaire de chaque fin d'année ?

2.1. Méthode ethnographique : observations, choix des écoles au Mali et en France

Notre terrain est une enquête chronophage, marquée par un suivi longitudinal de trois ans, après une année de « pré-enquête exploratoire ».

Dans une perspective de compréhension et d'explication, nous avons adopté la méthode qualitative (observation participante et entretien semi-directif) complétée par une technique quantitative d'analyse de certaines données (notes des élèves au Mali, données du « campus France Mali » sur la poursuite d'études des étudiants maliens en France à travers les années et données du ministère de l'économie et des finances sur le budget accordé au ministère de l'Education au Mali). Priorisant la démarche qualitative, nous avons mobilisé l'observation participante, directe dans le milieu scolaire pour voir comment s'opère la socialisation, l'apprentissage des codes et les formes de l'incitation (ou non) à la réussite.

Nous avons mené deux enquêtes ethnographiques au Mali et en France, dans des établissements scolaires (deux écoles en Île-de-France et deux écoles au Mali) et, également, des entretiens auprès des familles des élèves, des associations, des représentants des établissements. Une soixantaine d'entretiens ont été effectués auprès du public et des acteurs principaux concernés afin de comparer les conditions, les circonstances et les causes de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens dans les deux pays, à travers une étude longitudinale, donc de suivi des élèves.

Au Mali et en France, nous avons suivi le parcours scolaire et la vie en classe de deux enfants maliens inscrits dans deux écoles de chaque pays, dans une étude longitudinale de trois ans. Plus particulièrement, le parcours scolaire suivi a été celui d'un garçon et d'une fille de 10 ans (classe de CM2) en France et d'un garçon et d'une fille de classe de 4^{ème} année d'école fondamentale au Mali. Ce suivi a nécessité une « observation participante » mise en œuvre de façon régulière dans chaque école concernée, notamment en classe et dans la cour de l'école.

L'immersion en classe nous a semblé nécessaire et incontournable dans la manière dont nous voulions étudier la complexité de toutes les circonstances et interactions, combien de fois importantes, pouvant exister, et qui n'ont pas toutes peut être, attiré l'attention des sociologues de l'éducation. En cela, nous voulions mettre l'accent sur des situations et des faits

anecdotiques, qui nous semblaient peu mis en avant, et peut-être même inédits en matière de réussite scolaire et d'échec scolaire, dans une volonté de « produire des connaissances » sur les dits phénomènes.

En quoi les conditions en classe, les relations élèves/enseignants et d'autres acteurs de l'école, élèves/camarades de classe et d'autres camarades de l'établissement peuvent aboutir à la réussite ou à l'échec scolaire des élèves ?

L'immersion dans les écoles est une manière pour nous de porter un regard, dans le souci de tenir compte de tout ce qui se passe et peut se passer, ignoré ou mal connu, et qu'il est pourtant indispensable de faire ressortir. C'est ce qui justifie la pertinence du choix d'une approche qualitative dans cette étude. Aussi, c'est de cette manière que nous avons souhaité tester nos hypothèses axées sur la place de l'école face aux deux phénomènes de la réussite et de l'échec scolaire.

Guide d'observation mobilisé pour la recherche :

En France :

Dans les classes : Mon observation portera notamment sur la participation de ces élèves aux différents cours et activités en classe. Lors des travaux de groupe en classes, préfèrent-ils être avec des élèves d'origine malienne ou d'autres élèves ? Sont-ils en difficulté, plus ou moins que les autres ? Ce sont quelques-unes des questions qui guideront cette observation en classe.

Une journée par mois pendant l'année, je passerai ainsi observer leur « vie de classe » et au sein de l'école. La directrice passera le relais avec le collègue pour poursuivre l'observation en 6^{ème} et 5^{ème}.

Dans la cour de l'école : Mon observation portera sur leurs relations avec les élèves maliens et d'autres élèves, d'origine étrangère ou non, pendant la récréation, à la cantine...

En parallèle, des entretiens semi-directifs seront réalisés, notamment avec la Directrice de l'établissement, l'enseignant de la classe, l'infirmière, et les conseillers principaux d'éducation CPE (et si possible avec les enseignants ayant suivi les élèves dans les classes antérieures).

De plus, l'étude s'intéressera au quotidien des deux élèves en famille et dans le quartier. Ici, le regard sera porté sur les facteurs en dehors de l'école qui jouent favorablement ou défavorable, menant à la réussite scolaire. La distance école/maison, peut-elle expliquer leurs retards, s'ils viennent souvent en retard ? Sont-ils accompagnés dans leurs devoirs, par qui ?...

Un entretien semi-directif se fera également chaque année avec les parents. Notre attention se portera sur l'engagement des parents et le temps consacré aux études à la maison.

L'un des enjeux de cette thèse est sur les actions de l'école en faveur de la réussite scolaire des enfants maliens/d'origine malienne et les contacts avec les familles. La recherche menée, à l'école et dans la famille, devra permettre de mieux saisir le lien entre acteurs de l'école et parents d'élèves maliens/d'origine malienne.

Au Mali

Durant les trois années de suivi des élèves, je me rendrai au Mali pendant l'année scolaire pour réaliser la même enquête faite en France.

(Objectifs définis en début de thèse pour présenter la recherche et obtenir l'accès dans les écoles).

La réalisation de l'enquête ethnographique et par entretiens dans les deux écoles au Mali et en France est une phase importante dans la connaissance du rôle des acteurs de l'école et de la famille pour la réussite scolaire des enfants d'origine malienne en France et au Mali. C'est aussi le moyen de vérifier nos hypothèses.

Les circonstances de l'enquête de terrains, nos connaissances de l'école malienne - ayant fait notre parcours scolaire au Mali de la 1^{ère} année (niveau CP en France) à la maîtrise (équivalent du master 1 en France) - et méconnaissances de l'école Française, nous ont conduit vers des établissements scolaires maliens et français pour renforcer/actualiser ce que nous pensions savoir (sur l'école malienne) et ce que nous voulions savoir sur l'Education Nationale en France, dans une mise en perspective comparative de la scolarité des enfants maliens au Mali et enfants d'origine malienne en France. Cette étude s'est faite sur la base d'enquêtes au croisement de plusieurs chemins : enfants maliens sur le chemin de l'école au Mali et enfants maliens sur le chemin de l'école en France. En France, nos prises de contact avec des écoles à Paris et banlieue pour y mener le suivi des enfants maliens en classe de CM2 (élèves filles et garçons), nous ont indiqué que l'école en France est une « institution fermée » tandis que l'école publique au Mali érige moins de barrière au monde extérieur, laissant souvent entrer et sortir librement tout individu s'intéressant à l'école.

Dans la suite de la thèse, nous détaillerons les démarches du déroulement des enquêtes, comment nous avons contacté les différents établissements, contacté les enquêtés, ainsi que les cas de terrains refusés en France. Dans nos observations, nous avons pris des photos afin de donner une image, une visibilité meilleure sur le cadre de vie scolaire des établissements. Au-delà de ce qui ressort de l'écriture, nous estimons que l'image à toute sa place pour dévoiler autrement les faits observables et observés dans notre immersion dans les différents établissements. D'abord, nous rappelons ce qu'est le parcours classique des élèves, notamment les différentes classes à gravir dans l'école au Mali et en France. Pour expliquer le choix des écoles, nous commençons par les circonstances qui nous ont conduit vers chacune d'elles, à l'entame des enquêtes. Si au Mali, nos connaissances et relations ont joué dans l'accès aux écoles enquêtées, en France, en absence de telle relation, le fait de ne pas abdiquer facilement face au cas de refus (une difficulté rencontrée dans l'enquête), notre persévérance à y croire à une enquête possible (malgré les vicissitudes présentes et les barrières d'entrée instituées), nous ont permis d'aboutir et de réaliser notre objectif de suivi des élèves en classe et au domicile de chacun d'entre eux.

2.2. Méthode longitudinale, « études de cas » et présentation des entretiens

Pour étudier le parcours scolaire des élèves, à moyen ou long terme, le temps consacré à l'enquête de terrain donne tout son sens. Le terrain d'enquête est certes un choix, mais un choix qui se justifie par le chercheur dans sa quête de données, d'opinions et témoignages constituant les matériaux à analyser, expliquer et comparer. Dans l'utilisation de la méthode longitudinale, le chercheur se projette dans un temps long, c'est pour cela que rendre compte de chaque année d'enquête à toute sa signification et sa place, car mettant en évidence des réalités tantôt différentes, tantôt similaires on contribue aux résultats de l'enquête. La méthode longitudinale nécessite la présence périodique du chercheur dans le terrain. Dans ce cas, le contact avec les élèves en classe est pertinent et judicieux : il s'agit d'être présent avec les élèves pour partager leurs moments d'apprentissage, observer des moments ordinaires, gratifiants ou difficiles en termes de tension entre élèves et enseignants, au sein des classes, et entre élèves et autres adultes au sein de l'école, et aussi de mieux comprendre les logiques différentes de gestion de la classe par les enseignants face aux élèves motivés, démotivés, courageux, moins courageux, assidus et retardataires.

Surtout, la méthode longitudinale, qui repose sur l'accord des familles au suivi de leur enfant, permet de resituer le parcours scolaire dans la vie des enfants. Dans cette thèse, c'est ainsi dans les différents contacts dans la sphères familiale et scolaire que cette méthode longitudinale s'est exercée, aussi bien au Mali qu'en France. De plus les « va et vient » entre les écoles du Mali et celles en France ont été nécessaires et déterminants dans la méthode d'enquête.

La « méthode des études de cas²⁸ » ou « étude de cas » est prisée dans diverses disciplines des sciences sociales, comme la sociologie et l'anthropologie, tout comme en psychologie et elle se trouve aussi utilisée maintenant (en gagnant du terrain) dans « les recherches évaluatives » des études de gestion. En se projetant dans le passé concernant l'utilisation de cette méthode, Jacques Hamel indique que des études méthodologiques contemporaines comme celles de l'intervention sociologique d'Alain Touraine ou encore, la méthode élaborée par Pierre Bourdieu lorsqu'il étudie la Misère du monde, peuvent être associées à l'étude de cas, car, dit-il « outre leur intérêt, ces méthodes donnent du relief aux problèmes accolés à la méthode des études de cas » (HAMEL, 1997, p 7). La description des informations prises et recueillies « directement sur le terrain, souvent même de la bouche des acteurs de l'évènement considéré comme cas » est la démarche adoptée par le chercheur. Dans cette méthode, les « évènements » ont une place importante. Par « évènement » Hamel entend des « fragments directement découpés des faits, donnant ainsi lieu à une connaissance immédiate et première » (HAMEL, 1997, p 8). S'agissant de son application, on note que, d'après Hamel, l'étude de cas est « essentiellement descriptive, s'attachant à dépeindre toute la complexité d'un cas concret sans du tout prétendre au général ». En l'adoptant, le chercheur n'aurait pas la prétention de généraliser ses résultats obtenus, mais les résultats issus de ses études de cas ont leur véracité dans des contextes précis, ceux de ses investigations. En ce sens, le chercheur qui l'utilise renonce à la prétention d'appliquer une méthode de recherche d'après Hamel qui écrit aussi :

²⁸ Hamel explique que cette expression est peu utilisée, elle est surtout remplacée par « étude de cas » sans le mot « méthode » .

« Pour tout dire, elle n'est pas conçue comme une méthode, mais bien comme une démarche, de nature exploratoire par surcroît » (page 9). À la suite de Robert K. Yin, cité par Hamel, l'étude de cas apparaît ainsi comme une « enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans lequel des sources d'informations multiples sont utilisées » (YIN in HAMEL, 1997, p 10). L'analyse scientifique consiste alors « à rapporter un événement à son contexte et à le considérer sous cet aspect », et ensuite voir ce qui peut être considéré comme un mécanisme en termes de manifestation et développement. L'étude des cas permet, comme l'explique Hamel, de « saisir un phénomène dans son contexte afin que son étude *in situ* puisse l'en dégager pour qu'il devienne un objet expressément destiné à être livré à l'étude » (page 11). C'est en cela qu'elle relève de la sociologie, en s'intéressant aux « phénomènes contemporains », et aussi en cela que dans cette thèse, elle trouve sa pertinence dans le cadre d'une recherche sur des phénomènes comme la réussite et l'échec scolaire. Si le rapprochement est avéré entre l'étude de cas et la monographie, cette dernière est utilisée dans des contextes où les « événements » correspondent à des « objets » du domaine de l'anthropologie, tel que « une fête, un village, un rire, etc », explique Hamel. Mais ces deux manières d'investigation, étude de cas et monographie, ne doivent pas s'opposer, car la monographie « - sous les auspices de l'anthropologie – se veut une étude de champ plus étendue que la fête ou le village qui en constitue le point de départ » (HAMEL, 1997, p 12). On peut également rappeler ici les premières formes de sa mise en œuvre et l'utilité de l'étude de cas notamment dans la méthode de Le Play et l'Ecole de Chicago. Avant Le Play, l'étude de cas a été la démarche favorite utilisée au premier rang dans l'Ecole de Chicago, qui a dominé la sociologie américaine jusqu'en 1935 (HAMEL, 1997). « Par ailleurs au point de départ de la méthode de Le Play », l'étude de cas est justifiée par l'auteur qui formule l'hypothèse selon laquelle « une société ne peut être étudiée tout entière, en bloc », c'est pour cela qu'« il convient de concentrer l'étude sur un élément clé, un observatoire de premier choix qui constituerait l'unité fondamentale de la société et permettrait d'en révéler les traits singuliers ou, de préférence, l'état social » (ibid., page 16).

Dans « les études de cas contemporaines » en France, Jacques Hamel revient sur deux entreprises méthodologiques liées à l'étude de cas : l'intervention sociologique d'Alain Touraine et « la misère du monde » de Pierre Bourdieu dans laquelle Bourdieu fait une auto-analyse provoquée et accompagnée. L'intervention sociologique, selon Hamel, « porte » sur une action militante dans laquelle Alain Touraine fait une analyse sociologique avec les principaux acteurs du mouvement social, en mettant l'accent « sur la recherche des enjeux, l'analyse des contradictions de l'action et la distance entre une lutte, un discours et un mouvement d'opinion » (TOURAINÉ, 1994, cité par HAMEL, 1997, p 55). Hamel explique que l'intervention sociologique, en plus de l'analyse d'un discours politique et d'une organisation militante, va au-delà en s'intéressant à la « lutte » représentant l'action et considérée comme leur raison d'être. Parlant « des détails techniques de la méthode de l'intervention sociologique » et dans son objet initial qui est, dit Hamel, d'entraîner la participation active des acteurs sociaux, l'auteur considère qu'« elle s'inscrit dans le sillage de l'étude de cas, laquelle, par tradition, donne voix aux acteurs sociaux pour mieux cerner leur

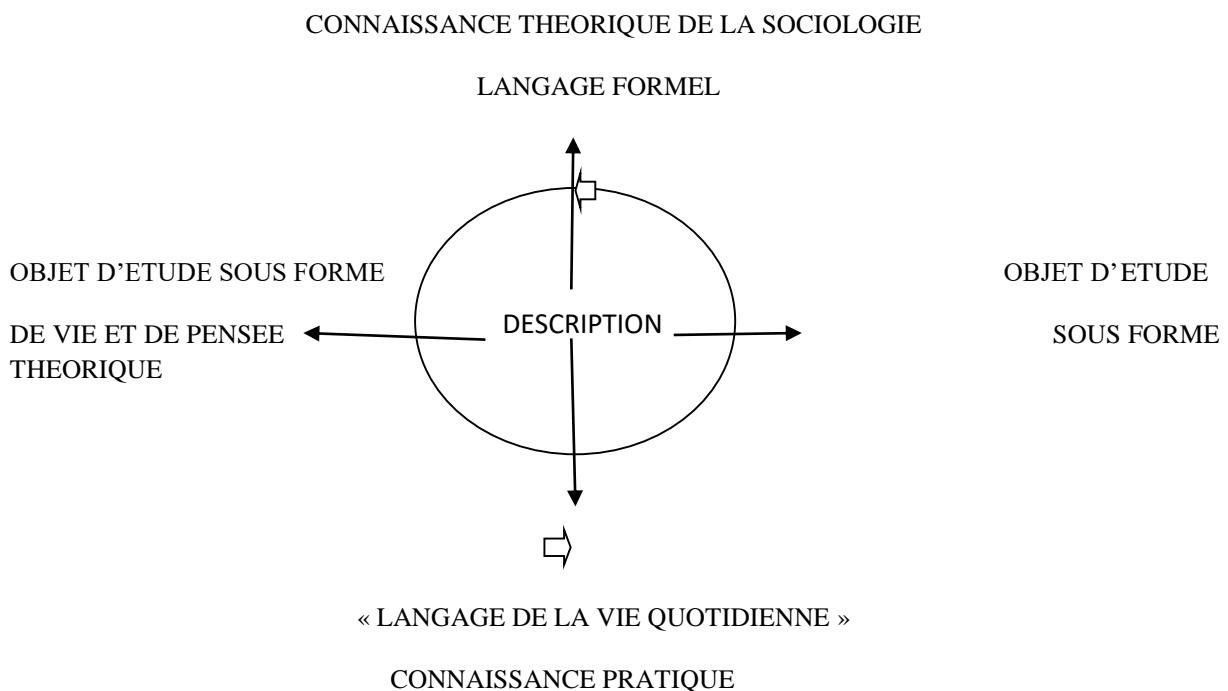
propre action, l'expérience qu'ils ont du phénomène ou de la situation qui est l'objet de l'étude » (HAMEL, 1997, p 58). Les acteurs sociaux dans notre enquête, que ce soit dans l'école ou dans la société hors de l'école, apportent des faits issus des cas vécus en matière de scolarité des élèves. Chaque élève suivi dans les familles est une singularité de parcours scolaire, laquelle, on trouve un « cas ». Les enfants maliens suivis sont des « cas » de rapport à l'école dans les familles maliennes au Mali et en France, en faisant le lien et l'analogie avec une étude de cas de référence (dans de contexte et sujet de recherche différent) comme « la misère du monde » de Bourdieu dans laquelle « chaque témoignage est vu comme « cas » par excellence d'une figure de misère. Bien qu'ayant sa propre nature individuelle, chaque témoignage, pertinemment choisi à cette fin, représente la misère dans l'une et l'autre de ses configurations, ou, selon l'expression de Bourdieu, dans une position de misère » (HAMEL, 1997, p 67). Dans la recherche qualitative, le sociologue rencontre des situations qui lui permettent de « dénoncer » le sens commun. Cette dénonciation ne veut pas dire que le « sens commun », est « faux », mais émane d'une « conscience « spontanée » des acteurs sociaux » en lien avec leur « action ». Par ailleurs dans le cas de la « misère », cela ne « donne pas accès de ce fait au ' principe ' permettant d'expliquer leur misère ». Ainsi, « par conséquent, explique Hamel, les acteurs sociaux n'ont pas la « science infuse » de leur action, au sens où ils ne peuvent pas l'expliquer par ce principe expressément recherché par la théorie sociologique, de sorte que la conscience pratique des acteurs sociaux ne recèle « aucune intention de dissimulation » » (p 73). Le sens et les opinions venant des acteurs sont à l'aune de leur connaissance sur les faits qu'étudie le sociologue.

Hamel ajoute que « le sens dont sont communément pourvus les témoignages des acteurs sociaux n'est désormais plus envisagé comme fausse conscience, mais comme des *routines* de la connaissance qui tendent à traduire l'action sociale comme le fait d'individus ou de groupes plutôt que de la situer sur le plan de « relations objectives » constituant l'objet même de la théorie sociologique. Seul le travail que suscite cette théorie permet de « conquérir », de « construire » l'action des individus sur le plan des relations objectives puisqu'elle vise ce but » (HAMEL, 1997, p.75). En plus du sens que donnent les acteurs, le chercheur fait usage de la « description » des sujets, objets et institutions. Aussi cette description est liée à l'étude de cas, ce qui fait que selon ces détracteurs, explique Hamel, « elle ne se ramène qu'à cela à bien des égards ». Ici, le regard sur la description est un regard « péjoratif ». Mais selon l'auteur, la description est le point de départ de toute étude, en d'autres termes, dit-il, « on la voue à circonscrire un événement afin qu'il puisse être envisagé comme l'objet d'une étude qui va largement déborder sa description ». Que ce soit à travers la description des écoles ou la composition des familles des élèves décrites, il y a des éléments qui ressortent et identifient l'objet d'étude tel que l'état des écoles, des familles qui expliquent la propension des élèves à être à l'aise dans les études. C'est ainsi que, à la suite de Hamel, le « droit d'exister » est reconnu la description, car étant « à la base sur laquelle va s'édifier la théorie ». L'auteur précise encore que le mot « description » dans cette situation est « comme le travail propre à cerner, voire circonscrire un événement afin de pouvoir le manipuler en tant qu'objet. En d'autres mots, elle a pour but de faire ressortir les éléments de l'évènement aptes à constituer l'objet de l'étude. L'étude de cas révèle *l'étude* descriptive par excellence, effectuée en profondeur, car elle

constitue de fait « une sorte de présentation la plus complète et la plus détaillée de l'objet étudié » assuré « par un souci de totalisation au niveau de l'observation, de la reconstruction et de l'analyse des faits abordés » » (HAMEL, 1997, p.79-80).

Dans notre enquête, le contact avec les enfants et les membres de leur famille régulièrement durant la période d'enquête (et au-delà, puisque l'enquête est marqueur d'instauration de lien social avec les familles des élèves suivis), en nous rendant régulièrement à leur domicile pour découvrir les activités des membres de chaque famille, relève de ce type de démarche, c'est-à-dire de l'empirisme dont l'étude de cas ne peut se passer. Le phénomène contemporain étudié : le parcours scolaire des enfants, est décrit dans un moment important de la vie de ces derniers, car la période 10-12 ans est un moment important du parcours scolaire des enfants et de leur réussite ou de leur échec, aussi bien au Mali (où beaucoup « décrochent » alors) qu'en France (la période correspondant à la fin de l'école élémentaire et l'entrée au collège). L'utilisation de la démarche de l'étude de cas nous est apparue pertinente par rapport au terrain d'enquête dont nous disposons : le suivi de plusieurs élèves à la même époque et dans des localités différentes. Dans notre démarche d'étude de cas, les huit élèves suivis ont des caractéristiques communes : tous sont au même niveau d'étude, de parents Maliens, mais ils sont des caractéristiques qui les distinguent comme le type d'école et la situation familiale. Or ces dernières (école et famille) ont un apport majeur dans le parcours de vie de chaque élève.

Schéma sur la place de la description comme « pierre angulaire » en étude de cas



Source : Jacques Hamel, 1997, p 82.

Nous empruntons ce schéma à Jacques Hamel (Hamel, 1997, p. 82) pour illustrer comment s'élabore le lien entre ce qui est vu et observé par le chercheur dans l'étude de cas et les théories sociologiques, tout en mettant en évidence la place centrale de la description dans la travail d'écriture du sociologue. Ce schéma, dans son analyse peut faire l'objet d'une lecture horizontale et d'une lecture verticale. D'après la lecture horizontale, la description a une place de « cheville ouvrière » lorsqu'elle permet à l'objet d'étude « sous formes de vie et de pensée » de se « transposer » en objet d'étude « sous la forme de la théorie propre à l'expliquer ». Dans son interprétation du schéma, Hamel précise que la description recèle à cet égard une sorte de « théorie » qui devrait s'afficher comme une théorie qu'il appelle « théorie descriptive ». L'auteur montre que le « moteur » de la description est l'interprétation donnée aux observations et informations de terrain et que c'est en cela que l'objet d'étude devient, à partir de sa forme de vie et de pensée, la forme théorique.

En revenant sur la question « qu'est-ce qu'un cas ? » Hamel explique que ce dernier ne se limite pas seulement « à une localité physique ou géographique comme a pu le laisser entendre la tradition des études de village en anthropologie. Il correspond davantage à un observatoire, à l'image de l'expérience qui a droit de cité en science expérimentale ». Dans notre recherche, les dires des enseignants rencontrés sont issus de leurs expériences acquises au fil du temps, et donnent matière à interpréter pour les situations de réussite ou échec scolaire. Ainsi, le cas « doit être comme un dispositif par le moyen duquel un objet doit être étudié. Il l'est de surcroît dans des conditions idéales puisqu'il est choisi, sinon déterminé de façon stratégique à cette fin » (Hamel, 1997, p. 91). Toute recherche, qu'elle soit en sciences sociales ou en sciences de la nature, a un « objet d'étude » qui doit se distinguer de « l'objet de recherche ». L'objet d'étude est compris, d'après Hamel, comme le « phénomène » ou le « problème » qui conduit vers l'amorce de l'étude, « l'étude du cas choisie pour le mettre en évidence. Il est de nature concrète, pour ne pas dire empirique, au sens où il se formule selon les catégories qu'on utilise pour évoquer ce problème ou phénomène sur le terrain » (Hamel, 1997, p.94). Et quant à l'objet de recherche, il est « de nature proprement théorique », Hamel le situe comme ce qui désigne « la formulation du phénomène ou du problème à l'origine de l'étude selon le point de vue qu'éprouve son auteur en sa qualité de sociologue ou d'anthropologue ».

La question de représentativité se pose dans le choix de l'étude de cas. Sous cet angle, l'argument plausible est que « le cas comporte les qualités voulues dans la mesure où il constitue le moyen par excellence pour expliquer l'objet à l'étude, leur mise en évidence en faisant foi » (Hamel, 1997, p.100). Il ne s'agit pas de lui objecter l'impossibilité de généraliser les savoirs découlant de l'étude de cas, mais de rendre compte du fait que, comme l'explique Jacques Hamel, « c'est donc en fonction d'une orientation déductive que le cas est choisi et que ses qualités sont reconnues », comme cela se voit dans la méthode expérimentale, qui « ne se constitue pas autrement ». Le nombre de cas à étudier n'est pas en soi office de discorde, « qu'elle se base sur un ou plusieurs cas, l'étude de cas conduit à une étude en profondeur. [...] Le terme « profondeur », explique encore Hamel, signifie le feu croisé des angles en vertu desquels est envisagé le cas ». C'est pourquoi l'étude de cas fait appel à diverses méthodes (observation participante, entrevue semi-directive) et des données quantitatives avec pour but

de « croiser les angles d'étude ou d'analyse ». Pour cela, en le faisant usage, Hamel indique que le chercheur doit « jouer de finesse et d'imagination » pour que les méthodes utilisées « rendent de bons services ». Et l'utilisation de nos diverses méthodes abondent dans ce sens : l'observation participante dans les écoles, et salle de classes tendent à combler des limites de l'entrevue avec les acteurs de l'école, de même les données (note des élèves) dans leur analyse se nuancent avec le discours des enseignants. La richesse de nos données, qui s'explique par les diverses méthodes dont nous avons fait usage, « gratifie l'étude de cas d'un point fort ». En s'appuyant sur les « informations de terrain » auxquelles elle donne le privilège pour « décrire » le cas « construit » par une « explication manifestant le point de vue sociologique », Hamel ajoute que « l'étude de cas souscrit alors à « l'effort de rationalisation des faits dans un savoir démontrable » caractérisant la science à laquelle aspire la sociologie » (HAMEL, 1997, p.111).

Dans le prolongement de cette présentation, nous pouvons revenir sur un des arguments d'après lesquels l'étude de cas n'est pas une méthode : ce jugement trouve son explication dans l'épistémologie contemporaine considérant qu'une méthode consiste en « un ensemble de démarches et de procédés réglés, largement indépendants de la nature des objets à connaître » (GRANGER, in HAMEL, 1997, p.113). En fin de compte, s'il s'avère qu'elle n'est pas une méthode, elle est néanmoins une approche des sciences sociales. C'est ce que montre Hamel lorsqu'il dit que « l'étude de cas se révèle, dans un sens plus acceptable, une approche qui englobe diverses méthodes de collecte et d'analyse des informations recueillies soit sous forme de témoignages, d'observation, soit de commentaires émis au cours d'une discussion en groupe » (HAMEL, 1997, p.114). C'est donc dans cet esprit que nous la mobilisons pour cette thèse.

Ces précisions quant au rôle que joue l'étude de cas dans notre thèse, nous présentons ci-dessous un tableau qui récapitule les études de ces mobilisées notamment, dans le cadre de la méthode longitudinale.

Tableau N°8 : Les études de cas dans l'enquête et les enfants suivis (données anonymisées)

Enfants suivis au Mali et en France (et les membres de leurs familles participant dans l'enquête)		
Localité	prénom de l'enfant (anonymisé)	Membres de la famille participant à l'enquête (après anonymisation)
Bamako		
Fille suivie à Bamako	Djelika	Famille OUATTARA : Entretien avec le père et la mère

Garçon suivi à Bamako	Moussa	Famille DIARRA : Entretien avec le père et la mère
Ouélessébougou		
Fille suivie à Ouélessébougou	Binta	Famille SAMAKE: Entretien avec le père et la mère
Garçon suivi à Ouélessébougou	Oumar	Famille DIAKITE: Entretien avec une tante et deux oncles
Paris		
Fille suivie à Paris	Awa	Famille NIAKATE : Entretien avec la mère
Garçon suivi à Paris	N’Golo	Famille KANTE : Entretien avec le père et la mère
Montreuil		
Fille suivie à Montreuil	Seta	Famille MAGASSA : Entretien avec le père, la mère, deux grandes sœurs et un grand frère
Garçon suivi à Montreuil	Abdoulaye	Famille DIAWARA : Entretien avec le père, deux grandes sœurs et un grand frère

Dans notre investigation, basée sur des études de cas, nous adoptons donc des approches « micro », « qui relèvent de l’épaisseur du vécu. Mais on dirait que l’on voit mieux la terre au microscope que depuis un avion » (DURU-BELLAT, 2002, p. 5). Chaque enfant suivi est une étude de cas dans laquelle divers enquêtés (membres de la famille de l’enfant et enseignants de chaque enfant²⁹) sont sollicités pour des entretiens semi-directifs, en plus des entretiens réalisés avec l’enfant lui-même durant les trois années de suivi longitudinal. Les éléments de ce tableau nous indiquent que les enfants suivis sont dans des situations diverses : il y a des familles qui ont immigré en France et d’autres restées au pays, mais comme nous l’avons déjà annoncé, toutes cherchent à faire réussir leurs enfants dans le milieu ambiant vécu. Si, la plupart des

²⁹ Au Mali, les élèves suivis ont connu un seul enseignant par classe durant les trois années de suivi, alors qu’en France l’entrée au collège ouvre à l’élève un enseignement multiple avec plusieurs enseignants. De ce fait, le professeur principal de chaque élève dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème} du collège est le premier enseignant à qui nous sommes intéressés d’abord. Il est censé mieux connaître, parmi les enseignants, les parents d’élèves qu’il rencontre souvent dans l’année et surtout mieux savoir lorsque l’élève est confronté à des problèmes de discipline ou d’apprentissage.

élèves suivis vivent avec leur père et mère, ce n'est pas le cas pour quelques-uns (comme Oumar à Ouélessébougou, qui vit avec sa tante et ses oncles et Awa à Paris, qui vit avec sa mère). Mais vivre sans le père et la mère n'est pas en soi en défaveur à la réussite scolaire de l'enfant si le milieu dans lequel il vit n'est pas réfractaire au bon suivi de sa scolarité et si les personnes qui garantissent sa tutelle (généralement un parent au Mali) font de sa scolarité une priorité. Ainsi notre étude postule que l'entourage de l'enfant est important, notamment l'intérêt que les personnes autour de lui portent sur l'école. Les entretiens avec les membres de la famille nous ont révélé/dévoilé diverses informations sur les enfants. Ces derniers ignoraient certaines informations sur eux-mêmes et sur leur famille, vu leur jeune âge. C'est le cas de l'histoire migratoire de la famille, l'engagement des parents pour le suivi de la scolarité des grand-frères et grandes-sœurs dans certaines familles, les conditions de logements et déplacement dans le temps, brefs, les épreuves liées au travail et au logement que leurs familles ont traversées dans leurs parcours migratoires en France. Il apparaît que ces épreuves, liées au parcours migratoire des familles maliennes suivies en France, ne sont pas favorables à la bonne scolarité des enfants (les aînés). Dans nos études de cas, nous verrons qu'à la suite des difficultés scolaire des premiers enfants dans certaines familles, la vigilance accrue des parents, incitant leurs enfants à s'appliquer dans les études, notamment en surveillant les devoirs à faire, en exerçant un contrôle sur les heures de coucher, sur le rapport aux médias (surtout la télé à des heures tardives) et la fréquentation des amis..., sont des actions qui aboutissent à des résultats salvateurs dans le parcours scolaire de certains enfants, notamment, au niveau élémentaire. Ce qui indique que les difficultés scolaires de l'enfant, liées à l'environnement familial et social, peuvent se muer en situation de réussite scolaire, dans certaines familles qui parviennent à se donner des moyens d'y faire face. Nous verrons aussi que ces moyens n'émanent pas forcément du « capital économique », mais plutôt, du temps consacré à l'enfant. Ce qui veut dire que les parents d'élèves maliens en France font face à des logiques de choix entre « travailler plus » pour « gagner plus » et consacrer moins de temps auprès des enfants après l'école, ou « travailler moins » et « gagner moins » et avoir plus de temps consacré au suivi scolaire des enfants. Il semble que la conciliation entre le travail et l'accompagnement des enfants est un défi difficile à résoudre pour certains parents d'élèves maliens, sachant que l'immigration au travail est le principal motif des familles maliennes suivies, tout comme de la majorité des immigrés d'origine africaine en France.

Dans le suivi de chaque enfant, le père et la mère sont sollicités dans nos investigations, excepté pour Oumar, le garçon suivi à Ouélessébougou (qui vit chez son oncle maternel) et Awa, la fille suivie à Paris (vivant dans une famille monoparentale avec sa mère). L'objectif est de prendre en compte l'apport et l'influence des membres de la famille sur la réussite scolaire des élèves. Dans certaines familles, un grand-frère ou une grande-sœur dans les études supérieures pourrait être « une chance » pour l'enfant par l'aide au devoir donnée à l'enfant par exemple, ou en étant une personne de référence, tandis que dans l'autre, l'atout de l'enfant émane du père ou de la mère, même si ceux-ci n'ont pas été à l'école, à travers leur engagement, le suivi quotidien à l'égard de l'enfant. Dans ces familles maliennes il se confirme que les élèves ayant un « bon niveau », ont bénéficié d'un suivi familial régulier, de telle sorte que leur niveau est plus

satisfaisant que ceux d'autres élèves pourtant en apparence, avec de « meilleures » conditions familiales qu'eux.

Présentation des entretiens

Enquête de terrain au Mali et en France, les entretiens réalisés³⁰

Au Mali	En France	Total
<p>Entretiens semi-directifs avec :</p> <p>Les parents d'élèves, les élèves suivis, les enseignants et Directeurs d'école, les étudiants, les agents du ministère de l'enseignement fondamental, les professeurs de l'enseignement supérieur, les agents d'une ONG³¹, le Directeur et les agents de campus France-Mali, les syndicats des enseignants et agents des mairies (commune V du district de Bamako et Ouélessébougou).</p>	<p>Entretiens semi-directifs avec :</p> <p>Les parents d'élèves, les élèves suivis, les enseignants et chefs d'établissements, les étudiants d'origine malienne nés en France ou en poursuite d'études en France, les agents d'une association des femmes maliennes en France, les agents de l'ambassade du Mali en France.</p>	132
<p>Observation participante</p> <p>Observation des élèves suivis en classe durant trois ans, à Bamako et à Ouélessébougou</p> <p>Observation à la maison (quelque fois durant les période d'enquête au Mali) dans les familles des élèves suivis.</p>	<p>Observation participante :</p> <p>Observation des élèves suivis en classe³², durant trois ans, au 19^{ème} arrondissement de Paris et à Montreuil.</p> <p>Observation à la maison dans les familles des élèves suivis,</p> <p>Aide au devoir d'une fois chaque deux semaines pour chaque élève suivi durant l'année scolaire 2017-2018 et 2018-2019 (hors période d'enquête au Mali)</p>	3 ans
<p>Collecte des données</p> <p>Données du ministère de l'Education Nationale sur les annuaires statistiques des</p>	<p>Collecte des données</p> <p>Notes des élèves</p>	

³⁰ Durée des entretiens : de 30mn à 2h10

³¹ Organisations non gouvernementales.

³² En CM2, les élèves de Montreuil ne sont pas observés en classe (l'enquête ayant été refusée par l'inspectrice de la localité).

<p>écoles fondamentales (publiques, privées, écoles communautaires) de 1968 à 2018,</p> <p>Certaines données de campus France Mali sur le nombre d'arrivée des Etudiants maliens en France.</p> <p>Données sur les boursiers d'excellence du Mali</p> <p>Notes des élèves</p> <p>Moyenne de classe des élèves de la 4^{ème} année³³, 5^{ème} année et 6^{ème} année de l'école de Kalaban Coura de Bamako et de Ouélessébougou.</p>	<p>Notes des bulletins de 6^{ème} des classes des élèves à suivre au collège Edmond Michelet du 19^{ème} arrondissement de Paris et à l'école Jean Jaurès de Montreuil (école de la fille suivie à Montreuil).</p>	
---	--	--

Justification du choix des écoles

Présentation des parcours scolaires « classiques » :

Le tableau présenté³⁴ résume les différentes étapes du parcours scolaire classique des élèves de 3 à 18 ans au Mali et en France au moment de notre enquête.

Tableau N° 9 : Parcours des élèves par âge et dans les cycles scolaires avant l'université au Mali et en France

Âge																
Pays	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Mali	Jardin d'enfant				Ecole fondamentale Premier cycle						Ecole fondamentale Second cycle			Lycée		
France	Maternelle		Ecole élémentaire				Collège			Lycée						

³³ Niveau CM2 en France

³⁴ Nous avons fait ce tableau en référence aux différentes classes (niveau d'étude) fréquentées par les élèves dans le parcours scolaire malien et français.

En France surtout et dans les grandes villes au Mali, l'existence des crèches font que les enfants peuvent (dès trois mois en France) être mis à la crèche. Avant l'entrée à l'école classique, les enfants passent par l'enseignement préscolaire appelé jardin d'enfant au Mali et la maternelle en France. Cet enseignement préscolaire est un enseignement ludique, de découverte des activités en musique, dessin et écriture durant trois ans, son importance dans la suite de la scolarité des enfants est reconnue. L'enseignement préscolaire est un privilège au Mali, car il relève du domaine du privé, et n'existe pas dans toutes les localités. En France, il s'était déjà généralisé et est devenu une obligation au même titre que l'école élémentaire depuis la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019³⁵ fixant à 3 ans l'âge minimal d'instruction, jadis à 6 ans, ce qui fait que l'école est désormais obligatoire en France de 3 à 16 ans.

Notre enquête s'est déroulée dans deux terrains différents avec des objectifs communs : observer la vie de classe des élèves, comprendre les relations élèves/enseignants, les méthodes d'enseignement afin de s'imprégner des situations existant au sein de ces écoles et les effets sur la réussite et l'échec scolaire des élèves maliens ou issus de parents maliens. L'observation des classes nécessite l'accord des directeurs d'école et des enseignants des classes à observer. Mais cela ne suffit pas, la structuration de l'école fait que les décisions qui s'appliquent au sein de l'école sont souvent prises par la hiérarchie. C'est cette hiérarchie qui cadre l'école, décide qui doit rentrer, qui ne doit pas rentrer. Dans les deux pays, l'immersion dans l'institution scolaire se fait dans des circonstances différentes. Au Mali, mener une enquête dans une école peut se faire à travers des relations de connaissance et d'interconnaissance. Les prises de décision au sein de l'établissement ne sont pas souvent cadrées et contrôlées, dans les faits, par la hiérarchie : l'inspection académique. Par différence en France, il y a une structuration de l'école qui fait que tout se passe dans un cadre formel.

Nous évoquons ici la situation scolaire des élèves que nous avons pu suivre dans les deux écoles ciblées au Mali (Ecole fondamentale de Kalaban Coura de Bamako et l'école communautaire de Ouélessebouyou) et à l'école Colette Magny du 19^{ème} arrondissement de Paris³⁶.

Choix des écoles au Mali

Au Mali, nos enquêtes sont effectuées à Bamako et à Ouélessebouyou. Les élèves suivis, comme ceux de France, avaient 10 ans en 2017 au début de l'enquête, pour le suivi d'une durée de trois ans. Le tableau ci-après nous donne l'état de l'enquête effectuée au Mali en 2017.

Le récit des séances ci-dessous porte sur la « vie de classe » telle que nous l'avons vécue et observée dans différents établissements dans la première année de suivi des élèves.

³⁵ Source : <https://droit-finances.commentcamarche.com/famille/guide-famille/25-l-ecole-maternelle-est-elle-obligatoire-en-france/> (consulté le 8 juillet 2021).

³⁶ Le refus d'enquête a fait que nous n'avons pas pu observer la vie de classe des élèves à Montreuil en CM2. Pour ces élèves, l'observation en classe est faite au collège, en 6^{ème} et 5^{ème}.

L'enquête au Mali

Cette enquête se caractérise par plusieurs phases, comme nous indique le tableau suivant.

Tableau N° 10 : Enquête de terrain au Mali en 2017

Calendrier d'enquête dans les écoles du Mali (du 19 avril au 19 mai 2017)

	Ecole fondamentale Kalaban coura Bamako	Ecole communautaire de Ouélessébougou (cercle de Kati, région de Koulikoro)
Observation	Une semaine d'observation dans une classe de 4 ^{ème} année pour le suivi de la fille et le garçon.	Une semaine d'observation dans une classe de 4 ^{ème} année pour le suivi de la fille et le garçon.
Entretiens	<ul style="list-style-type: none"> - La Directrice de l'école - L'enseignante de la classe - Le père de la fille - Le père du garçon 	<ul style="list-style-type: none"> - Le Directeur de l'école - L'enseignante de la classe - La mère de la fille - Le tuteur (grand père du garçon)
Autres	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion informelle avec d'autres enseignants de l'établissement - Contact et entretien au ministère de l'Education Nationale 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion informelle avec d'autres enseignants de l'établissement. - Entretien avec une assistante sociale de l'ONG Islamic relief - Entretien avec un parent d'élève - Entretien avec le Directeur adjoint du centre d'animation pédagogique³⁷

Dans ce tableau, figurent les acteurs se trouvant directement concernés par la scolarité des quatre élèves suivis au Mali. Comme le nécessite la démarche longitudinale, nous avons fait des entretiens lors de chaque voyage au Mali dans les deux sites d'enquêtes avec les élèves suivis et les enseignants des classes qui ont été les mêmes en 4^{ème} année et 5^{ème} année. C'est en 6^{ème} année qu'un autre enseignant a pris le relais. Dans les écoles au Mali, comme disent les enseignants, il est fréquent que le même enseignant suive une cohorte d'élèves durant deux, trois ou quatre classes. Dans ce cas de figure l'enseignant connaît bien le profil de chaque élève, ses capacités, qualités et défauts, et même ses parents, leur lieu d'habitation et leur profession. Dans les établissements scolaires au Mali, il est fréquent de constater que les deux enseignants

³⁷ C'est l'équivalent de l'inspection académique en France.

en amont (1^{ère} année) et en aval (6^{ème} année) du premier cycle restent dans leur classe. Comme nous avons pu le constater, les enseignants des élèves suivis au Mali connaissent, en général, les parents de leurs élèves. Ce qui leur permet de savoir et comprendre les difficultés scolaires et extra scolaires de chaque élève. Au vu de nos constats, les difficultés auxquelles sont confrontées les parents d'élèves sont surtout d'ordre économique. Nous reviendrons ci-après sur l'état de la pauvreté des familles maliennes rencontrées.

Parmi les acteurs « autour » de l'école et de l'élève, notre approche nous amène à nous intéresser à des enquêtés divers au sein et en dehors de l'institution scolaire, à savoir ceux qui décident ou pilotent les politiques éducatives dans les deux pays, les associations en France et les ONG au Mali. Ces dernières (ONG) ont de nombreuses actions et influences dans l'école malienne, par les appuis apportés en termes d'aides envers les élèves et les écoles. De 2016 à 2019, nous avons réalisé 132 entretiens dans les localités d'enquête. Durant les quatre années d'enquête, soit trois ans de suivi longitudinal des élèves, les entretiens réalisés ont été des sources de découvertes judicieuses qui sont toutefois émaillées de difficultés, notamment lorsqu'on s'est retrouvé, à la première année d'enquête, face à un refus d'enquête qui a mis en retard le déroulement de notre recherche, telle qu'elle était programmée.

2.3. Justification du choix de 10-12 ans et prise en compte de la dimension du genre dans la réussite et l'échec scolaire

Justification du choix de 10-12 ans

Dans le parcours scolarité des élèves au Mali, la fin du premier cycle (10-12 ans) est difficilement franchissable pour une grande partie des élèves. La déperdition scolaire est problématique à la fin de ce cycle qui s'avère « décisif » pour la suite du parcours scolaire des élèves en difficulté sociale. Aissa CISSE dans sa thèse, *La Généralisation des Centres d'Education pour le Développement au Mali : problèmes et perspectives*, indique « un taux élevé de déperdition de l'ordre de 80 % dans le premier cycle du fondamental et de 71 % dans le second cycle, de même qu'une sous-exploitation des langues nationales comme medium d'enseignement ». Ces chiffres l'amènent « à constater la situation critique éducatif malien en général et celle de l'éducation de base en particulier. » (2016, page 14-15)

Au Mali, la fin du premier cycle fondamental est en effet déterminante en termes d'acquisition de niveau, et de conditions d'accès aux poursuites d'études pour les élèves entrant au second cycle. Or, les élèves n'ayant pas redoublé et n'étant pas « en retard » à l'école atteignent 12 ans à la fin du premier cycle. Nos trois années d'enquête en suivi longitudinal portent donc sur les trois dernières classes de ce cycle, il s'agit de mieux comprendre et faire ressortir les indicateurs de réussite scolaire dans différentes sphères. Les trois dernières classes du cycle fondamental au Mali correspondent aux élèves de 10, 11 et 12 ans qui n'ont pas encore redoublé. Mais au Mali, avec la « déperdition scolaire », il est connu que certains enfants abandonnent l'école à la fin du premier cycle. Et parmi ceux qui rentrent au second cycle, il est possible d'observer des difficultés qui entravent leur poursuite d'études. Aussi pour comprendre ces difficultés,

qu'elles soient intra ou extra-scolaire, il nous semble important de nous intéresser, non seulement à la dernière classe, mais aux trois dernières classes du cycle fondamental. Ce qui nous permet de savoir ce qui s'est passé dans les parcours scolaires antérieurs de ces élèves avant leur arrivée en 6^{ème}. C'est dire que le suivi des élèves que nous faisons à 10, 11 et 12 ans nous permet de porter un regard qualitatif à un moment charnière de leur trajectoire scolaire.

Notre étude longitudinale nous permet aussi d'identifier les indicateurs de réussite scolaire qui émaillent des « bout de parcours » des élèves suivis. L'étude ne nous permet pas de savoir si ces élèves vont réussir ou pas dans l'avenir, mais elle dévoile des faits qui permettent de dire s'ils sont à cet âge, en réussite scolaire et d'identifier des difficultés rencontrées.

Quant aux 10, 11 et 12 ans en France, ces âges correspondent à la dernière classe de l'école élémentaire et aux deux premières classes du collège. En France, le collège accueille aujourd'hui sans examen de passage tous les élèves à la fin de l'école primaire ; depuis la réforme Haby en 1975, il permet de scolariser tous les élèves dans un cadre dit unique. Mais l'entrée en 6^e est aussi l'année où se développent les stratégies de certains parents pour permettre à leur enfant de suivre un autre établissement que celui du secteur d'habitation ou même, pour certaines familles qui en ont les moyens économiques, pour déménager afin d'habiter près d'un « bon » collège³⁸. De plus quel que soit l'établissement, l'entrée au collège est reconnue comme un moment clé où l'élève doit apprendre à être plus indépendant et à jongler entre les différentes disciplines. Finis les horaires fixes et l'unique professeur. Face à tous ces changements, il n'est pas rare que le jeune puisse se sentir dépassé et débordé.

Notre choix d'étudier des élèves entre 10, 11 et 12 ans se justifie donc parce que c'est une période charnière au Mali en termes d'abandons et qu'elle est aussi une période reconnue comme importante en France pour la réussite et l'échec scolaire.

Pour autant, il ne s'agit pas pour nous de dire que tout le parcours se joue seulement pendant ces trois années. Au Mali comme en France, les élèves rentrent à l'école avec des capacités acquises d'abord au sein de la famille, dans leur tendre enfance. Ils acquièrent aussi des connaissances dans les petites classes qui ont toute leur importance sachant que ces acquis restent la base pour acquérir des nouvelles connaissances tout au long de leur parcours scolaire. On rappelle qu'au Mali, les élèves de 10-12 ans correspondent à des élèves de la fin du premier cycle fondamental qui sont déjà à la fin de six ans d'étude. Jusqu'en 1994 les élèves maliens passaient un examen d'entrée au second cycle (à 12 ans pour un élève entré à 7 ans et n'ayant pas connu de redoublement). Les 10-12 ans correspondent encore aujourd'hui aux trois dernières classes d'un cycle qui propulse l'élève dans la suite de son parcours scolaire, s'il a toutefois la maîtrise des acquis pédagogiques. Nous ne voulons pas dire que l'élève en difficultés à la fin du premier cycle au Mali, ne peut pas transcender ses difficultés ni se hisser dans la voie d'études brillantes qu'elles soient longues ou courtes. Mais au Mali c'est un moment charnière où se révèle aussi l'inégalité des parcours. En effet nous avons observé déjà les différences entre plusieurs types d'écoles au niveau de l'école fondamentale et le traitement

³⁸ C'est ce qu'illustre un article du Monde publié en 2019, au moment de notre enquête : https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/12/30/tout-sauf-mon-college-de-secteur_6024354_3224.html

différent des enseignants et élèves de ce niveau : les études de cas à travers le suivi des élèves dans ce cycle indiquent que l'école malienne est inégalitaire de manière institutionnelle, car créée et encouragée par les décideurs de l'institution elle-même, à ce niveau. Les élèves maliens qui arrivent à cette étape du parcours avec de trop gros handicaps sortent de la compétition, dans le sens où les écoles maliennes sont aussi une compétition pour orienter leurs élèves vers de futures études supérieures en occident, en France surtout. Constatant l'asymétrie d'information et la manière dont la formation joue sa partition dans tout au long du parcours de l'élève malien, nous pouvons voir comment des parents plus avertis et grands connaisseurs du fonctionnement de l'école évitent certains types d'école pour leurs enfants, tandis que d'autres cherchent simplement à « trouver une place à l'école » pour leurs enfants, quelle qu'elle soit le type d'école. Ainsi ces quelques éléments ici indiqués justifient de faire une investigation sur le parcours des élèves à ce moment de la scolarité. Comme nous y reviendrons, ce moment émaillé au Mali d'abandons et d'échecs scolaires différentiels selon les localités indique que l'école publique malienne fonctionne à double vitesse, en laissant peu de chance à certains élèves d'avoir un diplôme.

Au cours de nos investigations en France, les acteurs ont émis d'autres arguments pouvant justifier, selon eux, la nécessité de s'intéresser à la scolarité des 10-12 ans. Au début de notre enquête en 2016, nous nous sommes rendus dans une école élémentaire fréquentée par des enfants de parents maliens à Grigny, localité où j'habitais à l'époque. L'enquête dans cette école, bien qu'elle intéressait la Directrice de l'école, n'a pas eu lieu à cause du refus de l'inspectrice³⁹. Lors de nos échanges, la Directrice a justifié l'intérêt qu'elle portait à mon sujet par sa volonté de comprendre pourquoi ces élèves (ayant des parents maliens) étaient en difficulté à l'école. On peut avancer l'hypothèse qu'elle était aussi intéressée à mieux connaître d'avantage les conditions de vie en famille de ces élèves, l'élève étant entre famille et école (elle-même connaissant déjà bien leurs conditions à l'école).

Le parallèle entre enfants maliens dans les deux pays aux mêmes âges nous donne aussi l'occasion de mieux comprendre la réaction des parents d'élèves maliens lorsqu'ils voient leurs enfants souvent en difficulté d'apprentissage dans un système scolaire qu'ils considèrent pourtant comme censé leur ouvrir la voie de la réussite scolaire et de la réussite sociale.

La croyance en la mobilité sociale par l'école existe aussi dans la société malienne. Depuis l'avènement de la démocratie et l'ouverture des écoles privées dans les années 1990, les Maliens misent et investissent beaucoup dans la scolarité de leurs enfants, dans un climat social où l'école est aussi devenue la voie par laquelle passe le développement du pays, dont la population reste majoritairement non alphabétisée. Dans ce contexte, l'école fondamentale se trouve au centre des politiques éducatives pour permettre de rehausser le taux de scolarisation à la base. L'intérêt porté au parcours scolaire des 10-12 ans au Mali se justifie aussi parce que l'on considère le niveau de l'élève, lorsqu'il quitte cette première phase de l'apprentissage, comme essentiel et déterminant pour la suite de son parcours. En matière de réussite scolaire des élèves, les auteurs accordent souvent une importance prépondérante aux conditions familiales, sociales,

³⁹ Cf supra.

territoriales depuis la naissance, « le destin au berceau » (PEUGNY, 2013), considérant que les conditions de vie familiales commencent à influencer à travers les mécanismes d'« inégalité et reproduction sociale » dans la cellule familiale. D'autres auteurs, partent ainsi des âges de 5-6 ans (LAHIRE, 2019), considérant les conditions de vie familiale des enfants à la fin de l'école maternelle comme cruciales pour expliquer les disparités qui se créent avant même d'entrer à l'école élémentaire. Les disparités d'origines familiales, territoriales, peuvent coexister et perdurer dans le temps et se retrouver à la fin de l'école élémentaire, au collège et au-delà, dans l'école française et la fin de l'école fondamentale, et au-delà, en ce qui concerne l'école malienne.

Mais s'intéresser au parcours scolaire des 10-12 ans des enfants maliens à l'école au Mali et en France, c'est porter la focale sur les classes (le niveau d'étude) correspondant à ces âges, afin d'étudier l'importance des contenus des programmes dans ces classes, afin de montrer leur impact dans la suite du parcours. C'est aussi intégrer à l'analyse le résultat des étapes antérieures, à travers notamment le « niveau » atteint par l'élève. Si le niveau de l'élève à la base est bon, on peut penser que l'élève gravira facilement les autres étapes de son parcours scolaire, dans le cas contraire, on pourra observer les difficultés de différents types qui ont pu contribuer à entraîner du retard scolaire (dans le cas d'un redoublement) ou un abandon précoce de l'élève. On sait qu'au Mali comme en France, un jeune sans formation scolaire a plus de risques de se retrouver sans emploi ou avec un emploi précaire, faiblement rémunéré car l'accès à l'emploi est plus ouvert aux diplômés. Au Mali le parcours scolaire des élèves en termes de cycle long et cycle court après le premier cycle est largement déterminé par leur performance au moment de passer du premier au second cycle : puis, le niveau de l'élève à la fin du second cycle demeure important pour son orientation soit, au lycée (s'il a des bonnes notes au diplôme d'étude fondamentale - DEF et n'est pas en retard scolaire) soit, dans les écoles professionnelles qui aboutissent à deux diplômes professionnels de deux ou quatre ans : Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et Brevet de technicien (BT).

Les inégalités au début du parcours scolaire : une entrave à la réussite scolaire

Les inégalités existant chez les élèves en bas âge ne nous ont pas semblé infirmer notre choix de nous focaliser sur les 10-12 ans⁴⁰. Les études étant une continuité, la réussite scolaire en bas âge est un levier important pour la suite du parcours scolaire qu'elle qu'en soit sa durée (étude longue/étude courte).

Les inégalités sociales -au rang desquelles figurent les inégalités de genre sont présentes dans les sociétés modernes et dans ses institutions comme l'école, vue comme le reflet de la société ; de plus l'inégalité entre sociétés développées et en développement se reflète aussi dès lors qu'une société développée (en termes de moyen matériel disponible en son sein) se donne les moyens de faire une école de meilleure qualité. En ce sens l'école n'est pas seulement un reflet

⁴⁰ Rappelons par ailleurs que nous avons choisi de suivre le parcours scolaire de certains élèves de 10-12 ans (en termes d'âge dans un parcours normal – sans redoublement au préalable et sans entrée tardive - les trois dernières classes du premier cycle de l'école fondamentale au Mali) aussi pour des raisons temporelles (les enquêtes de terrains doivent être délimités, de telle à telle période, comme la thèse elle-même dans sa globalité fait face à des obligations de durée).

mais aussi le résultat de politiques éducatives décidées par les acteurs en charge du fonctionnement de l'école à ses différents niveaux.

En France, Marie Duru-Bellat, se penchant sur la question des inégalités sociales à l'école évoque le sentiment d'injustice que ces inégalités provoquent. Selon cette auteure, il y a inégalité sociale lorsque les individus sont dans une situation dite de « distribution inégale, au sens mathématique de l'expression, entre les membres d'une société, des ressources de cette société, due aux structures mêmes de cette société et faisant naître un sentiment d'injustice au sein de ses membres » (BIHR et PFEFFERKORN, 1995, in DURU-BELLAT, 2002, P.1). Elle distingue inégalité et différence puisque dans ce dernier cas, le sentiment d'injustice n'affleure pas et qu'aucune échelle d'appréciation n'est mobilisée. Pour comprendre le sentiment d'injustice accolé aux inégalités scolaires, il faut rappeler que la scolarité en France et notamment sa longueur n'est pas sans impact sur le salaire des individus. Ce qu'indique Marie Duru-Bellat est que le niveau scolaire est déterminant pour percevoir un salaire élevé ainsi que sur la position sociale de l'individu, « même si la part de variance ainsi expliquée est au total modérée, ne serait-ce que parce que l'ancienneté, et donc l'expérience acquise prennent au fil du temps de plus en plus d'importance ». Les inégalités sociales étant de plusieurs ordres, celles qui concernent l'éducation et de la formation ont une spécificité qui mérite d'être soulignée : « elles ne sont pas seulement une inégalité parmi d'autres, qui se cumulent avec beaucoup d'autres (avec des inégalités devant le logement, la santé ou les usages du temps). Elles sont aussi une courroie de reproduction des inégalités » (DURU-BELLAT, 2002, p. 3).

L'auteure montre que la description des inégalités à l'école et l'analyse de leur genèse, nous renvoie aux processus qui sont à la base de la structure sociale et donc aussi qui « reproduisent » les inégalités sociales, qui sont d'ailleurs, selon elle, devenues « un objet de plus en plus difficile à appréhender », car elles ne sont jamais stables. Parmi les différentes inégalités, les inégalités devant l'éducation sont vécues comme plus difficile à vivre, note Duru-Bellat, car, dit-elle, elles sont « perçues comme renvoyant à la liberté et à la responsabilité individuelle ». L'inégalité à l'école se présente sous plusieurs formes ; nous avons l'accès aux formations, qui en France dans le passé avait un caractère dissemblable selon les classes sociales. Ce qui fait que Marie Duru-Bellat (2002) considère la pertinence de la question de l'égalité comme une idée moderne. En effet, selon cette auteure, en France et dans la majorité des pays d'Europe, « jusqu'au début du XIXe siècle, il semblait que les classes populaires n'avaient pas besoin de formation particulière », la formation étant présumée compliquer leur situation : il était même considéré comme « dangereux de les instruire. » Ainsi, avec le temps l'accès aux connaissances scolaires s'est assoupli dans la seconde moitié du XIXe siècle sous l'effet du droit à l'éducation et en particulier, de l'instruction obligatoire. Mais Marie Duru-Bellat indique que ce qui est mis en avant à cette époque (à partir de la seconde moitié du XIXe siècle) est la « nécessité de former des citoyens assez éclairés pour exercer leurs droits. » L'auteure s'interroge toutefois sur l'impact réel de l'école en termes d'inégalités et de justice sociale. En particulier, dit-elle : « À côté des inégalités dans la sélection scolaire, ne faut-il pas compter avec des inégalités plus diffuses d'expérience scolaire ou au contraire plus précises, en termes de ressources appropriées par exemple ? Que mesurent les diplômes ? Plus d'école veut-il dire plus de justice dans la

vie ? » (Duru-Bellat, 2002, p. 5-6). Elle explique que certaines de ces questions sont sorties du champ de la perspective sociologique classique pour se retrouver dans le champ de la philosophie politique. L'école publique est un bien public, mais de qualité différente. Dans ce cas l'égalité à l'école peut être vue de manière différente. Face à « l'idéal d'égalité affirmé », Marie Duru-Bellat parle de la suppression des limitations d'accès à telle ou telle filière ; de l'égalité de chance d'accéder à des biens de qualité égale, comme des bonnes écoles ; de l'égalité dans l'obtention effective d'un bien, comme un niveau d'instruction ou un niveau de connaissance. C'est cette dernière facette qui semble être la plus exigeante, et pour cause : « les politiques éducatives prévoient le plus souvent, comme une première étape, de supprimer les obstacles qui entravent l'accès de certains aux « biens » éducatifs ; mais que tous se saisissent de cette opportunité, qu'une certaine égalité de participation (ou de moyens) soit donc atteinte, et *a fortiori* que tous en tirent le même profit, avec du même coup une égalité de résultats, sont deux étapes plus difficiles à atteindre » (DURU-BELLAT, 2002, P 10). Il faut dire qu'en France, la limitation d'accès aux formations commence précocement, dès la fin de l'école élémentaire : collège classique versus SEGPA. Les formations différentes étant souvent inégales, certaines sont plus attractives, plus sélectives entraînant « une compétition pour y accéder. » Cette différenciation en termes d'entrée à des formations est en effet corrélée à des emplois hiérarchisés au bout du parcours, mieux rémunérés pour les formations les plus attractives et moins pour des formations à accès facile.

La notion de bien est attribuée (avec certitude) à l'éducation. Si elle est un bien comme les autres, Duru-Bellat en déduit d'abord qu'il n'y a pas de raison que les demandes soient égales « (on peut avoir plus ou moins de « goût » pour l'éducation, et ne pas rêver d'entrer à polytechnique). » Elle souligne toutefois le « caractère instrumental de l'éducation » qui est le fait que l'éducation est un moyen d'accès à d'autres biens considérés comme « plus universellement désirables » et aussi « à renvoyer les différenciations sociales de taux d'accès à la domination des individus et à la fonction inégalitaire de l'institution ». Dans l'existence d'inégalités entre différents groupes sociaux, les sociologues ont rejeté la thèse du caractère « héréditaire » de façon partielle. C'est plutôt « le développement intellectuel » en lien avec « le milieu environnant » qui a surtout convaincu les sociologues (DURU-BELLAT, 2002, p. 16).

D'un point de vue sociologique, Duru-Bellat montre que les motivations actuelles des acteurs ne naissent, ni n'évoluent dans le vide social, c'est-à-dire : « même si à un moment donné, les membres de tel ou tel groupe n'apparaissent pas « motivés » pour telle ou telle filière, rien n'empêche de s'attaquer à ces inégalités de motivations elles-mêmes, dès lors qu'elles apparaissent non comme des différences, mais bien, du moins dans le cadre scolaire, comme des inégalités... » (Duru-Bellat, 2002, p. 17).

Si dès la maternelle les inégalités existent entre enfants, elles sont plutôt des inégalités de déterminismes familiaux importés de la société vers l'école. En France, constate Marie Duru-Bellat, c'est à l'âge de 4 et 5 ans, « niveau de la moyenne section », que les premières « traces » des inégalités sociales et également, sexuées à l'école sont constatées d'après les observations. La remarque est justifiée notamment par les inégales performances des élèves, dans le domaine

de la « logique verbale » où les inégalités sociales sont les plus visibles entre les enfants selon leur origine sociale : « l'écart entre enfants de cadres (de tous niveaux, supérieurs et moyens) et enfants d'ouvriers non qualifiés est de 1,2 écart type (l'écart serait encore plus fort si on isolait les seuls enfants de cadres supérieurs). Les écarts sociaux sont également significatifs dans les autres dimensions cognitives : 0,84 écart type en aisance graphique, 0,82 en structuration spatiale, et 0,65 dans le domaine de l'organisation temporelle. Les tests qui résument les pré-requis pour l'apprentissage de la lecture (dont certaines compétences font sans doute davantage l'objet d'activités scolaires) révèlent 1 écart type de différence entre ces deux groupes d'enfants » (DURU-BELLAT, 2002, p. 60-61). Dans la comparaison selon la nationalité des enfants, les enfants de Français ont un avantage sur les enfants d'Étrangers : « 1,4 écart type en logique verbale, 1 dans les autres dimensions (la structuration spatiale ou l'aisance graphique ne sont donc guère moins discriminantes que le langage) ; l'écart est un peu moindre (0,7) pour le test de prérequis » (DURU-BELLAT, 2002, p.61).

En termes d'inégalité de genre pour les mêmes âges (la moyenne section), les chiffres, de manière faible, sont à l'avantage des filles sur les garçons ; Marie Duru-Bellat parle d'inégalité « ténue » dans les pré-requis pour l'apprentissage de la lecture et en logique verbale avec respectivement 0,16 écart type et 0,43 écart type ; de même que dans toutes les dimensions cognitives testées avec 0,20 écart type, pouvant évoluer à 0,28 en aisance graphique. L'explication à cet avantage pour les filles qu'évoquent les psychologues est l'« équipement neuro-moteur » plus précoce chez elles (DURU-BELLAT, 2002, p.61). Parmi les autres facteurs étudiés par l'auteure, la fréquentation de la maternelle pendant trois ans ne favorise la bonne progression des enfants dans les apprentissages que pendant un ou deux ans. L'avantage que donne le passage à la maternelle pour certains enfants est de pouvoir mieux « profiter » des pédagogies de la découverte avant le primaire.

Camille Peugny, dans son domaine de recherche, s'intéressant à l'inégalité des classes sociales qui n'est pas sans effet sur la réussite scolaire, en termes de reproduction sociale, étudie ces inégalités depuis la naissance estimant que la réussite scolaire des enfants se joue en termes de destin depuis le berceau. Dans cette conception, l'influence de l'école ne s'exerce pas directement sur les élèves, mais elle s'exerce d'abord sur les parents, et c'est le milieu familial qui exerce son influence, selon les classes sociales, sur le niveau de l'élève avant qu'il n'aille à l'école.

En ce qui concerne notre choix d'étudier des élèves de 10-12 ans, il peut se justifier à la fois en examinant le rapport à la maison et celui à l'école, la maison étant le lieu possible de remédiation des difficultés scolaires auxquelles l'école ne permet justement pas de remédier. L'école et la famille sont les deux institutions où se joue la compétition scolaire. Si en France, la société considère l'école comme la principale voie de mobilité sociale (PEUGNY, 2013), c'est un « constat d'échec » qui s'établit face au « déclin de l'immobilité sociale » très modeste vis-à-vis de ce qui est mis en œuvre en termes d'effort dans les années antérieures, et face à la « démocratisation, le bilan de la massification scolaire est donc très faible » (PEUGNY, 2013, p 10). Selon Camille Peugny, sept enfants de cadres sur dix se trouvent dans une fonction « d'encadrement » et, de même, sept enfants d'ouvriers sur dix se trouvent dans une fonction

« d'exécution », après leurs études ; il apparaît que le futur emploi à exercer est fortement déterminé par le parcours scolaire des élèves. De tels résultats trouvent leur explication dans l'école française, considérée comme « foncièrement élitiste ». Camille Peugny montre que cette école donne la primauté à la minorité des individus « surreprésentés parmi les groupes sociaux les plus favorisés ». Ceux-ci se retrouvent dans le « luxe de l'excellence » tandis que le sort des « (vaincus) de la compétition scolaire » est dans l'oubli et « promis à la relégation sociale ». C'est ce qu'il appelle le paradoxe de la société française : « elle accorde une importance démesurée au diplôme obtenu à l'issue de la formation initiale, alors que la compétition scolaire est socialement biaisée dès le départ, tant l'origine sociale pèse sur les cursus et les résultats scolaires » (PEUGNY, 2013, p 10).

A travers le suivi de la scolarité des élèves de 10-12 ans, il est possible de mettre en exergue, dans les études de cas, la place de l'enseignement à la base, de l'école à la fin du premier cycle, l'importance de la maîtrise des acquis scolaires, à ces âges, pour le devenir du parcours scolaire de l'élève. Le parallèle avec les enfants maliens de mêmes âges au Mali et en France invite à considérer que dans les pays différents, les enfants des Maliens n'ont pas les mêmes chances. Puisque « les conditions de la naissance » sont déterminantes dans les « chances de vie » des individus (PEUGNY, 2013), les enfants de Maliens scolarisés en France peuvent sembler mieux favorisés. Même si les inégalités économiques et éducatives des enfants sont un poids qui pèse dans leurs accès aux ressources pédagogiques, dans l'espace d'apprentissage disponible en famille, cet accès est plus facile en France et être en contact avec des personnes au capital culturel élevé a toute une importance pour l'enfant dans sa « socialisation anticipatrice », socialisation dans laquelle il pourrait prendre comme modèle et comme référence un adulte autour de lui. Les personnes qui sont dans l'entourage des élèves suivis, leurs niveaux d'études sont un des axes d'observation pour identifier l'effet du capital culturel que ces adultes peuvent apporter dans la réussite scolaire des élèves. Dans le prolongement de l'analyse de Camille Peugny, nous dirons que les conditions familiales et scolaires à chaque époque de la scolarité de l'élève influencent la suite de son parcours. L'attention portée dans cette thèse à la scolarité des 10-12 ans se justifie par la place importante de cet âge dans le parcours scolaire au Mali et aussi en France, de plus elle permet d'analyser les contenus pédagogiques, la didactique, les moyens disponibles dans les différents établissements scolaires fréquentés dans nos enquêtes.

Lorsque nous menions notre recherche de terrain au Mali et en France (2016-2019), une recherche de grande envergure était en cours de réalisation (2014-2018), en France auprès d'autres enfants, (« 35 enfants de 5 à 6 ans ») dans des familles des classes diverses (basses, moyennes et supérieures), par d'éminents chercheurs de plusieurs disciplines en sciences sociales, sous la direction de Bernard Lahire. Si l'importance de l'ouvrage issu de cette recherche, intitulé *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants* était une évidence pour nous, car un ouvrage d'un volume aussi rare (plus de 1200 pages) en sociologie et « inédit », avec la contribution de plus d'une quinzaine de chercheurs (« un collectif de 17 chercheurs ») ne peut sortir inaperçu pour un doctorant en sociologie travaillant de surcroît, sur la réussite scolaire des enfants en France, nous avons été particulièrement intéressé par la démarche méthodologique élaborée et les théories mises en évidence : la sociologie étant « une science

cumulative », selon Lahire, cet ouvrage fait partie des « appuis » pour notre recherche (LAHIRE, 2019). A sa parution en 2019, un conseiller principal du collège de l'enquête, à Montreuil, m'en a parlé, en me disant, qu'un ouvrage sur les enfants, les inégalités à l'enfance était sorti. L'ouvrage montre que les inégalités de réussite scolaire ne se situent pas seulement dans les établissements scolaires, elles ont souvent bien évidemment leur source en famille, et se retrouvent dans l'enfance avant le contact de l'enfant avec l'institution scolaire. Si dans notre étude, nous avons choisi d'approfondir l'importance du niveau des élèves de 10-12 ans au Mali dans les classes de 4^{ème} année, 5^{ème} année et 6^{ème} année, cet ouvrage nous conforte dans l'idée que dès les bas âges se jouent des différences de réussite scolaire entre enfants de même âge dans le même pays, sous l'effet « de l'inégalité » parmi eux. Par ailleurs, à la lecture de cet ouvrage, nous nous rendons compte, dès le début, que notre démarche méthodologique est similaire, sous certains aspects, à celle que les auteurs ont adopté : l'étude de cas. Cette démarche est justifiée par les auteurs dans le passage suivant : « L'utilisation d'études de cas, ou, pour le dire autrement, de *portraits*, met sous leur yeux la plus extrême pauvreté comme la plus grande richesse et permet de *faire sentir*, autant que de *faire comprendre*, que ces enfants, qui sont tous en grande section à l'école maternelle, au même moment, dans la même société, ne vivent pas du tout les mêmes réalités. » (p.13). La différence qui se crée entre ces enfants du même pays est expliquée, en grande partie, par la socialisation précoce de chacun d'eux qui a des « effets » importants, dit Lahire, sur le destin social des individus. Les périodes de « primes socialisations » sont décisives. Elles sont vues comme celles qui ont une prégnance, en termes de rôle joué, dans « les premières dispositions mentales et comportementales » appelées : dispositions à agir, percevoir, penser, sentir apprécier, etc. Lahire considère que ces dispositions les marquent très longtemps, car n'étant pas « neutres » elles sont formées, explique-t-il, de « ressources » (notamment économiques, culturelles, scolaires, langagières, morales, corporelles ou sanitaires) et des « obstacles » qui se manifestent sous forme de « handicaps » dans la suite de leur parcours d'abord à l'école, puis sur le plan professionnel.

Cette bivalence, entre le positif (ressources) et le négatif (obstacles, handicaps) dans laquelle les enfants de même âge se retrouvent, scelle des chances de réussite scolaire en faveur de ceux qui reçoivent plus de ressources, dans le cas également d'une comparaison des conditions et circonstances de réussite scolaire entre enfants dans deux pays comme le Mali et la France. Les conditions et circonstances favorisant la réussite scolaire sont présentes dans le capital économique et culturel des parents. Pour le capital culturel, Lahire met l'accent sur l'importance du volume et la nature du capital scolaire que possèdent les parents. Ainsi les deux capitaux, note Lahire, ont des effets sur différents « types » de circonstances en faveur de la scolarité de l'enfant, notamment le « type de parcours scolaire » qu'il réalise, « le type de quartier habité, le type d'école fréquentée » avec « le type d'amis » à se faire d'autant plus qu'une « grande partie des pairs potentiels se recrutent dans le voisinage immédiat et parmi les camarades de classe. » (p.23). Dans l'enquête, les huit élèves côtoient des amis (pas lointains) qu'ils ont rencontrés dans le voisinage ou dans le cadre scolaire fréquentant la même classe ou la même école et parcourant ensemble le même chemin vers l'école, car habitant souvent dans le même immeuble (pour les élèves suivis en France, qui vivent tous en HLM) et le même quartier (pour les élèves suivis au Mali). Ces deux milieux (voisinage et école) échappent au regard et au

contrôle parental, qui se limite au cadre familial, mais peuvent s'avérer des circonstances favorables pour l'enfant, par exemple lorsque l'enfant du voisin fréquenté ou de l'ami rencontré à l'école est un élève qui porte un intérêt pour les études.

Les enfants sont dans « un temps de socialisation multiple », dit Lahire, ou se croisent de multiples influences, pouvant être conjointes ou contradictoires, qui commencent d'abord en famille (par ses différentes composantes), puis de « l'institution scolaire maternelle et primaire, de la nourrice et des agents chargés de la garde des enfants, des professionnels de l'enfance (pédiatres, orthophonistes, psychologues, etc.) », du « groupe des pairs (camarades de classe, de voisinage, enfants d'amis des parents) », jusqu'à « des industries culturelles, des médias audiovisuels et des nouvelles technologies de l'information et de la communication » (LAHIRE, 2020, P.30-31). Dans le prolongement de cette analyse nous pouvons dire que durant ce temps multiple de socialisation, l'enfant malien au Mali ne rencontre pas les mêmes acteurs de socialisation que l'enfant malien en France, et qu'il évolue dans une autre configuration. Les acteurs de l'institution scolaire maternelle, pour ne prendre que cet exemple, ne sont pas partie prenante de la socialisation multiple de l'enfant malien au Mali qui rentre à l'école sans passer par le cycle de la maternelle, en particulier dans les classes populaires et en milieu rural. Les enfants maliens de Bamako et d'autres grandes villes, accueillis dans des jardins d'enfants (privés), ont une socialisation en bas âge qui se rapproche davantage de ceux en France. Nous pouvons aussi dire que les enfants maliens en France sont dotés d'un environnement de socialisation plus diversifié, en termes d'encadrement par des professionnels, qu'un enfant malien de classe populaire (même si ses parents faisaient partie de cette classe quand ils étaient au Mali). Sur ce point la socialisation des enfants maliens de classe populaire en France est proche de celle des enfants maliens de classe moyenne et supérieure au Mali, fréquentant le jardin d'enfants avant d'entrer à l'école. Avec cette observation, on est à la croisée du parcours des enfants maliens où les différences s'instaurent dès les bas âge selon les instances de socialisation extrascolaire puis scolaire (l'école étant elle-même différente dans son fonctionnement entre les deux pays).

La socialisation étant « un terrain » où l'enfant incorpore des manières d'être, d'agir, de faire et de vivre, la famille occupe une large place dans le terrain de la « socialisation enfantine » vis-à-vis de ses concurrents institutionnalisés ou « d'autres groupes sociaux ». Lahire donne « une place centrale » à la famille en matière de socialisation de l'enfant. Et cette place est observable, dit-il, dans la posture « d'un point de vue structural et chronologique permettant d'articuler les différents groupes et institutions dans le temps de leurs actions au cours du parcours biographique des enfants » (p.31).

Dans la suite de cette analyse, il nous paraît possible de lui accorder un « rôle central » dans la scolarisation de certains enfants, de leur réussite scolaire tout comme de leur échec scolaire dans la mesure où, comme explique Lahire : « la configuration familiale des relations d'interdépendance joue un rôle prépondérant dans la fabrication sociale des dispositions, des compétences et des appétences » (p.31). Les compétences acquises par l'élève dans les situations para familiales et au-delà, puis dans les disciplines scolaires sont des facteurs qui s'engrangent en faveur de sa réussite scolaire. Les familles étant évidemment différentes selon

les types (famille étendue, nucléaire, monoparentale, recomposée) et selon les catégories socioprofessionnelles des parents, les compétences acquises en capital culturel transmis ou hérité départagent les élèves à l'entrée à l'école, ce qui est un élément « d'inégalité parmi les enfants », et tout au long du parcours scolaire. Cette inégalité parmi les enfants n'est pas qu'intra nationale, elle est bien observable dans le contexte d'une comparaison internationale entre enfants originaire du même pays, par l'effet de l'immigration de certains parents, les enfants vont connaître des configurations familiales différentes tout comme des parcours scolaires différents, car la famille et l'école fréquentée seront à l'image aux modes de vie familiale et au fonctionnement de l'école du pays de résidence chaque enfant. Par exemple dans les écoles publiques au Mali, l'élève n'est pas obligatoirement accompagné à l'école par un adulte. Dans ce pays, même si certains parents accompagnent leurs enfants à l'école, il est fréquent de voir partir à l'école les élèves du cycle fondamental en « file indienne », sans adulte pour les accompagner et ils retournent seuls au domicile. Cet exemple illustre le déphasage avec les normes de fonctionnement de l'école en France, mais c'est un fait admis au Mali. De plus la norme pour les Maliens en France comme pour tout parent d'élèves, est d'assurer l'accompagnement de son enfant avant et après les cours, en lui consacrant un moment de la journée, même si le contrôle parental des aides au devoir n'est pas assuré par tous pour des raisons diverses (parents analphabètes/ parents de faible niveau scolaire ou difficultés de concilier travail et suivi scolaire des enfants).

La compétition scolaire commence dès l'école maternelle, devenue obligatoire en France. Comme le montre Bernard Lahire, à la fin de la maternelle certains enfants se démarquent des autres par des capacités de pouvoir lire et écrire certains mots. Cette précocité de la compétition pour l'acquisition du savoir scolaire, justifie de parler de réussite scolaire dès à l'âge de 10-12 ans, puisque la compétition scolaire commence bien avant cette tranche d'âge. Dans l'ouvrage collectif dirigé par Bernard Lahire, les auteurs se fixent comme but « de saisir les processus » qui engendrent la constitution des inégalités de classe dès le bas âge, en portant un intérêt sur les conditions des enfants suivis dans leur processus de socialisation. Ils définissent dans leur recherche un critère d'âge, correspondant aux enfants de 5-6 ans, et un critère scolaire : la scolarisation des enfants en grande section maternelle, pour analyser dans une perspective comparative la situation scolaire des enfants. Les auteurs expliquent l'option de « prendre un référent scolaire assez largement partagé » comme « la seule façon de mesurer les écarts entre enfants (d'âges variables) que le monde scolaire accueille officiellement à la même place et dans les mêmes conditions » (p.50). Mais des différences existent déjà dans les programmes et objectifs fixés dans les grandes sections des structures d'accueil des enfants, car les lieux (« quartiers ») et savoirs (« propriétés culturelles générales ») des familles se distinguent. C'est à ce moment de leur parcours scolaire « entre les mondes » où les enfants « forgent leurs compétences et leurs aptitudes, leur dispositions mentales et comportementales, et structurent au fond ce que l'on a coutume d'appeler leur « personnalité » » (p. 50) que les auteurs s'attachent à objectiver les écarts dans leurs études avec des outils méthodologiques semblables. L'objet principal de leur recherche est conçu dans la prise en compte des différentes inégalités se reproduisant dans les : « inégalités de ressources économiques et culturelles (et notamment langagières), inégalités en matière d'espace domestique, inégalités scolaires,

inégalités sanitaires, inégales possibilités de loisirs, encouragements inégaux à développer un esprit critique, un goût de l'effort, une propension au leadership, un esprit compétitif ou des dispositions combatives, inégales habituations à planifier et à maîtriser le temps, etc. » (p.52). Dans la conception d'« un dispositif de recherche inédit », les auteurs s'interrogent sur les multiples dimensions dans la socialisation des enfants, d'autant plus que, explique Lahire, des variations significatives existent dans la « classe sociale d'appartenance » de l'enfant, tout comme au sein de ladite classe ; de même qu'en fonction du genre de l'enfant (masculin ou féminin) et des conditions de vie.

Dans notre recherche, qui s'attache à suivre des enfants à l'âge de 10-12 ans, les élèves suivis sont aussi dans la même classe durant la même année scolaire ce qui rapproche notre méthode de celle décrite par Lahire. Un avantage souligné par Lahire est qu'en montrant « au même moment » des enfants d'âge identique se trouvant dans des conditions différentes sur le plan des conditions « matérielles d'existence », tout comme « des exigences morales et corporelles » de même que « des sollicitations culturelles très contrastées », cela nous renvoie à la compréhension selon laquelle « les chances d'atteindre telle ou telle position, de connaître tel ou tel privilège sont très inégalement distribuées ». De ce point de vue, il est clair que si l'élève qui se trouve dans un système d'éducation, est un élève de bon niveau, ce niveau est le reflet du programme d'enseignement dans lequel il évolue avec l'action des enseignants. De même en famille, Lahire montre que « si les enfants opèrent toujours un travail d'appropriation des situations qu'on leur impose, ils ne peuvent néanmoins s'approprier que ce qui leur est donné à s'approprier. Pour filer la métaphore sportive, on pourrait dire qu'ils ne choisissent ni le terrain sur lequel ils jouent, ni la nature du jeu auquel ils s'adonnent. » (p. 58). Les élèves suivis en France découvrent plus tôt les langues étrangères comme l'anglais et l'allemand que ceux suivis au Mali, parce que le système éducatif français offre, avant celui du Mali, aux élèves la possibilité d'apprendre dès le CM2 les langues étrangères. L'élève n'apprend à l'école que ce qui lui est disponible dans l'offre éducative de son école, qui est aussi celle instituée et enjointe aux enseignants, via le programme à enseigner, par les décideurs des politiques éducatives à l'échelle de la localité et plus largement, sur le plan national du pays. En ce sens l'une des différences qui se joue à l'école entre élèves du même niveau d'études, est à chercher dans la différence entre écoles fréquentées (type d'écoles) entre enseignants dans les écoles (avec des profils d'enseignants très contrasté dans le contexte malien : enseignants de métier (formés dans les écoles au métier de l'enseignement) et bien payés versus enseignants par défaut (formés dans d'autres domaines de formation et arrivés dans l'enseignement par défaut pour accéder facilement à l'emploi) et mal payés. Au Mali, l'école est l'institution qui emploie les non professionnels qui viennent dans le métier, au début, souvent pour échapper au chômage de masse et de longue durée dans des métiers auxquels ils sont formés dans leur cursus scolaire. Parmi ces non professionnels, certains finissent par s'accommoder au métier et deviennent des « enseignants à vie », c'est-à-dire exercent ce métier jusqu'à la retraite, chose qui n'était point voulue à leur entrée dans le métier. La socialisation de l'enfant se forge à l'aune d'une multitude de rapports autour de lui -comme l'écrit Bernard Lahire, explicitant que ces rapports vont du matériel au non matériel à l'immatériel, comme du corps à l'esprit, du dedans et du dehors.

Précisons également ici que pour rendre compte de cette complexité, la transcription est un outil majeur souligné par cet auteur : de ce point de vue, il est important de rappeler toute l'importance des règles qui « mettent en place » le contexte réel des propos des enquêtés au moment de l'entretien. Bernard Lahire en propose trois règles (page 72), à savoir :

- *Être intégral* : selon lui, cette intégralité concerne même les « passages *a priori* « hors sujet », avec les questions telles qu'elles ont été réellement posées, ... et non sélectives »,
- *Être fidèle stylistiquement et ne pas réécrire* : C'est-à-dire ne pas corriger les fautes et l'accent de l'enquêté,
- *Mentionner tout élément* « (intonation, silence, rire, marque intentionnelle d'ironie, intervention ou présence d'un tiers, etc) » : Cela à un enjeu important sur la compréhension de l'entretien par le lecteur qui comprendra la dimension temporelle de l'entretien.

Le genre dans la réussite et l'échec scolaire

Parmi les inégalités sociales, les inégalités de genre occupent une place importante dans cette thèse.

Il faut remonter dans les années 50 pour retrouver pour la première fois « l'usage de la notion de genre » chez les psychologues américains (THOLÉ, 2013). D'après Marie-Gaëlle Tholé, cela a permis aux psychologues de voir « l'inadéquation sexe/genre observée chez certains patients ». L'autrice met en avant deux dimensions dans le genre, en tant que « construction sociale entre de la différence de sexe » : la dimension matérielle et la dimension symbolique. La dimension matérielle se trouve, dit-elle, dans les différents traitements existant actuellement dans l'enfance, entre garçons et filles, puis chez les adultes, entre hommes et femmes. Ce qui « jalonne leur parcours d'une discrimination qui se construit, se perpétue et reste active du berceau à l'emploi, et au-delà même dans les retraites... » (THOLÉ, 2013, p. 51). Quant à la dimension symbolique, elle fait référence à deux choses, à savoir les « conduites » et « traits psychologiques », qui sont culturellement attribués aux femmes et aux hommes, « étant entendu que l'on attend des individus qu'ils assument les rôles incombant à leur sexe et qu'on les y contraint notamment par un ensemble de normes prescriptives et injonctives », dit-elle.

De nombreuses études sont menées en sciences sociales, comme en sciences de la nature sur le genre. Si le genre en tant que concept scientifique s'impose dans les années 1990 en France, il est déjà en usage aux Etats-Unis depuis les années 1950, notamment en psychiatrie, c'est pourquoi il est considéré comme un concept venu des Etats-Unis (BUSCATTO, 2019).

En plus de l'origine sociale comme explication à la réussite scolaire, il est largement démontré en France et ailleurs que les élèves réussissent différemment selon leur genre. Nous confirmerons ici que les élèves réussissent différemment en termes de résultat scolaire parce qu'ils sont filles ou garçons ; mais aussi que la différence de résultat n'est pas la seule différence entre les filles et les garçons.. Nous nous intéresserons aussi à l'influence de la famille et de

l'école dans la société malienne et française, s'agissant du choix et l'orientation des élèves dans leur scolarité. La question de stéréotype genre avancée par certains auteurs (Duru-Bellat, 2006 ; Marie-Gaëlle Tholé, 2013) à toute sa pertinence dans cette partie. Plusieurs questions peuvent interpeller le sociologue abordant le sujet de l'existence des stéréotypes de genre à l'école. Ainsi, nous nous demanderons : Dans quelle mesure les stéréotypes de genre rentrent en jeu dans la réussite et l'échec scolaire des élèves ? Dans les pratiques de stéréotypes de genre à l'école, nous étudierons deux questionnements notamment sur leur présence et leur mise en œuvre : comment coexistent, s'opposent ou se combinent à l'école les stéréotypes de genre résultant d'une pratique familiale et sociétale importée dans l'école et le rôle égalitaire confié à l'école entre filles et garçons ?

Lorsque les conditions d'études sont réunies en famille et à l'école, filles et garçons peuvent connaître des parcours scolaires « exemplaires ». Ce qui amène à dire (« toute chose égale par ailleurs ») que la réussite scolaire se construit dans les milieux d'évolution de l'enfant, dans son parcours scolaire en général. Mais face à des conditions variables liées aux pays de naissance, à la situation familiale, au type d'école fréquentée, aux personnes rencontrées, chaque enfant se trouve dans un parcours de vie, plus ou moins favorable à son parcours scolaire.

L'étude du genre, quel qu'en soit le domaine d'application, renvoie naturellement à différencier l'homme et la femme. Les deux se distinguent par le sexe compris sous l'angle social et sous l'angle biologique. Il est couramment admis que le « sexe social » se confond avec le « sexe biologique ». Mais dans les recherches en sciences sociales, l'attention est portée sur la distinction sexe social/sexe biologique. C'est ainsi qu'en psychiatrie, comme l'explique Marie Buscatto, le concept de genre est développé pour distinguer l'appartenance sexuelle qui est biologique, relevant du sexe, et l'identité sexuelle « subjective » relevant du genre. Dans son ouvrage sur « La sociologie du genre », Marie Buscatto développe la conception des sociologues interactionnistes sur le genre : suivant cette conception, le genre renvoie aux « rapports de pouvoir », d'une part, et il est le « fruit d'un processus dynamique et relationnel », d'autre part, émanant de « sa production, sa légitimation et sa transformation ». C'est cette vision « relationnelle et dynamique » qu'Erving Goffman applique au genre ; considérant que l'interaction est « au cœur » de ce qui construit les rapports sociaux de sexe hiérarchisés, il écrit : « C'est dans l'interaction en face à face que se construit la sexualité proprement dite, dans l'organisation même de l'interaction en face à face : comprendre la domination basée sur le sexe permet en effet de saisir qui décide, qui dirige et qui suit. [...] Une fois encore, ces espaces expriment moins les différences naturelles entre les sexes qu'elle ne produit cette différence elle-même » (GOFFMAN, 1976-1977 in BUSCATTO, 2019, p.14).

L'autrice se penche sur la définition du concept de genre aujourd'hui, en soulignant la multiplicité des concepts et des « théories relatives aux rapports sociaux construits entre femmes et hommes ». À cause de cette « diversité », dit-elle, les chercheur-e-s ont rejeté l'idée « d'UNE » « théorie du genre » unique au profit de celle optant plutôt qu'il y a un champ de recherche « façonnant DES théories du genre, les études du genres », d'où un concept central qui est « le genre » avec plusieurs manières d'étudier la question sur des bases scientifiques et

non sur l'idéologie. Elle montre que plusieurs définitions sont attribuées à la notion du genre. Nous mobilisons quelques-unes ici :

« Tout d'abord, le genre fonctionne comme une catégorie d'analyse rendant compte des manières dont sont distingués des femmes et des hommes associés de manières « naturelle » à des caractéristique « féminines » et « masculines ». Au-delà d'éventuelles différences biologiques entre femmes et hommes, le genre fait de cette distinction une construction sociale mise en œuvre dès les premiers temps de l'enfance qui participe à produire une différence irréductible entre femmes et hommes et à lui donner un sens social spécifique » (BUSCATTO, 2019, p.15)

Cette définition nous indique que la différence biologique entre homme et femme reste évidente, mais c'est dans la société que le genre est une différence « construite » entre hommes et femmes depuis le bas âge. Et cette « construction » que définit le genre, dit-elle, est « comme un processus dynamique et relationnel, en perpétuel mouvement ». Il faut toute la vigilance des chercheur-e-s pour « repérer » des mécanismes qui sont à la base de « perpétuation dans le temps que l'identification des mécanismes assurant des déplacements, des transgressions, des subversions ». La plupart des mécanismes sexués observés par l'autrice tendent à mettre en place et à « légitimer la distinction binaire » : femmes/hommes tout comme masculin/féminin à travers les « apparences naturelles ». Marie Buscatto explique que la société actuelle, une « société libre et ouverte », autorise les transgressions, les déplacements et les transformations sexuées, ouvrant la voie à une « disparition éventuelle » de cette catégorisation binaire entre femmes/hommes et entre féminin/masculin qui rendrait le concept de genre « inutile pour penser les rapports sociaux ». Dans la distinction femmes/hommes et féminin/masculin, elle observe une dimension hiérarchique qui consiste à créer des différences donnant la « prééminence » au sexe masculin sur le sexe féminin (« de manière légitime »), sous le « primat de l'hétérosexualité » qui structure, dit-elle, en grande partie « cette définition binaire du monde social ». Dans les sociétés contemporaines, en tenant compte de l'existence d'autres pratiques comme « pratiques homosexuelles ou bisexuelles, personnes transsexuelles ou transgenres, refus de se positionner dans l'un ou dans l'autre sexe... », Marie Buscatto donne une autre définition du concept genre en ces termes : « On peut alors s'accorder à définir le genre comme un concept visant à rendre compte des processus sociaux de production, de légitimation, de transgression, de transformation et d'abolition de différences sexuées hiérarchisées entre femmes et hommes, entre féminin et masculin, selon des principes visant à assurer le primat du masculin de manière « naturalisée » et à stigmatiser tout comportement contraire ou abolissant ces catégorisations binaires » (BUSCATTO, 2019, page 16).

Les processus de différenciation entre filles et garçons sont tacitement ou consciemment créés en famille. Marie Duru-Bellat dans ses travaux sur le genre parle de « Tyrannie du genre » en l'évoquant comme quelque chose qui est aujourd'hui partout ; par exemple en politique et dans les associations qui militent pour la parité dans les instances de prise de décision. C'est le cas de la formation des membres de gouvernement en France où la question de parité rentre dans le débat, si toutefois elle n'est pas respectée. Ainsi le terme genre pour Marie Duru-Bellat est une « réalité d'apparence évidente », invitant « à distinguer les hommes et les femmes, non

seulement sur la base de caractéristiques physiques en général dépourvues d'ambiguïté, mais en proposant comme « normale » une définition plus ou moins explicite de ce qui est propre aux femmes – la féminité - et aux hommes – la masculinité » (DURU-BELLAT, 2017, p.7). Elle montre par la suite que la prise de conscience de la différence physique et psychologique n'empêche pas l'esprit d'égalité entre hommes et femmes. Donc, la banalisation du genre s'accompagne de « l'égalité dans la différence ».

Le genre est présent dans le quotidien des individus. À l'école sa présence est remarquable dans les effectifs des classes où les enseignants précisent quel nombre de filles et quel nombre de garçons sont présents dans leur classe. De même les enseignants ont tendance à attribuer des comportements différents aux filles (en général : elles posent « moins de problème de discipline ») et aux garçons (au profil plutôt agitateur). Les associations pour les droits des femmes prônent en permanence la parité femmes/hommes dans les postes de décisions (poste ministériel par exemple) ou dans l'accès à l'école des filles dans les pays comme le Mali (à l'instar des pays en voie de développement en Afrique et ailleurs). Dans les enquêtes sociologiques, démographiques, etc, l'identification des enquêtés en termes de genre a toute sa signification dans l'analyse de résultats de l'enquête où les disparités entre hommes et femmes surgissent généralement. Marie Duru-Bellat considère le terme genre comme une « réalité d'apparence évidente » qui consiste à distinguer hommes et femmes sur deux bases. D'abord sur la base des caractéristiques physiques, qui est « en général dépourvues d'ambiguïté », et ensuite en « proposant comme « normale » une définition plus ou moins explicite de ce qui est propre aux femmes – la féminité – et aux hommes – la masculinité » (DURU-BELLAT, 2017, p.7). Elle souligne que dans l'acceptation commune du genre, la différence physique et psychologique à laquelle sont arrimés hommes et femmes n'entrave pas qu'ils soient égaux. L'égalité entre hommes et femmes est l'un des principes visibles parmi les valeurs défendues dans les sociétés contemporaines démocratiques. Et l'école a une place centrale dans la mise en œuvre de cette égalité en accueillant, en amont, filles et garçons, en cohorte d'élèves chaque année. La place de l'école dans chaque société est déterminée par l'idée d'égalité en son sein, c'est-à-dire qu'une société fortement égalitaire octroie à son institution scolaire, à l'instar d'autres institutions, comme on peut le voir dans les sociétés des pays du Nord (pays développés), la mission d'inculquer les références de son égalité. Une école forte, dotée de moyens apparaît plus égalitaire entre filles et garçons en dotant à chacune et chacun des élèves un accès égal au savoir ; par contre lorsque l'école demeure faible comme on peut le remarquer dans les pays du Sud (pays sous-développés), elle aura tendance à reproduire les inégalités territoriales d'accès au savoir qui finissent par être défavorables à la gente féminine, tant dans le recrutement que dans l'aboutissement des études. A cet effet les inégalités criantes entre filles et garçons dans l'école malienne ne sont que la transposition d'un fait sociétal absorbé naturellement à l'école qui ne peut échapper aux réalités (stéréotypes) qui existent en famille et dans la société.

Filles et garçons en famille et à l'école

Pour illustrer, nous proposons ici quelques données chiffrées sur l'accès des filles et garçons au Mali en commençant par la situation qui prévalait lors de la première décennie de l'accession du pays à la souveraineté nationale et internationale (les années 1960).

Tableau N°11 : Evolution du taux global de scolarisation fille, garçon au Mali de 1963 à 1970

Année scolaire	Population de 5 à 14 ans			Effectif du 1 ^{er} cycle fondamental (a)			Taux de scolarisation (b)		
	G	F	Ensemble	G	F	Ensemble	G	F	Ensemble
1963/64	587,3	553,5	1140,8	77,8	34,8	111,9	26,2%	12,6%	19,6%
1964/65	630	593,2	1223,2	88,5	41,2	129,7	28,1%	13,9%	21,2%
1965/66	671,7	603,3	1276	94	46,3	140,3	28%	15,3%	22%
1966/67	701,1	657	1358,1	99,2	50,4	149,6	28,3%	15,3%	22%
1967/68	712,6	678,6	1440,2	103,1	53,9	157	28,6%	15,9%	11,4%
1968/69	740,8	702,5	1443,3	107,3	55,1	162,4	29%	15,7%	22,5%
1969/70	761,1	723,6	1484,7	120,5	65	185,5	26,3%	14,9%	20,8%

Source : Ministère de l'éducation nationale du Mali, statistiques scolaires, année scolaire 1969-1970. Bulletin annuel établi par le bureau de statistiques du ministère de l'éducation nationale, page 5.

Fondamentalement, dans l'histoire de l'école malienne, l'effectif des filles à l'école est inférieur à celui des garçons. Cela s'observe depuis les années 60 comme l'indiquent les données de ce

tableau, où il est remarquable que, de la population de 5 à 14 ans à l'effectif du premier cycle fondamental, les chiffres sont en défaveur des filles.

Ainsi d'après les taux de scolarisation, quatre ans après l'indépendance du pays, lors de l'année scolaire 1963-1964, seulement 12,6 % des filles au Mali sont scolarisés. Après dix ans d'indépendance, le taux de scolarisation des filles n'a jamais dépassé 15,9 % (taux de scolarisation le plus élevé, qui est celui de l'année scolaire 1967/1968) ; or, aux mêmes périodes⁴¹, le taux de scolarisation des garçons culmine à 29 % (pendant l'année scolaire 1968/1969) et leur taux le plus faible est de 26,2 %. Ce qui est important de souligner ici c'est que si l'on analyse les taux de scolarisation observés pendant les 10 premières années de l'indépendance du Mali, le taux de scolarisation le plus élevé des filles n'a jamais atteint le taux de scolarisation le plus faible des garçons. Quant à l'ensemble du taux de scolarisation de cette période, il augmente de manière irrégulière et en restant globalement à un niveau bas : le niveau le plus bas est celui de l'année scolaire 1967/1968 (11,4 %) et le plus élevé est de 22,5 % (1968/1969).

L'une des premières différenciations sociales qu'on peut voir au premier abord au Mali, entre filles et garçons en famille est le nom attribué à l'enfant dès sa naissance. Si en France le nom de l'enfant est souvent donné à la naissance et au plus tard, dans les trois jours qui suivent la naissance (délai légal pour déclarer un enfant à la Mairie), au Mali il est gardé au secret et dévoilé au « grand public », le jour du baptême, sept jours après la naissance de l'enfant. Il suffit généralement de dire le prénom de l'enfant le jour du baptême pour que les invités sachent que l'enfant est une fille ou un garçon. Depuis les sociétés anciennes jusqu'au monde contemporain, il y a des prénoms typiquement féminins, des prénoms typiquement masculins et des prénoms hydriques, c'est-à-dire pouvant être attribué à l'homme comme à la femme. En ce cas, le prénom n'est pas forcément un élément d'identification de l'homme et de la femme. Mais dans les familles maliennes traditionnelles, qui gardent encore les pratiques traditionnelles duales du genre, tout est presque distingué entre femmes et hommes. L'exemple le plus visible est le moment des repas où les femmes mangent entre elles - avec des filles et les hommes entre eux - avec des garçons. Dans ce telles familles, la socialisation des filles et garçons autour du repas est assurée par le genre de référence. Les femmes apprennent aux filles les bonnes manières à adopter autour du repas et les hommes apprennent aux garçons les pratiques attendues pour un garçon autour du repas. Par différence, dans les familles nucléaires, surtout aisées, le mode de vie en famille ne fait pas la distinction femmes - hommes autour du repas. Dans de telles familles, c'est le mode « tout le monde à table » qui prévaut. Par ailleurs, les deux types de famille au Mali adoptent des pratiques de distinction entre filles et garçons à l'intérieur de la cellule familiale dans le partage des tâches à faire. Les familles nucléaires se rapprochent plus de la famille occidentale d'abord par la taille de la famille (famille restreinte), ensuite par leur engagement en faveur de la réussite scolaire de la fille comme du garçon impliquant l'absence de sortie précoce de la fille à l'école pour un éventuel mariage. D'après

⁴¹ Il manque ici les statistiques scolaires de 1960 à 1963 que nous n'avons pas obtenues. Mais vu l'évolution des tendances, on peut supposer que le taux de scolarisation des filles de 1960 à 1963 était probablement en-dessous des années qui ont suivi.

nos observations sur les cas de mariage précoce des filles qui « décrochent » à l'école, elles sont issues de familles qui ont les caractéristiques suivantes : des parents illettrés ou n'ayant pas avancé dans les études, vivant souvent en milieu rural, étant en difficulté financière (famille pauvre).

En se basant sur les statistiques scolaires, Baudelot et Establet ont mené une recherche de référence en sociologie de l'éducation française, montrant la suprématie des filles sur les garçons, en matière de scolarité et d'études. Il ne s'agit pas seulement d'un encouragement comme indique le titre de l'ouvrage « Allez les filles ! », par ailleurs les auteurs observent l'influence des filles dans l'augmentation du niveau des élèves. Les filles au cours de l'histoire ont toujours été « bonnes élèves » en termes de notes et sont moins sujettes au redoublement, elles ont aussi plus récemment inversé la tendance quantitativement et qualitativement au baccalauréat, c'est-à-dire en termes d'effectif au baccalauréat comme de bonnes mentions décrochées. Observant les résultats depuis 1960, Baudelot et Establet montrent que les filles ont « creusé » leur faible avantage du début, au fil du temps, dans l'amélioration de l'ensemble des performances scolaires ; ainsi en vingt ans, l'écart des performances s'est accru de trois à neuf points. L'avantage dont les filles disposent au primaire joue, de toute évidence en leur faveur au collège. A ce niveau, au début des années 2000, « c'est le franchissement de la classe de cinquième qui creuse l'essentiel de l'écart entre les sexes. Un garçon sur trois n'atteint pas la classe de quatrième alors que c'est le cas d'une fille sur cinq. De forts contingents de garçons sont ensuite orientés, à l'issue de la troisième, vers les classes de BEP. Autant d'orientations différentes qui expliquent le résultat final : 42 filles sur 100 ont un bac contre seulement 32 garçons. Cet écart de 10 points se joue, pour l'essentiel, dans les séries générales, de A à E : 29 % des filles obtiennent un baccalauréat général mais seulement 20 % des garçons » (BAUDELLOT et ESTABLET, 2006, p.10). C'est dire que l'avance prise par les filles sur les garçons est totale dans le parcours scolaire, dès avant la première orientation (fin du collège) et encore dans le résultat du bac. Que ce soit par leur meilleur résultat ou leur orientation plus légitime (en termes de filière de bac) ou même en termes d'effectif, elles font mieux que les garçons. Pourtant après le bac, les filles sont sous-représentées dans les filières scientifiques et les classes préparatoires aux grandes écoles. Or, ces classes semblent plus légitimes dans le marché de l'emploi. Baudelot et Establet expliquent qu'on a affaire à deux mécanismes sociaux de sens inverse : « une progression spectaculaire des scolarités féminines » qui va de pair avec « un maintien des ségrégations entre filles et garçons au terme et au cœur même des scolarités. » (p.14). L'un des enjeux de l'école lui est postérieur. C'est pourquoi, les deux auteurs soulignent que « la réussite scolaire n'est pour personne une fin en soi ». Ce qui est appris à l'école, le capital scolaire, « n'a de valeur que s'il se transforme en capital social ». C'est là que les avantages des filles dans la compétition scolaire entre les garçons ne se reflètent pas dans les places qu'elles occupent dans le milieu professionnel, comme par exemple dans les fonctions de prise de décision et les hautes fonctions de l'Etat où les femmes demeurent minoritaires par rapport aux hommes.

Revenant sur l'évolution historique, les auteurs rappellent que le baccalauréat, voie d'accès vers les hautes études était inaccessible aux filles avant 1924, année à laquelle elles leur sont

ouvertes, suite à un décret de Léon Bérard, qui met en place dans les lycées et collèges de jeunes filles un « enseignement facultatif dont la sanction est le baccalauréat » (BAUDELOT et ESTABLET, 2006, pp.17-18). Les auteurs soulignent que cela s'inscrit dans un contexte de développement de la « demande éducative féminine », puisque l'accès au baccalauréat dénote d'un parcours scolaire qui résulte d'un investissement scolaire de longue durée. Le taux de réussite des filles, tout comme leur effectif, plus élevé que celui des garçons aux baccalauréat (comme l'illustrent le baccalauréat 2000) témoigne de leur investissement et « d'une plus grande énergie scolaire » que les filles ont su montrer. En analysant les séries tertiaires des bacs technologiques et professionnels en 2000, les deux auteurs observent par ailleurs que « plus le niveau de réussite des filles est élevé dans une académie donnée, plus faible est la part des bachelières technologiques et professionnelles du secteur tertiaire. » (BAUDELOT et ESTABLET, 2006, p.44). Mais l'avantage dans le parcours scolaire exemplaire des filles se heurte à l'orientation : à telle enseigne que Baudelot et Establet se demandent si cet avantage n'est pas « détruit » par l'orientation. S'il y a plus de bachelières que de bacheliers en France, les deux auteurs précisent que cela n'est valable que dans les séries littéraires « dévaluées ». Or, dans les séries scientifiques, l'avantage est plutôt chez les garçons qui décrochent plus de baccalauréats plus « avantageux ». Au début des années 2000, Baudelot et Establet résumant leurs résultats saillants sur la comparaison entre filles et garçons dans les séries du baccalauréat général, technologique et professionnel, de la manière suivante :

- *Les filles progressent dans toutes les séries ;*
- *Les garçons progressent plus vite que les filles dans la filière S. Les filles progressent plus vite que les garçons dans la filière littéraire ;*
- *Pour le bac ES, les écarts entre garçons et filles se maintiennent à peu près ;*
- *Plus les filles accèdent en nombre au baccalauréat, moins elles acceptent la relégation dans les séries tertiaires des bacs technologiques et professionnels.*

Ces observations confirment que la famille et la société, stéréotypées, importent leurs images à l'école, et que l'école hérite de ces stéréotypes préétablis dans ces deux sphères. Les rapports qu'ont certains enseignants avec l'élève fille et l'élève garçon ne semblent pas être les mêmes, de même que les élèves eux-mêmes qu'ils soient filles ou garçons ne semblent pas non plus considérer de la même manière une enseignante et un enseignant. Les préférences des élèves filles ou garçons sur les enseignants hommes ou femmes peuvent être liées à leurs propres stéréotypes sur celles et ceux qui leur enseignent, parce qu'ils se font des idées sur les enseignants selon la variable sexe. Ainsi, d'après Baudelot et Establet « le concept de « stéréotype de sexe » indique que chaque garçon et chaque fille est contraint de construire son identité personnelle en prenant position par rapport à des attentes sociales traditionnellement propres à son sexe. » (BAUDELOT et ESTABLET, 2006, p. 84). C'est ce que confirme une expérience réalisée par Georges Felouzis (FELOUZIS, 1990, cité par BAUDELOT et ESTABLET, 2006, pp. 86-87) sur 1 248 élèves de sixième et de cinquième, appelés à choisir six adjectifs pour les attribuer aux traits des garçons et six aux traits des filles, sur une liste de cinquante-six adjectifs. Concomitamment, garçons et filles attribuent des traits à l'autre genre, d'une part, et, d'autre part s'attribuent des traits qui leur semblent propres. Baudelot et Establet

indiquent dans l'expérience de Felouzis que les garçons attribuent les qualificatifs suivants aux filles : « faible, peureuse, douillette, capricieuse, charmeuse, caressante, cruelle », tandis que les filles mêmes n'adhérant pas à ces images qui les dénigrent, s'attribuent des qualités comme : « sensible, active, calme, discrète, confiante, énergique, rusée, imaginative ». Il se trouve que dans cette expérience, les qualificatifs attribués aux garçons par les filles sont les suivants : « égoïste, grossier, orgueilleux, excité, jaloux, désordonné » ; mais les garçons ont d'autres opinions, différentes des filles sur eux-mêmes puisqu'ils se décrivent comme : « actif, rusé, courageux, énergique, menteur, exubérant. » Cette expérience illustre qu'il y a des stéréotypes intériorisés chez les garçons comme chez les filles, les poussant à se conformer à une opinion répandue quand elles attribuent le trait qui caractérise l'autre sexe et à s'attribuer des traits dans un autoportrait, en général appréciable dans la société comme de bonnes références. On peut remarquer que dans l'expérience, garçons et filles restent « positifs » en attribuant les traits qui leur sont propres et ont tendance à « jeter l'anathème » sur l'autre genre, à tort ou à raison. L'encadré suivant nous donne des stéréotypes dans certaines caractéristiques liées au genre féminin et masculin, selon une analyse factorielle de Georges Felouzis (BAUDELOT et ESTABLET, 2006, p. 88).

Encadré N° 3 : Stéréotypes féminin et masculin selon Georges Felouzis

Stéréotype féminin	stéréotype masculin
Rapport aux autres. Sociabilité	
Coquette	Charmeur
Sensible aux besoins des autres	Exubérant
	Agressif
	Grossier
	Cruel
Contrôle de soi. Organisation	
Calme	Désordonné
Soigneuse	Coléreux
Peureuse	Emporté
Organisée	
Affectivité	
Sentimentale	
Capricieuse	
Caressante	

Tendre	
Niveau d'activité	
	Actif
	Energique
	Excité
Rapport à l'autorité. Affirmation de soi	
Discrète	Courageux
Timide	Combatif
Obéissante	Aime commander
Docile	Dominateur
Douce	Indépendant
	Résolu
	Orgueilleux
	Direct
Vulnérabilité	
Douillette	
Sensible	
Faible	

Source : Baudelot et Establet, 2006, p. 88.

Dans ces stéréotypes, ce qui est remarquable à voir ce sont des attributions dissemblables entre hommes et femmes, donc des qualités et/ou défauts opposés. Ces stéréotypes donnent à la femme l'image de la douceur et du calme et à l'homme l'attribut d'un être vif. A la lecture de cet encadré, il est clairement visible que certains stéréotypes n'ont pas leur équivalence de part et d'autre entre femme et homme. Cela est notable surtout dans l'affectivité où les stéréotypes féminins (sentimentale, capricieuse, caressante et tendre) n'ont pas d'équivalence dans les stéréotypes masculins ; tout comme la vulnérabilité (douillette, sensible, faible) est propre exclusivement à la femme. Il faut dire que les stéréotypes sont contradictoires avec le principe d'égalité entre homme et femme, ils sont un élément de différenciation et d'appréciation par excellence de ce qu'est une femme et un homme en termes de comportements et de

qualités/défauts. Dans les établissements scolaires, les filles et les garçons motivés se mettent dans des situations de réussite scolaire en suivant le parcours souhaité autant qu'ils peuvent ; mais « il ne faut pas oublier de rétablir la barrière invisible qu'institue l'anticipation des destins familiaux qui leur sont dès maintenant assignés », disent Baudelot et Establet. Les stéréotypes de genre sont d'abord diffusés en famille, dans le quotidien des enfants mais pas seulement. Pour Baudelot et Establet, « les jeunes d'aujourd'hui s'approvisionnent en stéréotypes de genre aux sources les plus variées de la tradition : films, BD, littérature, histoire. Ils peuvent également s'inspirer des modèles en vigueur dans leur propre famille. » La part de l'école dans la fabrication des stéréotypes de genre existe à plus d'un titre. En effet, les deux auteurs mentionnent que « Pour brouiller les vrais problèmes, l'école dispose en effet de ses propres stéréotypes de sexe : « psychologiquement plus mûres », « plus sensibles et délicates », « attentives » dans les communications, les filles seraient naturellement portées vers les lettres ; moins tournées vers autrui, et davantage vers le monde, « moins subtils » mais « plus rationnels », les garçons se porteraient non moins naturellement vers les sciences. Une opposition aussi simpliste prêterait à sourire si notre tour de France du baccalauréat et notre tour du monde des universités n'en avaient révélé l'actualité et la persistance obsédantes dans les mécanismes d'orientation. » (BAUDELOT et ESTABLET, 2006, p.93). La présence des filles et garçons ensemble dans les établissements scolaires fait qu'ils ont « tant de chose en commun » (ensemble, ils sont en classe, dans la cour de l'école - jeux de groupe dans la cour - , devant l'école avant et après les cours et sur le chemin de l'école). Tous ces faits peuvent faire croire que les élèves sont semblables à l'école ; chose qui n'existe qu'en termes de droit, puisque filles et garçons ont le même droit. Mais la société scolaire ne rend pas semblables les populations rassemblées en son sein : « filles et garçons sont amenés à construire leurs capitaux intellectuels et culturels respectifs dans des conditions que la tradition, l'organisation familiale et les structures scolaires elles-mêmes rendent nécessairement différentes. Si l'on veut tenir compte de ce processus, et ne pas produire un stéréotype de plus, il convient d'examiner avec un certain détail le travail scolaire lui-même. » (BAUDELOT et ESTABLET, 2006, page 94).

Le genre chez les enseignants

Dans une société moderne, après la famille, les filles et les garçons intègrent leur second lieu de socialisation primaire, l'école, au sein de laquelle les « différences sexuées » les suivent sous forme de reproduction. À l'école, se forment et se rencontrent des groupes de pairs dans un continuum de socialisation vers l'intégration dans la société, la socialisation secondaire s'inscrivant dans un continuum de la socialisation tout au long de la vie. S'il s'avère que la socialisation est genrée en famille, avec des degrés différents selon que l'enfant vit dans une famille de classe aisée, moyenne ou populaire. La littérature sociologique sur le sujet nous indique que les enseignants ont des dispositions genrées, c'est-à-dire qu'ils ont des aptitudes différentes pour les garçons et les filles dans des situations identiques.

L'école comme « outil de transmission du savoir et levier social » (THOLÉ, 2013) donne aux élèves une triple identité (identité scolaire, identité sociale et identité sexuée), à travers une double interaction, celle avec les pairs celle avec les enseignants. La mixité censée rendre égalitaire filles et garçons à l'école au Mali ne produit pas cet effet, comme le note Marie-

Gaëlle Tholé qui écrit: « le droit des filles à une éducation identique et égale à celle des garçons, en dépit de la mixité en vigueur dans les écoles d'Afrique subsaharienne et notamment au Mali, ne garantit pas des droits égaux dans les interactions et dans la relation pédagogique. Même si la notion de mixité implique l'égalité des droits, elle n'empêche pas des pratiques discriminatoires de la part des enseignants-e-s ». Ces situations discriminatoires se manifestent en défaveur des filles, dit-elle, par le fait que « les interactions en classe sont marquées par un déséquilibre quantitatif autant que qualitatif en faveur des garçons, qui reçoivent plus d'attention, plus de critique et d'encouragement » (THOLÉ, 2013, p.19). L'une des explications dans le rapport différentiel des enseignants avec les élèves garçons et filles trouvent sa compréhension dans l'interaction au sein des classes sociales dans nos sociétés. Dans ce sens, Marie-Gaëlle Tholé explique qu'« à travers la dynamique interactionnelle de la classe, sont véhiculés des modèles culturels, des modèles de rôles et valeurs attribués à chaque sexe et reproduisant les modèles traditionnels. Ce sont des représentations, des savoirs, des compétences, des valeurs, qui s'acquièrent à l'école sans figurer dans les programmes officiels et sans que, le plus souvent, les enseignant-e-s en soient conscient-e-s ».

Si l'on suit les arguments de Marie-Gaëlle Tholé, les stéréotypes de sexe se retrouvent dans les écoles en France et au Mali. Pour la France, Marie-Gaëlle Tholé, en se référant aux nombreuses recherches faites dans les classes, explique que les acteurs de l'école (enseignants comme tout autre acteurs/actrice sociale) sont marqués les stéréotypes de sexe, entraînant ainsi des attentes « en fonction du sexe des élèves et contribu(ant) à générer chez les enseignants des comportements différents envers les garçons et les filles, accentuant de ce fait les inégalités ». Dans le cas du Mali, l'autrice évoque deux phénomènes qui se jouent sur la scolarité en termes du genre. Il s'agit de la place et du rôle de la femme dans la société malienne et de l'effet préoccupant du système scolaire « (concernant les effectifs, le matériel disponible, la formation des maîtres...) ». Face à ces deux situations, elle suppose que les phénomènes qui se jouent « au sein de la classe entre les enseignant-e-s, les filles et les garçons, [...] se trouveront renforcée » (THOLÉ, 2013, p. 20).

Si les rôles d'homme et de femme sont préétablis en famille par les générations antérieures, les enfants peuvent très souvent avoir tendance dans leur « socialisation anticipatrice » à s'orienter, dans le choix des études futures, vers ce que font leurs proches du même sexe de référence. C'est ce que nous observons dans l'exemple de la fille suivie dans notre enquête à Paris expliquant à son enseignant qu'elle souhaitait être cuisinière en se référant à sa mère. Cette socialisation anticipatrice intègre alors une grande dualité, à savoir le dedans (le foyer) et le dehors, dans les traits renvoyant à chacun des deux sexes, comme le montre Corinne de Boissieu: « Dans leurs acceptions respectives, les traits instrumentaux, associés aux hommes, sont liés au monde extérieur du travail notamment et renvoient à l'indépendance, à la confiance en soi, à la domination. De leur côté, les traits expressifs, associés aux femmes, sont liées à l'univers de la famille et des relations personnelles, ils renvoient à la sympathie, à la sensibilité aux autres, à l'écoute... » Corinne de Boissieu ajoute que le concept de genre n'a pas écarté le domaine éducatif qu'il « investi et enrichi » à l'instar d'autres domaines. C'est ainsi que dans les écoles, les enseignants adhèrent aux « représentations différenciées en fonction du sexe »,

ce qui n'est pas sans impact sur leur perception « des rôles, aptitudes et comportement des filles et garçons ». Le genre scolaire est compris comme une « construction spécifique à la culture scolaire, qui aboutit à la détermination d'une identité d'élève-fille ou d'élève-garçon. Il implique des différenciations concernant les modes de socialisation au sein de l'école, les représentations de soi et des autres pour le présent et l'avenir, les comportements et attitudes en classe, les choix d'orientation au sein et au sortir du système scolaire » (BOISSIEU, in THOLÉ 2013, p. 52).

Dans son récent livre de synthèse, Marie Buscatto confirme que les différences sexuées à l'école sont déterminantes. En termes de bilan des scolarités, elle montre qu'en 2019 en France, les filles sont mieux classées que les garçons. Les filles sont meilleures en termes de réussite scolaire, abandonnent moins l'école sans diplôme, par rapport aux garçons. Et dans l'acquisition des connaissances, par exemple, les filles sont des meilleures lectrices. En dépit de cet avantage sur les garçons jusqu'à la fin du collège, M. Buscatto confirme aussi que les orientations scolaires à la fin du collège sont « très sexuées » et « défavorables » pour les filles. Cette défaveur se voit dans « leur moindre choix des filières les plus favorables scolairement et professionnellement ». Marie Buscotto montre, à travers les chiffres, que l'orientation scolaire est totalement genrée à la fin de la troisième où les filles, avec de meilleurs résultats au collège, vont plus logiquement vers le second cycle général et technologique que les garçons. Mais c'est à la fin de la classe de seconde que les parcours entre filles et garçons se séparent largement, comme elle l'illustre par ces chiffres de 2015 et 2016 : en 2016, 14,8 % des filles s'orientent vers une première littéraire contre 4,2 % des garçons tandis que 29,9 % des filles choisissent la série scientifique contre 38,4 % des garçons. Ainsi, en 2015, les filles représentent 41,3 % des élèves de terminales scientifiques (S, STI2D et STL)⁴². Dans le même ordre d'idée, la part des filles de seconde générale ou technologique dans les différents enseignements d'exploration est de 84 % en « santé et social » ou 71 % en « littérature et société » et de seulement 17 % en « science de l'ingénieur » (BUSCATTO, 2019, p.44-45). C'est le même constat dans les lycées professionnels qui demeurent genrés quant aux choix des spécialisations : « si les jeunes filles représentent respectivement 93 %, 89 % et 70 % des spécialités « coiffure, esthétique, autres services à la personne », « spécialités sanitaires et sociales » et « gestion et administration », les jeunes garçons représentent respectivement 88 %, 75 % et 59 % des spécialités « Transport, manutention, magasinage », « Sécurité des biens et des personnes » et « Animation culturelle, sportive et de loisirs » (ibid, page 45). On peut ajouter, à la suite de Marie Buscatto, que la même tendance prévaut dans l'enseignement supérieur où les filières sont de même le prolongement genré des choix des filles et garçons au lycée.

S'il n'y a pas à notre connaissance d'études statistiques équivalentes au Mali, d'après nos observations sur l'école malienne au niveau fondamental, la distinction filles/garçons est à l'image de la société ; autrement-dit l'école reste fortement genrée tout comme les métiers, puisque quelles que soient les activités il semble difficile de trouver autant d'hommes que de femmes chez les praticiens. Comme dans les lycées en France, certaines séries du lycée au Mali

⁴² Il s'agit de la terminale sciences ; la terminale sciences et technologie de l'industrie et du développement durable ainsi que la terminale sciences et technologie de laboratoire.

sont en effet largement fréquentées par les filles, au premier rang desquelles la série langue et littérature et d'autres sont à dominance masculine, notamment les séries scientifiques (série science exactes et biologie). On pourrait dire que l'école malienne est d'emblée à la fois genrée et inégalitaire dès l'entrée des enfants à l'école avec une forte proportion des garçons que des filles et surtout en milieu rural ; et que ce caractère genré est un héritage de l'histoire, en se référant aux premiers Maliens qui ont accédé à l'école coloniale pour devenir par la suite les premiers cadres et intellectuels du pays. Ceux-ci sont plutôt des hommes que des femmes. Dans la socialisation des enfants en famille, le garçon, futur chef de famille, se voit plus accorder l'attention des parents : certains parents ont tendance à considérer l'échec scolaire du garçon comme plus grave sur son avenir que celui de la fille, future ménagère (femme au foyer). Dans cette logique, l'échec scolaire de la fille se présente comme n'étant pas nettement « grave » pour certains parents comparativement à l'échec scolaire du garçon. Pourtant, en regardant le soutien familial, l'aide apportée aux parents par les femmes ayant réussi dans les études, on pourrait dire que celles-ci s'occupent mieux de leurs parents, petits frères et petites sœurs que les hommes qui doivent s'occuper de leur famille (celle qu'ils ont fondée) en priorité. Il résulte de cette norme que la réussite scolaire des filles, et à la suite de cette réussite, leur accès dans l'avenir à un emploi garanti, est au retour plus bénéfique pour leurs parents (pour venir à leur rescousse financière et contribuer à leur prise en charge dans la vieillesse) que celle des garçons. Cela ne veut pas dire que les hommes ne s'occupent pas de leurs parents, mais plutôt, que ce n'est pas le fonctionnement de la structure familiale au Mali, comme il est dit dans à la mairie lors de la célébration du mariage civil : « c'est l'homme qui doit prendre en charge sa famille », la femme « peut aider son mari, si elle a les moyens, mais elle n'est pas obligée ». L'obligation faite aux hommes de prendre leurs familles en charge libère ainsi en quelque sorte la femme quant aux dépenses familiales pour s'occuper à sa famille d'origine. Ceci explique peut-être pourquoi, dans le Mali d'aujourd'hui, même si la mentalité demeure de miser plus sur la réussite scolaire des garçons que des filles, cette différence semble toutefois s'étioler progressivement. Par ailleurs la dimension genrée reste une réalité dans les écoles à plus d'un titre. Par exemple dans le partage des tâches en classe, nous avons déjà mentionné une pratique ancienne qui se perpétue aujourd'hui : les filles sont toujours appelées à balayer la classe et les garçons à effacer au tableau. De même, lors des « grands nettoyages » dans les écoles, comme nous l'avons observé dans nos enquêtes au Mali, les filles sont toujours chargées du balayage de la cour et les garçons du simple ramassage des ordures. La corvée à l'école est largement à la charge des filles qui ont des tâches plus chronophages que les garçons. Ici, on peut voir que l'école imite et reproduit ce qui se passe en famille dans le partage de tâche entre fille et garçons au désavantage de la fille, plus occupée et travailleuse que le garçon en famille. Par contre au niveau des responsabilités, on rencontre plus, cas de nos enquêtes, des garçons responsables de classe (autrement dit délégués de classe) que de filles responsables de classe. Dans la classe, elles semblent plus timides que les garçons qui selon les témoignages des enseignants, posent d'ailleurs plus de difficultés par leurs caractères : agitateurs et perturbateur et retardateurs. Enfin, au domicile, nous allons voir que les filles sont aussi plus occupées par les tâches ménagères que les garçons.

Conclusion du chapitre 2

Dans ce chapitre 2, qui clôt aussi notre première partie, nous avons présenté la méthode plurielle par laquelle nous comptons interpréter nos résultats, afin de vérifier nos hypothèses exposées dans la première partie, relatives aux parcours de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens, au Mali et en France.

Nous avons exposé nos difficultés d'accès aux deux terrains et la manière dont nous avons mis en œuvre, sur la base de notre approche longitudinale, des observations ethnographiques dans les classes des élèves suivis, un travail sur les notes obtenues auprès des enseignants et également, des entretiens auprès des acteurs des écoles ; ainsi que, parallèlement, des observations participantes réalisées à l'intérieur des domiciles des familles, en apportant une aide aux devoirs aux élèves.

Nous avons aussi justifié notre choix de concentrer notre travail d'enquête sur les 10-12 ans qui est, au Mali mais aussi en France, un tournant majeur en termes de déscolarisation (au Mali) et d'orientation (en France). Nous avons aussi expliqué l'importance que nous accordons, dans toute notre thèse, à la dimension genrée comme facteur d'inégalités.

Il s'agit maintenant dans la deuxième partie, d'exposer nos résultats en commençant par ceux qui ressortent de nos études de cas visant à décrire les contextes d'apprentissage scolaire au Mali et en France et les portraits de familles des élèves suivis pendant 3 années, en fournissant des données qualitatives et quantitatives qui permettent de contextualiser et mesurer la réussite.

2^{EME} PARTIE : LES PARCOURS SCOLAIRES ENTRE CONTRAINTES MATERIELLES ET STRATEGIES DES FAMILLES. - RESULTATS DE LA THESE

Chapitre 3 : Présentation de la vie quotidienne dans les écoles au Mali et en France.

3.1 Les écoles au Mali– Observations la 1^e année (2017)

L'école fondamentale de Kalaban Coura : Les circonstances du choix de l'école

L'école fondamentale de Kalaban Coura fait partie des écoles de la rive droite du district de Bamako. Dans cette école, comme dans les autres écoles publiques au Mali, ce sont les élèves qui assurent la propreté des classes. Il y a une division sexuelle du rôle des élèves. A l'image de la vie en société au Mali caractérisée par une forte division sexuelle du travail (« métier d'homme et métier de femme »), l'école n'attribue pas les mêmes tâches aux élèves selon qu'ils soient filles ou garçons. Le balayage quotidien des classes est assuré par les filles de chaque classe. Les garçons se chargent d'effacer au tableau, à tour de rôle. Toutefois, tous les élèves de l'établissement participent au nettoyage général de la cour de l'école, suivant des calendriers établis par le corps enseignant et selon les établissements.

L'enquête dans cette école a été planifiée environ six mois avant. Durant mon enquête exploratoire en été 2016 au Mali visant à mieux connaître les études menées en manière de réussite et d'échec scolaire, j'ai pris contact avec un ancien camarade du lycée, alors enseignant dans cette école : monsieur DIALLO, enseignant à l'école fondamentale de Kalaban Coura depuis cinq ans. Lorsque je lui ai parlé de ma recherche pour trouver d'une école à Bamako et y mener mon étude de terrain, il m'a proposé, volontiers, l'école dans laquelle il enseignait. J'ai pu constater que sa bonne relation avec la Directrice, les collègues et parents d'élèves, qu'il m'a d'ailleurs fait savoir, permettait de faciliter mon enquête dans cette école, et d'obtenir la confiance des acteurs de cet établissement pour collecter des informations nécessaires sur les élèves et l'école. Sa bonne connaissance de cette école m'a parue un atout supplémentaire pour choisir l'école fondamentale de Kalaban Coura comme lieu d'enquête à Bamako.

Les photographies qui suivent sont présentées à titre d'illustration. Elles ont été prises pendant notre enquête de terrain et permettent de capturer des images pour mieux rendre lisible et immédiatement interprétable la différence de conditions d'apprentissage que nous argumentons par ailleurs par écrit.

Photo N°1 : La cour de l'école Kalaban Coura



Source : Enquête de terrain au Mali 19 avril au 19 mai 2017, Bamako, le 24 avril 2017.

Cette école est construite en ciment dans une grande cour, entourée par un mur. Les classes se situent au centre de la cour. Au milieu de cette cour, on peut voir l'érosion du sol due à l'effet de la pluie d'hivernage qui se fraye un passage indélébile. L'état de cette école nécessite des travaux pour le confort des élèves et enseignants. Durant les trois années de notre enquête, les conditions d'études des élèves ne se sont pas améliorées.

Photo N° 2 : Classe de 4^{ème} année



Source : Enquête de terrain au Mali 19 avril au 19 mai 2017, Bamako, le 24 avril 2017.

Sur cette photo réalisée lors de notre premier jour d'observation, dans la classe de 4^{ème} année⁴³, on aperçoit l'effectif de la classe, écrit à l'extrémité droite du tableau : 49 élèves : 23 garçons, 26 filles et 3 absents. La première caractéristique de cette école est l'effectif pléthorique des classes. L'enseignant, avant de commencer son cours, appelle par son nom chaque élève pour mettre à jour le nombre des présents et des absents. Ces derniers atteignent 11 élèves, lors de notre premier jour d'observation. Ce sont des absences non signalées en avance, ni par les élèves absents, ni par leurs parents. Les élèves absents, lorsqu'ils reviennent, expliquent à l'enseignant les motifs de leur absence. La communication parents d'élèves/école se fait par le déplacement des parents d'élève à l'école. L'élève joue le rôle d'intermédiaire, entre ses parents et l'école. Il rapporte, de bouche à oreille, à ses parents toute information de l'école leur concernant : convocation des parents, réunion des parents d'élèves, jour férié...

Les élèves sont assis souvent par deux ou par trois, ont des niveaux très hétérogènes, dans une classe aérée par quatre fenêtres et une porte. La classe n'a pas d'électricité, comme toutes les classes de l'établissement, lors des vents violents et si les fenêtres sont fermées les élèves ne pourraient pas étudier par manque de lumière.

L'école communautaire de Ouélessebougou : Les circonstances du choix de l'école

Ouélessébougou est une commune rurale située environ à 80 km de Bamako. Elle fait partie de la 3^{ème} région (Sikasso) du Mali. L'école communautaire dans laquelle nous avons mené notre enquête fonctionne à travers les cotisations payées par les parents d'élèves, soit un montant de 1000⁴⁴ FCFA par mois pour chaque élève. L'école compte six classes, de la 1^{ère} année à la 6^{ème} année. C'est une maison à usage d'habitation en banco⁴⁵ transformée en école et dont le loyer et les enseignants sont payés par les cotisations des parents d'élèves et une somme modique par une subvention de l'Etat via la mairie de la commune.

Le déroulement de cette enquête était minutieusement préparé depuis lorsque j'étais en France. Mais avant, c'est en juillet 2016 (lors de mon voyage d'enquête exploratoire au Mali) que les démarches de cette enquête ont commencé et se sont poursuivies, tantôt par téléphone et tantôt par l'envoi de mails, avec un autre camarade du lycée et de l'université. Trois ans après avoir obtenu notre maîtrise⁴⁶ de sociologie à l'université de Bamako, alors que presque toute notre promotion était encore à la recherche d'emploi, Samba Ly a eu la chance d'avoir un stage, puis plusieurs CDD (contrat à durée déterminée) avant de décrocher un CDI (contrat à durée déterminée) à l'ONG Islamic Relief. Cette dernière a plusieurs volets d'intervention au Mali, parmi lesquels l'aide aux enfants orphelins, à travers le parrainage, dans plusieurs villes du Mali dont Ouélessebougou. Lors de ma discussion avec Samba sur ma thèse, je lui ai parlé de mon intention de m'intéresser aux associations et ONG au Mali dans le domaine de l'éducation, il

⁴³ Classe correspondant aux élèves de 10 ans, pour ceux qui rentrent à l'école à l'âge de 7 ans, sans redoublement.

⁴⁴ Environ 1, 53 EUROS

⁴⁵ Matériau de construction traditionnel en Afrique subsaharienne, fait de terre argileuse et de paille hachée.

⁴⁶ C'est quatre ans d'études après le bac, nous avons obtenu notre maîtrise en 2005.

m'a parlé du volet éducatif de son ONG. Il s'est trouvé que, Islamic Relief intervient à Ouélessébougou, mon deuxième terrain d'enquête au Mali. C'est ainsi qu'il m'a mis en contact avec Mariam Doumbia, l'assistante sociale de cette ONG à Ouélessébougou. Vu le rôle de Mariam Doumbia dans l'ONG, elle fréquente toutes les écoles de Ouélessébougou et environnement puisqu'elle suit à l'école et à domicile tous les enfants parrainés par l'ONG, elle est devenue une personne ressource dans mon enquête dans cette ville. Après le voyage de juillet 2016 au Mali, de mon retour en France, j'ai continué à échanger avec Mariam et je lui ai demandé de me fournir le nom des villages proches de Ouélessébougou. J'ai choisi pour mon immersion le village de Mana, à cause de sa proximité (elle est à trois kilomètres de Ouélessébougou), mais aussi pour un second critère qui est son accès facile (elle est accédée par une route bitumée).

Le 1^{er} mai étant férié, j'ai débarqué à Ouélessébougou le mardi 2 mai 2017 à 7h du matin, après 1h30 de trajet en bus Bamako/Ouélessébougou. La nouvelle de la grève illimitée des enseignants, compliquant mon enquête, était au centre de discussions entre les passagers dans le bus. A mon arrivée, Mariam m'a proposé d'aller avec elle en moto au siège de l'ONG, puis elle m'a amené au Village de Mana. En cours de route, je lui ai parlé de la grève des enseignants qui s'est confirmée d'ailleurs à notre arrivée à l'école du village de Mana : classe fermée, cour de l'école vide, (pas d'élèves, pas d'enseignants). À ce moment, cette école donnait l'image d'une période de vacances.

Comme la famille du Directeur est logée au sein de l'école, sa femme nous a informé que le Directeur était parti tôt le matin à Bamako. Mariam a appelé le Directeur, il lui a expliqué que les enseignants du public étaient en grève illimité depuis le matin-même. Dans cette situation, imprévisible et inattendue, il fallait retourner à Ouélessébougou et trouver une alternative à l'enquête. Ce qui fut une école privée où les enseignants n'étaient pas en grève. Mariam, connaissant bien les écoles de Ouélessébougou m'a conduit dans une école communautaire dont elle connaissait le Directeur. Quand nous sommes arrivés à l'école communautaire de Ouélessébougou à l'improviste, Mariam a expliqué au Directeur ma recherche dans l'urgence de trouver une école pour y mener mon enquête. Nous rentrâmes dans le bureau du Directeur, je lui ai présenté mon étude, ma démarche qu'il a acceptée avec plaisir. Ce fut un grand soulagement pour moi ! Le Directeur considérait cette étude comme un « honneur » pour lui dans le sens où il recevait quelqu'un qui quittait la France pour mener une enquête dans son école. En entrant dans son bureau si minuscule (environ 9 m²), on faisait face à un banc réservé aux visiteurs à côté d'un siège réservé à lui-même. Ce bureau construit en banco est à l'image de toute une école construite en banco, non clôturée. Le Directeur ayant accepté ma venue à effet immédiat a informé l'enseignante de la classe de 4^{ème} année. C'est dans cette circonstance que l'école communautaire de Ouélessébougou, école qui n'était pourtant pas dans la trajectoire directe de mon enquête est ainsi devenue mon lieu d'enquête. Je suis retourné au siège de l'ONG pour prendre mon journal de terrain afin de venir commencer mon observation, mon enquête à Ouélessébougou.

Photo N°3 : La cour de l'école de Ouélessebouyou (1)



Source : Enquête de terrain au Mali 19 avril au 19 mai 2017, Ouélessebouyou, le 3 mai 2017.

Nous voyons sur cette photo deux bâtiments, dans le premier se trouvent la classe de 4^{ème} année puis celle de 3^{ème} année, et plus loin les classes de 5^{ème} et 6^{ème} année dans le second bâtiment. L'école est construite en banco, il n'y a pas de mur qui l'entoure, les fenêtres n'ayant pas de battant, restent ouvertes.

Photo N°4 : La cour de l'école de Ouélessebouyou (2)



Source : Enquête de terrain au Mali 19 avril au 19 mai 2017, Ouélessebouyou, le 3 mai 2017.

Le drapeau du Mali, implanté au milieu de la cour comme symbole de la présence d'une institution de la République, indique l'école. L'espace de cette cour de l'école est largement ouvert à l'extérieur. C'est une école ouverte à toute personne extérieure à l'école.

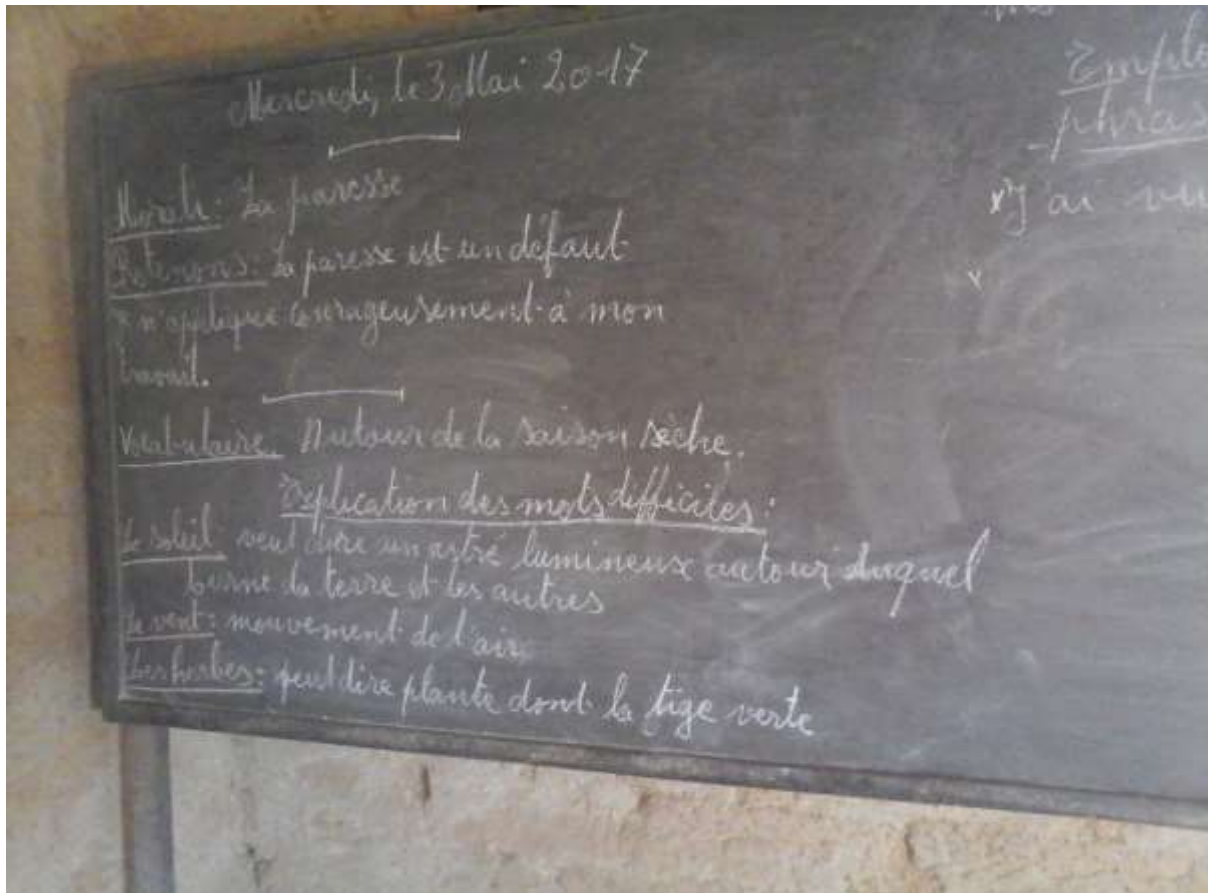
Photo N° 5 : Les élèves de la classe de 4^{ème} année



Source : Enquête de terrain au Mali 19 avril au 19 mai 2017, Ouélessebougou, le 3 mai 2017.

Sur cette photo, les élèves sont assis dans une classe minuscule en toute promiscuité, ce qui correspond à la réalité d'une école en deçà des normes et une école en difficulté matériel de tout genre. Du sol au toit, des tables au tableau, de la porte à la fenêtre (une seule fenêtre), cette salle de classe est en toute évidence hors norme, par rapport aux classes observées à Bamako.

Photo N° 6 : Tableau de la classe de 4^{ème} année



Source : Enquête de terrain au Mali 19 avril au 19 mai 2017, Ouélessebougo, le 3 mai 2017.

La photographie du tableau montre la vétusté du matériel de l'école et indique aussi deux sujets abordés : la paresse comme défaut, le vocabulaire autour de la saison sèche.

Observation en classe dans les écoles du Mali

Le déroulement de l'enquête à l'école de Kalaban Coura en 2017

Chaque matin, mon ami venait me prendre à moto Djakata (une marque de moto fabriquée en Chine, en vogue au Mali) pour qu'on aille ensemble à l'école. Ainsi, nous quitions, par le pont Fade (appelé 2^{ème} pont⁴⁷), la rive gauche de Bamako vers la rive droite. Le premier jour, un lundi matin, quand nous sommes arrivés, il m'a présenté à la Directrice et aux autres enseignants présents. Avant le début des cours, il m'a conduit dans la classe des élèves que j'allais suivre dans le cadre de mon enquête longitudinale. Pour le choix de ces élèves, jeme suis basé sur le critère de proximité de l'école/maison, en demandant aux élèves ceux qui résidaient près de l'école, et sur le critère du genre en choisissant une fille et un garçon, parmi

⁴⁷ Au niveau de Bamako, trois ponts sur le fleuve Niger, le plus grand fleuve du Mali : le pont des Martyrs (1^{er} pont), le pont Fade (2^{ème} pont) et le troisième pont.

celles et ceux qui souhaitaient être suivis. Ce critère me permettait de me rendre, à moindre temps, aux domiciles des élèves suivis dans l'enquête à la fin de la journée.

J'ai présenté au corps enseignant, mon étude, donc la raison de ma présence parmi eux. Sans tarder, j'ai profité de ce premier contact pour leur faire savoir que mon enquête s'intéressait aussi à tous les enseignants de l'établissement et par conséquent, que j'avais besoin de chacun d'entre eux en particulier, pour réaliser des entretiens semi-directifs tout au long de cette étude. Ils ont tous montré leur volonté de participer à cette étude, en me donnant leur accord pour les entretiens à réaliser.

Dans le bureau de la Directrice, les enseignants ont commencé par écrire leur nom et signer le cahier de présence avant de se diriger dans leur classe respective.

Lors du premier jour, la Directrice a souhaité m'accompagner pour indiquer à l'enseignante⁴⁸ ma présence dans sa classe. Nous nous sommes dirigés vers la classe de 4^{ème} année. Les filles qui devaient balayer la classe venaient à peine de commencer le balayage. La cloche a sonné, il était 8h, l'heure d'entrer dans les classes, l'enseignante a demandé d'arrêter le balayage et de ramasser quelques papiers qui traînaient encore dans la classe. Les 49 élèves présents ce jour sont rentrés en classe et se sont assis. L'enseignante et moi sommes rentrés en dernier : tous les élèves se sont levés spontanément : signe de salutation et de respect des élèves envers les adultes. Ce qui d'après ce que je savais déjà, qui m'a été confirmé par la suite, est une pratique générale chez les élèves dans toutes les écoles au Mali, de génération en génération. Ma présence a attiré leur attention. J'ai deviné dans leur regard cette curiosité de savoir : Qui est-ce ? Quel est le motif de sa présence dans la classe ?

L'enseignante leur a ordonné de s'asseoir et leur ai expliqué que je menais une recherche sur les élèves au Mali, leur réussite et l'échec scolaire. J'ai pris place au fond de la classe. Cette classe comportait une porte d'entrée et cinq fenêtres, ce qui donnait suffisamment d'aération en cette période de canicule d'avril-mai où la température atteint les 40 degrés à l'ombre avec des pics pouvant aller jusqu'à 45 degrés.

Les conséquences de l'effectif pléthorique se sont fait sentir d'abord par le fait que l'enseignante n'est pas parvenue pas très souvent à attirer l'attention de la majorité des élèves. Avant de commencer une leçon, l'enseignante a fait « une sensibilisation », une méthode qui consiste à prendre un exemple ou une histoire banale de la vie courante. C'est le cas d'un cours d'instruction civique sur la morale.

Les trois séances qui suivent sont retranscrites au présent de l'indicatif, d'après les notes prises pendant le temps de l'observation.

⁴⁸ Une étudiante venant de l'école de formation des maîtres dans le cadre de son stage pratique. Elle remplace légalement la maîtresse de la classe absente pour cause de maladie.

Séance d’instruction civique : Le respect des engagements.

La première leçon du jour est un cours d’instruction civique sur la morale : Le respect des engagements.

Ce cours commence par une histoire de promesse que raconte l’enseignante: « *une grand-mère promet d’acheter un Bazin à sa petite fille, si elle passe à son examen* ».

L’histoire de cette promesse, au début du cours, ne semble pas familière aux élèves, pourtant à leur âge, ils peuvent eux-mêmes recevoir de la part de leur entourage de telles promesses. Cette histoire de promesse situe implicitement les élèves dans un contexte sur lequel ils donneront leur avis par leur participation au cours, dans une « méthode interactive », un échange entre l’enseignant et l’enseigné, jusqu’à l’aboutissement de ce qui doit être retenu et appris.

A la suite de cette histoire, la question posée par l’enseignante aux élèves est la suivante : *Pourquoi il est bon de tenir sa promesse ?*

Plusieurs élèves, en levant la main et en utilisant l’expression courante : « moi madame », demandent à être interrogés. Les réponses des élèves interrogés sont axées sur : une question d’honnêteté et de respect de la parole donnée. Ce cours a pour enjeu de transmettre aux élèves des leçons de morale, de leur inculquer ou leur faire découvrir des comportements et des « valeurs » morales considérées comme meilleures.

En résumé de ce cours, l’enseignante écrit et ordonne aux élèves de recopier dans leur cahier de devoir⁴⁹ et d’apprendre les phrases suivantes : « *une promesse est une dette. Je respecte mon engagement* ».

La séance qui suit ce cours est consacrée à la lecture.

Séance de lecture

La lecture fait partie des séances quotidiennes pratiquées par les élèves dans les classes du premier cycle⁵⁰ au Mali. La maîtrise de la lecture dans une classe de 4^{ème} année pose problème pour les enseignants. A ce niveau de 4^{ème} année, rares sont les élèves qui peuvent lire correctement leur livre. Avant de commencer la séance de lecture, un climat de bruit et de désordre s’observe en classe. Le passage d’une activité à une autre est un moment difficile à gérer pour l’enseignante. C’est le moment où les élèves décrochent et bavardent le plus en classe. L’enseignante lit d’abord le texte ; ce qui permet aux élèves de savoir comment se lit tel ou tel mot. Pour faire régner le calme, elle demande aux élèves de se lever et s’asseoir plusieurs fois. Elle interroge un garçon qui se met à lire, les autres suivent attentivement à deux et à trois, comme ils sont assis au tour du livre, tandis que l’enseignante s’assure que les autres suivent

⁴⁹ En classe de 4^{ème} année, les élèves disposent de trois types de cahiers : un cahier de devoir (pour les cours de français, calcul, grammaire conjugaison...), un cahier de leçon (pour les cours d’histoire, de géographie, de sciences naturelles...) et de cahier de composition (pour les évaluations à la fin de chaque mois).

⁵⁰ Le premier cycle correspond à l’école élémentaire en France, il est composé de 6 classes : de la 1^{ère} année à la 6^{ème} année.

attentivement, en déambulant dans la classe. Nous pouvons ici faire une remarque sur la lecture, suivie par deux ou trois élèves, ce qui s'explique par l'insuffisance du nombre de livres pour tous les élèves. Les élèves qui ne disposent pas de livre forment un binôme ou trinôme avec ceux qui en possèdent. Posséder le livre, dans lequel se trouvent les textes à lire, ou de ne pas en posséder est, en effet, un élément majeur permettant aux premiers d'avoir plus facilement des acquis en lecture par rapport aux seconds. La différence de niveau entre élèves au Mali peut souvent s'expliquer par ces facteurs, comme avoir les fournitures scolaires au complet, compte tenu de la place qu'occupent les outils de travail de l'élève. Avoir des fournitures scolaires au complet, c'est l'une des bases vers la voie de la réussite scolaire. La différence se joue en classe et se poursuit en dehors de l'école. Comment les élèves qui ne disposent pas de livre peuvent-ils suivre les recommandations de l'enseignante, lorsqu'il s'agit de lire ou relire certains textes du livre dans le cadre des devoirs à domicile ?

Au cours de cette lecture, l'enseignante demande aux uns de parler fort, aux autres de bien articuler les mots et lit pour ceux qui restent bloqués sur certains mots qui leur sont difficiles à prononcer. Tous les élèves ne maîtrisent pas encore la lecture. C'est l'un des problèmes des élèves que l'enseignante essaye de pallier en interrogeant les élèves moins attentifs, ceux qui ne lèvent pas leur main pour lire et qui restent passifs. Dans cette séance de lecture, seuls ceux qui savent lire, se déclarent volontaires, les autres doivent être appelés et obligés à lire pour sortir de leur mutisme. Parmi les traits qui identifient les élèves en difficultés en classe, on peut remarquer ce « mutisme » qu'ils ont en classe. Les élèves en difficulté ne prennent pas d'initiative de participer aux activités. Ce qui renforce leur difficulté, si l'enseignant ne parvient pas à ramener leur niveau à celui des autres.

La lecture est suivie par la conjugaison. Les élèves sont appelés à « *conjuguer le verbe savoir au passé composé* » sur leur ardoise. L'enseignante passe de rangée en rangée pour vérifier et interroger une fille pour la correction au tableau, avant la récréation.

Du retour de la récréation, les élèves prennent encore les ardoises pour le « calcul mental ».

Séance de calcul mental

Les élèves prennent leurs ardoises pour le « calcul mental ». Ils lèvent la main, comme l'indique l'expression : « les craies à l'air » et l'enseignante demande, par exemple, le résultat d'une multiplication, de l'addition de deux chiffres ou la soustraction de deux chiffres. Cet exercice se fait en trois étapes et nécessite une grande attention et une rapidité exemplaire des élèves.

- Dans un premier temps, les élèves lèvent la main et écoutent attentivement la demande de l'enseignant,
- Dans un second temps, ils écrivent rapidement le résultat,
- Dans un troisième temps, ils montrent leur résultat.

L'enseignante passe devant chaque élève ; ceux qui ratent leur résultat montrent leur main et recevront un coup de règle. Le châtiment corporel est appliqué dans l'école publique malienne. Toutefois les enseignants ne doivent pas frapper violemment ou blesser les élèves. Dans cette

séance l'enseignante vérifie surtout les tables de multiplication, distinguant surtout les élèves qui maîtrisent les tables de multiplication, de ceux qui ne les maîtrisent pas.

Le cours du matin se termine par une séance axée sur la proportionnalité. L'enseignante écrit l'objectif de cette séance au tableau, que les élèves recopient dans leur cahier : il s'agit de permettre aux élèves de reconnaître une question de proportionnalité et de savoir la traiter. Le tableau ci-dessous est rempli en guise d'exemple en classe.

Tableau N°12 : Exercice de mathématiques à l'école de Kalaban Coura de Bamako

Pièces de 100 F⁵¹	1	2	3	4	5	6
Pièces de 25 F	4	8	12	16	20	24

Source : enquête de terrain, école de Kalaban Coura de Bamako, Mali, 2017

Après les deux premiers exemples, faits par l'enseignante stagiaire, quelques élèves volontaires complètent le reste du tableau. L'enseignante montre aux élèves l'utilité de cet exercice, qui est de leur permettre de mieux connaître l'écart qui existe entre les deux pièces et de comprendre par cet exemple, la notion de proportionnalité. En classe de 4^{ème} année comme dans toutes les classes du premier cycle, les enseignants écrivent les leçons au tableau, et après des situations de mise en activité, les élèves recopient pour apprendre chez eux. Le cours du matin de ce premier jour d'observation se termine sur cette leçon de proportionnalité.

L'après-midi, la rentrée est décalée à 15h, au lieu de 14h (l'heure ordinaire), à cause de cette période de canicule où le thermomètre affiche 45°. Malgré ce décalage d'heure, les élèves sont moins nombreux que ce matin (25 élèves présents en classe à 15h) et sont de plus en plus en retard. A 15h20, l'enseignante décide de commencer le cours, une leçon de science expérimentale. Elle fait un rappel du cours précédant qui portait sur : la bouche et les dents.

Séance de science expérimentale

Pour la leçon du jour, elle pose la question : avec quel organe sent on les odeurs ? (Personne ne répond).

Visiblement, leur silence indique qu'ils n'ont pas compris la question.

Le mutisme de toute la classe suite à cette question posée s'explique par une difficulté de compréhension des mots employés en français. L'enseignante se rend compte que les élèves

⁵¹ Le franc CFA est la monnaie utilisée au Mali ; 655 CFA équivalant à 1 euro.

ont un problème de langage, de compréhension. Elle pose la même question en langue nationale bambara⁵² et tous les élèves lèvent la main pour y répondre.

Suite à la réponse des élèves : *le nez*, la leçon du jour est écrite au tableau

Science expérimentale : le nez- l'hygiène.

L'utilisation du français pour le cours et le résumé ne permettant pas une compréhension optimale des élèves, leur compréhension de la langue de Molière étant limitée à ce stade, l'enseignante dans l'interaction avec les élèves, fait des aller et retour entre le français et l'explication en bambara. Le recours à la langue nationale bambara fait partie des méthodes, des « marges de manœuvre » des enseignants face aux difficultés de compréhension du français. Le bambara, qui est la langue nationale la plus parlée au Mali, est comprise par tous les élèves de la classe, bien qu'ils soient des ethnies différentes. Vers la fin de la journée, l'enseignante corrige les cahiers de devoir des élèves.

A la fin des cours, je dois encore prendre contact avec les parents des deux élèves à suivre, afin de pouvoir les rencontrer dans un bref délai. J'ai chargé les deux élèves d'informer leurs parents. Le garçon m'a dit que sa mère, une commerçante qui vend des condiments, serait disponible le matin et que son père, également commerçant de céréales, sort très tôt pour ne rentrer que le soir. Rencontrer d'abord la mère du garçon me paraît pertinent, elle me semble plus accessible. J'ai chargé le garçon d'informer sa mère de mon souhait de la rencontrer le demain matin. Un appel téléphonique auprès des parents des deux élèves, pour fixer un jour de rencontre, était aussi une option comme moyen de les rapprocher. Mais j'ai préféré rencontrer en personne ces parents d'élèves plutôt que les appeler, pour leur expliquer mon enquête.

Le lendemain matin, le garçon m'informe que sa mère, la commerçante de condiments, est prête à me recevoir, avant d'aller au marché. Avant le début des cours, je le prends en moto, nous nous dirigeons vers sa famille. A notre arrivée, sa mère me reçoit dans une cour immense entourée de chambres en banco crépies de ciment. Sur les côtés, on peut apercevoir le mur séparant symboliquement les différentes familles contiguës les unes des autres. Dans l'immense cour, quelques grands arbres sont plantés, donnant un cadre de vie propice pour une famille nombreuse. Après m'avoir écouté, elle ne s'oppose pas au suivi de son enfant. Elle doit tout de même informer le père du garçon à qui revient le dernier mot. Dans ce genre de situation, pour une décision à prendre, l'accord de la femme est un bon augure, même si par principe le père donne le dernier mot. Elle me donne le numéro de téléphone du père et je retourne à l'école avec le garçon. La journée commence par la lecture, il s'agit de réviser un texte déjà vu, avant le cours de grammaire qui porte sur le complément circonstanciel de lieu. Dans ce cours, les élèves font individuellement les exercices sur leur ardoise, ils passent les montrer à l'enseignante avant la correction au tableau. Cette correction est faite par les élèves eux-mêmes.

⁵² Cette langue nationale est la plus parlée au Mali. Elle est ici comprise par tous les élèves de la classe, bien qu'ils soient issus d'ethnies différentes.

À tour de rôle ils passent au tableau ; les mauvaises réponses des uns sont immédiatement contestées par ceux qui sont sûrs de connaître les bonnes réponses.

A la récréation, la fille que je souhaite suivre dans le cadre de ma thèse m'accompagne dans l'atelier de menuiserie de son père se trouvant à côté de l'école. Elle vient parfois dans cet atelier pendant les récréations pour prendre de l'argent à son père et acheter à manger. Dans cette école à l'instar des autres écoles publiques, la cantine scolaire n'existe pas. Dans la cour de l'école ou dans les alentours, les femmes vendent des sandwiches, des crèmes glacées, des arachides, et d'autres aliments à destination des élèves, enseignants et d'autres passants. Ce « micro marché » est la seule activité génératrice de revenus pour certaines femmes, qui pendant les périodes de grève et les vacances se retrouvent sans activité. Dans ce laps de temps, quinze minutes, tandis que la fille mange à côté, j'explique au père en quoi consiste mon enquête. Cette dernière, comme je l'espérais, est bien acceptée par le père de l'élève, qui se félicite d'être approché et d'avoir rencontré quelqu'un qui vient de France pour s'intéresser à la scolarité de son enfant. Il considère notre rencontre comme une chance pour sa fille, quant à sa réussite scolaire dans le futur. Sa réaction montre toute l'importance qu'il accorde aux études lorsqu'il me dit avec regrets qu'il s'est arrêté au niveau du DEF⁵³ (diplôme d'étude fondamentale) sans avoir ce diplôme. Il me fait savoir toute sa disponibilité, en me donnant son numéro pour convenir d'un rendez-vous, tout en souhaitant me recevoir chez lui. Ainsi, je regagne la classe avec sa fille avant la reprise des cours.

A la reprise, après la récréation, le cours d'élocution commence dans un environnement bruyant, comme si les élèves continuaient la récréation en classe avec des discussions de ci et là. Pour ramener les élèves à l'esprit du cours, l'enseignante leur ordonne de se lever et de se raser plusieurs fois. Les élèves comprennent que cette épreuve (se lever et se raser) signifie qu'ils doivent se taire et d'avoir l'esprit en classe. Dans cette leçon d'élocution, les élèves vont se référer à un texte écrit au tableau, « mon premier jour à l'école » pour raconter à leur tour ce qu'ils ont fait durant leur premier jour à l'école. Chaque élève doit passer devant toute la classe et dire ce qu'il a fait ce jour-là. Les élèves qui racontent bien leur premier jour à l'école ont droit à un applaudissement de la classe. Cet exercice semble difficile pour certains élèves ayant des difficultés à parler devant leurs camarades, en général, parce qu'ils semblent en manque d'idées. Les élèves en difficultés à ce cours d'élocution se contentent de reprendre les phrases qu'ils ont lues au tableau et déjà mémorisées. A la suite de ce cours s'ensuit le calcul mental. Les élèves prennent leurs ardoises, comme d'habitude, ils savent qu'ils reçoivent un coup de règle pour chaque calcul raté. On voit dans leur visage un air de concentration et surtout de vigilance à l'écoute de ce que dira l'enseignante stagiaire. Ils connaissent les principes de ce calcul mental et n'hésitent pas à dénoncer ceux qui trichent, en modifiant leur fausse réponse à l'insu de la maîtresse. Les tricheurs reçoivent une double punition : deux coups de règle à la main.

En fin de matinée, l'enseignante fait l'appel et corrige les cahiers : c'est un moment où les bavardages reprennent. Cette fois-ci, elle désigne un élève en lui demandant de prendre les

⁵³ Niveau du brevet en France.

noms de ceux qui bavardent. Ceux-ci, uniquement des garçons, doivent se mettre à genou, en guise de punition, jusqu'à la sortie à midi.

Au troisième jour de mon observation, la maîtresse titulaire de la classe fait son retour alors que l'enseignante stagiaire reste présente, ce qui fait qu'on est trois adultes en classe. Avant la rentrée des classes, j'avais planifié mon entretien avec elle, qui se fait dans une salle tandis que l'enseignante stagiaire continue le cours, en demandant aux élèves d'expliquer un texte au tableau en langue bambara. Les mercredis, les cours s'arrêtent à midi.

Au début de la semaine, les rumeurs d'un mouvement social se répandent et se confirment le jeudi. A la fin des cours du mercredi midi, la Directrice m'annonce qu'il n'y aura pas cours jeudi, une marche des enseignants est prévue : elle s'explique parce que les enseignants demandent une augmentation de salaire et l'amélioration de leurs conditions de travail par l'octroi de primes lors de la rentrée.

Les cours reprennent le vendredi, mais suite à une mauvaise compréhension de l'information, certains élèves estiment que la grève des enseignants continue. L'absence de bon nombre d'élèves se voit bien en classe. Après l'appel de la maîtresse, il y a 19 élèves absents qui n'ont pas compris que le mouvement social ne concernait que la journée du jeudi. Les élèves présents semblent ne pas avoir l'esprit en classe, sous l'effet de la grève du jeudi et du grand nombre d'absences. Pour ramener les élèves à l'esprit du cours, la maîtresse leur demande de se lever et de se rasseoir plusieurs fois, avant le rappel de la leçon précédente, en éducation civique, qu'indique un élève : le respect du règlement intérieur.

La nouvelle leçon d'éducation civique, intitulée : l'état civil, est écrite au tableau, ainsi que les objectifs de cette leçon : chaque élève doit être capable d'expliquer une image montrée par l'enseignante. Il s'agit d'un bâtiment de l'état civil. Dans l'interaction et la discussion avec les élèves, l'enseignante leur demande les rôles de la mairie : en général les élèves citent la célébration des mariages, avant que l'enseignante écrive la bonne réponse au tableau : produire des actes (naissance, mariage, décès).

A 8h22, une élève arrive en retard ; l'enseignante la laisse entrer en me disant que cette dernière habite dans un autre quartier et vient à pied, à l'instar de tous les élèves de la classe. A Bamako, il est fréquent de rencontrer dans les transports en commun des élèves fréquentant des écoles d'autres quartiers, loin de leur domicile, pour diverses raisons, par choix ou par contrainte : le choix de fréquenter des écoles privées de meilleur niveau qui n'existent pas dans leur quartier de résidence, le manque de place dans les écoles du quartier de résidence à la suite d'un déménagement, et le cas des élèves exclus (souvent pour trop de redoublements), qui se retrouvent contraints d'aller dans des écoles d'autres quartiers. Le cas de cette élève, me dit l'enseignante, est dû à un déménagement de ses parents qui ont finalement trouvé cette école, après avoir encouru le risque de voir leur enfant déscolarisée cette année. Au Mali, l'Education Nationale ne se charge pas de trouver une école pour les élèves exclus, quel que soit leur âge. Les chances de réussite scolaire des élèves, en situation de déscolarisation et d'exclusion, dépendent alors uniquement des parents qui mobilisent soit leur « capital social » comme le père de la fille, utilisant ses relations pour trouver une école à sa fille, où leur « capital

économique » pour accéder à certaines écoles privées auxquelles les élèves exclus des écoles publiques sont acceptés volontiers sans autre « barrière d'entrée » que le coût de l'école. Par contre certaines écoles privées, huppées de Bamako procèdent par une évaluation du niveau d'entrée des nouveaux élèves qui intègrent leur établissement. Ces écoles refusent les élèves redoublants et ceux qui sont exclus d'autres établissements. Cela s'explique parce qu'elles veulent éviter que les élèves en difficulté d'autres établissements ne fassent baisser leur taux de réussite, leur objectif étant de se classer parmi les meilleures écoles en termes de réussite aux examens nationaux du DEF et du baccalauréat.

La suite du cours est consacrée à la construction de phrase et la lecture. A la séance de construction de phrase, c'est le travail personnel qui prévaut. Chaque élève doit faire une phrase en utilisant l'expression : *je vous remercie*.

Ensuite, ils doivent retrouver la protestation dans deux phrases écrites au tableau :

- *Je n'aime pas la violence.*
- *Je ne suis pas d'accord que tu sortes.*

Durant la lecture, l'enseignante coordonne en désignant l'élève qui doit lire, parmi les deux catégories d'élèves, les volontaires (ceux qui lèvent le doigt) et les « obligés » (ceux qui ne lèvent pas le doigt). Les élèves entre eux se corrigent, s'entraident, sous la vigilance de l'enseignante, lorsque l'un d'entre eux est bloqué ou lit mal un mot difficile.

Au cours de cette enquête en classe à l'école Kalaban Coura de Bamako, ayant observé les conditions d'apprentissage et ce qui se fait dans chaque leçon, je retiens le rappel de l'enseignante, demandant aux élèves de se lever et s'asseoir plusieurs fois pour ramener le calme, écrivant au tableau et ordonnant aux élèves de recopier dans leur cahier les objectifs de la séance en matière de savoir faire. En classe, entre les élèves, les déviants sont vite dénoncés. Lorsque deux élèves se permettent de jouer en plein cours et à l'insu de l'enseignante, les autres n'hésitent de dire : *Madame, un tel et un tel jouent en classe*. Les coups de règle en cas d'erreur de calcul sont un élément qui n'existe plus en France aujourd'hui. Dans mon enquête, la comparaison interne peut aussi se faire en interne au Mali grâce à mon enquête à l'école rurale de Ouéslesbougou.

Le déroulement de l'enquête à l'école communautaire de Ouéslesbougou en 2017

Lorsque je rentre en classe de 4^{ème} année vers 8h, le cours a déjà commencé, je prends place sur une chaise au fond de la classe. Sur le tableau en cheval est écrite la date du jour : mardi 2 mai 2017. Ce matin, ce sont les chants de la composition : chaque élève passe, à l'appel de son nom, pour chanter une chanson de son choix.

Dans cette classe avec un toit en tôle, les élèves sont assis à trois ou quatre sur un petit banc. La classe a une porte d'entrée, à côté de laquelle se trouve le bureau de la maîtresse, et une seule fenêtre minuscule ouverte en plein air, sans battant. Ce matin dès 9h, nous commençons

à transpirer en classe. Cela n'est pas dû à la température de l'extérieur, il fait moins chaud à Ouélessebougou qu'à Bamako, mais plutôt à l'environnement de la classe : on peut voir juste au-dessus de nous les bouts de bois qui maintiennent la tôle et des petits trous à travers lesquels rentrent les rayons solaires.

A la récréation, le Directeur et les enseignants se retrouvent sous un hangar dans la cours de l'école (symboliquement, cet espace peut être vu comme la « salle des enseignants »). Sous ce hangar, assis sur des bancs, ils discutent de l'organisation au quotidien. Pour ce premier jour d'observation, c'est la discussion sur mon enquête qui est à l'ordre du jour. Je réponds aux questions des enseignants axées autour du choix de mon thème, la durée de l'enquête et la carrière professionnelle dans laquelle je compte me lancer.

Après la récréation, la maîtresse commence à corriger les cahiers de composition, tandis qu'un élève passe de table à table avec le livre de lecture ; chacun lit, tour à tour, les autres suivent assidument dans une classe calme, sans bavardage. L'élève qui coordonne la séance semble maîtriser le texte, en tout cas en ce qui concerne sa lecture, il aide les élèves qui ne parviennent pas à lire les mots difficiles. Le sol de la classe, également en banco, arrosé le matin pour éviter la poussière, ne suffit pas à empêcher cette dernière de se propager sur nos chaussures à cause des va et vient des élèves, lors des demandes de permission de sortie. Lorsqu'ils veulent sortir, les élèves, bras croisés (signe de respect), viennent demander à l'enseignante la permission avec la même formule unique : « Madame s'il vous plaît, je veux sortir ». Deux élèves ne sortent jamais en même temps, pour éviter risque de jouer dehors, ils sortent les uns après les autres. Souvent, certains élèves lorsqu'ils passent au tableau pour répondre aux questions, y vont pieds nus, laissant les chaussures à leur place. Ce comportement de pieds nus en classe est toléré par la maîtresse. On est loin de la vie de classe des écoles de Bamako. Cette classe (comme le confirmeront aussi mes autres journées d'observation) est moins bruyante que celle de l'école de Bamako. Les élèves sont plus à l'écoute de l'enseignante, souvent un regard ou un silence (lorsqu'elle parle et que certains élèves chuchotent) suffit à faire taire les élèves. Si l'enseignante à moindre effort ramène la discipline dans cette classe, cela peut s'expliquer par leur « socialisation » extra-scolaire - dans le milieu rural malien, les enfants sont plus « dressés » par leur socialisation familiale au respect de certaines valeurs, au premier rang desquelles l'obligation de se soumettre à l'ordre de l'adulte – qu'à leur « socialisation » scolaire. Ici, lorsqu'un élève croise un enseignant, une enseignante, il lui dit avec les bras croisés : bonjour Monsieur ou bonjour Madame.

On pourrait croire que cette discipline, qui va dans le sens du respect de l'adulte, de l'élève du milieu rural, est un facteur de leur réussite scolaire. Mais il n'en est pas ainsi, au regard de leur niveau scolaire, les élèves de cette école ont les mêmes difficultés que ceux de Bamako dans l'acquisition des connaissances. Divers facteurs, enchevêtrés les uns aux autres, font que leur caractère d'élèves disciplinés ne joue pas en faveur de leur réussite scolaire. Ce comportement d'obéissance, inculqué par la famille et la société qui le renforce, diffère de ce que l'école attend d'eux pour être en réussite scolaire : être dans les apprentissages, c'est-à-dire faire

régulièrement les devoirs à domicile, de la lecture, se donner du temps pour tout ce qui renforce le « capital culturel ».

Avant la séance de l'après-midi, une fille remplit le canari d'eau déposé à l'extrémité gauche de la classe⁵⁴. Les élèves viennent, un en un, boire de l'eau. J'ai rappelé à la maîtresse l'objectif de suivi des élèves pour mon étude. Elle a aussitôt désigné deux élèves, une fille et un garçon, en leur demandant qu'ils informent leur parent d'une étude qui les concerne, donc de ma visite à leur domicile dans les prochains jours. Le cours commence par la lecture d'un texte sur le sujet : les ressources du Baobab. Il s'ensuit une révision sur l'unité de poids avec un exercice portant sur la conversion des multiples du gramme. Après la correction de l'exercice, faite par les élèves au tableau, la maîtresse donne un devoir à domicile, sur la conversion, pour le lendemain.

Le jour suivant, le Directeur organise une réunion le matin, me donnant l'occasion de me présenter à deux enseignantes absentes lors de mon premier jour à qui je présente mon enquête. Cela fait, nous regagnons la classe, avant d'aller au domicile du garçon désigné pour mon enquête, pour rencontrer ses parents. Le garçon vit avec ses grands-parents dans une maison en banco (comme la majorité des maisons de cette commune rurale). La présence des moutons et chèvres dans un hangar, au toit en paille, situé au milieu de la cour de la maison rappelle à tout connaisseur de la culture peuhle qu'on est bien dans une famille peuhle. En effet, l'un des signes remarquables d'une famille peuhle au Mali, en milieu rural, est la présence des animaux domestiques (montons, chèvres, vaches) vivant avec leurs propriétaires. Je discute avec les grands parents, plus avec le grand père, lorsque la grand-mère se retire de la discussion pour faire semblant, me semble-t-il, de s'occuper de ses tâches quotidiennes. Car lors de mon arrivée avec le garçon, les deux personnes âgées étaient assises ensemble, la grand-mère n'était pas occupée. Son retrait de la discussion, lorsque je leur explique mon étude et que je demande leur accord pour suivre leur petit fils dans mon étude, peut être vu comme une manière de laisser la prise de décision au chef de famille. Ce dernier me donne son accord avec enthousiasme, en exprimant son souhait de voir son petit-fils faire des études longues. Au retour vers l'école, le garçon me raconte que son père est allé travailler Bamako.

En classe, la maîtresse écrit un texte au tableau, après la correction des exercices du jour précédent. Elle lit le texte deux fois et dit aux élèves de le lire. Un garçon lit le texte en articulant bien les mots, puis une fille demande à lire ; elle hésite sur certains mots, ne parvient pas à en lire d'autres. La maîtresse l'aide dans ses difficultés ; cette séance de lecture dure une vingtaine de minutes. Ce texte évoque un élève qui ne travaille pas en classe et qui redouble sa classe. A l'étude de ce texte, la maîtresse pose des questions sur son contenu. J'observe que les élèves, même s'ils comprennent le sens des questions en français, ne peuvent pas à y répondre en français. Ils répondent plutôt en langue nationale bambara. On comprend que le choix de ce texte n'est pas anodin, la maîtresse jouant en quelque sorte un rôle d'assistante sociale et de parent d'élève en demandant aux élèves de bien étudier à l'école pour ne subir le sort de l'élève

⁵⁴ En Afrique de l'Ouest et Centrale, le *canari* est un grand récipient servant principalement à stocker et rafraîchir l'eau de boisson.

évoqué dans le texte qui redouble. C'est d'autant plus clair que, le texte est repris en leçon de morale avec comme titre : *La paresse*.

Les phrases d'enseignement de cette leçon, en résumé, sont écrites au tableau. Les élèves doivent écrire dans leur cahier et apprendre ses phrases⁵⁵ :

- *La paresse est un défaut.*
- *Je m'applique courageusement à mon travail.*

L'enseignante écrit un second texte au tableau, consacré à la saison sèche, et le lit deux fois. Lorsqu'elle demande qui veut le lire, tous les élèves lèvent la main. Ils manifestent ainsi leur bonne volonté d'étudier et ils semblent être motivés devant la maîtresse. Je remarque que le fait d'être en difficulté n'est pas un obstacle à leur participation au cours. Ils participent tous au cours comme s'ils étaient tous à l'aise dans les apprentissages, ce qui n'est pas le cas. Lorsque la maîtresse demande à trois élèves de lire, ils lisent tous avec peine. Pour les amener à comprendre le texte, la maîtresse demande aux élèves quels sont les mots qui leur semblent difficiles. Ils choisissent : *le soleil, le vent et les herbes*. Elle leur demande en bambara quels sont les signes de la saison sèche. Les élèves répondent- dans la langue bambara- par les signes suivants : chaleur, herbes sèches, les arbres perdent leurs feuilles. Une fille parle de pauvreté, comme un signe, durant cette saison. La maîtresse demande ensuite aux élèves de construire une phrase –en français- avec soleil. La phrase qui peut être considérée comme la meilleure est : *j'ai vu le soleil* (la maîtresse ajoute un complément) *en haut*.

A 9h45 la cloche de la récréation sonne. Je pars en moto, avec la fille dont je réalise le suivi, à la rencontre de ses parents. Son père, comme presque tous les chefs de famille, est à son lieu de travail, m'informe la fille avant d'arriver chez elle. Nous retrouvons sa mère, ménagère, seule dans la cour de la maison, sur le point de préparer le repas pour le midi, posant une marmite sur quatre grosses pierres en-dessous desquelles brûle du bois dégageant de la fumée. La mère ne tarde pas à me confirmer l'absence du père et elle ajoute que sa fille les a informés de mon arrivée aujourd'hui. Mon enquête lui est, à vrai dire, complètement étrangère, elle veut en savoir davantage en me posant certaines questions : Comment vais-je suivre leur fille ? Est-ce je représente le Ministère de l'Education Nationale ou une ONG ? Est-ce que j'apporte une aide à la famille pour l'éducation de leur fille ? A ses interrogations, je réponds en expliquant la quintessence de mon enquête, sa durée, celle de l'étude de suivi des élèves dont le choix s'est porté sur sa fille et un garçon parmi d'autres élèves. Elle accepte que sa fille fasse partie des élèves en suivi longitudinal dans mon étude et nous reprenons le chemin de l'école.

- **À la reprise après la récréation**

La maîtresse écrit au tableau le titre de la nouvelle leçon.

La numération : Le nombre de 0 à 999 999.

⁵⁵ Journal de terrain du 03 avril 2017.

Dans cette séance la maîtresse utilise la craie rouge. Je me rends compte que tous les élèves ne possèdent pas de stylo rouge ni même de règle pour tracer. Par solidarité, les stylos rouges, les règles et d'autres matériels sont prêtés, de table en table, par ceux qui en ont à ceux qui n'en ont pas. Pour écrire les mots en rouge au tableau, ceux qui n'ont pas de stylo rouge attendent que les autres terminent pour écrire. Ce problème de manque de stylo rouge entraîne du bavardage en classe qui s'estompe, lorsque la maîtresse rappelle de temps en temps au silence, surtout quand tous les élèves finissent d'écrire. Pour traiter les exercices de calcul, la maîtresse opte pour un travail de groupe. Elle répartit les élèves en quatre groupes : deux groupes de six élèves et deux groupes de sept élèves. Chaque groupe doit écrire en lettres certains chiffres. La classe elle-même est composée de deux rangées et de huit tables-bancs, quatre pour chacune des rangées. Le travail de groupe continue jusqu'à la sortie de midi. Le cours de l'après-midi commence à 15h, je suis arrivé plus d'une heure avant pour voir « qui vient comment » dans cette école. Tous les élèves de l'établissement viennent à pied ; chez les enseignants, ils sont trois à venir à pied et quatre en moto y compris le Directeur. Ce dernier annonce en guise de rappel pour les autres, que tous les mercredis soir il y a nettoyage général de l'école. Les filles ont amené des balais, certaines déposent les leurs sous les bancs, d'autres les mettent devant.

Le cours de l'après-midi est consacré à la correction de l'exercice de groupe du matin. Chaque groupe désigne un élève qui passe au tableau pour présenter la correction du groupe, tandis que les autres groupes donnent leur avis sur la véracité du résultat. Le Directeur vient nous annoncer l'annulation du nettoyage de l'école à cause d'un orage qui pointe à l'horizon ; après le passage de tous les groupes, le cours est arrêté, les élèves sont priés de rentrer chez eux sous la tempête. Les classes ne peuvent pas leur servir d'abris en cas de tempête, me dit le Directeur, vu leur état de vétusté. Nous quittons l'école sous la tempête.

Le jour suivant je viens encore tôt, cette fois-ci avec l'intention d'observer la montée du drapeau que je trouve d'ailleurs monté. Ce qui me paraît étrange, car la cour est pratiquement vide, à part le Directeur, deux enseignants et moins d'une dizaine d'élèves. Il ne me paraît pas évident que le drapeau soit monté par les quelques élèves et enseignants qui sont présents. Je me renseigne sur l'heure à laquelle le drapeau est monté, auprès d'un enseignant. Ce dernier m'explique que le Directeur fait monter le drapeau, à son arrivée, sans qu'il y ait nécessairement de regroupement pour chanter l'hymne national et le soir il le fait descendre avant de partir. Toutefois, ajoute l'enseignant, de façon irrégulière un regroupement se fait pour la montée du drapeau avec tous les enseignants et élèves de l'école.

A 8h deux élèves « tapent la cloche » avec une barre de fer, enseignants et élèves savent que c'est l'heure de rentrer en classe. Dans la classe, l'enseignante se dirige vers son bureau, composé d'une table et d'un tabouret. Lorsqu'elle s'assoit, en disant aux élèves de s'asseoir (ils s'étaient levés à notre rentrée en classe), je demeure debout à côté d'elle. Et tout de suite, elle remarque que la chaise sur laquelle je m'assois n'est pas au fond de la classe. C'est ainsi qu'elle se lève et va voir la famille en face de l'école pour leur demander de prêter la même chaise sur laquelle je me suis assis durant les jours précédents. La maîtresse ne fait pas l'appel quotidien des élèves. Ce qui se comprend puisqu'elle est dans une classe à effectif restreint. Une simple promenade en classe lui permet de savoir qui est absent parmi ses élèves. Pour les cas rares

d'absence, elle demande aux élèves les motifs d'absence de leur camarade. Ici, les élèves ont toujours des informations nécessaires sur leurs camarades absents. Les choses se passent comme si tous les élèves de la classe vivaient dans une seule famille ou chacun sait ce que fait l'autre en dehors de l'école. Cet esprit de communion, de groupe, entre élèves de cette école se remarque à l'heure d'arrivée et au moment de quitter la classe. Ils viennent en petit groupe et partent en petit groupe.

La tempête du jour précédent a été suivie par une pluie qui est rentrée dans la classe puisque le toit est troué. Toute la moitié du tableau est effacée par la pluie, or, les élèves n'avaient pas fini de recopier. La maîtresse doit réécrire cette partie effacée. Après la récréation, la maîtresse écrit de nouveau un texte au tableau et dit aux élèves de faire une lecture silencieuse avant d'identifier et de souligner dans le texte *le son f*. Cet exercice permet aux élèves de découvrir différentes orthographes que prend *le son f*, tout en enrichissant leur vocabulaire grâce à l'explication du sens des mots, donnée par l'enseignante.

Les conditions d'apprentissage des élèves de cette école sont largement moins bonnes que celles des écoles de Bamako en termes d'environnement du cadre scolaire (infrastructures scolaires, état des classes, des tableaux, des tables et des bancs). La différence va jusqu'à la faible qualité de la craie utilisée ici et aux ardoises (très anciennes) dont disposent les élèves. Pourtant cette différence, en défaveur des élèves de la commune rurale, n'est visible que pour une personne extérieure et des enseignants qui connaissent par ailleurs les conditions d'études des élèves de Bamako, parce qu'ils voyagent ou y ont séjourné. Les élèves eux-mêmes, visiblement, ne se plaignent pas de leur condition de vie et d'étude. Je trouve qu'ils ont l'air aussi heureux que les élèves de Bamako.

La journée suivante, vendredi 5 mai 2017, est consacrée à mon enquête auprès du Directeur du Centre d'animation pédagogique (DCAP) de Ouélessébougou. Le jeudi, j'ai pris un temps de mon observation pour rencontrer le Directeur du CAP, suite à un appel téléphonique de l'assistante sociale, qui a planifié cet entretien. En effet, avant mon voyage au Mali, j'avais adressé une lettre au Directeur du CAP (en demandant de le rencontrer) par le canal de l'assistante sociale. Cette dernière m'avait demandé de faire une lettre pour informer le Directeur du CAP, par principe et par formalité, de mon enquête, afin d'obtenir son autorisation, car il est le représentant du Ministère de l'Education dans cette localité. Cette demande est vue comme une simple information non nécessaire pour que je mène mon enquête à Ouélessébougou. Elle n'a pas fait l'objet de réponse par écrit (comme elle a été envoyée), mais de bouche à oreille lorsque j'ai rencontré, avec l'assistante sociale, le Directeur du CAP. Il me dit qu'il a effectivement reçu ma demande, qui traîne parmi les papiers du bureau (ajoute-t-il). Il a bien évidemment accepté mon enquête qui a d'ailleurs commencé depuis mardi. Vu son indisponibilité pour cause de voyage, il me propose un entretien avec son adjoint (présent parmi nous dans son bureau) le lendemain matin. C'est dire qu'ici, on est loin des démarches administratives très cadrées et formelles lorsqu'on s'adresse aux responsables de l'institution scolaire ou lorsqu'ils répondent à nos sollicitations en France.

3.2 Enquêtes de terrain en France. Observations la 1^e année (2018).

En ce qui concerne les périodes d'enquêtes en France, nous pouvons noter que les observations, entretiens avec les enseignants, les élèves suivis ainsi que les membres de leur famille et d'autres (membres d'associations, discussion informelle avec d'autres enseignants des établissements en France) se sont déroulés tout au long de l'année scolaire durant les trois années de suivi longitudinal (2017, 2018 et 2019) y compris, les périodes scolaires, et les vacances. Ainsi, en France, il n'y a pas eu de période spécifique et précise pour les enquêtes.

Le tableau ci-dessous présente les principaux éléments de caractérisation de mon enquête concernant les deux écoles élémentaires choisies en France, respectivement à Paris et Montreuil, et accueillant les élèves en suivi longitudinal.

Tableau N° 13 : Choix des écoles en France

Enquête à l'école élémentaire de Colette Magny du 19^{ème} arrondissement de Paris et à l'école Diderot 1 de Montreuil

	Ecole élémentaire de Colette Magny du 19^{ème} arrondissement	Ecole élémentaire Diderot 1 de Montreuil
Observation	Un mois d'observation dans la classe de la fille à suivre (CM2) et observation du garçon ⁵⁶ dans la cour de l'établissement.	Pas d'observation à l'école
Entretiens	<ul style="list-style-type: none">- La Directrice de l'école- Les enseignantes des deux élèves,- Deux AVS (Assistante de la vie scolaire)- Une autre enseignante de l'établissement- Le père du garçon	<ul style="list-style-type: none">- Le Directeur de l'école- L'enseignante de la classe- Deux enseignantes de l'établissement.
Autres	<ul style="list-style-type: none">- Contact avec d'autres enseignants de l'établissement pour prévoir des entretiens à faire l'année suivante.	<ul style="list-style-type: none">- Contact avec la mère de la fille et les deux parents du garçon pour prévoir des entretiens.

⁵⁶ L'observation de la classe du garçon ne nous a pas été autorisée par la maîtresse de ladite classe, au motif que la présence de deux adultes lui aurait fait perdre son autorité dans une classe qu'elle considère difficile. Toutefois, nous avons pu observer les relations de l'élève (garçon) avec d'autres élèves dans la cour de l'école.

Mes enquêtes en France sont émaillées de péripéties multiples. Suite aux multiples refus d'enquête par les inspectrices de diverses écoles en banlieue parisienne il n'a finalement pas été possible d'observer en classe les élèves suivis à Montreuil. A Paris, j'ai pu trouver une école dont la Directrice et l'inspectrice de la localité ont accepté le principe de l'enquête y compris, le suivi des deux élèves à l'école/et à la maison, avec la signature d'une convention de recherche m'autorisant à observer les élèves en classe⁵⁷. Contrairement au Mali où les quatre élèves ont pu être observés en classe, ici, seuls les élèves de Paris sont observés au sein de l'école, et seule la classe de la fille est observée en CM2 dans la première année de suivi en 2017.

Les refus d'enquêtes

L'enquête en France est marquée, par des refus d'enquête dans plusieurs écoles de banlieue parisienne. Lorsque j'ai voulu déterminer les lieux de mes enquêtes en France, ayant opté pour une école de Paris et une école de banlieue parisienne, je me suis d'abord rendu dans une école de Grigny, là où j'habitais à l'époque. Connaissant par ailleurs le quartier, je sais qu'il y a une forte communauté malienne dans cette commune et bien évidemment les enfants des familles maliennes fréquentent les écoles de cette ville. Pour rencontrer la Directrice de l'école choisie, il me suffisait d'y aller vers 16h, c'était le vendredi soir de la première semaine du mois de décembre 2016, l'heure de la sortie des élèves. A l'ouverture de la porte, j'ai demandé à rencontrer la Directrice de l'établissement ; comme elle était absente, j'ai obtenu un rendez-vous le lundi suivant. La discussion avec la directrice sur ma demande d'enquête dans son établissement répondait à mes attentes. Chose inattendue, elle ne s'est pas contentée d'accepter mon enquête, en plus, elle m'a montré d'emblée, tout son intérêt pour cette enquête, qu'elle a présenté comme très importante pour son établissement : « *il y a beaucoup d'enfants maliens dans mon établissement, dans chaque classe on les retrouve, je voudrais savoir pourquoi ils sont en difficulté* ». Avant le déroulement de l'enquête, elle m'a demandé de faire un document d'enquête, qui explique de quoi consiste mon intervention dans l'établissement, la durée, les personnes à contacter, document qu'elle transmettrait à son inspectrice pour son accord. Ici, je me suis trouvé confronté aux limites du pouvoir d'un directeur ou d'une directrice d'école en France. En effet, la place occupée, qu'on peut considérer comme celle de « premier responsable », ne permet pas d'autoriser une enquête dans l'établissement sans l'aval de son inspectrice. Suivant ses recommandations, je lui ai envoyé le document qu'elle a transmis à son inspectrice.

Après plusieurs mois d'attente, sans réponse de l'inspectrice, la Directrice, lors de nos conversations téléphoniques, m'a donné le numéro de téléphone de l'inspectrice pour que je lui explique directement mon enquête. J'ai appelé à ce numéro afin d'avoir un éclaircissement sur

⁵⁷ Voir en annexe la convention de recherche signée dans cette école et celles signées dans les collèges à Paris et Montreuil avec les chefs d'établissement pour le suivi des élèves en 2018 (en classe de 6^{ème}) et 2019 (classe de 5^{ème}).

ce qui la faisait bloquer sa réponse. Mon appel a eu un effet positif, même si je n'ai pas pu discuter avec l'inspectrice, qui était alors absente, sa secrétaire m'a rassuré qu'elle lui transmettrait mon message dans lequel je disais et je la rassurait sur le fait que cette enquête resterait dans un cadre purement académique, celui de la préparation d'une thèse universitaire. A la suite de cet appel, la Directrice m'a proposé un rendez-vous pour que je présente mon intervention à une assistante envoyée par l'inspectrice. Cette assistante devait faire un compte rendu à l'inspectrice. La présentation de mon enquête, devant la Directrice et l'assistante envoyée par l'inspectrice, a été suivie des deux décisions contradictoires qu'on a déjà présentées plus haut dans la thèse :

- D'une part, la Directrice m'a appelé pour me dire que l'inspectrice avait accepté mon enquête. Dès ce moment, elle m'a proposé une réunion avec les acteurs de l'enquête : tous les enseignants de l'établissement et les parents des enfants à suivre afin que je leur présente l'enquête.
- D'autre part, avant la réunion prévue, la Directrice m'a appelé de nouveau, m'annonçant que l'inspectrice venait d'annuler mon enquête, au motif que mon étude était discriminatoire envers les élèves d'origine malienne de l'établissement. Cette décision, ce motif d'annulation, pour cause de discrimination, ne me semblant pas justifié, ni à la Directrice qui m'a encouragé à chercher un autre établissement pour y mener mon étude.

La décision d'annulation de cette enquête suscite des interrogations : En quoi mener une enquête sociologique, utilisée dans un cadre académique, pourrait-elle être discriminatoire pour les enfants d'une communauté ? Si l'on définit la discrimination comme un traitement défavorable envers une communauté, cette étude ne peut en aucun cas être considérée comme discriminatoire, même si elle cible une communauté particulière. Elle repose sur une méthode empirique de compréhension, d'explication et de dévoilement des réalités de la vie scolaire et familiale des enquêtés. Le motif de discrimination n'est-il pas mis en avant pour cacher d'autres motifs, de ce terrain refusé, que nous ignorons ?

En France l'Education Nationale est une institution fermée, très hiérarchisée où les prises de décision sont « verticales ». Les Directeurs d'école ont moins de marge de manœuvre dans leur fonction comme le confirme ce qui s'est passé dans cette école de Grigny.

Après ce terrain refusé, j'ai continué mon investigation pour trouver une école en banlieue parisienne, je me suis intéressé aux écoles de Montreuil, ville réputée comme ville d'accueil des Maliens en France. J'ai cherché sur internet, les écoles élémentaires de Montreuil pour cibler celle qui était plus proche de mon domicile en Transport en commun. Les simulations d'itinéraire via le site de la RATP⁵⁸ m'ont conduit à l'école Diderot 1 de Montreuil. A mon arrivée dans cette école, le Directeur de l'établissement m'a répondu, lorsque j'ai appuyé sur l'interphone ; puis je l'ai vu (un monsieur sympathique et souriant) venir me rejoindre à la porte. Je lui ai parlé de mon enquête, il m'a écouté avec attention avant de me suggérer de chercher

⁵⁸ <https://www.ratp.fr/itineraires>, consulté le 9 janvier 2017.

l'accord de son inspectrice. Mes démarches auprès de ladite inspectrice pour obtenir ce fameux accord n'ont pas abouti. Comme à l'école de Grigny, ma présence dans les salles de classe a été refusée par l'inspectrice de la localité, sans qu'elle ne donne de raison de refus. Dans cette situation, j'en ai déduit qu'il était inutile de chercher une autre école dans la commune de Montreuil, puisque c'est la même inspectrice qui gère les autres écoles de cette commune.

Toujours dans l'espoir de trouver un lieu d'enquête, j'ai changé de département. Sachant par mon réseau d'interconnaissance que la commune de Trappes accueille aussi une grande communauté malienne, j'ai choisi une école de cette commune : l'école élémentaire Gustave Flaubert. Mon immersion dans cette école s'est d'abord déroulée sous de bons augures, toutefois elle s'est terminée sans suite. Une enseignante m'avait bien accueilli, elle remplaçait la Directrice de l'école, alors absente pour cause de maladie. Quand je lui ai expliqué mon enquête, elle m'a confirmé la présence des élèves d'origine malienne dans l'établissement et m'a rassuré sur la faisabilité de mon étude en me disant qu'elle en parlerait elle-même à la Directrice. Mais par la suite l'enquête a été refusée après plusieurs appels téléphoniques de ma part pour rencontrer la Directrice. Cette dernière m'a informé finalement que mon enquête ne pouvait avoir lieu dans son établissement.

Ce terrain refusé a anéanti mon espoir de trouver une école en banlieue parisienne, et je ne pensais pas vraisemblable que l'enquête puisse être autorisée à l'école de Paris - vu les précédents refus par les inspectrices de deux académies de banlieue. Pourtant j'ai été surpris d'obtenir l'autorisation de mener l'enquête dans une école parisienne par l'inspectrice concernée. En banlieue parisienne, à défaut d'avoir l'autorisation d'observer en classe, je me suis efforcé de trouver une fille et un garçon d'origine malienne dont je pourrais faire le suivi longitudinal, quitte à les suivre à la maison. C'est ainsi que je suis retourné voir Monsieur Christophe, le Directeur de l'école de Montreuil pour lui proposer une autre modalité de l'enquête, celle de suivre les deux élèves à la maison, en ayant aussi un entretien avec lui, avec l'enseignante des deux élèves puis avec d'autres enseignants. Monsieur Christophe m'a mis en contact avec les parents des deux élèves (le père du garçon et la mère de la fille) en me donnant leur numéro. J'ai pu ainsi passer des appels téléphoniques, d'abord, aller à leur rencontre à leur domicile, puis réaliser des observations et entretiens, mes relations avec les parents d'élèves à Montreuil étant bientôt amenés à dépasser le cadre enquêteur/enquêté. Il s'est en effet créé un véritable lien de proximité comme si nous nous connaissions avant. Le père du garçon considère mon enquête sur le parcours de son enfant comme le début d'une histoire, une relation qui ne s'arrêtera pas au bout de trois ans. Il n'a pas hésité à m'inviter chez lui lors du baptême de ses deux petits-fils, à m'informer de l'hospitalisation de sa fille cadette à l'hôpital, où d'ailleurs ai-je lui ai rendu visite. Ces deux événements ont d'avantage consolidé nos liens et multiplié ma présence à son domicile. Ce qui a été également une occasion pour moi d'observer la vie de famille du garçon dont je réalisais le suivi longitudinal durant l'été, au moment où la fille que je suivais par ailleurs était en vacances au Mali avec sa mère. Au-delà du parcours scolaire de leurs enfants, nous avons abordé le parcours d'autres enfants et membres de leur famille, faisant partie également de mon étude. Par ce canal, j'ai pu élargir mon réseau

d'interconnaissance à d'autres Maliens et enfants maliens à Montreuil au statut et profil très disparates : étudiants/étudiantes, hommes, femmes seules avec enfant, chefs de famille...

Cette immersion dans des familles maliennes et leur entourage m'a confirmé que les parents d'élèves ont une grande attente vis-à-vis de l'école, tout comme ils font une grande confiance aux enseignants, à leurs idées, leurs conseils et propositions. Que ce soit à l'école de Montreuil ou de Paris, les parents d'élèves ne se sont pas opposés lorsque, les directeurs les ont informé qu'ils seraient contactés à propos d'une étude sur leurs enfants. Quand je les ai sollicités pour le suivi de leurs enfants dans mon étude, leur accord était tacitement donné. Le pays d'origine que nous avons en commun a aussi facilité nos relations et la communication (nous parlions tous la langue bambara et le français). Ces parents d'élèves comme d'autres Maliens rencontrés en France sont de la première génération d'immigration de leur famille. En général les hommes ont été les premiers à venir dans le cadre de l'immigration au travail. Ensuite ces hommes ont fondé une famille soit en se mariant avec d'autres femmes compatriotes en France soit, en retournant se marier au Mali et en entreprenant les démarches pour faire venir leurs femmes. Parmi les Maliens de France, on compte dans leur famille souvent des enfants nés au Mali, venus avec la femme, et d'autres nés en France, après l'arrivée de la femme. Les Maliens qui viennent en France dans le cadre de l'immigration au travail n'ont souvent pas été à l'école ou n'ont pas fait des études longues au Mali. Quand je les ai rencontrés dans mon enquête, il suffisait qu'ils sachent que je parle le bambara pour qu'ils basculent nos conversations en bambara (surtout ceux qui n'ont pas été à l'école). Au cours de mon enquête, pour avoir le maximum d'informations pour ma recherche, pour les mettre en confiance dans la communication, je leur ai toujours posé la question (avant de commencer l'entretien) : Voulez-vous qu'on fasse l'entretien en français ou en bambara ? Et sans exception, tous ceux qui n'ont pas été à l'école au Mali (surtout les femmes) ont préféré faire l'entretien en bambara.

L'école élémentaire de Colette Magny du 19^{ème} arrondissement : Les circonstances du choix de l'école.

En France, alors que j'ai essuyé de nombreux refus des inspectrices en région parisienne, j'ai toutefois pu mener mon enquête avec l'autorisation de l'inspectrice dans une école parisienne, dans le 19^e arrondissement : l'école élémentaire Colette Magny.

Photo N° 7 : Les élèves dans la cour de l'école Colette Magny



Source : Enquête de terrain 2017 en France. Paris, le 29 juin 2017

Photo N° 8 : Exposition de travaux réalisés par les élèves de CM2 (1)



Source : Enquête de terrain 2017 en France. Paris, le 29 juin 2017

Photo N°9 Exposition de travaux réalisés par les élèves de CM2 (2)



Source : Enquête de terrain 2017 en France. Paris, le 29 juin 2017

A Paris, avant mon immersion dans l'école élémentaire de Colette Magny du 19^{ème} arrondissement, j'avais cherché à identifier, d'abord, dans quel arrondissement de Paris se trouvent, en général, les élèves avec des parents maliens. Pour cela, nous j'ai fait une enquête téléphonique qui consistait à demander aux chefs d'établissements s'ils avaient des enfants d'origine malienne présents dans leur école. Durant cette enquête téléphonique, j'ai pu me rendre compte que les enfants d'origine malienne ne fréquentent pas les écoles des zones considérées comme prestigieuses de Paris, comme le 16^{ème} arrondissement. Dans toutes les écoles publiques de cet arrondissement, les directeurs m'ont répondu qu'il n'y avait pas d'élèves d'origine malienne au sein de leur établissement. Au cours de cette enquête, une directrice m'a fait savoir que les élèves d'origine malienne fréquentent surtout les écoles du 18^{ème}, 19^{ème} et 20^{ème} arrondissement. L'école élémentaire de Colette Magny du 19^{ème} arrondissement, qui m'a ouvert ses portes, a été la première école contactée dans ces arrondissements de façon aléatoire.

Enquête à l'école élémentaire de Colette Magny du 19^{ème} arrondissement

Après mon retour du Mali le 20 mai 2017, il m'a fallu attendre le retour de la classe de CM2 B, partie pour une sortie en classe de mer. Mon enquête dans cette école a débuté le 6 juin et a continué jusqu'au départ des vacances de fin d'année. L'école en France m'est apparue comme un tout autre environnement qui diffère diamétralement de celle du Mali sur certains aspects comme, la mobilité des élèves durant l'année scolaire. Les deux écoles se différencient par leur

architecture, les « règles » d'accès, les contenus du savoir-faire, et cette différence m'a semblé s'étendre jusqu'à la « mentalité » des élèves qui est aussi forgée par leur vie extrascolaire.

Une différence immédiatement remarquable est que contrairement au Mali, l'accès même de la cour de l'établissement en France est sous contrôle, autorisé ou non aux personnes étrangères à l'école et soumise au passage obligé, dans les établissements observés, par le bureau du gardien. De plus à l'école Colette Magny de Paris, l'identité de toute personne étrangère à l'établissement est enregistrée (nom, prénom, motif de la présence, numéro de téléphone et signature) dans un cahier. C'est l'une des différences visibles entre l'école Colette Magny de Paris et l'école Diderot 1 de Montreuil.

En dépit de ces différences, les enseignants des deux établissements en France ont un objectif affiché commun : faire réussir scolairement tous les élèves de la classe, de l'établissement. Aussi, le « métier d'élève » (être assidu, faire ces devoirs, respecter le règlement intérieur) est identique dans les deux établissements.

Dans la suite de cette présentation, il sera question de l'observation d'une classe de CM2 (la classe de la fille à suivie) à l'école Colette Magny de Paris.

Dans cette école, les élèves ne fréquentent pas qu'une seule classe, on leur a attribué une classe principale avec écrit à l'entrée le nom de la classe, le nom de l'enseignante (Madame Clara), mais aussi une classe pour l'art visuel et une classe de musique équipée d'instruments : piano, appareil musical en CD et baffles.

Le déroulement de l'enquête à Colette Magny de Paris

Le premier jour d'enquête, mardi 6 juin 2017, après avoir pris l'emploi du temps de la classe, nous avons quitté la salle de classe ordinaire et nous nous sommes dirigés dans la salle de musique. Après l'appel des élèves (une vingtaine) dans la classe principale, nous avons changé de salle pour un autre cours : l'art visuel. Lors de ma discussion avec l'enseignante de la classe, sur le cours d'art visuel, pressentant que j'allais l'interroger sur ce changement de salle, elle m'a informée que ce serait « un peu spécial », comme cours. Elle m'a précisé que seules les écoles de Paris ont des enseignants spécialisés en art visuel. Dans les écoles de banlieue, c'est l'enseignant de la classe qui dispense cette matière. Il en découle que les élèves des écoles de Paris bénéficient d'un avantage, en termes de qualité de l'enseignement, par rapport aux élèves des écoles de banlieue.

Séance d'art visuel

Cette séance se fait dans une salle au mur bien décoré de dessins sur trois côtés et d'un côté vitré qui laisse apparaître les rayons de soleil illuminant la classe. Cette salle me paraît spéciale dès ma première observation « entre les murs » de la classe. La leçon du jour est intitulée : Surréalisme. Les élèves sont assis dans un dispositif de deux à deux se faisant face. La maîtresse d'art visuel sait que les élèves reviennent de classe de mer, une sortie effectuée par les élèves le mois précédent. Certainement pour détendre les élèves en évoquant un sujet qu'ils vont aimer, elle les demande ce qui leur a le plus plu durant cette sortie avant de les ramener dans le cours.

Dans la classe de mer, tout paraît avoir été intéressant pour les élèves. De leurs discours, certains ont apprécié la découverte de la mer, la plage, pour la première fois ; d'autres se disent émerveillés par le voyage en groupe, le vivre ensemble entre camarade et tous les souvenirs qui s'ensuivent, au premier rang desquels les photos⁵⁹ de la sortie. J'ai pu comprendre que les élèves peuvent aussi mieux apprendre en dehors de la classe lorsqu'ils deviennent eux-mêmes « acteurs » et témoins des situations leur permettant de voir, de toucher, de sentir les choses. Leur manière de rapporter, d'expliquer ce qu'ils ont vu, vécu et appris m'a semblé un apprentissage renforçant en eux des capacités d'expression orale. Cette dernière pouvant contribuer, en retour, à aider l'élève à avoir des idées cohérentes à l'écrit.

Pour ce cours, la maîtresse demande aux élèves « d'être imaginatif ». Ils doivent inventer et dessiner une narration, un événement qui peut être, éventuellement, le début d'une histoire, à partir d'un tableau de René Magritte. La fin de cette histoire doit correspondre à une image, présentée à la fin d'une feuille, que l'enseignante a distribuée, sur laquelle on aperçoit un homme sur un pont. Cet exercice les questionne sur leur capacité d'imagination, d'une part, et, d'autre part leur capacité à pouvoir exprimer cette imagination par l'expression écrite. Cet exercice intellectuel, à double effort, à l'air difficile pour la plupart d'entre eux, en panne d'inspiration. Face à leur silence et aux regards qui se croisent sans que bon nombre d'entre eux n'écrive un mot, la maîtresse d'art visuel a compris que les élèves ont besoin d'un déclic pour surmonter leurs difficultés. Elle interroge un élève, en avance sur les autres, l'invitant à raconter à la classe ce qu'il a eu comme idée pour inspirer ces camarades. Grâce à cette astuce pédagogique, les élèves qui n'avaient pas pourtant d'idée, ont commencé à écrire, ceux qui avaient peu écrit ont bien progressé. Dans cette classe, les conditions d'études idoines ne font pas défaut ; on voit à côté des élèves, les cahiers de dessins bien rangés ainsi que les autres matériels nécessaires, (gomme, crayons de couleur, règles...), indispensables dans cette matière. L'enseignante passe devant chaque élève pour voir leur progression, leur faire des suggestions et encourager ceux qui ne progressent pas. Elle a plus de marge de manœuvre pour s'occuper de chaque élève selon les difficultés des uns et des autres. Ils n'ont, certes, pas tous les mêmes difficultés puisque certains ont des difficultés à avoir des idées cohérentes pour décrire un événement, d'autres à transformer des idées à l'écrit, à éviter des fautes de grammaire et d'orthographe. Sur le tableau, les règles de vie de la classe sont affichées, à savoir :

- 1- *Je travaille dans le calme,*
- 2- *Je lève la main pour demander la parole,*
- 3- *Je demande quand je me lève,*
- 4- *Je fais attention aux matériels.*

J'ai pu comprendre et remarquer que cette règle de vie produit ses effets sur le comportement des élèves, puisque certains élèves lèvent leur main, sans parler, et que la maîtresse se dirige vers eux. L'expression « moi Madame » ne se dit pas. Mais l'enseignante ne se limite pas non plus aux consignes affichées ; elle fait oralement tout un rappel au respect des consignes de la

⁵⁹ Les photos de la sortie sont restées exposées devant leur classe et dans les couloirs au regard des élèves de l'école, jusqu'en fin d'année.

vie de classe. Lors de ses tours de table, les élèves racontent, à voix basse, leurs histoires. Au retentissement de la sonnerie de la récréation (9h45) les élèves reçoivent de nouvelles consignes d'aller ramasser les cahiers et autres matériels. Au retour de la récréation avant d'entrer en classe, les élèves accrochent leurs manteaux dans un espace réservé à l'entrée de la classe. Quand ils rentrent en classe, tout en restant debout, ils attendent que la maîtresse leur ordonne de s'asseoir. Ce jour-là, l'après récréation est consacré aux informations sur les activités à venir, notamment les tenues à apporter pour le spectacle de théâtre que la classe prépare. Et nous nous dirigeons dans la salle de musique (10h30) pour une séance de préparation du spectacle, de disposition des groupes..., jusqu'à la fin de la matinée. A la reprise (13h30) j'échange avec la Directrice sur l'organisation de mon observation, qui se fera pour le reste de l'année avec la même classe de CM2 b, le matin et l'après-midi. Durant l'après-midi du premier jour, les élèves ont continué à répéter leur rôle dans la séance de théâtre ; il y a eu passage des différents groupes jusqu'à la fin de la journée à 15h.

Au deuxième jour - le 7 juin 2017- la sonnerie de la rentrée sonne à 8h30 et nous nous dirigeons vers la classe du CM2 B au 2^{ème} étage. La maîtresse devant la porte de la classe laisse passer d'abord les élèves qui lui disent : bonjour ; (ils me disent également bonjour). Ils connaissent désormais mon statut, même s'ils ne comprennent pas forcément pourquoi je prends des notes au quotidien derrière eux, au fond de la classe : le premier jour dans leur vie de classe, l'enseignante leur a expliqué que je serai parmi eux durant le reste de l'année pour mon étude sur les élèves d'origine malienne. Cette matinée est consacrée à la chorégraphie, chant, danse, répétitions des rôles du théâtre. Madame Clara, sachant jouer le piano, joue un morceau et fait chanter la classe. Après, elle écrit au tableau une information que les élèves doivent rapporter aux parents :

Madame, Monsieur,

Le spectacle aura lieu demain soir à 19h30 au centre d'animation Curial.

Cette journée à la salle de musique est entièrement consacrée à la préparation du spectacle du lendemain. Les élèves sont enthousiasmés en chantant, mais comme groupe-classe, certains décrochent, ne suivant pas le rythme. Dans cette classe qui bénéficie d'un professeur spécialisé en art plastique, la musique et le dessin semble prendre une place importante dans les connaissances acquises des élèves en France, par rapport aux élèves du même âge au Mali.

Au troisième jour dans la classe ordinaire, le 8 juin 2017, la maîtresse vérifie les tenues, elle s'assure que chaque élève a amené la tenue qu'il doit porter pour le spectacle. Certains élèves ont apporté, par erreur, des tenues qui ne sont pas très conformes aux tenues demandées par la maîtresse, mais ils devront les porter telles quelles. La maîtresse distribue la fiche du déroulement du spectacle. Sur cette fiche, les élèves surlignent les passages qui les concerne, concernant les gestes à accomplir et le matériel à apporter, avant que la maîtresse ne leur distribue les matériels à utiliser. Ensuite, nous nous rendons dans la salle d'art visuel pour répéter la scène de théâtre qui dure tout la matinée. Comme indiqué sur leur emploi du temps, les élèves se retrouvent, l'après-midi, dans la grande salle de sport. Pour cette discipline, ils ont un cours d'orientation ludique, où à travers un jeu, ils doivent repérer les images sur une photo,

ensuite, indiquer le lieu de cette image sur le plan de l'école. Cet exercice leur fait découvrir, et connaître les coins et recoins les plus cachés de l'école à travers un jeu d'intelligence. Ils se démarquent, équipe par équipe, par les points acquis pour chaque lieu retrouvé. Le groupe à deux qui accumulera le plus de points, verra leurs deux noms sur le tableau des champions dans la salle des sports à la vue de tous les élèves de l'établissement. C'est un symbole de reconnaissance et un honneur pour les meilleurs groupes. Le retour dans la classe s'effectue à la fin du sport. En classe, ils recopient un exercice de calcul avec des opérations à poser et effectuer dans le « cahier rouge » (cahier d'exercice), avant le spectacle de théâtre.

Lors du cours du lundi 12 juin 2017, les élèves sont amenés à faire un exercice particulier qui consiste à trouver l'emplacement d'un trésor sur une Île avec un compas, que l'enseignante a distribué aux élèves avant, en mesurant les distances plus (en dehors du cercle) et moins (à l'intérieur du cercle). La réponse à cet exercice est collée dans le cahier de géométrie. Dans la chronologie des séances du lundi, il y a le cours d'histoire suivi de l'anglais. En histoire, l'enseignante fait un rappel de ce qui s'est fait précédemment avant de faire lire aux élèves des textes, illustrant des passages dans l'histoire de la République avec des questions concernant leur connaissance sur la République. Au cours d'anglais, elle teste la connaissance des élèves sur leur connaissance de certains mots sur la famille, en anglais. Elle fait passer deux élèves d'abord, qui se posent des questions et répondent entre eux sur leur famille. Ensuite, les autres élèves se regroupent, deux à deux, entre eux pour le même principe de cet exercice question/réponse, sur leur famille.

Lors de la pause, la Directrice m'informe que l'enseignante de l'autre classe de CM2⁶⁰ ne souhaite pas que j'observe sa classe. Le motif est qu'elle estime que sa classe est difficile et ne veut pas la présence d'un second adulte. De retour dans la classe de CM2b, vers la fin du cours, la maîtresse communique une information de la Directrice, annonçant que le 20 juin est le dernier délai d'inscription au collège. Ceux qui ne sont pas inscrits sont invités à aller s'inscrire ; les parents de ceux qui n'ont pas eu de dérogation, sur le choix de l'école, peuvent déposer un recours auprès de l'académie.

En cours d'Art visuel, le mardi 13 juin, nous arrivons (l'enseignante Madame Clara, les élèves et moi) dans la salle dédiée à cette matière à 8h35. L'enseignante chargée de ce cours a déjà écrit au tableau la leçon du jour : « le mal du pays »

Le travail demandé aux élèves est également écrit au tableau en ces termes :

- *Définir le dessin de l'histoire ;*
- *Si vous insérez des dialogues, attention aux fautes ;*
- *Mettre en couleur, choisir une gamme limitée ;*

⁶⁰ L'observation de cette autre classe concerne le garçon dont je faisais le suivi. Après ce refus, j'ai observé cette classe dans la cour de l'école et au sport. Cette situation m'a permis de comprendre que dans les écoles élémentaires, contrairement aux collèges, les Directeurs d'écoles ne sont pas dans une relation hiérarchique avec les enseignants. Ils ont tous pour supérieur hiérarchique, l'inspecteur de la circonscription. Malgré la bonne volonté de la Directrice, je n'ai pas pu continuer à observer la classe du garçon.

- *Repasser tous les traits de dessin et les dialogues au feutre noir.*

Elle distribue les feuilles de dessin personnalisées à chaque élève. Les élèves prennent le matériel qu'il leur faut : couleurs, eau dans un bol. Les deux enseignantes (Madame Clara et la maîtresse d'art visuel) vérifient, en passant de table en table, le travail des élèves (progression, erreur) et leur font des remarques, suggestion et encouragement, comme cette appréciation de l'enseignante d'art visuel à un garçon : « c'est bien ce que tu fais ». En faisant le tour de table de chaque élève, je vois que leur dessin reflète leur affinité avec tel ou tel objet dessiné : la nature à travers un champ, un nuage et une bordure de mer, un fleuve ou une rivière, une maison avec fleur, etc. Le dessin doit être accompagné d'un texte qui explique leur histoire. Le temps du cours ne permet pas à certains élèves de finaliser le travail demandé. A la fin de l'heure, les élèves ramassent, sous les consignes de la maîtresse, les matériels de dessins en les classant dans un ordre défini. Ceux qui n'ont pas fini leur travail doivent les finaliser à domicile avant le cours suivant.

Au retour dans la salle de classe (10h37), le cours à l'ordre du jour est le calcul : la division (dividende décimale). Pour la division décimale, Madame Clara écrit une situation où on retrouve la comparaison de deux prix de pomme de terre. Elle pose les deux opérations de division et demande à un élève de les effectuer, avant de prendre un autre exemple avec une décimale au dividende. Vers la fin de la matinée, les élèves continuent à passer au tableau pour faire d'autres opérations. Ils sont priés de noter dans leur agenda les exercices de calculs à faire pour jeudi et vendredi.

Lecture de compte rendu de la classe de mer, lettre adressée aux parents (exposition, vente de CD, vêtements perdus, comportement lors de la classe de mer), sont les premières activités de l'après-midi de ce jour. Lors du compte-rendu de la classe de mer, le comportement de chaque élève est désigné par une couleur parmi les suivantes : vert, jaune, orange, rouge. Du vert au rouge, on passe de l'étiquette du bon comportement à : mauvais comportement ; et les parents sont tenus informés de ces comportements par une lettre. Le cours sur la puberté, qui s'enchaîne après, intéresse les élèves. Il y a une mobilisation, une motivation et une volonté des élèves à répondre aux questions posées par l'enseignante sur les signes de la puberté (chez les filles comme chez les garçons) et ils répondent avec aisance. Dans ce cours, Madame Clara donne aux élèves une feuille contenant des questions/réponses sur la puberté et reproduction. Les élèves posent surtout des questions sur la reproduction, la naissance d'un bébé.

Après une matinée d'absence⁶¹ (mercredi 14 juin) de Madame Clara, les élèves reprennent le cours ensemble dans leur classe le lendemain. Quand la sonnerie retentit, les élèves sont déjà dans le couloir qui mène à la classe et la maîtresse les laisse passer en premier. Nous (Madame Clara et moi) répondons à leur bonjour matinal. L'enseignante a la clef de sa classe (comme tous les enseignants de l'établissement, qui disposent d'une clef de leur classe) : elle ouvre et laisse entrer les élèves d'abord. Au commencement de cette journée, l'enseignante demande à ceux qui étaient absents le jour précédant de justifier leur absence. Dès qu'elle écrit le programme de la journée, un élève est désigné pour le lire à haute voix, ce programme

⁶¹ Ce jour-là, je ne suis pas resté à l'école. A défaut d'un suppléant, les élèves sont partagés entre d'autres classes de CM2 et CM1.

comprend : anglais (évaluation), histoire (résumé sur la 3^{ème} République), calcul et problème, EPS, géométrie (les solides) et préparation du bal. Pour l'évaluation sous forme de contrôle d'anglais, il y a une partie de questions avec des réponses à cocher, une partie sur la construction de phrase et une partie à compléter, pour un devoir noté sur vingt points. Derrière les autres élèves, deux élèves sont assistés par une assistante qui suit, selon un programme bien défini, quelques élèves de l'établissement ayant des problèmes de santé mentale, mais non visibles. Dans la suite de l'évaluation l'enseignante fait écouter aux élèves, un dialogue en anglais leur permettant de répondre aux questions, avant de ramasser, à la fin de l'évaluation, les feuilles de ceux ayant terminé en premier lieu, puis, de toute la classe.

Pendant le cours d'histoire, les élèves font usage du livre, qui comporte des images des lieux et personnages historiques, ce qui me paraît bien formateur pour eux. Trois copies de pages du livre, avec des questions, sont distribuées aux élèves qui, en se référant au contenu du livre, doivent répondre individuellement. Dans cet exercice de question/réponse, l'enseignante fait expliquer des « mots difficiles », d'abord par les élèves eux-mêmes avant d'ajouter ses propres explications. Je remarque leur participation active, et une motivation générale de presque tous les élèves à vouloir répondre aux questions. Je me demande pourquoi une telle participation des élèves en histoire, plus que dans les autres matières, comme si l'histoire était leur matière favorite ou comme s'ils obtenaient de meilleures notes en histoire que dans les autres matières. Cette seconde hypothèse n'est pas validée par Madame Clara : lorsque je lui fais cette remarque sur la participation active des élèves aux cours d'histoire, elle ne fait pas de lien de causalité avec les notes. Selon elle, il y a plus souvent de bonnes notes dans certaines matières qu'en histoire. Mais l'histoire est une matière qui leur est familière, à travers les médias, le voyage, et qui peut susciter en eux cette envie de connaître d'avantage, de s'intéresser à ce que l'école leur dévoile sur la vie des grandes figures, sur la France et le monde d'hier.

Au retour en classe, après la récréation, les élèves notent dans leur agenda les événements à venir : mercredi 21 juin (théâtre et chant), jeudi 22 juin (spectacle pour les classes dans l'après-midi), vendredi 29 juin (spectacle chorale/piano à 18h). La suite du cours d'histoire se fait à partir d'une image à la page 41 du livre. Sur cette image, on voit l'instituteur faisant sortir « Jésus » de la classe. Les élèves ne comprennent pas la signification de cette image. Alors Madame Clara leur explique qu'avec la laïcité, la religion est séparée de l'école. Par la suite de son explication, dans une méthode interactive face aux questions des élèves, elle leur explique que les parents voulant faire apprendre la religion à leurs enfants, peuvent leur amener dans une école privée. Le cours de la matinée s'achève avec des opérations de divisions que les élèves effectuent au tableau. Dans l'après-midi au sport, les élèves continuent avec des jeux de missions de la semaine dernière, dans un environnement ludique, avant le retour en classe (15h20) pour le cours de géométrie axé sur les solides. Dans ce cours, comme connaissance à acquérir, les élèves sont appelés à identifier les figures de carré, rectangle, cube... A la fin du cours, l'identification de chacune des figures rentre dans les notions acquises des élèves.

Vendredi 16 juin 2017, ayant eu une prise de contact avec l'enseignante des élèves de l'école Diderot 1 de Montreuil en début matinée, j'arrive alors que la matinée est déjà bien entamée, en trouvant des calculs à faire au tableau où figure le programme de cette journée : résumé de

science (la puberté), bilan d'histoire (19^{ème} siècle), orthographe (la, l'a, là). Mon observation de cette journée se limite à une partie des cours du matin, je devrai retourner à l'école de Montreuil à la rencontre d'une enseignante l'après-midi. Dans le cours observé, je découvre que des dispositions, que je n'avais pas encore remarquées car non visibles, sur les conditions matérielles, sont prévues. Un élève qui a oublié son crayon à la maison est allé en prendre un autre dans un tiroir, au bureau de la maîtresse. Ce fait me révèle que ces élèves ne connaissent pas de difficultés de manque de matériel. Ce qui constitue un environnement scolaire largement favorable à leur réussite scolaire.

Jeudi 22 juin 2017, dès 9h les élèves apprennent leur texte de théâtre pour la répétition des rôles du spectacle. Connaissant le programme de la classe, j'ai programmé mon entretien en amont avec la Directrice de l'école.

Lundi 26 juin 2017, le cours de géométrie et de grammaire sont à l'ordre du jour. En géométrie, ils apprennent à tracer un segment. Pour cela, il est nécessaire pour eux de savoir ce qu'est un segment. Une fois cette notion acquise, la maîtresse leur fait faire tracer des segments de mesures différentes. En grammaire, les élèves apprennent le complément circonstanciel de lieu, de temps, de cause. Ce qui est essentiel pour eux est de savoir identifier ces types de complément en les associant à des questions : où, quand, comment.

Jeudi 29 juin 2017, après le cours d'histoire sur la deuxième guerre mondiale, la classe est divisée en deux groupes, à savoir, ceux qui font musique et ceux qui n'en font pas. Les premiers restent en classe avec l'enseignante pour des cours de piano, tandis que des exercices de calcul sont donnés aux autres, repartis dans une autre classe dans laquelle ils feront leurs exercices. Ce jour n'étant pas propice pour observer la classe, j'ai programmé un entretien avec l'une des assistantes, l'assistante de vie scolaire (AVS).

Vendredi 30 juin 2017 : Conseil⁶² de classe d'élève.

L'assistante de vie scolaire (AVS) m'a expliqué, avant le début de l'entrée en classe, que la journée commencera par un « conseil de classe d'élèves » au cours duquel les élèves s'exprimeront sur leur vie de classe, sur les mésententes voire les conflits souvent fréquents entre eux. L'idée est d'en parler, quitte à résoudre les éventuels problèmes de la classe, dans la classe sans intervenant extérieur (Directrice ou parents d'élève). Dans ce conseil, chaque élève est appelé à écrire une lettre dans laquelle il peut interpeller d'autres élèves sur une situation désagréable, entre eux, durant le semestre. Ce conseil est présidé par une élève (« la Présidente ») ; un autre élève joue le rôle de secrétaire, il est également le gardien du temps de la parole. J'observe dans ce conseil de classe d'élèves⁶³ que s'opère une socialisation tacite des élèves au fonctionnement des institutions de prise de décision dans laquelle un président coordonne le débat, comme le président d'un jury de soutenance, d'une assemblée nationale, etc. Le conseil se déroule dans la salle de musique où les élèves sont assis en formant un cercle.

⁶² C'est le deuxième de l'année, l'AVS m'a informé qu'un premier conseil de classe a eu lieu au premier semestre.

⁶³ Madame Clara m'a confirmé que ce conseil de classe d'élève ne fait partie du programme, c'est une initiative personnelle qui relève de sa liberté pédagogique.

La présidente ouvre une bannette dans laquelle les élèves ont chacun déposé leur lettre, elle prend une première lettre ; elle la lit à haute voix. La lettre est un message de félicitation adressé à la classe, qui parle de réussite, de bonne fin d'année scolaire et de bonnes vacances. Madame Clara intervient, elle précise à l'élève qui a écrit cette lettre que la félicitation se fait quand le travail est fait. La présidente ouvre une seconde lettre écrite au stylo rouge : *Je critique Céline, car elle parle à mon dos, elle met les garçons contre moi. Merci la maîtresse.*

La présidente donne la parole à Maxime (celui qui a écrit la lettre) : *Au début on s'était disputé avec Céline...* Il raconte la mésaventure entre eux.

Céline : *Je ne t'ai pas parlé, tu as dit un truc que j'ai pas aimé.*

Un élève demande la parole (ce qui lui est accordé) : Maxime a juste dit que tu (Céline) aimes la trompette.

Céline : (en s'adressant à Maxime). *As-tu la preuve que j'ai insulté ta famille ?*

Maxime : *Tu as parlé à untel et unetelle, ils ont tous dit que c'est vrai.*

Un élève demande la parole et dit : *Céline nous parlait mal.*

Céline se met à pleurer, la maîtresse demande qu'elle s'excuse, elle ne le fait pas, la classe reste silencieuse pendant longtemps. La présidente continue la lecture des lettres : *« chers amis, l'année se termine bien, l'année prochaine on sera tous en 6^{ème}. J'ai passé une bonne année avec vous. J'ai passé une bonne année avec vous maîtresse [...] »*. C'est la lettre la plus longue (une page).

Ensuite, un garçon interpelle une fille à travers sa lettre : *« Tu as été gentille au début d'année, après tu as changé. Tu as mis les autres contre moi »*. La maîtresse lui demande s'il en a parlé avec un adulte. Il répond par la négative. La maîtresse parle avec un ton ferme : *Vous ne devez pas vous venger les uns contre les autres. Il faut parler avec un adulte, pas de gros mots et insultes.*

La lettre de Cloé : *Je critique Samuel et Alimata d'être contre moi.*

Samuel⁶⁴ : *Toi aussi, tu n'as été gentil avec moi*

Madame Clara intervient : *Ça fait longtemps qu'on n'a pas entendu de problème avec Samuel.*

Cloé : *C'est parce qu'on ne vous dit pas.*

Les critiques de Cloé envers Samuel ne paraissent pas vraisemblables pour l'enseignante. Elle rappelle à Cloé son comportement, ses relations difficiles avec les autres élèves et son interpellation pour harcèlement d'un élève de CM1.

Julie (l'assistante de vie scolaire) : *je comprends que les autres soient difficiles face à un élève comme Samuel.*

La lettre de Maria : *Bonnes vacances à tout le monde, vous ma maîtresse préférée...*

À la fin de la lecture des lettres, et les discussions, la parole est donnée aux autres (ceux qui n'ont pas fait de lettre). Ces derniers sont des élèves qui n'ont pas eu de différends avec les camarades durant ce semestre. Ils adressent des félicitations à l'ensemble de la classe (en particulier à la maîtresse et l'AVS), montrent leur satisfaction pour la sortie de la classe de mer.

⁶⁴ C'est un élève qui a des problèmes de santé mentale, il est très agité et s'énerve vite. Il est suivi par l'assistante de vie scolaire. Les autres élèves ne se rendent pas compte, me semble-t-il, ou ne tiennent pas compte de son état de santé. Souvent dans les couloirs ou au sport, il se bagarre avec ses camarades garçons.

Cette sortie est vue comme le plus grand souvenir, une grande satisfaction partagée par toute la classe. Les photos de cette sortie, affichée dans les parties communes de l'école ainsi que les travaux (les dessins, confection des objets en papier) exposés devant leur classe sont des symboles à travers lesquels ils dévoilent leur savoir-faire durant cette période d'apprentissage en dehors de l'école. L'assistante de vie scolaire, en prenant la parole, montre son enthousiasme pour une première expérience dans son métier : *« je suis très contente d'être avec vous dans ma première année d'AVS »*.

La maîtresse rappelle aux élèves que l'idée de la sortie de mer est venue d'eux. Elle les encourage à ne pas se morfondre devant ce qu'ils veulent faire, à extérioriser leurs envies : *« dites à vos parents et maîtres que vous avez des envies. C'est vous qui avez tous souhaité, aimé faire.... Les adultes vous aideront à faire ce que vous avez envie de faire »*. Les mots de l'enseignante ont bien ému et marqué les élèves plongés dans un silence profond jusqu'à ce que l'un d'entre eux interroge l'enseignante : *« Est-ce qu'on va voir Cédric (Un élève qui doit quitter Paris pour une autre commune) ? Est-ce que quand je serai grande et que je viendrai vous voir, vous allez me reconnaître ? »*. L'enseignante répond : Oui, qu'elle la reconnaitra. A cette fin de conseil d'élève, nous retournons dans la classe ordinaire pour la correction des exercices du jour précédent portant sur les compléments du verbe : qui, quoi, de qui, de quoi. L'enseignante explique aux élèves que les compléments du verbe se posent après le verbe. Elle les fait comprendre que contrairement aux compléments de phrase, on ne peut ni les supprimer, ni les déplacer. Dans sa didactique, elle fait faire un exercice d'entraînement aux élèves, puis, ils prennent une autre feuille d'exercice : la feuille blanche.

Mardi 4 juillet 2017, la journée commence par la récupération des clefs USB données aux élèves, et le rappel de la récupération des DVD le jour suivant.

Je me promène dans la classe tandis que Madame Clara distribue les devoirs précédents. A chaque devoir remis à un élève, les autres, curieux de savoir sa note, tournent leur regard vers lui. Il y a la joie des uns, lorsqu'ils ont de bonnes notes, et le mutisme des autres, lorsque la note est faible. Avant de donner les copies d'histoire, l'enseignante prévient les élèves : *« il y a des déceptions en histoire »*. En tout, six devoirs leur sont remis ce jour là. Pour l'annonce des résultats, la maîtresse demande si certains veulent que les appréciations soient annoncées à haute voix. Ces appréciations concernent les points forts et faibles de l'élève, et surtout les encouragements, afin que les parents, à leur tour, retravaillent les points faibles. A l'issue des résultats, tous les élèves passent en 6^{ème}. l'un d'entre eux va directement en 5^{ème} (vu son meilleur niveau).

Les élèves changent de salle (9h45) ; ils vont dans la salle d'art visuel. Là-bas, ils continuent de travailler sur leur dessin afin de le finir. La maîtresse d'art visuel leur donne les consignes suivantes :

- *Finir l'histoire : dessin, couleur, texte,*
- *Faire la pochette à dessin (dessin libre dans le cahier),*
- *Coller les croquis dans le cahier (musée, jardin des plantes)*

Dans ce dernier cours d'art visuel, l'enseignante de cette discipline distribue, à son tour, les anciens dessins des élèves : coucher de soleil, dessin de vacances. L'enseignante d'art visuel adresse ses derniers mots aux élèves : « *je suis très fière de vous et tout ce que vous avez fait cette année, bonne entrée en 6^{ème} ! Vous allez rencontrer plusieurs professeurs là-bas et d'art plastique* ».

Après ce cours d'art visuel, une rencontre entre une classe de CP et le CM2b est prévue. Les deux classes avaient fait une sortie ensemble et gagné le jeu de sortie. C'est une rencontre de remise des cadeaux à tous les élèves des deux classes qui reçoivent un cadeau spécial (livre, jeux de vacances) pour avoir gagné le jeu de sortie.

Cette fin d'année est marquée par des moments ludiques. C'est ainsi que le lendemain, les élèves reçoivent les objets et les « cerfs-volants » qu'ils ont confectionnés.

De nombreux enseignements peuvent être tirés de cette observation. Le plus évident est que jour après jour, je découvre que les conditions d'apprentissage sont réunies pour l'épanouissement d'une vie d'école qui me semble devoir susciter l'envie d'apprendre aux yeux d'un observateur. Je me demande toutefois si les élèves se rendent compte de tous les avantages dont ils bénéficient. Pourtant, ils ont l'air d'être heureux, plus heureux d'ailleurs lorsqu'ils sont dans la cour, dans les couloirs de l'école entre pairs que dans la classe. C'est dans cette dernière qu'ils jouent le plus leur rôle d'élève, ou y dérogent puisqu'on voit que l'enseignante les réprimande pour bavardage, les recadre pour « décrochage en classe », ou même les punit pour devoir non fait (mais sans coups de règles sur les doigts⁶⁵).

L'évaluation

Le niveau scolaire des élèves est connu à travers l'évaluation. Cette dernière, au-delà de révéler les capacités réelles des élèves dans telle ou telle discipline, les classe souvent dans un ordre qui comporte trois catégories : les meilleurs élèves, les élèves moyens et les élèves de faible niveau (aussi appelés élèves en difficulté). Pour cette troisième catégorie, il nous paraît important de souligner qu'il s'agit des élèves en difficulté de façon générale, donc pratiquement dans toutes les disciplines. Mais on peut trouver des élèves en difficulté dans telle matière, les mêmes élèves pouvant être les meilleurs dans d'autres matières ou de niveau moyen également dans d'autres. Les catégories de niveau des élèves sont enchevêtrées dans des situations différentes qui sont des indicateurs déterminant le niveau de l'élève. En France les élèves de

⁶⁵ Dans l'école française en effet, tout châtiment corporel est strictement interdit. C'est écrit dans une circulaire de l'Education nationale, en date du 6 juin 1991. De ce fait, de nos jours, taper sur les doigts des élèves avec une règle ou donner la fessée, sont vues comme des maltraitances passibles de sanctions et de poursuites. Les punitions collectives ou l'exclusion d'un élève laissé seul sans prise en charge sont aussi bannies. S'il n'existe pas de liste exhaustive des punitions autorisées, certaines indications sont données par l'Education nationale dans [la circulaire n°2014-059 du 27 mai 2014](#), texte de référence pour l'élaboration des règlements intérieurs. On y retrouve le devoir supplémentaire, le mot sur le carnet de correspondance, l'excuse publique orale ou écrite, ou encore la retenue pour faire un devoir non fait.

CM2 sont évalués selon les compétences aux trois périodes (trimestres) de l'année. Cette évaluation est progressive en fonction du programme ; elle se fait dans la maîtrise de la langue, dans les mathématiques, en histoire, géographie, histoire des arts, enseignement moral et civique, sciences, anglais, musique, EPS.

Quelques acquis de la première année d'enquête

L'enquête en immersion dans les trois établissements (deux au Mali, un en France) nous renvoie à des situations différentes quant au fonctionnement de l'école, le contenu des connaissances acquises, « la manière d'être » des élèves, leur socialisation à l'école, les outils d'apprentissage à leur disposition...

D'après notre hypothèse, c'est dans la prise en compte de tous les éléments matériels ou non matériels à la disposition de l'élève que se joue la réussite scolaire.

Partant des situations observées dans les trois établissements, il apparaît clairement qu'un élève à Ouélessébougou rencontre objectivement plus de difficultés dans les apprentissages au sein de l'école qu'un élève à Bamako. Au Mali, l'effet d'école, de territoire joue en faveur des élèves en ville.

En France, les conditions d'apprentissage des élèves sont meilleures, tout en étant différentes d'un établissement à un autre. Si l'effet de territoire existe entre Paris et banlieue, il est toutefois visiblement moins accentué qu'au Mali entre Bamako et Ouélessébougou.

Mais la réussite scolaire ne s'explique pas seulement par la situation de l'élève en classe, à l'école. Même si d'après nos observations, on constate que les parents des élèves observés « font confiance » aux enseignants et comptent sur eux pour les apprentissages scolaires au quotidien, nous allons voir maintenant qu'ils déploient par ailleurs des stratégies pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. Il faut donc compléter les résultats de l'observation en classe par la prise en compte d'autres éléments observés notamment dans le cadre du suivi longitudinal.

3.3. Résultats de l'enquête longitudinale. Observation des élèves suivis en 2019

Le suivi longitudinal de huit enfants maliens, quatre au Mali (une fille et un garçon à l'école fondamentale Kabalan Coura de Bamako et à l'école communautaire de Ouélessébougou) et quatre en France (une fille et un garçon au collège Edmond Michelet de Paris, une fille au collège Jean Jaurès de Montreuil et un garçon au collège Jean Moulin de Montreuil) constitue le pivot autour duquel s'est élaborée notre enquête de terrain. Cette dernière s'étend à tous les acteurs de l'institution scolaire dans les écoles choisies. Lors de la deuxième année de suivi longitudinal, nous avons ainsi pu récupérer les notes de l'année précédente, de toute la classe, pour chacun des élèves suivis à Ouélessébougou et les notes de passage de la 4^{ème} année à la 5^{ème} année dans les deux écoles du Mali.

La deuxième période d'enquête réalisée au Mali s'est déroulée du 17 avril au 17 mai 2018. Les élèves suivis, leurs parents et les enseignants de leurs écoles savaient, à la fin de l'enquête de

2017, que l'enquête se poursuivrait pendant deux années de plus. Dans les deux écoles au Mali, j'ai ainsi pu mener une observation participante dans les classes de chacun des quatre élèves. Comme l'année précédente, j'ai suivi les cours dispensés dans les classes de chaque élève pendant une semaine⁶⁶.

En France la convention de recherche, m'autorisant à effectuer mes enquêtes dans l'école Colette Magny du 19^{ème} arrondissement de Paris n'était pas valable pour le collège. L'école élémentaire et le collège ne se différencient pas seulement par l'aspect pédagogique (l'élève découvrant plusieurs enseignants dans la même classe au collège), mais aussi par les relations avec d'autres acteurs de l'institution scolaire (CPE, assistants d'éducation...). En France le passage du CM2 (dernière année de l'école élémentaire) à la 6^e (première année de collège) implique que l'apprentissage de l'élève se fait dans des disciplines nouvelles, la réussite au collège nécessitant d'avoir une compréhension des attentes et des savoir-faire. Les nouveaux collégiens se retrouvent dans un milieu scolaire qui demande une adaptation à des règles plus rigoureuses (où en classe chaque enseignant donne des consignes à respecter, a un tempérament à prendre en compte) et qui en dehors de la classe, sont aussi contrôlées (notamment, par les assistants d'éducation).

Si les directeurs des écoles élémentaires passent par les inspecteurs pour autoriser les enquêtes dans leurs établissements, les principaux des collèges sont plus autonomes dans leur fonction. Ils sont davantage vus comme des « chefs d'entreprises » et sont habilités à accepter ou pas des enquêtes dans leurs établissements. Pour la poursuite des enquêtes dans les collèges, une convention de recherche a donc été signée avec les chefs d'établissements des collèges de chaque élève suivi. Les deux élèves suivis à Paris se sont retrouvés dans le même collège : Collège Edmond Michelet de Paris du 19^{ème} arrondissement, alors que ceux de Montreuil sont orientés dans les collèges différents : collège Jean Jaurès (collège de la fille) et collège Jean Moulin (collège du garçon). Commencées au début de la rentrée scolaire 2017-2018, les démarches pour la signature des conventions de recherche tripartite (entre le Président de l'Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines, les chefs d'établissements des différents collèges et moi-même) ont pris fin début mars. Ce qui montre la lenteur des démarches administratives dans l'institution scolaire. La convention est établie par l'Ecole Doctorale, qui doit encore la signer après les autres parties (les chefs d'établissements et moi). Pourtant après ma signature et celle des chefs d'établissement en janvier, la convention a encore passé deux mois à l'Ecole Doctorale, avant d'être signée.

Pendant cette deuxième année de suivi, mes enquêtes dans les collèges en France ont donc débuté en mars (prise de contact avec les chefs d'établissement et rencontre de quelques enseignants des classes des quatre élèves) et se sont poursuivies en juin (après les enquêtes au Mali) pour l'observation en classe.

Les interrogations sur lesquelles s'appuient notre réflexion, dans cette partie, se situent à la fois au niveau de la famille et de l'école. Dans notre immersion dans ces deux institutions, nous

⁶⁶ Au Mali les 4 élèves en suivi longitudinal sont passés de la 4^{ème} année à la 5^{ème} année en 2017-2018.

avons construit une grille d'observation à partir de plusieurs grandes questions, que nous reprenons maintenant ici.

En famille : Il s'agit d'identifier et de comprendre les pratiques éducatives développées dans chacune des familles maliennes observées dans l'enquête, et les liens avec l'école. Comment ces familles perçoivent l'école ? Qu'est-ce qu'elles attendent de l'école ? Les parents et les enfants (y compris les ainé.es) ont-ils les mêmes visions, les mêmes attentes et espérance sur l'école ? En famille et à l'école, qu'est ce qui joue à l'âge de 10-12 ans en termes de performance scolaire et éventuellement en termes de perspective d'orientation vers les études longues ou courtes ?

A l'école : Quel est le niveau des enfants suivis dans les différentes matières et par rapport aux autres élèves ? Qu'est-ce que les enseignants pensent d'eux en termes de performance et comportement ? Ont-ils des niveaux homogènes ou non, d'où viennent les distinctions ?

Il est rappelé ici que compte-tenu de mon objet de recherche sur les parcours de réussite scolaire, je m'intéresse aux familles des enfants, dans le sens large du terme, c'est-à-dire toutes les personnes qui vivent autour d'eux dans la cellule familiale. D'une manière explicite, implicite et tacite chaque personne qui vit avec l'enfant peut jouer un rôle, exercer une influence positive pour sa réussite scolaire. L'inverse peut aussi se produire par exemple, si l'enfant manque de repère, de référence dans la famille, s'il vit avec des personnes qui portent peu d'intérêt à l'école comme facteur de réussite pour sa vie professionnelle. Comme Stéphane Beaud le souligne dans son livre sur *La France des Belhoumi* (2018), le rôle de la famille dans la réussite scolaire de l'enfant, dépend également par ailleurs, du type de famille et de la place de l'enfant dans la fratrie. S'intéresser au « portrait des familles » de chaque enfant implique dès lors de préciser comment les trajectoires scolaires des autres membres de la famille constituent un capital scolaire pour eux.

Les notes des élèves et de leur classe feront également l'objet d'une analyse pour évaluer le niveau des élèves suivis dans chaque discipline. Ont-ils un meilleur niveau que les autres élèves de leur classe ou, comment se situent-ils par rapport à eux ? Comment expliquer des niveaux élevés dans telle matière plus que dans d'autres ? Ces interrogations seront reprises à travers la présentation de leur vie familiale qui est un objet de nos observations. Les notes de passage des classes des élèves suivis au Mali (de la 4^{ème}67 année à la 5^{ème} année) donnent des indices sur le niveau des élèves des classes à Bamako et à Ouelessebouyou.

Observation dans les écoles du Mali en 2018

Le suivi des élèves au Mali s'est déroulé durant la deuxième année à la même période (entre mi-avril et mi-mai) que l'année précédente. Les élèves suivis à Bamako et Ouelessebouyou en

⁶⁷ De la classe de 10 ans à la classe de 11 ans.

4^e année étant passés à la classe supérieure : la 5^{ème} année. Nous verrons par la suite leur niveau en termes de notes.

L'école fondamentale de Kalaban Coura à Bamako

Au premier jour, j'ai fait la connaissance du nouveau directeur : monsieur Danioko, suite au départ à la retraite de la Directrice qui était présente l'année précédente. Cette dernière l'avait informé de mon enquête en cours dans l'établissement. A mon arrivée vers 7h10, nous avons discuté de ma recherche, exclusivement à propos de l'école, avant l'arrivée des enseignants et le début des cours : 7h45. Il était le premier arrivé parmi le corps professoral. Au Mali, le directeur d'école dans sa vocation doit être matinal, pour se rendre compte d'éventuels dysfonctionnements ou répondre à la sollicitation des parents d'élèves qui souhaitent le rencontrer très tôt avant d'aller dans leur lieu de travail. Ce lundi matin du 23 avril 2018 nous avons eu le temps nécessaire de discuter de ce qu'il voulait savoir sur cette recherche avant l'arrivée des enseignants, qui s'est faite progressivement. Ainsi, j'ai fait la connaissance des nouveaux enseignants, ceux qui n'étaient pas dans l'établissement l'année précédente. Cette rencontre avec les nouveaux enseignants (quatre) m'a indiqué que les anciens enseignants de l'établissement avaient, pour la plupart, changé d'école. Ce qui interroge sur les raisons de leur départ et l'impact éventuel sur la performance de l'établissement, donc sur le niveau des élèves : Pourquoi quatre enseignants sur six ont-ils quitté l'établissement ? Quel est le profil des nouveaux (enseignants) arrivant ?

D'après les réponses que j'obtiens, la mobilité de ces enseignants est tantôt souhaitée et tantôt subie. Une des enseignantes m'explique qu'elle a demandé la zone géographique de cette école. Les autres se sont retrouvés dans cet établissement sans qu'ils ne le demandent. Ainsi par exemple, Madame Diallo explique qu'elle est à 2 heures de l'école puisqu'elle prend le transport en commun. Elle a été mutée temporairement dans cet établissement, sans qu'elle ne le demande ; elle est certaine de passer une année scolaire dans cet établissement. Ses retards sont récurrents, vu la distance domicile/école, et son retour à la maison est tardif. D'après mes observations, j'ai pu constater que la classe dans laquelle elle enseigne, reste souvent sans enseignant -ce qui impacte forcément « le temps réel d'apprentissage » de ses élèves.

A l'heure de la rentrée en classe, annoncée par la sonnerie de la cloche, Madame Coulibaly (l'enseignante de la classe des deux élèves suivis, passés de la 4^e année à la 5^e année) et moi nous dirigeons vers la classe de 5^{ème} année. Cette classe, contiguë à celle de la 4^{ème} année, est identique à cette dernière en matière de construction : à l'instar de toutes les autres classes de l'établissement elle a une seule porte, qui sert d'entrée et de sortie, et quatre fenêtres. Dans cette classe, il y a plus de filles (30) que de garçons (23).

Un groupe de retardataires arrivent, l'enseignante les autorise à rentrer et écrit la date au tableau, lorsqu'une fille ouvre l'armoire, elle prend les cahiers de composition et les distribue aux élèves. Ils recopient alors ce qui est au tableau :

Composition d'histoire

Epreuve de récitation et chant.

Epreuve de récitation : A ma mère.

Chant : Au choix.

L'enseignante me rejoint au fond de la classe pour me dire que la composition se fait vers le 25 de chaque mois. Ce jour de composition les retardataires ne sont pas sanctionnés, pour cause de retard, l'enjeu de la composition justifiant de permettre à chaque élève de faire les évaluations dans les conditions équitables. Les élèves assis selon leur taille (les plus petits devant, les grandes tailles derrière) recopient ce qui est écrit au tableau. Cette hétérogénéité de taille est très visible. Les filles surtout sont de grande taille en majorité, ce qui laisse penser qu'elles pourraient être plus âgées que les garçons. Je me renseigne auprès de l'enseignante sur cette « étrange » différence de taille. Elle l'explique par le retard scolaire des grandes filles de la classe dû, non pas au redoublement, mais à leur scolarité d'abord dans l'école franco-arabe avec un enseignement dispensé en grande partie en arabe et quelques heures en français. Lorsque leurs parents les enlèvent des écoles franco-arabes pour les amener à l'école publique, dans un programme dispensé exclusivement en français, elles accusent du retard. Elles sont donc recalées d'une classe, de deux, voire plusieurs classes en arrière.

Les épreuves de récitation et chant commencent, elles se font par ordre alphabétique. Bon nombre d'élèves n'arrivent pas à bien réciter. La récitation unique imposée (et non laissée au choix des élèves) montre la capacité des élèves à pouvoir mémoriser un texte étudié en classe.

Même si plusieurs élèves n'arrivent pas à bien mémoriser la récitation, j'observe qu'en chant, ils se sentent tous bien en l'aise. Les meilleures chansons sont applaudies par les autres élèves. A l'heure de la récréation (9h45), les élèves qui ont bavardé (d'après les noms pris par la responsable de la classe) restent en classe en guise de punition. A chaque récréation, je discute avec l'enseignante sur l'état de la classe lors du cours précédent, sur les situations qui me semblent étranges et qui suscitent mes interrogations. Dans notre discussion de ce jour, elle me dit que les élèves ont commencé à apprendre cette récitation depuis la rentrée (en octobre). Ce qui m'interpelle et que je souhaite approfondir : comment se fait-il que durant six mois, certains élèves ne parviennent pas à apprendre une récitation tandis que les autres la maîtrisent parfaitement ? Il est possible que, parmi ceux qui parviennent à réciter, certains ne comprennent pas forcément le contenu. Par ailleurs, nous discutons l'idée que le suivi à la maison fait défaut pour les élèves qui ne savent pas réciter. Puisque les élèves d'une classe donnée sont dans les mêmes conditions d'études (recevant le même enseignement du même enseignant au même moment), la différence de niveau entre eux se joue en dehors de la classe. En effet ce que ces élèves vivent en dehors de la classe ne peut en aucune manière être semblable. Il est logique de penser que l'élève qui se limite exclusivement à l'apprentissage en classe est enclin à être plus en difficulté dans ses « savoir-faire » les plus élémentaires (comme : apprendre une récitation), que celui qui bénéficie d'un suivi à la maison.

Les compositions de récitation et de chant sont suivies par celle de lecture. Les élèves lisent à « tour de rôle » un texte, tantôt facile pour certains et très difficile pour d'autres. Ici, il y a une

troisième catégorie d'élèves : ceux qui ne peuvent pas du tout lire le texte. En ce cas, l'enseignante appelle le nom de la personne suivante par ordre alphabétique. Chaque élève reçoit une note en fonction de la qualité de sa lecture. La lecture continue dans une classe bruyante, la maîtresse ordonne à tous les élèves de baisser la tête (les fronts sur les tables), pour ramener le silence, puis elle demande à ceux qui n'ont pas encore lu de lever la tête et poursuivre la lecture...

Le bavardage est un phénomène qui se propage progressivement mais vite. Il commence avec deux élèves puis se propage à quelques élèves, puis à l'ensemble de la classe si l'enseignant n'intervient pas rapidement. J'observe un effet d'imitation qui va du simple bavardage au « jeu en classe » : certains élèvent « oublient » pendant ces périodes de distraction leur présence en classe. La gestion des bavardages entraîne des « pertes de temps » pour l'enseignant, et désoriente les élèves. En ce cas certains élèves ne retrouvent pas l'endroit du texte, pour poursuivre la lecture à l'appel de leur nom. L'enseignante les recadre, leur indique la page à lire et le paragraphe.

A 12h35 les élèves finissent de lire, l'enseignante m'informe que « c'est la fin de l'heure », et qu'il n'y aura pas de cours dans l'après-midi à cause de la chaleur. Il fait 42° à l'ombre, à cette période, les cours débutent à 7h30 avec une récréation à 9h45 (durée 15 minutes) et se terminent à 13h à cause de la canicule.

Jeudi 26 avril, j'arrive à l'école vers 7h15. Cette matinée commence par une discussion avec le Directeur notamment sur les méthodes d'enseignement, l'intervention des ONG dans l'établissement, avec leur programme d'innovation pédagogique. Il considère que les ONG (organisations non gouvernementales internationales) sont un soutien pour l'école malienne, mais qu'elles deviennent en quelque sorte des décideurs au détriment du Ministère de l'Education Nationale, « comme la main qui donne est au-dessus de celle qui reçoit ».

À l'arrivée de la maîtresse, nous nous dirigeons en classe ; il est 7h45. Elle écrit la date, puis : composition du mois d'avril : Epreuve de dictée et question. Les élèves sont priés de déposer tous leurs documents, avec les sacs devant. Une élève ouvre l'armoire de la classe dans lequel se trouvent les cahiers de composition et les distribue, dans une classe calme. L'enseignante s'assure que tous les élèves ont reçu leur cahier en demandant s'ils l'ont tous reçu. Les élèves ont le regard rivé vers le tableau, attentifs, ils récupèrent leur cahier à l'appel de leur nom. Dans ce moment d'évaluation, le calme des élèves nous indique leur motivation à « faire autant que se peut » ce métier d'élève qui assure le passage ou non dans la classe supérieure. L'enseignante dicte un court texte aux élèves qui sera relu, à la fin de la dictée, par deux élèves volontaires. Les questions de la dictée sont écrites au tableau. Les questions, que nous reprenons ici, sont axées sur les explications de mots, la nature des mots et la conjugaison :

Questions

1) Donner un titre à la dictée

- 2) *Expliquer les mots suivants : la famille, la pêche*
- 3) *Donnez la nature des mots soulignés dans la dictée (l'enseignante leur demande de souligner quelques mots) : donnent, le village*
- 4) *Mettez la dernière phrase de la dictée au plus que parfait et au passé composé de l'indicatif.*

Les questions de la dictée sont en lien étroit avec ce qui est vu et fait en classe. L'élève qui assimile les cours en classe peut facilement bien répondre aux questions. C'est ce que confirment mes observations des cahiers de certains élèves qui ont répondu correctement aux questions, à la différence d'autres qui ont, soit mis de mauvaises réponses ou n'ont pas encore rien répondu. Mes observations confirment que le comportement de l'élève en classe, le fait qu'il suive avec intérêt l'enseignement dispensé est déterminant dans l'acquisition des connaissances.

Vers la fin de cette journée, le Directeur est venu répertorier l'état des tables-bancs de la classe. Sur 28 tables-bancs, il y a 6 en mauvais état, y compris celle sur laquelle j'étais assis.

Le jour suivant, j'arrive à l'école à 7h20, le directeur annonce aux enseignants la tenue d'une réunion à 10h sur l'état des matériels et des salles de classe de l'école. Après avoir reçu cette information, l'enseignante et moi nous rendons en classe. Elle écrit au tableau l'épreuve du jour : composition de mathématiques (voir photo, supra). Les élèves sont informés que les cahiers seront ramassés à 9h, finalement ils sont rendus un quart d'heure après pour les élèves n'ayant pas terminé à temps. Les élèves ont mis plus de temps que ce qui était prévu.

Le fait que certains élèves n'ont pas fini à l'heure annoncée s'explique, selon ce que me dit l'enseignante, par leur manque de connaissances adéquates requises en début d'année. La compréhension des mathématiques, à leur niveau, est liée à la compréhension de la langue et des exercices pratiques effectués en classe. En classe, les élèves se démarquent les uns des autres dans les matières dès la première leçon. Dans une discipline comme les mathématiques, il y a une continuité étroite avec ce qui est enseigné au début. La compréhension ou la non compréhension de ce début détermine le niveau de l'élève pour la suite.

Retour à l'école de Kalaban Coura (après l'enquête de Ouélessebouyou)

En cours le lundi 7 mai 2018, l'enseignante écrit la leçon du jour, lecture : Niveau I (approche globale).

Elle rappelle aux élèves les objectifs à atteindre. Les élèves doivent être capable d'identifier l'auteur d'un texte, la maison d'édition tout comme de connaître le titre du texte. Certains élèves ne savent pas répondre à ces questions. Les élèves qui n'ont pas de livre ne participent pas, généralement, à la lecture, et ils ne suivent pas. Dès lors ils décrochent, bavardent, lorsque la lecture continue. Ils sont punis (retenues en classe lors de la récréation, ou mises à genoux devant le tableau) pour leur « mauvais » comportement en classe. L'absence de fournitures scolaires nécessaires de base comme le livre constitue une précarité scolaire qui produit comme conséquence immédiate le décrochage en classe.

L'école communautaire de Ouélessebouyou

Le séjour à Ouélessebouyou était planifié en avance. Le matin du lundi 30 avril, j'arrive dans l'établissement dès 7h pour m'enquérir d'éventuelles nouvelles informations avec le Directeur avant l'arrivée des enseignants. Après la rencontre avec les enseignants, je rentre dans la classe des deux élèves suivis, la classe de 5^{ème} année, qui est à moitié vide. L'enseignant m'explique que « les autres élèves sont expulsés à cause des aérés, non payés, des frais de scolarité ».

Dans le cours de l'après-midi, certains élèves reviennent, après avoir payé ou que leurs parents aient donné la garantie de payer dans un bref délai. Le cours de l'après-midi est la suite du matin. Le maître demande un élève volontaire, puis désigne le garçon suivi dans mon étude, pour aller corriger l'exercice du matin. L'élève ne parvient pas à corriger le problème, bien que l'enseignant lui explique en bambara. Une fille est interrogée pour venir à la rescousse de son camarade de classe. L'opération du problème étant mal posée, l'enseignant doit intervenir. Le problème consiste dans l'addition des nombres décimaux. Quelques filles arrivent en retard « à cause des raisons familiales » disent-elles.

L'enseignant explique la manière de poser les opérations des nombres décimaux. Il pose quelques opérations et envoie au tableau les élèves volontaires. C'est le 4^{ème} élève interrogé qui parvient enfin à résoudre la première opération, en la posant bien d'abord.

Face à cette situation, l'enseignant comprend que le problème et la difficulté des élèves se trouvent dans la manière de bien poser les opérations. Il revient sur la méthode pour poser l'opération :

Les nombres entiers s'alignent avec les nombres entiers et les nombre décimaux avec les nombres décimaux.

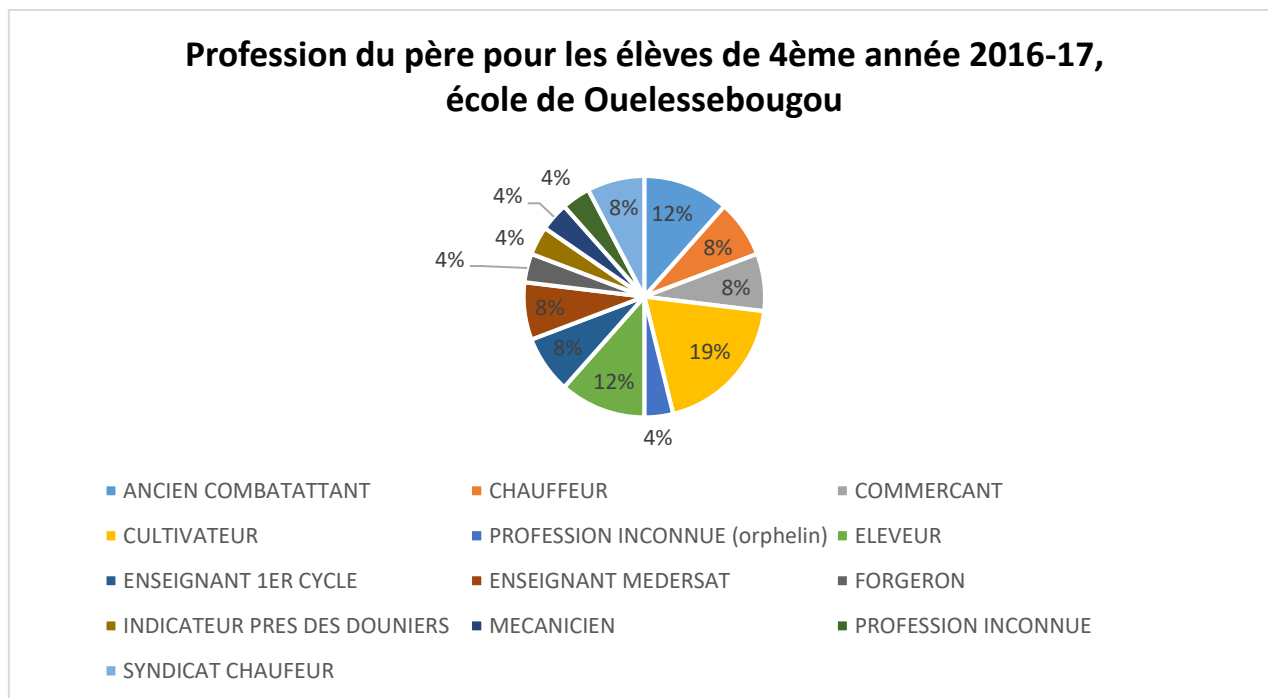
Les élèves disent avoir bien compris. Puis le maître entame une nouvelle leçon en histoire : « La création de notre arrondissement ».

Lors de ce cours, les élèves apprennent que Ouélessébouyou comptait 72 villages, sous l'autorité du commandant (le chef d'arrondissement), avant, et que de nos jours il y a 44 villages, sous l'autorité du préfet. Cette leçon d'histoire, qui passionne les élèves écoutant avec attention, se termine par une recherche demandée aux élèves : trouvez la date de création du service du commandant et les différents chefs d'arrondissement. L'enseignant leur donne des pistes pour les informations à chercher, les lieux et personnes ressources : à la mairie, auprès des chefs de quartier et des personnes âgées du quartier.

Origine sociale des élèves Ouelessebouyou, classe de 4^{ème} année (observée en 2016-17 ; complément d'enquête de 2018)

Lors de la deuxième année de suivi, j'ai demandé aux élèves, après avoir eu leurs notes de l'année précédente (en 4^{ème} année d'école fondamentale), quelle était la profession de leurs pères, sachant que la plupart d'entre eux ont des mères ménagères (femmes au foyer). Les données obtenues sont présentées sous forme de schéma ci-dessous.

Graphique N° 3 : Profession du père des élèves de 4^{ème} année, école de Ouélessebouyou



L'origine sociale des élèves de 4^{ème} année de l'école de Ouélessebouyou indique une profusion des catégories socioprofessionnelles moyennes et inférieures. La majorité d'entre eux (19%), ont des pères cultivateurs et éleveurs (12%). Cela confirme qu'on est dans une zone géographique rurale, favorable à l'agriculture et l'élevage. Les élèves avec des pères enseignants sont des enseignants du 1er cycle de l'école fondamentale ou des écoles coraniques qui apprennent l'arabe aux élèves, il y en a 8%, tout comme les élèves dont les pères exercent une profession de chauffeur et commerçants (petits commerçants qui vendent des marchandises au marché). L'absence de père cadre et profession intellectuelle parmi les parents d'élèves indique que les élèves de cette école sont défavorisés en capital économique. Ils n'ont pas de vécu quotidien en famille avec un capital économique élevé. La situation économique de leur famille explique leur « manière d'être » à l'école (comme les expulsions pour non-paiement des frais de scolarité) et en classe (comme les matériels scolaires incomplets : manque de livre, de matériel géométrique et souvent de stylo).

Le jour suivant j'arrive à l'école avant la rentrée des classes 7h45. Après les salutations matinales quotidiennes du Directeur et des autres enseignants, j'entre dans la classe de 5^{ème} année. La leçon du jour est une révision.

L'économie familiale : l'entretien du linge

Pour une leçon déjà faite en classe, l'enseignant interroge les élèves sur la méthode, les différentes étapes d'entretien du linge, mais certains élèves ignorent la réponse. Le premier élève interrogé passe devant. Comme il ne parvient pas à répondre à la question posée, les autres

demandent la parole. Puis l'enseignant, suivant sa méthode pédagogique, fait un travail de groupes.

Travail de groupes

Lorsque certains élèves exclus le jour précédent, pour non-paiement des frais de cotisation scolaire, rentrent en classe, ils ont en mains le reçu de paiement qu'ils montrent à l'enseignant avant de s'asseoir, puis l'enseignant demande aux élèves de se mettre en groupes. Les groupes sont formés en fonction du plan de la classe. La classe est divisée en sept groupes composés de quatre ou cinq élèves assis les uns à côté des autres. Chaque groupe répond à une question, parmi les questions écrites au tableau.

Exercice sur le triage : L'enseignant mélange les cahiers et les livres (en demandant de les considérer comme des habits) et il demande à une élève de les trier et d'expliquer son critère de triage. L'élève met les livres à part et les cahiers à part et explique que son critère est : les habits très sales mis ensemble et les moins sales ensembles.

Réponse de l'enseignant : *Le triage consiste surtout à séparer les habits de couleur et le degré de saleté.*

Les élèves doivent construire des phrases avec les mots suivants :

- *Le trempage :* (Les élèves ignorent les sens de ce mot en français, l'enseignant les explique en bambara).
- *Le lavage :* (L'élève qui passe au tableau ignore le sens de ce mot). Malgré l'intervention de l'enseignant, certains ne parviennent pas à construire des phrases. L'enseignant leur pose la question : Avant de manger, qu'est-ce que vous faites ? Ils comprennent, grâce à cette question, que lavage vient du verbe laver.

Le jour suivant (jeudi 3 avril 2018), au moment de saluer les enseignants dans leur classe, avant de venir dans la classe de 5^{ème} année), j'exhorte les élèves de la classe de 3^{ème} année, leur enseignant était absent, à lire chaque jour, et à se faire aider pour faire leurs devoirs à la maison par un parent, un grand frère, une grande sœur. Ces élèves silencieux me regardent d'un air calme, comme s'ils ne comprenaient pas mes propos. Le directeur qui m'accompagne prend la parole et reprend mes propos en langue bambara. Il ajoute à mon intention que ces élèves ne disposent pas de livres (ni de livre de lecture, ni de livre de mathématique), seul l'enseignant dispose un livre de français et de mathématique. Les élèves recopient au quotidien les textes écrits au tableau. Les conditions matérielles dont dispose une école produisent des effets visibles dans l'acquisition des connaissances des élèves. Dans un contexte où la structure scolaire, son cadre de fonctionnement manque de dispositifs de soutien aux élèves, on a tendance à voir que ce manque de moyens disponibles au niveau de l'école, se répercute sur le niveau faible des élèves.

Je reviens en classe de 5^{ème} année, après le balayage de celle-ci par les filles ; le cours commence par la lecture (selon la méthode globale). L'enseignant, avant de lire, demande aux élèves de décrire l'image du texte. L'expression orale en français, la construction de phrase est une difficulté de manière générale, chez chaque élève. Dans cette lecture, les élèves sont regroupés par deux, trois, voire quatre, par manque de livres pour chaque élève. L'enseignant joue aussi un rôle d'« assistant social », il demande aux élèves de participer au cours pour leur bien, leur

avenir. Mais les questions qu'il pose restent sans réponse, face au mutisme des élèves, l'enseignant finit par répondre à ses propres questions. Par la suite, les élèves sont mis en activité. Ils doivent découper le texte⁶⁸ en paragraphes.

Après la récréation, commence le cours sur la conjugaison, notamment le passé composé. L'objectif de ce cours est de permettre aux élèves de savoir identifier le passé composé et de savoir conjuguer les verbes au passé composé. À ce moment de l'année, cet objectif n'est pas atteint. La plupart des élèves ignorent les techniques de conjugaison des temps qu'ils étudient. Ce qui s'explique par plusieurs facteurs au centre desquels la non compréhension du français, et de ce que l'enseignant leur apprend en classe, malgré le recours, très souvent, à la langue bambara. L'exclusion des élèves qui ne s'acquittent pas de leur frais de scolarité peut aussi être considérée comme une contribution tacite de l'école à l'échec scolaire d'une partie des élèves. Il ressort de ces observations que la difficulté de maîtrise de la langue française par les élèves, l'ampleur des difficultés matérielles et financières de l'école et des familles pèsent fortement sur la réussite scolaire et y compris, sur la possibilité même d'aller à l'école dès l'âge de 10-11 ans au Mali, ce qui constitue une différence importante avec les écoles en France.

Observation des écoles (collèges) en France en 2018

Après les conventions de recherche établies et suite à ma proposition faite aux trois chefs d'établissements concernés sur les périodes d'observations, afin qu'ils informent les enseignants, j'ai pu accéder aux classes de chaque élève suivi. En France, les enseignants, étant responsables des élèves au moment de leur cours, peuvent accepter ou non l'observateur extérieur, même après que le chef d'établissement ait donné son accord. D'après mes contacts avec les enseignants du collège, le plus important pour eux est l'implication de l'élève dans les activités pédagogiques en classe (être attentif, poser des questions en demandant la parole, venir avec ses matériels au complet), et son « bon comportement » en classe (ne pas jouer, ne pas bavarder ni perturber les cours), en s'appliquant dans les travaux individuels ou en groupe. J'ai observé le quotidien des élèves, de l'ouverture des portes à leur entrée en classe, pendant la vie de classe, les changements de salle jusqu'à la sortie le soir.

Collège public Edmond Michelet de Paris

Le matin à l'ouverture de la porte par un assistant d'éducation, lorsque retentit la première sonnerie, les élèves entrent en montrant leur cahier de liaison. Ce dernier, que je suis autorisé à consulter, donne des indications sur le profil de l'élève, car les enseignants, en classe, mentionnent dans ce cahier les comportements de l'élève qui sont contraires à la norme. Ce cahier permet aux parents d'être informés au quotidien sur le comportement de l'élève, et s'il le souhaite, de prendre rendez-vous avec les enseignants. Dans ce collège il y a un double contrôle du cahier de liaison (à l'entrée principale et à la deuxième porte). À la deuxième sonnerie, les élèves n'ayant pas leurs cahiers de liaison et les retardataires sont conduits au bureau du CPE. L'absence de cahier de liaison n'est pas signe de « bonne conduite » pour ces élèves. Les retards

⁶⁸ Le texte porte sur : La famille de Milon, livre de français de 5^{ème} année, collection Djoliba

et l'oubli répétitif de ce cahier sont considérés comme des signes d'alerte aux enseignants sur le comportement de l'élève.

Collège public Jean Moulin de Montreuil

L'établissement, récemment rénové, est composé d'un grand bâtiment unique. Son grand rez-de-chaussée sert de lieu de rassemblement aux élèves et permet à l'équipe pédagogique des CPE et assistants d'éducatrices d'être facilement en contact avec les élèves.

Collège public Jean Jaurès de Montreuil

L'architecture de cet établissement est composée de deux bâtiments séparés par un terrain de jeu. A mon arrivée, je m'adresse à la secrétaire au premier bâtiment (deux étages), celui de l'administration. Elle me donne l'emploi du temps de l'élève suivi, qui m'est indispensable, et m'indique le second bâtiment (à quatre étages) où se déroulent les cours. Au rez-de-chaussée de ce bâtiment se trouve le bureau du Conseiller Principal d'Education et des Assistants d'Education. La proximité du bureau des CPE avec les salles des classes permet au CPE, nous semble-t-il, d'avoir un contrôle plus vigilant sur les élèves et d'intervenir facilement sur la gestion des cas de retard, d'absence et des situations de conflits et d'incivilité entre élèves. Dans cet établissement, collège et lycée partagent la même entrée, mais les cours des deux cycles sont dispensés dans des bâtiments séparés. Par l'emplacement des bâtiments et la qualité des salles de classes (y compris leur intérieur), cet établissement donne un cadre de vie propice aux études. Toute chose qui me semble contribuer à l'épanouissement des élèves, leur bien-être dans le cadre scolaire, et leur réussite en faisant que l'élève se sent bien dans ce cadre et a envie d'y être. Le premier jour de mon observation dans la classe de la fille dont je réalise le suivi longitudinal coïncide avec un contrôle de français. Cette classe est décorée au fond avec des affiches de textes de poésie, au-dessous desquelles sont déposés des livres sur une table. Devant, faisant face au tableau, à l'extrémité gauche, se trouve le bureau de l'enseignante équipé d'un ordinateur. Ce qui me semble donner à cette classe, l'image d'un cadre propice aux études.

Avant le contrôle, l'enseignante procède à un rappel à l'ordre en demandant aux élèves de se lever durant une minute et de s'asseoir. Dans une salle de classe bien éclairée, les élèves sont assis à deux par table. Le silence en classe est primordial pour l'enseignante (comme le montrent ses multiples rappels aux élèves) ; elle distribue les sujets tout en demandant le silence à ceux qui bavardent. Les élèves qui ne comprennent pas certaines parties du cours lèvent d'abord la main, selon les recommandations de l'enseignante, avant de poser leur question. On peut voir dans cette recommandation de cette enseignante et des autres enseignants l'importance qu'ils accordent à éviter un climat de désordre, et à mieux contrôler la classe à leur guise. Ainsi, il est manifeste que l'établissement de l'ordre et la maîtrise de la classe selon les souhaits de l'enseignant sont considérés comme importants dans la diffusion de savoir.

Après une durée de 30 mn, l'enseignante annonce la fin du devoir et charge une fille de ramasser les copies. L'enseignante annonce également la fin des contrôles de l'année en français, et le cours se termine en demandant l'avis des élèves concernant un film regardé auparavant en classe.

Quand la sonnerie retentit, les élèves sortent et se dirigent vers une autre classe, celle du cours d'anglais. Dans ce collège, comme c'est généralement le cas en France, chaque enseignant a sa classe qui lui est propre et les élèves se déplacent de la classe d'un enseignant à un autre. Dans ce cours, l'activité consiste à mettre le nom des animaux sur une feuille distribuée par l'enseignant. Parallèlement les élèves voient au tableau, par vidéoprojecteur, l'image des animaux.

Le cours suivant est un cours de mathématiques intitulé : *Addition et soustraction de durée*.

Dans la phase de « sensibilisation », par laquelle débute le cours, l'enseignant part d'un exemple qui porte sur la durée de voyage d'un avion quittant Sainte-Marie à 8h35 et qui arrive à Saint-Joseph à 10h20 mn. La question posée aux élèves est de savoir la durée du trajet de l'avion.

Comme le confirme cet exemple, il m'apparaît dans la plupart des disciplines que les enseignants exposent des situations en amont de chaque nouveau cours pour sonder et alerter les élèves à ce sur quoi va porter le cours. Cette phase de « sensibilisation » est fortement utilisée dans les disciplines dites de base (Français, mathématiques, histoire et géographie, physique-chimie...).

Dans l'après-midi de la même journée, la classe a dans son programme un cours d'éducation musicale : *Les valeurs des notes*. De même que les autres disciplines, le cours de musique se fait dans une salle de musique qui lui est propre, et qui est équipée d'instruments de musique que les élèves apprennent tout au long de l'année.

Résultat de la 3^{ème} année de suivi longitudinal des élèves au Mali et en France

Observation dans les écoles du Mali en 2019

L'enquête de terrain de 2019 est la continuité des deux années précédentes : suivi longitudinal de huit élèves (quatre en France et quatre au Mali) avec la parité fille-garçon, des entretiens-semi-directifs et la collecte des données (notes des classes des élèves suivis en France et au Mali, données du ministère de l'Education Nationale du Mali, du ministère de l'Economie et des Finances et du campus France-Mali). Les élèves suivis sont passés dans les classes supérieures au Mali comme en France. Au Mali, ils sont passés de la 5^{ème} année à la 6^{ème} (fin du premier cycle de l'enseignement fondamental). Les élèves qui sont en France, déjà au collège, sont passés de la 6^{ème} à la 5^{ème}.

L'enquête au Mali en 2019 s'est déroulée du 7 mai au 11 juin. L'année scolaire 2018-2019 est émaillée par un long mouvement social qui mobilise tous les syndicats de l'enseignement fondamental dans une synergie d'actions, de revendications communes. La grève des enseignants modifie notre procédure habituelle d'enquête dans les deux établissements : l'école fondamentale de Kalaban Coura à Bamako et l'école communautaire de Ouélessébougou. Dans cette circonstance de grève je n'ai que peu d'occasions d'observer les élèves en classe et je consacre plus de temps à la collecte de données en multipliant les rencontres avec d'autres acteurs travaillant avec et pour l'institution scolaire.

À Bamako, durant les deux premières semaines de mon séjour, plusieurs entretiens sont planifiés et réalisés au Ministère de l'Éducation Nationale, avec certains directeurs de cellules et d'autres, agents du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, ainsi qu'avec certains enseignants de l'université de Bamako (Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines) et de l'École Nationale Supérieure (ENSUP), ou encore, à la Mairie de la commune V du district de Bamako. Il s'agit d'une adaptation aux réalités du terrain qui m'a permis de m'intéresser à d'autres acteurs incontournables, puisqu'il ne m'était pas possible d'observer les élèves en classes. Dans cette démarche, j'ai également recontacté, relancé des enquêtés qui n'avaient, dans les années précédentes, pas pu m'accorder d'entretiens.

A Ouélessébougou, en complément des données collectées les années précédentes, j'ai porté un regard sur le lien entre école et mairie dans une zone rurale sachant qu'au Mali, la gestion du fonctionnement des écoles fondamentales est sous la responsabilité des mairies. Au Centre d'Animation Pédagogique de Ouélessébougou, j'ai fait un entretien et pu recueillir de nouvelles données sur les écoles de la commune s'ajoutant à celles obtenues avant.

L'objectif pour moi dans les deux localités (Bamako et Ouélessébougou) était de réaliser des entretiens programmés durant l'année précédente, de programmer/faire des nouveaux entretiens, de retrouver des données manquantes pour compléter certaines données recueillies et de chercher d'autres données pertinentes à ma recherche.

Concernant la situation des écoles : à mon arrivée en mai 2019, les négociations gouvernement/syndicats des enseignants étaient au point mort et la situation au paroxysme du conflit, après des rencontres infructueuses. Cependant vers la fin de l'année scolaire, les enseignants ont semblé obtenir une satisfaction en grande partie de leurs doléances. Les rencontres entre les deux parties sont sorties du « champ politique » par l'implication des familles fondatrices de Bamako (les NIARE et les TOURE). Ces familles ne sont pas intervenues dans le statut de parents d'élèves mais comme « symbole » permettant de trouver une « sortie de crise » idoine à la situation de « blocage » entre gouvernement et syndicat des enseignants.

L'école communautaire de Ouélessébougou

J'ai passé la semaine du lundi 20 mai 2019 à Ouélessébougou. Au lendemain de mon arrivée, j'ai commencé l'observation de la classe des deux élèves suivis. Auparavant, lors de mes conversations téléphoniques avec le Directeur de l'école, il m'avait annoncé que l'école avait déménagé dans un nouveau local. Un parent d'élève avait proposé en location, sa nouvelle maison en cours de finition, au prix de 50 000 CFA/mois. Sur une superficie plus grande que l'ancienne école, la nouvelle école est composée de deux bâtiments se faisant face et séparés par une grande cour au milieu de laquelle on aperçoit le drapeau du Mali. Comme dans l'ancien site, c'est le drapeau qui donne l'image d'une école à ce bâtiment construit, de par son architecture, pour un usage d'habitation plus que pour abriter une école.

A mon arrivée dans cette école, le matin du 21 mai, je visite les classes en ayant comme guide le Directeur. Les briques non crépées, les câbles électriques, sans électricité, sont visibles dans

chaque classe. Comme les années précédentes, les élèves de 1^{ère} et 2^{ème} année appliquent encore la « méthode Sira » (qui consiste notamment à enseigner la lecture et l'écriture à travers la méthode syllabique, en langue nationale bamanakan⁶⁹). Dans ces deux classes, l'enseignement se dispense exclusivement en langue nationale bamanakan, ce qui n'est pas apprécié par le Directeur et l'enseignant de la 3^{ème} année. C'est en 3^{ème} année que les élèves découvrent le français. A l'issue de cette visite, nous regagnons la classe des deux élèves à suivre. Cette classe de 6^{ème} est composée de 15 élèves répartis en 6 tables-bancs.

L'après-midi : La rentrée de l'après-midi se fait à 15h. A l'heure de la rentrée il y a 10 élèves en classe ; les retardataires arrivent progressivement. Dans ce cours de géographie, l'enseignant, seul et sur un ton monotone, explique aux élèves une leçon sur le mécanisme de l'élevage nomade, la transhumance et l'élevage sédentaire. Il interroge les élèves sur le sens des mots suivants : bovins, ovins et caprins. Après les réponses des élèves, l'enseignant leur demande de poser des questions. Une élève, celle à suivre dans l'enquête, pose la question : « Je n'ai pas compris la source de l'eau de rivière ». L'enseignant reprend la leçon. Il interroge une fille sur la correction du problème écrit au tableau lors du cours du matin.

Jeudi 23 mai. Leçon du jour : L'addition et la soustraction de mesure de durée.

Dans ce cours, deux exercices sont écrits au tableau. Ils consistent à ajouter des heures, minutes et secondes. La première opération est réussie par une élève. La seconde est ratée par cinq élèves, parmi lesquels deux redoublants. L'enseignant intervient et corrige l'exercice, avant de demander aux élèves s'ils ont compris. Ces derniers répondent par l'affirmative ; ce qui ne me semble pas évident pour tous. Quand l'enseignant demande à un élève de refaire l'exercice, il n'y parvient pas. Le maître réexplique, en langue nationale bamanakan, ce second exercice et interroge le même élève, qui parvient à le faire finalement.

De mes observations il ressort que la compréhension du cours, en plus du manque de certains matériels pédagogiques comme les images ou vidéos, se complique pour ces élèves par la variable langue. La principale difficulté demeure une difficulté de communication entre ce que dit l'apprenant et ceux qui apprennent. Dans ce contexte, le recours à la langue nationale bamanakan est une voie et un moyen pour une compréhension du cours par tous. En dispensant le cours exclusivement en français, comme je l'ai observé souvent au début, les élèves ont un regard hagard. Ce décalage avec ce qui se dit et le problème de compréhension est encore plus visible lorsque certains élèves sont envoyés au tableau, pour faire des exercices, ou interrogés à répondre aux questions basiques.

⁶⁹ Dans le contexte d'une massification de l'accès des ruraux à l'enseignement primaire, USAID en partenariat avec le Ministère de l'Education Nationale malien, a lancé en février 2016 USAID/Mali SIRA un projet d'appui à l'amélioration de la lecture-écriture en Bamanakan au bénéfice des élèves de 1^{ère} et 2^{ème} années primaires des écoles publiques, communautaires et à classe unique du District de Bamako, et des régions de Koulikoro, Ségou et Sikasso, où le Bamanakan est largement parlé. Le projet est mis en œuvre par l'Education Development Center (EDC), et ses partenaires : Save The Children, Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance au Sahel (OMAES), School to School International, Institut pour l'Education Populaire et Cowater Sogema. Source : <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/blog/usaaid-mali-sira-enseigner-la-lecture-ecriture-en-langue-nationale>

L'école fondamentale Kalaban Coura

Les deux élèves suivis sont passés en 6^{ème} année où ils retrouvent un nouvel enseignant, les conditions de vie scolaire dans cet établissement n'ont pas changé, mais sont toujours meilleures que celles de l'école de Ouélessebougou, malgré le déménagement de cette école sur un nouveau site. Nous donnerons plus loin dans les chapitres suivants des indications sur les notes et le niveau de ces deux élèves comme de ceux de Ouébessébougou.

Conclusion du chapitre 3

De nos observations réalisées pendant la deuxième année de terrain au Mali, il ressort que les conditions d'études et familiales sont des faits visibles qui peuvent contribuer à expliquer des différences dans la réussite scolaire des élèves observés. C'est ce que confirme notre enquête où plus particulièrement, ce sont les élèves de Ouelessebougou qui sont les plus défavorisés par les faibles revenus de la majorité des parents.

Au vu des observations en France, les collèges, y compris l'intérieur des classes ne sont pas en manque de matériel favorable à l'acquisition des connaissances. Or, les enfants d'origine malienne en France, sont dans des mêmes conditions scolaires en classe, à l'école, que les autres enfants qui résident dans la même zone d'habitation qu'eux et ce, qu'ils habitent à Paris ou Montreuil. En France, les échanges avec les différentes familles confirment par ailleurs que les élèves dont je réalise le suivi portent l'espoir de leurs parents : ce qui s'illustre dans les discours, les mobilisations et les actions d'encouragement, comme ils le peuvent, à l'endroit de leurs enfants. Ce qui joue dans leur réussite scolaire me semble surtout l'importance que les parents accordent à l'école, accompagnée de moyens d'actions pour soutenir l'enfant. Le facteur comme la présence des aînés en réussite scolaire demeure un atout pour certains enfants.

Chapitre 4 : La réussite scolaire comme stratégie familiale. « Portraits de familles » et résultats scolaires des élèves maliens au Mali et en France

La réussite scolaire ne s'explique pas seulement à l'aune de « facteurs structurels » mais aussi de stratégies familiales que nous allons maintenant étudier grâce à notre méthode de suivi des parcours scolaires, visant à mieux comprendre le parcours de chaque élève dans chaque pays en l'analysant sous l'angle des opportunités qu'offrent les acteurs situés dans l'entourage des élèves – à commencer par les instances familiales et scolaires des deux pays.

« Par 'stratégies' nous entendons des pratiques individuelles ou collectives, fondées sur la prise en compte de données diverses, scolaires ou non, et orientées par des fins, conscientes ou inconscientes, non moins spécifiques au contexte de leur adoption. » (GERARD, 1997, p16).

Pour les élèves restés au Mali comme pour ceux d'origine malienne en France, il y a des opportunités à saisir, bien sûr pas identiques. La différence entre ceux qui réussissent et ceux qui ne réussissent pas peut s'analyser comme le fait que, ceux ayant réussi ont su se saisir de l'opportunité qui était en leur faveur, ceci dans les deux pays. Cette opportunité est donnée par l'entourage, consciemment ou inconsciemment. A travers les portraits de famille de chaque élève (nous inspirant ici notamment, de la démarche de Bernard Lahire), nous verrons mieux les stratégies des familles et les opportunités que les différentes familles offrent plus ou moins à leurs enfants, dans le contexte de chacun des pays.

4.1. « Portraits de familles » et mise en œuvre des stratégies éducatives au Mali et en France

La famille est l'une des institutions largement scrutées, observées par les auteurs qui s'intéressent au parcours scolaire des élèves. La famille a divers rôles et fonctions, d'abord la fonction économique et de socialisation, comme montre le modèle de Parsons (développé par F. De Singly) sur les principales fonctions de la famille. Dans une logique fonctionnaliste, c'est surtout la fonction de socialisation par laquelle la famille contribue à jouer son rôle de première institution éducatrice de l'enfant. De même dans une logique structuraliste, comme Bourdieu le montre à son époque, la « reproduction sociale » (que nous l'avons souligné avant) désigne le mécanisme d'imitation que les familles mettent en œuvre pour garantir le maintien, et si possible « l'amélioration » de leur position sociale. Cet objectif d'amélioration ouvre la voie à l'idée de stratégie des familles visant à réussir une mobilité ascendante, pour un de leurs membres qui pourrait rejaillir sur l'ensemble de la famille. Dans une société comme la France avec un potentiel fort, l'école est l'une des voies privilégiées pouvant permettre aux enfants immigrés, s'ils sont « poussés » par la famille de parvenir à cette mobilité sociale ascendante. Comme la famille est aussi la cellule de base en matière d'éducation et le premier lieu d'apprentissage des valeurs familiales, elle exerce un rôle d'éducation à domicile qui renforce et soutient (plus ou moins) l'éducation à l'école. En ce sens, les deux types d'instance : familiale et scolaire, ne peuvent être complètement dissociés, car elles assurent conjointement à l'enfant une double socialisation réciproque qui se mutualise pour forger son avenir et devenir plus tard.

La trajectoire scolaire de certains élèves, exemplaire ou non, ne peut se comprendre sans prendre en compte la structure familiale dans laquelle ils ont évolué. Or, l'étude de la famille et de son impact sur leur parcours scolaire nécessite un regard particulier du chercheur, dans le cadre d'une étude longitudinale comme la nôtre. Nous pouvons d'emblée indiquer que l'une des distinctions entre une famille malienne au Mali et une famille malienne en France se trouve dans la composition des membres de cette institution, qui est, en général, élargie au Mali et restreinte en France, d'après nos observations menées dans les familles rencontrées de part et d'autre. Etant ainsi corrélée au pays de résidence, la composition de la famille ne peut pas d'emblée être interprétée comme un facteur déterminant de l'échec ou la réussite : dans chaque type de famille malienne il peut exister diverses circonstances favorables à la réussite ou l'échec scolaire comme l'effet de pays France/Mali, incluant l'effet des politiques publiques territoriales, comme les sorties scolaires, que bénéficient différemment aux élèves, selon qu'ils habitent dans telle zone mieux dotée de moyens conséquents en faveur des écoles. On rappelle que les écoles fondamentales au Mali et élémentaires en France sont sous la responsabilité de la mairie de chaque localité. Mais dans notre enquête de terrain, les résultats de l'enquête dans les familles intègrent des spécificités propres à chaque famille, au-delà des points communs, qui produisent des effets sur les parcours des élèves. C'est dire que chaque famille a un rapport à l'école qui a une répercussion sur le parcours scolaire de chaque enfant. C'est ce rapport que nous allons maintenant nous efforcer de caractériser, en présentant notamment le contexte et l'engagement parental dans les familles maliennes rencontrées.

Les stratégies des familles ne se limitent pas en effet à trouver l'école pour la scolarité de leurs enfants. Dans le suivi longitudinal des élèves dans les familles à Bamako et Ouélessébougou, les parents d'élèves font preuve de diverses situations d'engagement en faveur d'une scolarité réussie de leurs enfants.

Concernant les portraits ci-dessous, il est important de dire que les noms de ces différentes familles ainsi que ceux de leurs membres sont anonymisés, comme tous les noms utilisés tout au long de cette étude. Toutefois ces noms sont des noms de familles maliennes qu'on rencontre également dans la majorité des pays limitrophes du Mali notamment au Sénégal, en Mauritanie en Guinée Conakry, Burkina Fasso et en Côte d'Ivoire. Ce qui fait qu'en France le nom de famille n'est pas un critère fiable pour identifier le pays d'origine des populations de ces cinq pays (Mali, Sénégal, Guinée Conakry et Côte d'Ivoire). Ainsi, seuls les acteurs eux-mêmes peuvent dire l'origine autochtone de leur nom de famille. Les noms de familles maliennes rencontrées que ce soit au Mali ou en France se trouvent dans les pays cités ci-dessus. Certaines familles sont dispersées entre ces différents pays depuis l'époque des indépendances et le tracé réalisé, par le colonisateur, des frontières entre ces pays. C'est à cause de cette dispersion, causée soit par le découpage du colonisateur, soit par l'immigration intra pays frontaliers qu'un Malien peut avoir un cousin sénégalais, ivoirien, guinéen, burkinabé, mauritanien... Et qu'en dehors du pays d'appartenance sur les documents officiels (la nationalité) certains se disent « officieusement » d'un autre pays (parce que leur grand-père et leur père sont originaires de ce pays).

Pour illustrer ce propos avec un cas concret : dans notre enquête à Paris nous cherchions des élèves d'origine malienne de père et de mère : nous avons dû laisser le suivi d'un garçon ayant comme nom de famille Coulibaly, mais il s'est avéré, lorsque nous avons rencontré ses parents, que son père était sénégalais et la mère malienne. Mais l'enfant lui-même nous avait dit à l'école, par méconnaissance, que ses parents étaient Maliens. Selon les dires de la mère de l'élève, son mari (le père de l'élève) est né et grandi au Sénégal. L'abandon du suivi de cet élève s'explique par notre démarche, qui se veut rigoureuse sur le choix des enfants d'origine malienne ayant une mère et un père maliens, ayant vécu au Mali, donc censés connaître l'école malienne. Dans les portraits ci-dessous, tous les parents ont cette connaissance préalable de l'école malienne, avec tous les problèmes qui s'en suivent (effectifs pléthoriques, manque de conditions d'étude, manque d'enseignement...), pour l'avoir vécue (pour ceux qui ont été à l'école) ou en avoir connaissance, n'ayant pas été à l'école au Mali mais connaissant certaines réalités de l'école malienne à travers leurs proches qui y sont allés.

La famille Ouattara à Bamako : la fille Djélika suivie à Bamako

La scolarité des enfants dans une famille étendue

Certaines « grandes familles » (ou : familles étendues) maliennes sont composées de plusieurs familles dont les chefs de famille, sont les frères de même mère ou de mères différentes, qui à leur tour ont fondé leur famille dans le même domicile du patriarche. Dans ce contexte, chaque frère à sa famille au sein de la grande famille dirigée par le père (s'il est vivant), ou par le grand frère de la fratrie qui doit prendre des décisions après consultations des autres frères. La famille Ouattara à Bamako est dans ce contexte familial. Le père de la fille suivie habite avec deux autres frères et leur famille.

Djélika Ouattara est la troisième enfant d'une famille de cinq enfants, dont l'ainé est candidat au DEF au début notre enquête, en 2017. Tous les enfants de cette famille qui ont l'âge d'aller à l'école fréquentent l'école. Djélika est, d'après ce que dit son père, une élève intelligente. Ce qui est congruent avec ses résultats scolaires, comme nous le verrons plus loin, et avec les dires de son enseignant sur elle. En se référant aux résultats de sa fille, Monsieur Doumbia (52 ans en 2017) estime que les filles sont plus intelligentes que les garçons, « c'est ma remarque personnelle » dit-il. Ce résultat scolaire positif de sa fille résulte par ailleurs d'un engagement conscient et d'une stratégie parentale, revendiqués comme un « devoir parental » pour un père de famille averti et conscient des enjeux de l'école. Le père de Djélika se dit averti par la distinction qu'il voit dans son atelier de menuiserie (lui et ses deux apprentis ayant quitté l'école sans le DEF-), et autour de lui (dans la gargotière devant son atelier, le soudeur et ses apprentis à côté, et le boutiquier à en face) ; toutes ces personnes exercent leur métier non intellectuel à faibles revenus et envient, selon Monsieur Ouattara, les personnes exerçant les métiers intellectuels (enseignants du supérieur, avocats, médecin, ingénieurs, ...) à grands revenus. Ce sont des métiers intellectuels qu'il souhaite pour ses enfants. Le père raconte ainsi son engagement dans le suivi de ses enfants :

« Selon moi, en réalité, je ne suis pas comme les autres parents, je dis ça bien parce que je parle sur moi. Bien vrai que je suis menuisier, mais en réalité, la nuit, je suis face à mes enfants. Devant moi ils apprennent, même s'ils font une erreur, ce que je connais, je leur explique. Il y a des dictionnaires et des livres à la maison que j'ai payés pour moi-même et je les garde aussi pour mes enfants. J'ai une bibliothèque pour mes enfants. En tout cas, j'ai cette démarche ».

Cette famille à cette particularité, qu'elle est intégrée dans une grande famille de plusieurs frères qui n'ont pas suivi de grandes études. Mais dans le cadre du suivi scolaire des enfants, chaque père de famille à ses principes et son degré d'engagement. Ce qui fait que les enfants au sein de cette grande famille ont des situations de réussite très diversifiées. D'après ce qu'explique Monsieur Ouattara, ils réussissent en fonction de l'engagement et l'importance que chaque parent accorde à l'école. Monsieur Ouattara explique son apport au suivi scolaire de sa fille, marqué par une volonté de rôle parental :

« C'est moi qui l'aide, si je vois qu'elle est bloquée. Et elle même vient me voir, elle me demande : Baba, c'est quoi ça ? comment mettre ça dans une phrase ? on nous demande de faire une phrase avec ce mot, comment le faire ? Je l'explique et puis je lui parle du mot lui-même, ça veut dire quoi ? Je vous donne un exemple parce que l'autre jour elle avait une leçon sur le tisserand, comme avait dit son maître : citez les artisans de votre quartier. Elle a commencé à citer les artisans : forgeron, tisserand, cordonnier, maçon, menuisier qui est moi-même, voyez-vous. Tisserand à notre âge, on le voyait dans la rue, mais quand elle a cité le tisserand, je lui ai demandé si elle connaissait ce métier. Elle a dit qu'elle connaissait le mot, mais elle n'avait jamais vu un tisserand. Les temps ont changé. Donc je lui ai montré que le tisserand, c'est celui qui fait des pagnes, mais c'est difficile de le voir maintenant. C'est difficile. Donc c'est comme ça souvent l'enfant apprend à l'école, mais les parents aussi font beaucoup d'efforts. Moi, je dirai bien de mes enfants, si je peux parler ainsi, que leurs études, avoir une bonne note et leur réussite scolaire, comme on le dit: « le miel ne se dit pas doux⁷⁰ ». Mais, je peux dire que le gros dépend de moi-même. Parce que je ne badine pas avec l'éducation de l'enfant, je ne badine pas. Sinon j'ai mes enfants à la maison et les enfants de mon jeune frère. Ma fille est dans la même classe que la fille de mon frère. Mais en réalité la fille de mon frère n'a pas toujours sa moyenne » (Bamako, le 9 mai 2017).

J'ai pu confirmer par mon observation dans cette grande famille (composée de plusieurs foyers avec les familles des autres frères de Monsieur Doumbia) que les élèves n'ont pas le même niveau dans la même classe et dans la même famille, parce que le rapport élève/parents dans le suivi de la scolarité de l'élève est différent selon les foyers. En particulier, la place que le parent d'élève accorde à la réussite scolaire de son enfant et sa capacité à mettre en place cette réussite scolaire impacte de différentes manières le niveau scolaire de l'élève. Dans la famille Doumbia, le suivi de la scolarité des enfants incombe au père, un rôle qu'il s'est octroyé compte tenu de la situation de la mère (femme au foyer, n'ayant pas été à l'école en français elle n'est pas en capacité de faire les devoirs des enfants). À propos de sa femme, il explique : *« ma femme ne travaille pas, elle est femme au foyer, elle n'a pas été à l'école. C'est ce qui a joué d'ailleurs*

⁷⁰ Proverbe bambara qui signifie : « on ne fait pas soi-même ses louanges »

sur l'encadrement de mes enfants. Si elle aussi avait été à l'école comme moi, mes enfants auraient plus d'avantages que ça en matière scolarité ». Comme le confirment mes observations sur le suivi de la scolarité des enfants dans les familles maliennes au Mali, des différences existent selon les types de famille : couple intellectuel, couple semi-intellectuel (père instruit/mère non instruite ou mère instruite/père non instruit) et couple non intellectuel : les enfants ont des meilleures chances de bénéficier d'un suivi parental dans les aides aux devoirs et d'une orientation favorable en termes de filière d'étude lorsqu'ils appartiennent à une famille qui sait jouer ce rôle. La fille de monsieur Doumbia tout comme ses sœurs et frères n'ont jamais été en vacances en dehors du Mali. Dans la période des vacances, les enfants de cette famille sont tantôt en famille à leur domicile, tantôt chez d'autres parents, comme l'indique monsieur Doumbia : « *Durant les congés, souvent elle va en vacances chez son homonyme à (silence) dans un autre quartier de Bamako. Et parfois, je sors avec eux et on se promène. Ce n'est pas tout le temps, mais je fais ça. On va au Parc, au zoo. Parfois, je les fais sortir pendant les vacances, même les petits congés. Mais pour les petits congés, je les exhorte à lire* ». Monsieur Doumbia n'est pas membre de l'association de parents d'élèves de l'école de sa fille. Mais il dit avoir participé régulièrement aux réunions et dénonce l'errance des élèves décrocheurs autour de l'école :

« *Mais il y a des cas, comme je t'avais dit : si on voit qu'il y a des enfants qui traînent en dehors des classes, tandis que d'autres sont en classe, on dénonce ces situations. Je me suis même battu contre cette situation avec un ami, on est allés dans l'établissement et on a fait appel au président de l'association de parents d'élèves* ». Répondant à la question qu'il a lui-même posée : pourquoi est-ce qu'il n'y a pas de solution à cette situation ? il ajoute : « *Si on voit quand même ces cas, on dénonce. Parce que tu vois que l'alentour de l'école est rempli d'élèves et les autres sont en classe* ». La réussite scolaire des enfants maliens est une préoccupation des parents d'élèves, le point de vue de Monsieur Doumbia sur cette question est le suivant : « *La réussite scolaire des élèves est souhaitée par les parents. Parce que personne n'envoie son enfant à l'école et ne souhaite pas qu'il réussisse à l'école. Tous les parents souhaitent que leurs enfants réussissent, mais c'est l'éducation qui fait que beaucoup ne réussissent pas. Sinon, ils aiment que leurs enfants réussissent* ». Ce père de famille souhaite lui aussi que ses enfants réussissent à l'école (« *Je souhaite que tous mes enfants soient instruits, intellectuels, au nom de Dieu, qu'ils réussissent tous à l'école* » dit-il), et il espère qu'ils puissent poursuivre leurs études en France. Il n'est pas d'ailleurs le seul à avoir cet idéal, même s'il a conscience de ne pas avoir les moyens de financer un tel projet.

Les autres chefs de famille que j'ai rencontrés au Mali, que ce soit à Bamako ou à Ouélessebougou, souhaitent de même la poursuite d'études de leurs enfants en France ou dans d'autres pays développés. Dans les familles, l'engagement des parents (soit, plutôt du père soit, plutôt de la mère) dans la scolarité des enfants se présente de manière très hétérogène. D'une famille à l'autre, on peut trouver que, soit le père est le plus engagé (comme le cas de cette famille Doumbia), soit, souvent, que la mère est la plus engagée. Comme je lui demande comment je peux savoir l'engagement des parents, Monsieur Doumbia m'explique : « *Tu le sais en fonction des parents qui connaissent et valorisent l'importance des études. Ceux qui*

savent qu'il est important que leurs enfants réussissent à l'école, c'est eux qui sont occupés à leurs enfants. Or ceux-ci ne sont pas beaucoup ; c'est pas (les plus) nombreux. Beaucoup de gens pensent qu'inscrire l'enfant à l'école, c'est fini, or, ce n'est pas fini (silence) ».

Comme l'illustre cette citation, un des atouts pour la réussite du parcours des enfants est l'engagement des parents dans le suivi de la scolarité, en prenant en compte les opportunités et les situations. Les parents qui ont réussi dans les études au Mali sont conscients de l'impact des études sur leurs parcours de vie, à travers le métier et la fonction qu'ils exercent dans la fonction publique, dans le privé (au compte d'une entreprise) ou en tant que chef d'entreprise employant d'autres personnes. La famille Doumbia est une famille qui croit à la réussite scolaire des enfants et qui tente de la forger par l'engagement du père. De ce fait, la non scolarisation de la mère en français (ayant fait l'école coranique, elle n'a pas avancé également dans ce domaine) n'est pas en faveur des enfants dans les aides au devoir, mais elle intervient dans le contrôle parental, les rappels sur l'apprentissage des leçons.

La famille Diarra à Bamako : Le garçon Moussa suivi à Bamako

Avec un père polygame, cette famille est la plus étendue parmi les familles que j'ai rencontrées dans les deux pays par son nombre et sa surface. La famille Diarra est composée du plus grand nombre d'enfants : dix-huit enfants, avec une parité de neuf enfants pour chacune des deux mères de famille. À ceux-ci s'ajoutent trois enfants (un neveu et deux nièces de Monsieur Diarra, (enfants adoptées de sa sœur), qui vivent chez lui, ne fréquentant pas l'école. Il décrit la situation de ces trois jeunes ainsi : « *Parmi les trois, l'un (un neveu) a fini les études, il est parti dans l'immigration en Algérie, car il n'a pas trouvé d'emploi ici, après ses études à l'université. Il y a quelques années, il devait bénéficier d'une bourse, il ne m'a pas informé à temps, et moi n'étant pas instruit, ses dossiers sont partis en retard et il a perdu sa bourse. Son jeune frère fait la 9ème année. Il y a une fille (la troisième) qui ne fréquente pas l'école (abandon scolaire) »* (Bamako, 12 mai 2017, entretien avec le père du garçon suivi à Bamako).

Le garçon suivi dans mon enquête, Moussa est, du côté de sa mère (la deuxième femme), le quatrième fils et l'avant dernier enfant dans l'ensemble de la fratrie de la famille Diarra. D'après les dires de monsieur Diarra, il n'est pas citadin. La famille est originaire d'un village près de Ouélessebougou. Lui (d'abord) puis ses deux femmes ont émigré à Bamako pour faire du commerce (commerce de céréale : mil, riz, fonio maïs, etc.) : le métier qu'il sait faire. Après être restée un moment en location, la famille s'est installée dans ce quartier populaire de Kalaban Coura en achetant un terrain, puis est parvenue à la construire en banco. Si dans cette famille tous les enfants ont été scolarisés, ils n'ont pas tous réussi à faire une bonne scolarité, leur parcours scolaire peut être qualifié de mitigé. Monsieur Diarra raconte la situation scolaire de ses enfants de la manière suivante : « *J'ai mis tous mes enfants à l'école... L'un a fini, c'est le premier fils, il est en stage à l'aéroport (au frêt), son jeune frère fait le lycée. A part quatre enfants, les autres n'ont pas encore fait le DEF. Le garçon (Moussa) a deux grands frères dans la même école que lui, ils ont échoué au DEF l'année dernière »* (Bamako, 12 mai 2017, entretien avec le père du garçon suivi à Bamako). Au Mali, la phase du stage est souvent post-parcours scolaire, contrairement en France où ce type de stage se fait en cours d'année scolaire

et fait partie des « matières à valider » pour l'obtention du diplôme professionnel. Le stage de ce jeune diplômé sans emploi, est un stage qui n'a pas été lié à la validation d'un diplôme, mais un stage « sans durée fixe » : dans les faits, les jeunes passent ce type de stages dans les entreprises et structures publiques via souvent des connaissances qui travaillent dans ces lieux. Dans cette famille de parents non scolarisés, le bon niveau scolaire de l'élève Moussa s'explique par l'implication de ses parents (surtout le père), qui souvent paye un enseignant pour enseigner tous ses enfants les soirs après l'école. Ce geste est motivé par la volonté de donner le meilleur niveau à ses enfants pour qu'ils fassent des longues études, estime-t-il. Sa profession de commerçant fait qu'il passe toute la journée au marché avec ses deux femmes. Son engagement dans le suivi de ses enfants consiste aussi à s'assurer chaque jour que chaque enfant va à l'école. De fait, il est conscient de l'influence des élèves décrocheurs sur les autres enfants du quartier : *« Selon moi quel que soit le degré de pauvreté dans beaucoup de situations, ce sont les enfants qui refusent les études, et si votre enfant suit ces derniers pendant que les parents sortent pour aller travailler. Ce sont les mauvais comportements des enfants décrocheurs qui contaminent les autres enfants qui se découragent par la suite. C'est ce que j'en pense, mais d'autres le lient à la pauvreté. Mais quelle que soit la pauvreté, tu nourris l'enfant tu lui achètes le nécessaire, des fournitures scolaires. Normalement il doit se débrouiller. Même s'ils vont à pied à l'école, certains sont proches de l'école (100 à 200 m), ils doivent quand même se débrouiller pour y aller. Il y a beaucoup d'enfants de la ville qui en font décourager d'autres. Il y a beaucoup de familles ici où vous ne voyez personne dans la journée. Or si tu laisses l'enfant sans aller à l'école, il reste et tourne en rond.*

Moi, tant que mes enfants ne vont pas à l'école je ne pars pas au marché. Si je quitte la mosquée vers 6h du matin, je les réveille. Si tout le monde s'est lavé et mangé, je leur dis d'aller à l'école, et quand je me rends compte qu'ils sont partis, à ce moment, je pars au marché. Je ne sors jamais sans m'assurer qu'ils sont partis à l'école. Même hier, je devais dormir au marché, mais je me suis dit que si nous restons tous au marché, les enfants ne vont pas regarder l'heure et ils vont être en retard. Donc, j'ai été obligé de venir la nuit » dit-il. Il porte un espoir particulier sur Moussa à travers ses résultats scolaires en soulignant avec enthousiasme ceci : *« nous n'avons pas été à l'école, mais toujours quand ses moyennes sont sorties, il vient me les montrer et je note, souvent il est premier, il n'est pas descendu après le rang de deuxième »*. Il encourage son enfant ainsi *« cette année quand il a été premier, je lui ai dit ; si tu passes cette année, je t'achèterai un vélo. Ensuite je lui donne des conseils : des mises en gardes et des encouragements en l'amadouant petit à petit »*. Ce père parvient à concilier son métier de commerçant, qui est synonyme d'absence auprès de ses enfants le soir après l'école avec un engagement dans leur suivi scolaire. Ce qui est important pour lui dans son engagement (qui manque souvent aux enfants des classes populaires de son quartier) est d'assurer les besoins des enfants en matière de fourniture scolaire et d'alimentation à l'école comme au domicile. Au quotidien, durant l'année scolaire, il explique ses dépenses pour les enfants ainsi : *« Pour moi, il n'y a pas de difficulté avec le commerce et la gestion de la famille. Tu sors le matin et tu retournes le soir. Même le nécessaire qu'il leur faut le matin, en matière de fourniture ou autre, je leur donne cela depuis la nuit. Je donne chaque jour 1000 francs CFA à deux de ses grands-frères qui ont une moto pour frais d'essence et de nourriture (500 CFA pour l'essence et 500*

CFA pour la nourriture). Et celui qui est également en stage à l'aéroport, je lui donne 1000 francs CFA pour frais d'essence et de nourriture (500 CFA pour l'essence et 500 CFA pour la nourriture). Je donne chaque jours 200 francs CFA aux enfants de l'école fondamentale ». Pour éviter à ses enfants les « mauvaises fréquentations » en dehors des périodes scolaires, pendant les vacances, ses enfants fréquentent deux milieux : « soit ils vont en vacances au village soit ils vont m'accompagner au marché pour se débrouiller, car c'est aussi un apprentissage auprès des adultes. C'est les deux, souvent ils rentrent au village, souvent, ils m'accompagnent au marché. Mais je ne les laisse pas trainer dans le quartier » raconte-t-il. On peut voir dans cette stratégie ainsi exposée, une manière pour ce chef de famille de faire de la « reproduction sociale » en formant ses enfants au métier de commerçant, mais ceci s'ajoute, pour ses enfants, au titre scolaire recherché à l'école. Envoyer ses enfants au village est par ailleurs pour lui un moyen de garder le « lien social » avec ses proches et les autres parents du village : « Pour qu'il connaisse les membres de la famille, car si tu viens t'installer en grande ville, il est important d'envoyer tes enfants chez soi pour qu'ils connaissent tes proches, le jour où tu ne seras pas présent, ils ne seront pas des étrangers là-bas » dit-il.

Dans cette famille les garçons ont mieux réussi que les filles scolairement, mais ils sont confrontés au difficile accès à l'emploi. L'abandon de l'école par les filles et le chômage des garçons après la réussite scolaire sont des caractéristiques visibles dans cette famille comme dans la majorité des familles maliennes au Mali.

Dans la famille Diarra, les garçons ont mieux réussi que les filles à l'école qui se sont alors tournées vers le mariage. Ces dernières ont souvent quitté l'école sans diplôme, explique le chef de famille : « Parmi mes enfants, l'ainée est mariée, celle qui la suit est mariée, ensuite celle qui suit cette dernière est mariée, quatre filles sont mariées. Il y a deux filles qui ont abandonné l'école. L'une a eu le DEF, après elle s'est mariée et abandonne l'école. L'autre a abandonné elle-même en 8ème année ». On peut constater dans ce propos que la principale raison de leur abandon scolaire est le mariage. Le mariage est vu pour certaines filles et même pour certains parents d'élèves maliens comme un objectif légitime pour la gente féminine, si les difficultés scolaires suivies du redoublement surviennent de plus en plus. Souvent au Mali, l'alternative pour les filles des classes populaires, face aux difficultés familiales (qui entraînent souvent ou renforcent les difficultés scolaires), est de contracter un mariage et de chercher (ou pas) une activité génératrice de revenus. Dans cette option, sans qualification professionnelle, c'est dans l'informel que ces femmes évoluent, notamment dans la vente des articles, produits cosmétiques, produits alimentaires dans les différents marchés de leur localité. D'autres vendent des aliments (crèmes glacées, sandwiches, etc.) devant les établissements scolaires. Les devantures de certains établissements scolaires sont aussi un marché pour les élèves et enseignants. Et lorsqu'elles ne sont pas en activité, ces filles (anciennes décrocheuses) deviennent femmes au foyer dans lequel le mari est souvent le seul en activité génératrice de revenus. C'est dans le contexte de familles dans lesquelles la femme est exclusivement au foyer (pour préparer la cuisine, et s'occuper du ménage et des enfants) que les difficultés financières sont fréquentes et influent sur la scolarité des enfants, comme elles ont impacté celle de leurs parents, notamment de la mère. Et ce phénomène peut se perpétuer à travers plusieurs

générations dans certaines familles de commerçants, cultivateurs et pêcheurs au Mali, comme cela se passe dans cette famille Diarra.

La famille SAMAKE à Ouélessebouougou : la fille Binta suivie à Ouélessebouougou

La famille de Binta n'est pas une famille lettrée, ni riche, cette famille vit en location avec d'autres familles. Sa mère (vendeuse de condiments au marché de Ouélessebouougou) est la première à nous accorder un entretien, elle n'est pas allée à l'école ; elle est âgée de 40 ans, soit 10 ans de moins que son mari, qui est également commerçant.

En 2017, Binta faisait la même classe de 4^{ème} année que sa grande-sœur (dans des écoles différentes) ; ce qui indique que cette dernière (sa grand-sœur) est en retard scolaire. Elle a une petite sœur en médersa (école coranique) et un grand-frère au lycée (ce qui peut être un atout pour elle), ses deux parents étant commerçants n'ayant pas été à l'école. Elle est née et a grandi à Ouélessebou et n'a jamais été en vacances, ce qui fait qu'elle n'a jamais quitté sa terre natale. Sa mère explique que le grand-frère de Binta l'aide chaque soir à faire ses devoirs, hormis le week end où la fille part au marché aider sa mère. Selon son grand-frère, avec qui nous avons discuté, Binta a un niveau passable malgré l'encadrement qu'il lui fait. L'une des explications de son niveau passable se trouve dans la lecture. Binta ne fréquente pas la bibliothèque (comme la plupart de ses camarades de classe) pendant et en dehors de l'année scolaire. Durant notre entretien, j'évoque cet argument et la mère de Binta réagit en disant que si le fait de ne pas étudier pendant les vacances peut mettre l'élève en difficulté, ils vont veiller à ce qu'elle apprenne à lire en période de vacances. La fille n'étudiait pas durant les vacances, mais dans l'entretien, la mère a l'idée qu'elle doit étudier durant les vacances. La phase « si cela est bien pour ses études, nous allons veiller à ce qu'elle apprenne durant les vacances » (Entretien avec la mère de la fille suivie à Ouélessebouougou, 4 mai 2017). montre que la période scolaire est considérée par elle, avant l'entretien, comme la seule période d'apprentissage pour l'élève. La suite de l'entretien montre également que la mère n'est pas avertie des actions qu'elle peut faire en dehors de l'école, notamment en famille, pour un apport complémentaire et nécessaire de ce qui est appris à l'école en classe. Pourtant, les femmes maliennes au foyer, non lettrées, peuvent contribuer à donner leur apport dans le suivi des élèves (en dehors de l'encadrement d'aide au devoir) dans le sens ou comme l'affirme un enquêté à Ouélessebouougou : « *Ce sont les femmes qui sont à la maison, c'est elles qui gèrent la majeure partie des situations dans les familles, parce que plusieurs hommes sortent le matin. Que l'enfant parte ou pas à l'école, ils ne le savent pas parce qu'ils sortent tôt. La maman qui est à la maison, c'est elle qui lui dira d'aller à l'école, ou s'il n'est pas parti, c'est elle qui sait. C'est pour cela que les femmes connaissent mieux les enfants que les hommes* » (propos d'un enquêté Ouélessebouougou sur la place de la femme au foyer dans la réussite scolaire des élèves).

D'autres obstacles à la réussite scolaire de Binta sont mentionnés dans l'entretien. Son école étant payante, des difficultés de paiement surviennent fréquemment, estime Madame SAMAKE : « *Nous avons des difficultés de paiement de certains mois de ses frais de scolarité... C'est son père qui paye. Il a souvent des difficultés de paiement. On paye 4 500 CFA durant chaque trois mois* ».

Les sujets de conversation entre elles et d'autres femmes du quartier ne portent pas sur l'école, visiblement, elle ne connaît pas le « champ scolaire » (milieu scolaire), ce qui s'avère un handicap pour ses enfants. Par ailleurs Madame SAMAKE est consciente de l'importance de l'engagement des parents lorsqu'elle dit « *c'est l'engagement qui joue sur la réussite scolaire. Si vous êtes engagés, derrière l'enfant, même si vous n'a pas assez de moyens, l'élève peut étudier* », mais elle accorde une grande importance aux actions des enseignants et de l'école pour la réussite scolaire des élèves. Ses inquiétudes portent plus sur l'accès à l'emploi qu'à l'accès au diplôme : « *La difficulté est qu'ils étudient, mais à la fin des études, ils ne trouvent pas d'emploi. Il y a beaucoup de jeunes diplômés sans emploi dans les familles. Même s'ils étudient, après, ils ne trouvent pas d'emploi. Rares sont ceux qui trouvent un emploi après les études* » estime-t-elle. Cette vision est largement partagée chez les Maliens rencontrés au Mali, plus qu'en France. Dans nos entretiens, ces derniers n'expriment pas d'inquiétude pour l'accès à l'emploi de leurs enfants. Alors qu'au Mali, l'enjeu des études et des diplômes décrochés n'est pas le seul mis en avant, car il semble subordonné à un enjeu plus problématique que les études elles-mêmes dans certaines familles qui voient leurs enfants durant des années à la recherche d'un emploi stable ou d'un emploi « tout court ». Madame SAMAKE considère qu'au Mali, il y a plus de difficulté dans l'accès à l'emploi que dans l'apprentissage des élèves à l'école « *Si l'élève est courageux, il peut étudier, mais le même courage ne lui permet pas forcément d'accéder à l'emploi. Dans le domaine de l'emploi, le courage joue moins* » selon Madame SAMAKE . Pour cette mère de famille au Mali, les enfants des Maliens de France ont une chance plus grande de réussir à l'école que ceux du Mali pour plusieurs raisons dit-elle : « *Ceux qui sont en France ont plus de chance de réussir à l'école. Parce que le Mali s'inspire de la France en matière de l'enseignement et le français qui est enseigné au Mali est venu de la France. Et donc le Mali ne fait qu'imiter la France mais n'atteint pas son niveau en la matière* ».

Cet avis est partagé par l'oncle du garçon suivi dans l'enquête à Ouélessebougu, Oumar : lorsqu'il se prononce sur la question, il affirme : « *Selon moi, ceux qui sont à l'extérieur, que ce soit en France ou dans d'autres pays avec leurs parents, selon nos remarques, on va dire que si tu es en France, si tu résides là-bas, ton enfant a plus de chance de réussir à l'école que s'il est au Mali. C'est ce que nous, qui n'avons pas été à l'école, nous pensons* ».

Quant à l'effet du contexte « rural ou urbain » au Mali en matière de scolarité, l'avantage selon Madame SAMAKE, comme d'autres personnes rencontrées à Ouélessébougou, va aux élèves en ville : « *L'élève en grande ville au Mali a plus de chance d'étudier, car les parents en ville ont du temps d'aider les enfants à lire et faire des devoirs. Les familles dans les campagnes ont moins de temps, les parents en campagnes travaillent plus que les ceux qui sont en ville. Certains parents au village ne trouvent pas important d'encadrer l'enfants en famille, ou tout simplement, ils ne pensent même pas qu'il est important de le faire* ».

La famille DIAKITE à Ouélessebougu : le garçon Oumar suivi à Ouélessebougu

Oumar est orphelin de père, il vit chez ses grands-parents maternels dans une famille peulh d'éleveur-cultivateur avec quatre autres élèves qui sont à l'école fondamentale et un lycée

venu d'un village environnant de Ouélessebouougou, pour la poursuite de ses études. L'arrivée de ce lycéen en famille est vu comme « une chance » pour les enfants de la famille en manque d'encadrement scolaire. À propos de la scolarité d'Oumar, nous nous sommes entretenus d'abord avec son oncle (Ouélessebouougou le 3 avril 2017) que nous appelons ici : vieux DIAKITE. D'après ce « vieux », d'environ une soixantaine d'année (car il ne connaît pas son âge réel), le père d'Oumar est de la même génération que lui. Bien avant le décès de ce dernier, son enfant (Oumar) était déjà chez lui en adoption. La mère d'Oumar, alors à Bamako, est la petite sœur de vieux DIAKITE. Ce dernier est le chef de famille et c'est lui qui s'occupe des questions éducatives des enfants de la famille, une grande famille d'une dizaine de personnes. Lorsqu'il y a des convocations de l'école pour les réunions de parents d'élèves, c'est lui qui se présente à ces réunions. Il n'est pas adhérent de l'association des parents d'élèves, mais il trouve important et nécessaire d'assister à ces réunions pour comprendre les codes de l'école, tout comme son fonctionnement : *« j'y vais pour savoir ce qui se dit là-bas. Si tu ne pars pas, tu ne s'auras pas ce qui se dit. Parce que si tu pars, tu apprends beaucoup sur le fonctionnement de l'école, comment sont les élèves, les difficultés à l'école sont des thèmes évoqués dans ces réunions. C'est ça l'utilité d'y aller, dans les réunions des parents d'élèves »*. Il considère Oumar comme un élève sur qui la famille peut compter, par son intelligence et son courage en affirmant : *« Il étudie bien. Il a un bon niveau, car depuis qu'il est rentrée à l'école, il n'a pas redoublé... »*. Dans une localité comme Ouélessebouougou, qui a un statut de zone rurale dans un pays en voie de développement, les conditions de vie familiales et scolaires sont une préoccupation majeure des parents (alors que de telles préoccupations ne sont pas exprimées par les parents d'élèves maliens en France, dans notre enquête). Ces conditions sont au cœur de l'engagement des parents. Évoquant son engagement, le vieux DIAKITE explique : *« Selon moi, les élèves, s'ils trouvent ce dont ils ont besoin, comme matériel scolaire, ils étudient bien. Mais s'ils sont en difficulté matérielle ça peut les décourager à étudier. Moi, tout ce que mes enfants me demandent pour leurs études, je leur donnerai quelque soient les difficultés... S'ils ont ça et de la nourriture, je leur dis d'aller étudier, car sans nourriture en famille, le parent n'aura pas de courage de dire à l'enfant d'étudier »*. Les fournitures scolaires à la charge des parents d'élèves au Mali, en plus du paiement des frais de scolarité dans les écoles communautaires, chez les populations déjà en difficulté financière et alimentaire sont un « goulot d'étranglement » qui pénalise la scolarité des élèves. Les conditions d'études en famille dans certains quartiers de Ouélessebouougou ne sont pas propices à une bonne scolarité des élèves. Le vieux DIAKITE aborde cette question avec désarroi en ces termes : *« [...] parce que beaucoup ne sont pas dans de bonnes conditions à la maison, mais ils vont à l'école. Tu vois même certains, qui n'ont pas de bonnes chaussures aux pieds. N'est-ce pas que cela n'est pas bien ? Ils sont aussi mal habillés. N'est-ce pas que cela n'est pas bien ? L'élève mérite d'être dans de bonnes conditions pour que l'enseignant sache qu'il vient d'une famille qui s'occupe de lui. Mais s'il n'y a pas de moyens, tous les enfants ne peuvent pas être dans de bonnes conditions, c'est cette difficile qui existe dans plusieurs familles chez nous ici »*. La localité n'offre pas de bonnes conditions d'études aux élèves. L'absence de bibliothèque fait que l'apprentissage de certains élèves se limite à l'école comme souligne le vieux DIAKITE : *« Il y avait une bibliothèque ici qui a été fermée. Pendant les vacances ils vont au champ, ils n'étudient pas »* (la ville n'ayant pas de bibliothèque, les études pour eux se limitent à l'année scolaire seulement). La question économique, le manque de moyen sont évoqués de façon récurrente comme principaux obstacles, dans nos entretiens auprès des enquêtés de

Ouélessebougou, à la réussite scolaire des élèves. L'avis du vieux DIAKITE abonde dans ce sens. Il estime que *« la première difficulté est le manque de moyen ; Si je dis moyen, tout n'est pas lié à l'argent. Tu trouves qu'il y a quelqu'un, il n'a même pas à manger. Un chef de famille, si tu n'as pas à manger et que tu as des enfants, c'est quand même la grande pauvreté. Car si tu parles de bonheur, c'est qu'il y a à manger en famille. S'il y a à manger pour tout le monde en famille. Mais s'il n'y a pas cela et pas d'argent... »*. Si le vieux DIAKITE ne connaît pas les types de formations, sa vision de la réussite scolaire l'assimile à des études longues, ce qu'il souhaite pour les enfants de sa famille en affirmant : *« Je souhaite que l'enfant étudie jusqu'à la fin de ses études. Moi quand-même, je n'enlève pas l'enfant à l'école. Il y a des études qui s'arrêtent à court terme, (des études moins longues) par exemple 4 ans après le DEF comme l'école des agriculteurs. Mais pour moi, il faut étudier, faire des études longues et tu trouveras satisfaction en cela. Mais si tu es pressé de trouver du travail, tu peux le trouver, mais cela est différent des études qui sont importantes dans le marché du travail »*. Ici l'importance des études est liée, pour cet enquêté, à la fonction à laquelle aboutit le diplôme. Ceux qui n'ont pas fait de longues études, ou qui n'ont pas été à l'école au Mali, comme ce vieux DIAKITE, savent que les structures de l'administration malienne sont hiérarchisées (comme l'armée) et dans cette hiérarchie, les plus diplômés sont des décideurs. Aussi, les enquêtés rencontrés souhaitent que l'école profite à leurs enfants comme elle profite, de nos jours, aux décideurs actuels et à leurs familles. Pour le vieux Diakité, le choix de la médecine comme vœu d'orientation pour son neveu Oumar s'explique par ce que ce domaine d'étude pourrait apporter à la famille : *« Si vos proches sont médecins, ils seront un soutien pour toi et pour la famille. Car dans tout ce que nous faisons dans la vie, la santé est la meilleure des choses. Si tu as de l'argent, on te soigne, mais en plus si tu as aussi des connaissances à l'hôpital, tu seras soigné, telle est mon opinion »* dit-il.

Ce point de vue correspond à une réalité dans l'accès au soin dans les hôpitaux maliens. Dans ces lieux, les patients qui ont des connaissances proches bien placées (les « grands médecins ») sont mieux orientés et ont une facilité d'accéder à un soin de qualité, soit par le proche lui-même ou par son réseau d'interconnaissance dans le « champ hospitalier » pour être « pris en urgence » et accéder à « une chambre seule ou un lit de qualité ». Les habitants dans les zones rurales qui n'ont guère de relations et connaissent moins les codes dans les institutions (écoles, hôpital, justice) souffrent plus lorsqu'ils « ont à faire » avec ses institutions au Mali. Les inégalités face aux études et aux études de qualité ne se limitent pas à l'école mais elle sont aussi présentes dans l'accès à la santé et à la santé de qualité, comme dans l'accès à la justice et à une justice équitable. Tout se passe dans le contexte malien comme si après les formations scolaires inégalitaires, ceux qui réussissent agissaient souvent sous l'angle du favoritisme dans les différentes fonctions qu'ils exercent en faveur de leurs proches et au détriment de ceux qui n'ont pas de « lien fort » avec eux, dans leur démarche auprès des institutions.

C'est aussi la connaissance de cette réalité et du fonctionnement des institutions au Mali qui éclaire, l'engagement des familles dans le suivi des élèves d'origine malienne en France.

Quelle que soit la raison de l'immigration, l'accès à l'école française apparaît dans notre enquête comme une facette des stratégies de réussite scolaire des familles maliennes pour leurs enfants.

Les familles maliennes en France misent en effet sur les atouts existant en hexagone en matière de scolarité des enfants, pour leur réussite scolaire. L'un des avantages « cachés », non visible

au premier abord, est la réussite scolaire de ceux qui réussissent parmi les enfants des Maliens en France.

La famille Diawara : Le garçon Abdoulaye suivi à Montreuil

Loin des « quartiers cossus » de Paris comme le 8^{ème} arrondissement, habitant dans un immeuble HLM (habitation à loyer modéré) de 14 étages à Montreuil, la famille Diawara est une famille nombreuse de 10 enfants (six garçons et quatre filles) : toutes les filles et certains garçons vivent avec leurs parents dans un logement de cinq pièces, tandis que les trois aînés ont quitté la grande famille, car ils se sont mariés et commencent à leur tour à fonder des familles nombreuses. La famille Diawara présente la caractéristique de la cellule famille classique malienne par sa taille (famille nombreuse), le niveau d'étude des parents (n'ayant pas été à l'école) et la fonction qu'ils exercent en France. Les deux parents sont agents de service : le père travaillait en temps complet comme agent de service au début de l'enquête en 2017 et s'est retrouvé au chômage vers la fin de l'enquête en 2019 pour raison de santé et la mère travaille à temps partiel comme femme de ménage. Mon immersion dans cette famille, a été facilitée par l'aide aux devoirs que j'ai apportée à chacun des élèves suivis en France, qui a créé un lien d'interconnaissance plus profond que dans les autres familles. Ainsi à travers l'attention qu'a porté Monsieur Diawara sur ma recherche, j'ai pu percevoir, lors de sa visite chez moi et à l'occasion de ses encouragements dans nos rencontres à son domicile ou dans nos échanges téléphoniques, son attrait pour les longues études, son espoir que ses enfants puissent y parvenir et sa volonté de comprendre le fonctionnement de l'école, notamment l'accès aux filières et les débouchés professionnels qui en découlent. Il ne manque pas de rappeler très souvent sa situation d'« analphabète » (en français) qu'il présente comme un grand manque, et un handicap pour son parcours migratoire. Selon lui, s'il avait été à l'école, il aurait encore mieux profité de sa migration, c'est-à-dire travaillé avec l'intellect plus qu'avec le physique. C'est le travail physique dans le bâtiment (comme le fait de monter des sacs de ciment et autres matériels à cinq, six, sept étages ou plus) et dans les travaux publics (creusement des caniveaux lors de la construction des routes, des bâtiments HLM, etc) qui a fini par fragiliser sa santé, de telle sorte qu'il devient inapte, d'après lui et selon son médecin du travail, dans tout métier qui demande de la force musculaire. Il explique que son médecin de travail a demandé à son employeur de lui donner un poste administratif adapté à ses capacités physiques, mais cette recommandation du médecin se heurte à son analphabétisme, lui qui depuis son arrivée en France dans les années 80 n'as connu que des métiers pénibles et sans formation scolaire. La pénibilité au travail est au centre des problèmes de santé qui s'observent dans le parcours professionnel des immigrants maliens en France qui n'ont pas été à l'école et qui ne se sont pas donné les moyens de faire des formations. Commencer des formations, à l'arrivée en France, est considéré pour certains comme « une perte de temps ». Pour ceux qui raisonnent ainsi, le temps passé à la formation est « un manque à gagner » ou « un temps perdu » tandis que les autres travaillent.

On comprend pourquoi, Monsieur Diawara ne badine pas avec la réussite scolaire de ses enfants. Sa stratégie parentale s'exerce par plusieurs mécanismes. Dans mes interactions avec lui et ses enfants, j'ai pu observer de multiples facettes de la stratégie ou, des stratégies pour la

réussite scolaire des enfants dans cette famille. D'abord, l'une de ces facettes est le respect de l'élève envers l'enseignant, considérant que l'élève qui écoute l'enseignant comme une personne adulte à qui il lui doit du respect, suivra en retour les recommandations de ce dernier : respect des consignes de l'enseignant en classe et en dehors de la classe (comme faire les devoirs à domicile) est la voie que M. Diawara a indiquée à ses premiers enfants et qu'il continue à rappeler ceux qui sont encore à l'école. L'élève, d'après lui, qui prend à la lettre les injonctions des enseignants ne peut que réussir, et ne peut pas se retrouver sur le « banc de l'échec » dans la rue. Car en répondant aux attentes des enseignants, l'élève contribue, peut-être sans s'en rendre compte, à sa propre formation. Par exemple, l'élève qui prend le temps de faire le devoir à domicile chaque soir en rentrant, saura le lendemain lors de la correction si sa démarche, la manière dont il s'en est pris, est bonne ou pas. Cette stratégie parentale basée sur la discipline de l'enfant est une valeur familiale qu'il a héritée de son parcours de vie (comme le confirme aussi son attachement au « droit d'ainesse » qu'il a su et pu transmettre à ses enfants, selon mes observations). Bien que ses enfants ne soient pas dans le même établissement, vu les différences d'âges, il tient à rencontrer le jour de la rentrée les chefs d'établissements de ses enfants qui sont au collège et les Directeurs d'école de ses enfants qui sont à l'école élémentaire. Avant d'être en arrêt maladie, il ne travaillait pas le jour de la rentrée, jour qu'il posait en CP (congé payé).

Soulignant son engagement, le Directeur d'école de son garçon que j'ai suivi me disait, je cite : « *Si tous les Maliens de France étaient comme Monsieur Diawara, les enfants d'origine malienne de France vont tous réussir à l'école* » (discussion avec le Directeur d'une école à Montreuil en 2017). Les enfants considèrent cet engagement du père comme faisant partie de son rôle de « chef de famille » qu'il a su bien jouer, même si en réalité les deux parents se complètent, car la maman joue le rôle de « remplaçante » en absence du père. Coumba, la première fille de la famille, souligne les rôles de ses deux parents en disant : « *Les deux, mais plus présent à l'école, etc., c'est plus mon père. Après, ça, c'est pas parce que ma mère était moins intéressée. Mais c'est parce qu'on est dans une famille qui est organisée comme ça, c'est le chef de famille, donc s'il y a quelque chose à l'école, c'est le père qui y va, donc voilà. Mais après... mais quand ma mère... ou quand mon père était au travail, donc lui, à l'époque, à ce moment-là, je m'en rappelle quand moi j'étais au collège, il commençait le travail à 16h et pour finir à 20h, donc ça veut dire qu'il n'était pas là. Donc c'était ma mère qui disait : « allez faire les devoirs, allez faire ci, allez faire ça », les deux, donc vraiment les deux investis totalement. Après, mon père était plus à l'école parce que voilà, c'est comme ça, c'est le chef de famille, donc c'est lui qui y va. Mais quand mon père, il va au... là, par exemple, il est au Mali, donc c'est ma mère qui y va, voilà quoi* ».

Si la famille Diawara peut être désignée comme un exemple, elle le doit aussi beaucoup au parcours scolaire et professionnel d'un aîné.

Dans les familles immigrées en France, les aînés sont très souvent dans une situation délicate dans leur parcours scolaire, or, leur réussite ou échec scolaire a un impact important sur la trajectoire scolaire des frères et sœurs qui suivront. Le début du cursus scolaire de ces aînés correspond souvent à des moments d'instabilité de la famille qui commence son intégration,

mais n'est pas encore intégrée, car n'ayant pas de logement et souvent les parents sont à la recherche d'un emploi ou vivent dans des hôtels d'hébergement de « personnes sans logement » ou « mal logées ». En dépit des difficultés auxquelles les aînés peuvent être confrontés dans leur encadrement extra-scolaire, dans les aides au devoir, leur scolarité a un impact sur leurs cadets -que leurs parcours scolaires soient réussis ou pas. Parmi les grand-frères d'Abdoulaye que j'ai tous rencontrés et avec qui j'ai discuté très souvent dans leur grande famille à Montreuil, je reviendrai sur un de ses grands frères que je nomme ici Broulaye qui m'a accordé un entretien sur son parcours scolaire en particulier, mais pas que cela. Il a relaté le parcours des deux autres grands frères qui n'ont pas pu m'accorder un entretien. Ayant vécu avec les autres, Broulaye connaît naturellement/ parfaitement leur situation scolaire. Au moment de l'entretien réalisé chez lui dans un quartier de banlieue Ouest de Paris le 11 août 2018, Broulaye avait 25 ans, il était marié et père de quatre enfants, et travaillait comme employé à la SNCF depuis 2012. Il avait commencé sa carrière en tant qu'agent caténaire, travail dans lequel il s'occupait de l'alimentation haute tension des trains, de la maintenance, en remplacement jusqu'à 2015. Mais suite à deux accidents de travail et un accident personnel, au moment de l'entretien il était en reconversion, en interne, dans la même société pour être contrôleur. La situation professionnelle de Broulaye nous indique clairement qu'il a obtenu un diplôme pour exercer ces fonctions de spécialisation. Titulaire d'un BEP, il a connu quelques difficultés avant de trouver la voie recherchée, comme l'illustrent ces extraits d'entretien : *« Déjà moi j'ai fini mes études en ayant le BEP. Voilà, je me suis arrêté une année avant d'avoir le Bac parce que bah je me suis plutôt dirigé vers une filière professionnelle. Donc j'essayais plutôt d'avoir... d'être en alternance, voilà, je voulais un travail manuel quoi. Voilà, donc finalement, donc ma dernière année, bah ce qui a mis en échec un peu... ce qui a mis fin, moi, à mes études, c'est que j'ai pu trouver l'école, mais j'ai pas trouvé de patron. Voilà, donc je suis très vite rentré dans le monde professionnel, voilà_ »*. Comme l'explique Broulaye, dans les filières des lycées professionnels, la plus grande difficulté c'est de trouver un stage. Ne pas trouver du stage est synonyme d'échec scolaire des élèves d'origine immigrée qui n'ont pas généralement de réseau social nécessaire, car leurs parents n'ont pas de capital social élevé dans le secteur tertiaire, bref ils n'ont pas de soutien dans le monde du travail en France de ceux qui prennent des décisions, qui peuvent faire des recommandations.

Le parcours scolaire de Broulaye et ses deux autres grand-frères dans les classes de l'élémentaire est émaillé d'évènements. Habitant d'abord à Paris dans un logement petit par rapport à la grande taille de la famille, ils bénéficient alors du cadre du quartier et de l'école qui sont propices aux études. Broulaye explique ainsi l'avantage de vivre à Paris et le désavantage du déménagement à Montreuil: *« On était à Paris 19^e, voilà, donc on y était tous, avec mes frères. Voilà, donc là-bas, c'était une très bonne école, donc on avait... je trouvais en fait que par rapport à Montreuil, on avait beaucoup plus d'éléments pour pouvoir étudier, qu'on avait accès à la bibliothèque. Ça, je m'en souviens très bien.*

Donc ensuite, après au CE2, donc là on a déménagé, en est arrivé à Montreuil, donc un autre cadre. Voilà, c'était un autre cadre, beaucoup plus de diversité, voilà. Donc Paris, il y avait pas autant d'Africains et de Noirs qu'à Montreuil. Donc à Montreuil, on arrivait plus dans un cadre beaucoup plus mélangé quoi ».

Malgré ce changement et le passage d'un « beau quartier » avec moins de mixité à un quartier avec une concentration plus grande de personnes d'origine immigré, le parcours scolaire de Broulaye n'est pas émaillé d'échec à l'élémentaire. C'est au début du collège que le premier échec survient, qu'il explique ainsi : *« Au niveau collège oui, j'ai redoublé en 6^{ème}, parce que bah je suis arrivé en fait avec mes bagages de l'élémentaire, c'est-à-dire que j'étais un bon élément, mais comme je travaillais pas d'une façon continue ou constante, donc ça s'est ressenti en 6^{ème}. Et en 6^{ème}, voilà, je suis pas allé avec une bonne volonté. On va dire que j'étais... j'ai fait un peu l'école buissonnière »*. L'environnement du quartier et les amis expliquent selon lui en partie cet échec dans lequel il voit sa responsabilité personnelle aussi : *« Personnellement, je pense que ça m'est dû en fait, que... là, avec du recul, c'est... voilà. Je séchais beaucoup, j'étais souvent avec les copains, voilà. Donc je pense que j'avais pas vraiment compris l'importance des études à cette époque-là, à ce moment-là. [...] , je pense pas que j'étais un élément influençable parce qu'ensuite, suite à cet échec-là, donc là bah je me suis repris seul en main. Je pense que j'étais plus le chef du groupe. Et puis après, bah il est vrai que dès que moi, j'ai arrêté et que je me suis mis un peu plus sérieusement dans mes études, le groupe s'est cassé »* ajoute-t-il. Il a vécu un redoublement, à l'occasion duquel école et famille devaient se concerter pour déceler la fragilité solaire de l'élève. Le redoublement d'un élève à l'école élémentaire et au collège en France est une décision collégiale de l'école au premier abord qui est prise entre les responsables de l'école (enseignants et chef d'établissement) et les parents d'élèves. Lorsqu'un élève redouble, on peut se demander qu'est-ce que l'école (à travers le corps professoral) aurait pu faire et qu'elle n'a pas fait ? sans occulter la place de l'école et l'acteur (l'élève) lui-même. Son rapport avec les enseignants était de bon augure, dit-il *« A cette époque-là, donc là bah j'étais beaucoup suivi par les profs qui me répétaient sans cesse cette phrase que : « vous avez les compétences, mais voilà », sauf que bah voilà, que j'étais pas sérieux, voilà. Et donc il y a eu de multiples réunions profs-parents. Voilà, ils ont vraiment fait tout ce qu'il fallait pour que je ne sois pas en échec. Et même le redoublement, il a été proposé, parce qu'ils savaient que j'avais les compétences de pouvoir réussir »*. Si le redoublement indique des insuffisances de l'élève à progresser dans la classe suivante, c'est aussi une décision permettant à l'élève de mieux rebondir dans la classe redoublée, pour la suite de son parcours. C'est dans ce sens qu'il est proposé aux parents d'élèves en France que l'enfant redouble, s'il n'a pas les acquis nécessaires pour avancer. Tel est le cas de Broulaye, précise t-il : *« C'est ça, mais pas pour tous les élèves. S'ils savent que c'est nécessaire et que l'élève, donc il va redoubler et que ça lui sera bénéfique, voilà, parce que là il prend place d'une autre personne en 6^{ème}. À l'époque, c'était en 6^{ème}. Mais s'ils savent que le redoublement va lui être bénéfique et que là, ça va lui permettre de reprendre les bases, bah voilà, moi, c'est ce qui a été proposé »*. Après cette année de relâchement aboutissant à son redoublement, l'encouragement des parents, surtout le père souligne-t-il, lui a permis de poursuivre son parcours scolaire.

Lors de son parcours scolaire, les filles, surtout celles de la population majoritaire faisaient partie des meilleurs élèves, dit-il : *« Plutôt les filles françaises, vraiment, vraies Françaises, elles étaient beaucoup plus meilleures que nous, les Africains. Quand je dis « Africains », tous genres, que ce soit Arabe ou Noir, voilà, elles étaient toujours devant. Donc si je fais le classement à peu près, c'était d'abord les filles blanches, ensuite les garçons blancs. Et ensuite, voilà, donc là, bah nous on arrivait après »*. Si les enfants issus de la population majoritaire ont

de meilleurs résultats scolaires que ceux d'origine immigrés dans la même école et même classe en ayant les mêmes conditions d'étude à l'école, ce qui les distingue, selon Broulaye, c'est le rapport des familles respectives vis-à-vis de l'école. Broulaye considère que ses difficultés à l'époque étaient en grande partie extrascolaire, à cause du manque d'encadrement parce que ses parents n'étaient pas aptes à assurer le suivi scolaire au domicile, suivi indispensable dans les aides aux devoirs. En faisant le lien avec la situation de ses enfants (ceux de la troisième génération), il pense que ce manque est comblé, grâce à son engagement auprès de ses enfants : « *Aujourd'hui je le vois, parce qu'aujourd'hui maintenant, donc là je suis père de quatre enfants, donc là j'ai ma première qui est en primaire et je vois en fait qu'elle tire beaucoup plus de bénéfices de nos connaissances parce que par exemple, quand elle a des devoirs, maintenant on arrive à l'aider. On arrive parfois... là, pendant les vacances, donc là, on arrive à lui faire faire des exercices pour la permettre d'être un peu plus au top à la rentrée. Alors que quand on a des parents analphabètes, donc là, les études s'arrêtent en même temps que l'école s'arrête. Et là, on rentre dans les vacances, donc là pendant les vacances, rien ne se passe* » affirme-t-il. Cette citation rend compte des difficultés que les aînés peuvent rencontrer, difficultés émanant de la position sociale de leurs parents. C'est justement par l'encadrement en termes de soutien scolaire « intrafamilial » et « intergénérationnel », que la réussite scolaire des aînés apporte *in fine* comme une chance aux autres enfants de la fratrie. Ce cas de figure s'observe largement dans cette famille Diawara comme dans toutes les familles maliennes que j'ai rencontrées au Mali et en France où les aînés, lorsqu'ils ont pu accéder dans les classes supérieures (collège, lycée et université), transmettent aux jeunes frères et sœurs « ce qu'il leur faut » dans le métier d'élève : de l'initiation à la lecture, au calcul, à l'apprentissage des leçons et comment s'y prendre dans la préparation des évaluations, de l'examen, jusqu'au choix du type de l'orientation dans l'entrée au lycée et à l'université. L'engagement des parents dans les familles où les aînés ont réussi a tendance à s'exercer moins pour les autres enfants. De ce fait, c'est l'engagement des aînés qui prend le relais de celui de parents qui peut rester toutefois en veille. La meilleure performance des filles dans les familles maliennes en France s'observe dans leur « socialisation anticipatrice » : pour elles, faire de l'école et des études représente un mécanisme de mobilité sociale ascendante. Elles ont tendance à compter sur l'école pour garantir leur réussite professionnelle, plus que les garçons, explique Broulaye dans sa compréhension de la réussite scolaire à l'avantage de filles. « *Je suppose, peut-être, moi, ce que je suppose, c'est qu'en fait qu'aujourd'hui, on a une génération d'artistes, très jeunes, voilà, qui font quand même des clips et qui ont une vie sur les réseaux sociaux, qu'ils partagent, voilà, une certaine qualité de vie qu'on ne peut avoir qu'en recherchant des affaires avec de l'argent facile et compagnie. Voilà, je pense que c'est un monde qui est beaucoup plus accessible aux hommes qu'aux femmes. Aujourd'hui, on a plus des femmes maintenant qui ont compris qu'une femme indépendante qui a fait ses études, voilà, elle a plus de chances de réussir. Et qu'avant plutôt, on s'attendait à avoir un homme qui réussissait et la femme qui se préparait à être une mère au foyer. Et je pense qu'aujourd'hui, maintenant, les femmes aussi savent que voilà, qu'elles peuvent être aussi de bonnes femmes à l'extérieur. C'est peut-être ça, c'est ce que je pense* ».

La scolarité des enfants de la famille Diawara, surtout les aînés, se heurte à deux enjeux : pourvoir faire des études longues et aider le père à prendre en charge les dépenses familiales.

Dans le choix des études longues, la valorisation d'un salaire élevé « à venir » est un attrait pour cette option. Le second choix, (faire une formation courte), est motivé par le principal motif u parcours migratoire du père : travailler et s'épanouir par le travail. Pourtant les qualités scolaires de Broulaye font qu'il est un « bon élève » et doit aller au lycée général selon les critères d'orientation à la suite du brevet. Son orientation au lycée général est actée avec l'insistance du CPE qui parvient à persuader le père de le laisser suivre cette voie : *« En fait moi, dès que je suis rentré à l'école, j'avais toujours un but solide. Je dis... au minimum, je voulais avoir le BTS, c'est ce que je me suis dit. Mais il est vrai que... voilà, qu'en grandissant, voilà, maintenant en connaissant un peu plus les problèmes privés, familiaux et compagnie, voilà, qu'en fait que bah... que notre père avait une autre ambition, qu'il nous disait qu'il était possible aujourd'hui de travailler en alternance pour ramener de l'argent. Il est venu en France pour chercher de l'argent, donc il savait maintenant que la voie professionnelle ramenait très très vite l'argent, plus vite que le milieu général. Voilà, donc je pense que c'est plus ça, parce que je me souviens que même quand on a été à l'entretien, au début il me soutenait, mais ensuite, dès que la prof principale lui disait que : « mais vous savez, Monsieur Diawara, vous savez que si jamais il fait de longues études, il va signer, il aura 3000-4000 € net ». Donc je pense que c'est plus ça qui l'a motivé à dire : « voilà, OK, allez, on l'envoie en général ».*

Le parcours de Broulaye au lycée général prend toutefois une autre tournure. C'est en imitant un autre élève d'origine immigré qu'il quitte la première pour le BEP dans les circonstances suivantes : *« Et comme moi je fais partie des enfants qui ont été... donc j'étais le deuxième, donc le premier il avait fait une filière professionnelle, bon, lui il avait pas le choix, il l'a fait... voilà, donc il a commencé à ramener de l'argent. Donc automatiquement, je devais rentrer dans le rang et faire pareil ».* De la 1^{ère} du lycée général à la 1^{ère} du lycée professionnel, le parcours scolaire de Broulaye s'achève avec l'obtention du BEP. Il explique qu'on lui a « proposé, avec un autre élève, de passer le BEP (en 2009) en une année ». Ce témoignage montre que même quand les possibilités sont données aux enfants d'origine immigrée en France (comme aux autres enfants) de faire de longues études, au même titre que leurs camarades issus de la population majoritaire, cependant des « goulots d'étranglements » existant dans la cellule familiale d'origine s'imposent à eux de l'extérieur, comme « un fait social ». L'option de la voie professionnelle en fin de compte pour Broulaye reflète sa position sociale : celle d'un jeune d'origine immigré n'ayant pas les héritages financiers nécessaires, pour aller loin dans les études. Le père qui souhaite, certes, que ses enfants se lancent dans des longues études, se saisit d'un moyen de concilier les enjeux des études et la possibilité de bénéficier d'un soutien familial de la part des enfants à la famille que représente l'entrée précoce dans l monde du travail. Dans mon enquête, si j'essaye de caractériser les parcours de ceux qui sont allés loin dans les études, la situation sociale m'apparaît comme le premier déterminant du choix des études longues/courtes, (dans la génération des enfants d'immigrés) . Par ailleurs, ce choix a un impact sur la réussite sociale ultérieure qui est intériorisé par Broulaye puisqu'il précise : *« Voilà, donc ouais, moi, ça me surprendrait pas aujourd'hui de croiser un de mes camarades de classe, chef aujourd'hui. Ça me surprendrait pas, parce que je pense qu'eux ils avaient les compétences, les parents aussi ils étaient... ils avaient un certain moyen qui faisait en fait qu'après, ils étaient pas là à dire : « bah voilà, moi je veux que tu travailles vite pour me*

ramener l'argent » : parce que les parents, peut-être qu'ils étaient cadres ou quoi que ce soit. Donc on voyait qu'on n'était pas logés à la même enseigne ».

C'est ainsi que les trois premiers enfants de la famille Diawara n'ont pas accédé aux études universitaires. Avec un niveau CAP et un « bac pro », les deux autres grands-frères de Broulaye, notamment Tiébilé et Kantara, ont un parcours scolaire similaire au sien en longueur d'études. Dans le cas de Kantara, après avoir quitté l'école, à l'obtention de son baccalauréat professionnel, il a éprouvé un regret par rapport à l'importance d'aller étudier. Il est retourné à l'école, il a fait un BTS, ensuite, une Licence et puis le Master. Mais au départ les trois garçons aînés, pour les mêmes raisons de soutien familial à apporter, ont écourté leurs études et souhaité accéder tôt au monde du travail, et Kantara est le seul à avoir repris les études après. .

Mais dans la famille Diawara, les meilleurs parcours scolaires sont ceux des grandes sœurs.

Dans la famille Diawara, les filles ont fait un parcours scolaire répondant mieux à l'attente exprimée des parents, c'est-à-dire, elles ont réussi à se lancer dans des études universitaires (de longues études) en se démarquant de la « doxa » observée généralement dans le parcours scolaire des jeunes de leurs âges issus de parents maliens. L'entretien groupé avec les deux grandes-sœurs de Abdoulaye nous révèle les « tenants et aboutissements » du « métier d'élève » et du « métier d'étudiant » (selon la formule de COULON, 2004) qui démarque les parcours scolaires des filles et des garçons de la fratrie. Parmi les filles, l'aînée que nous appelons Sira, a su donner l'image d'une fille studieuse dans son parcours à l'école élémentaire, au niveau du secondaire et à l'université. Ce qui fait d'elle une référence pour ses frères et sœurs moins âgés. Sa sœur Coumba a fait le choix de prendre une année sabbatique, au moment de l'entretien en 2018, après l'obtention du baccalauréat en 2017. Les filles de la famille Diawara ont une réussite scolaire qui ne peut s'expliquer ni par le capital culturel, ni par le capital économique des parents. La présence des parents, leur travail d'éveil et leur choix de consacrer du temps au suivi des enfants a eu l'effet escompté sur le parcours des filles de la famille Diawara, plus que des garçons. Sira n'a jamais redoublé dans sa scolarité. Elle a obtenu son baccalauréat en 2015 et fait deux années en DUT Carrières Sociales. Ayant obtenu ce diplôme, elle a fait entre 2017 et 2018, une Licence professionnelle et obtenu le Diplôme d'État d'Assistante de Service Social, puis elle s'est lancée en Master (Master Intervention Sociale et Urbaine à Paris 13). Sa cadette Coumba n'a pas redoublé aux niveaux primaire et secondaire, mais elle se confronte aux difficultés à trouver un stage, après le bac. Ce qui lui vaut un premier redoublement dans son parcours, qu'elle explique ainsi : *« Après, j'ai fait une année en DCG, Diplôme Compta et Gestion. C'était en initial, il fallait trouver un stage. Et du coup, comme j'ai pas trouvé ce stage, mon année, elle a pas été validée. Et donc du coup, j'ai pris une année sabbatique et je viens de me tourner vers de l'alternance. Parce que je me vois pas refaire encore une année encore, parce que le diplôme, c'est en trois années, je me vois pas encore refaire trois années à l'école temps plein, 8h à 18h. Donc je veux faire entreprise et école. Et donc là, je vais commencer la recherche de l'entreprise et l'école »*. Son objectif affiché est le même que celui de sa grande sœur : avoir un master 2 dans son parcours scolaire. L'idée d'avoir un bac +5 est un objectif forgé tout au long de son parcours scolaire qui devient son projet d'étude.

Pour Sira, ce projet s'explique ainsi : « *Déjà depuis que je suis au collège, j'ai dit que j'allais faire un Bac +5, c'était une... enfin, j'ai trouvé que c'est un bon niveau. Et parce qu'aujourd'hui, si je continue aussi, c'est parce que... enfin, j'aime bien la thématique de... enfin, de l'urbain en fait. Et dans mes études que j'avais pu faire avant, je trouvais que ça manquait un peu. Et donc... enfin, en fait moi j'aime beaucoup l'école, voilà, j'aime beaucoup l'école. Donc pour moi, poursuivre, c'est pas... c'est un plaisir, donc c'est pour ça que ça me dérange pas et que c'est pour ça que je continue en fait, c'est tout* ».

Et Coumba a agi dans le même sens en pensant même éventuellement pouvoir faire une thèse, dit-elle : « *Déjà un Bac +5 aussi. Et pourquoi pas faire un Doctorat parce que diplôme... ce que je veux faire, Diplôme Compta et Gestion, DCG, le Doctorat, les trois ans, c'est qu'en entreprise et avec un mémoire à la fin. Donc je me dis : « pourquoi pas ? » Après, le mémoire, je m'y suis renseignée, c'est très très dur. J'ai parlé avec des étudiants qui font. Mais après, il y a beaucoup d'avantages. On peut devenir associé dans un cabinet. Donc je me dis : « ça a ses avantages et pourquoi pas en fait ? » Ça revient à la même chose et je ressors avec un Doctorat. Donc... mais en tout cas, Bac +5, ouais, c'est vraiment un minimum que j'aimerais faire et je vise le Doctorat* ».

D'après leurs témoignages, avoir aimé les études dans sa scolarité, en totalité, est vecteur et source d'auto encouragement (en plus de l'encouragement et l'engagement des parents) pour Sira. Sa réussite scolaire influence directement sa sœur cadette qui trouve une référence devant elle qui la tire « vers le haut », comme en témoigne son ambition poursuivre ses études après le master 2. Le parcours scolaire de Sira, s'est passé sans difficulté dans les apprentissages : elle était une élève souvent première de sa classe, avant l'université, explique t-elle: « *Première ou deuxième, en fait j'ai toujours été dans les premières. Donc je vais pas dire que j'ai eu des difficultés... à part en anglais, en anglais, ça, vraiment je suis nulle nulle. Mais après, les matières, en général, franchement c'est... je m'en sors plutôt bien, j'ai pas de difficultés* ». Son entrée à l'université est déjà un signe de réussite scolaire. Ses difficultés commencent à ce niveau où les études deviennent complexes et plus intenses et complexes. Il y a, à ce moment de son parcours, la volonté de surmonter des difficultés dans les apprentissages (l'université étant le lieu de découverte de nouveaux concepts pour les étudiants en sciences sociales) et d'assurer une exemplarité dans le suivi scolaire de ses frères et sœurs : « *Après, c'est vrai que quand j'ai commencé les études supérieures, c'était plus... il y avait des concepts, des mots parfois que les profs utilisaient que je ne comprenais absolument pas. Donc ce que je faisais en fait, c'est... j'avais ma copie, sur le côté j'écris les mots que je ne comprends pas. Et quand je rentre, je les définis et tout ça, donc ça va. Après, maintenant c'est... ça s'est atténué. Mais je vois pas, là, comme ça, de difficultés. À l'extérieur peut-être, c'est... je dirais, c'est trouver le temps de faire ses devoirs. Parce qu'après aussi, je suis quelqu'un, voilà, dans ma famille, il y a aussi une organisation, il faut s'occuper des petits frères, etc. Donc c'est vrai que parfois, quand je rentre, je vais pas faire mes devoirs en premier. Je vais d'abord faire les choses qu'il y a à faire à la maison, aider. Et ensuite, si j'ai le temps, je fais mes devoirs, donc voilà à peu près* ». Trouver l'équilibre entre les études et les tâches ménagères, c'est ce que les deux sœurs visent comme manière de conjuguer les attentes différentes entre école et famille. Ce qui complique et rend encore difficile le parcours universitaires de Sira est de se retrouver dans un « double cursus », ce qu'elle appelle parcours double qui se passe ainsi : « *Oui, ça veut dire*

qu'en même temps je faisais deux diplômes. En fait je faisais mon DUT et en même temps je préparais le Diplôme d'État d'assistant de service social. Deuxième année, pareille. Donc ensuite, j'ai validé le DUT. Et donc après, j'ai fait une Licence, en même temps j'ai fait le Diplôme d'État. Et donc les moments de doute, c'est parce que... en tout cas, à mon sens, c'est que c'est un métier en fait qui était... c'est comme si en fait... comment je peux expliquer ça sans trop être dans la théorie du complot ? En fait ça... C'est dans la même fac, c'est vraiment bien fait de sorte que les emplois du temps sont mélangés. Donc par exemple, je vais faire une matière, ça va valider les deux en fait. Donc c'est... la fac a bien simplifié, mais c'est pour ça que j'avais des journées aussi pleines de 8h à 18h ». Sira raconte les faits marquant de son parcours scolaire exemplaire dans sa famille et explique sa réussite par son engagement personnel au niveau universitaire, sa volonté de se transcender par l'école, le diplôme, ce que ses frères n'ont pas fait. Ayant accédé aux études post bac, elle a vu sa position dans son univers universitaire comme un désavantage social qu'il faut surmonter pour se mettre au niveau des autres. Ses camarades de classe, en grande partie issues d'un milieu et d'un quartier favorisés étaient mieux dotés des ressources nécessaires pour réussir leurs études selon son témoignage, qui rejoint celui d'autres jeunes d'origine africaine nés en France et moins engagés dans les études longues. Dans les niveaux d'études comme l'élémentaire et le collège, elle se retrouvait en compagnie d'un grand nombre d'enfants d'origine malienne et d'autres pays d'Afrique subsaharienne. Mais au fur et à mesure que le parcours scolaire se prolonge, ceux-ci se font de plus en plus rares de sorte qu'elle s'est retrouvée avec quelques enfants d'origine africaine venus d'ailleurs que le Mali durant son parcours universitaire. Il a fallu pour elle surmonter les difficultés des études universitaires pour pouvoir réussir, les difficultés liées au décalage entre sa vie familiale « populaire » et le milieu universitaire élitiste, intellectuel. Sur son parcours universitaire, elle raconte :

« Et des fois, enfin moi en tout cas en première année, j'étais fatiguée. Je trouvais que j'avais la même légitimité à être là qu'une autre personne qui elle, ne devait pas prouver. Et des fois, j'avais l'impression que je devais en faire plus que d'autres pour justifier la place que j'avais là. Par exemple, ça va bien se passer toute l'année, donc très très bien toute l'année ; et il y a un jury qui va venir, qui va me dire : « ah ça, c'est pas bon, c'est pas bon » alors que toute l'année, ça s'est bien passé et donc voilà. Donc c'est vrai que ça, ça... après, on se questionne, on se dit : « est-ce que c'est vraiment nous ou est-ce que c'est juste ce jury-là ? ». Donc après, c'est vrai, ça ramène des doutes. Mais après, on reprend confiance parce qu'on sait que c'est un objectif qu'on a depuis longtemps, enfin moi en tout cas je sais que c'était mon objectif que j'avais depuis longtemps. Ça m'a déstabilisée parce que je me suis dit : est-ce qu'effectivement, ma place est dans les études supérieures ? . Après, je me suis remotivée, je me suis remotivée parce qu'en même temps, il y a des enseignants aussi qui nous motivent, il y a des camarades de classe. C'est un réel soutien quand on fait des études supérieures, je pense, d'avoir des camarades sur qui on peut compter. Au-delà de nous donner les devoirs, c'est... ils vont discuter avec nous, ils vont nous soutenir, ils vont nous motiver en fait, donc voilà. Donc ça pour moi, ça a été un tournant ».

Dans le parcours universitaire de Sira, la conjugaison de ses efforts avec le soutien des enseignants et la motivation des camarades de classe issus d'autres milieux sociaux plus favorisés lui ont été favorables. La confiance retrouvée, elle trouve sa place à l'université en

racontant : « *Et maintenant, depuis que j'ai commencé les études supérieures, pour moi en fait, j'ai totalement ma place dans les études supérieures. J'estime avoir la légitimité, j'ai fait mes preuves, j'ai fait ce qu'il fallait faire. Et en tout cas, là, j'ai un mental pour moi où on va plus me faire croire que j'ai pas à être là en fait. Donc pour moi, je mérite la réussite. Si je me donne les moyens, j'aurai cette réussite-là et personne va m'arrêter* ». D'après ce témoignage de Sira, deux enseignements ressortent sur le parcours scolaire des autres enfants maliens qui étaient avec elle en primaire et au secondaire. De manière générale, ils sont moins allés à l'université d'une part, et, d'autre part, les filles ont plus fait d'études longues (universitaires) que les garçons. Ce qui est un paradoxe au regard de la situation scolaire des filles et garçons au Mali, où les garçons sont plus nombreux, en général à l'université au Mali - si on neutralise l'effet de genre dans les facultés et dans les filières (LOUA, 2016). Dans les portraits de familles maliennes que j'ai rencontrées en France, les filles sont les « grandes gagnantes », elles profitent mieux des avantages qu'elles ont sur les enfants maliens restés au Mali en termes de qualité de l'offre éducative. C'est pourquoi, les filles s'éloignent plus du profil de leur mère (majoritairement analphabète et femme au foyer), tandis que les garçons se rapprochent plus du profil de leur père (en général n'ayant pas fait de longues études au Mali - quand ils ont été à l'école malienne). Les garçons de même, peuvent être plus enclins à exercer des métiers similaires à ceux de leurs pères. Dans cette famille, qui est un cas parmi d'autres familles maliennes en France, Sira pourrait espérer un cadre supérieur avec son diplôme de Master 2, ce qui représente une mobilité sociale ascendante avec un grand écart entre elle et sa mère (femme de ménage), alors que c'est moins le cas pour ses frères (qui n'ont pas dépassé le niveau bac) et qui sont davantage dans une mobilité sociale de plus faible écart voire, dans la « reproduction » sociale par rapport au père de famille (ouvrier non qualifié).

Pour préciser cette idée, nous pouvons revenir sur le parcours scolaire en ZEP des enfants de la famille Diawara et certaines explications à la réussite scolaire des filles.

Le cursus scolaire de Sira et dans une moindre mesure au moment de l'entretien, de Coumba illustre un exemple de résultat atteint par une minorité d'enfants d'origine africaine qui continuent leurs études au-delà du cadre général : la majorité cependant vont dans les lycées professionnels, ou quittent l'école avant le baccalauréat ou même après l'obtention de ce diplôme. En France, le système de la « carte scolaire » n'est pas favorable à la fréquentation des enfants de milieux sociaux différents dans le même établissement s'ils n'habitent pas dans le même quartier. Les communes ont la spécificité de regrouper des enfants de même origine (populaire en ZEP, africaine en général), comme le rappelle Sira à propos de son parcours scolaire dans cette commune : « *Après, la spécificité de Montreuil aussi, c'est qu'il y a beaucoup de parents immigrés qui ont immigré à Montreuil. Donc c'est leur enfant, donc... enfin, je trouve ça un peu... enfin, en termes de statistique, c'est logique en fait qu'il y ait autant de Maliens dans les classes* ».

Dans ce milieu scolaire ambiant qui concentre beaucoup d'enfants d'origine africaine/malienne, les deux sœurs expliquent leur réussite scolaire dans leur génération/promotion par l'effet de la socialisation familiale, qui a été pour elles, gage de réussite scolaire. Sira raconte que : « *Déjà ça remonte à la socialisation... Bon, après, moi, c'est mes études aussi, donc ça fait que je sais... on a fait sciences de l'éducation [...]* Ouais, donc c'est pour ça que je sais. Mais après,

depuis la socialisation en fait, dès qu'on est enfant, on n'éduque pas les filles de la même manière que les enfants. Les filles vont être beaucoup plus dans le langage, dans l'expression. Donc ça veut dire qu'on a accès plus facilement et beaucoup plus tôt au langage parlé que les garçons. Donc déjà, ça nous facilite énormément parce qu'on a un champ de mots plus important que les garçons, qui font que quand on arrive à l'école, on comprend plus de mots, de propos que les garçons.

Donc ça veut dire que nous, déjà, ça va, on a cette avance par rapport à notre éducation. Et donc ça veut dire qu'on arrive un peu à se repérer encore dans le système éducatif, tandis que pour les garçons qui ont pas eu forcément accès au langage parlé comme nous et qui en plus de ça arrivent à l'école, ils... enfin, avec d'autres codes différents, etc. Donc ça aussi, ça peut... je pense que ça, ça leur crée en fait des lacunes en fait au fur et à mesure. Là, pourtant... enfin nous on a grandi tous dans la même famille, mais on n'a pas tous le même niveau. On le voit bien que nous, de notre côté, les filles elles sont un peu plus... sans entrer un peu plus... Quoique Abdoulaye, toi, ça va (Rire.), tu es l'exception. Et AK il a eu des difficultés, AK, c'est pas... enfin du coup, on parle de notre frère, lui... ».

D'après nos résultats d'enquête, la socialisation entre filles et garçons dans les familles maliennes en France ne se distingue pas de celle des familles du Mali : les parents adoptent des paroles, mettent en place une surveillance et accordent un degré de liberté non identiques entre leurs enfants filles et garçons, indépendamment de leur même affection parentale envers tous leurs enfants. La tendance des parents à dire des mots souvent différents (durs ou souples) influence le comportement des enfants dans leur rapport aux études, contribuant à expliquer que les garçons ont tendance à faire des études qui les conduisent tôt au monde du travail. Coumba raconte que « *Mais donc c'est vrai qu'en tout cas, dans la famille=... enfin, c'est plus les filles qui ont des parcours un peu plus, j'ai envie de dire... Après, voilà, pour moi les raisons, c'est vraiment la socialisation, donc comment on a... l'accès au langage et aussi à l'école. Et il y a aussi... avec les garçons, on va être plus dur qu'avec les filles, pour moi. Parce qu'on va plus les orienter vers la pro, par exemple, que nous les filles* ». Sira confirme en répétant le même raisonnement. Elle ajoute le sentiment d'inégalité d'accès à l'emploi. Selon elle, les enfants d'origine immigrée se sentent victime en France et elle rajoute : « *Moi je suis du même avis, c'est la... je suis vraiment du même avis, c'est ça. Et donc du coup après, les garçons, je pourrais leur dire qu'ils se découragent assez vite en fait, pour moi. Parce qu'ils ont les moyens. J'ai travaillé avec des garçons, même maliens à la bibliothèque, ils ont vraiment... voilà. Ils sont pas bêtes, personne n'est bête de toute façon, mais ils sont vraiment... pour moi ils ont un potentiel et tout, ils peuvent vraiment, mais ils veulent pas. Ils disent : ' de toute façon, ça sert à rien. On pourra jamais travailler dans les bureaux et ça, ça ', donc ils se découragent très très vite. Donc du coup, après, ils se retirent du cursus scolaire, malheureusement. Mais est-ce que c'est parce qu'ils veulent pas... moi je pense pas que c'est parce qu'ils veulent pas, c'est parce que justement, ils sont défaitistes. Ils savent que même s'ils ont beau tout faire ce qu'ils vont faire* »... (Elle ajoute, s'adressant à sa sœur) : « *c'est comme toi, tu disais, voilà, tu as fait tout ce qu'il fallait faire, tu étais l'une des têtes de ta classe, quand tu es partie chercher une entreprise, dès qu'ils ont vu que t'étais une noire, que tu venais de Montreuil, ils ont dit non, tu vois ? Donc ça aussi, ça te décourage. Toi-même, tu vois, ça...* ».

Ainsi, suivant ce témoignage, l'effet de quartier à tendance à avoir une double répercussion négative (sur la réussite à l'école et l'accès à l'emploi) dans le parcours de vie des enfants d'origine immigrée et africaine en France. C'est le sentiment que certains expriment avec grande conviction, comme ici, pour expliquer la démotivation des garçons et leur décrochage scolaire. Dans la démotivation des garçons d'origine immigrée par rapport aux études, se retrouve leur regard sur le rapport que leurs aînés ont eu avec les institutions et leur perception sur ceux et celles qui les recrutent après les études. Or cette perception n'est pas positive dans les propos de Coumba : « ... *Moi je trouve que pour le coup, les garçons, on va leur mettre plus de barrières que nous les filles. On va dire, même à l'accès, il suffit que tu dises que tu viens d'un quartier populaire, ils vont t'imaginer comme un vendeur de drogue, comme un... et ils vont pas vouloir te prendre en fait. Que nous les filles, on peut encore passer un peu. Bon, nous, c'est difficile pour nous aussi, mais les garçons... déjà, c'est même... c'est un truc bête, même dans la rue déjà, ils se font toujours contrôler par la police, ils sont toujours ci, ils sont toujours ça. Donc en fait ils se disent : « les institutions, ils veulent pas de nous. Donc à quoi ça sert même que j'aïlle me former et tout ça ? ».* Moi, c'est des trucs bêtes, moi je sais que quand on était en primaire, plein de garçons noirs, pour le coup, là, je pense pas aux maliens forcément, ils voulaient être historiens, ils voulaient faire des... ils voulaient être anthropologues, ils voulaient être... Plus ça monte et plus c'est : je veux être mécanicien, je veux être ci, je veux être ça. Donc eux-mêmes, ils voient de plus en plus petit, c'est un truc bête. Moi j'étais... ».

Ces propos indiquent que dans le parcours scolaire des filles et des garçons d'origine africaine en France, les garçons qui échouent ont tendance à moins croire au principe de la méritocratie que les filles peut-être parce qu'ils sont davantage qu'elles « stigmatisés » comme jeunes de quartiers populaires. Les deux sœurs sont unanimes sur le rôle de l'encouragement, du contrôle parental comme l'une des principales clefs de leur réussite scolaire à l'élémentaire et collège. Dans les explications de Coumba, leurs parents, malgré leur analphabétisme, ont su s'engager, non pas en transmettant leur capital culturel, mais par l'action : « *Après, les parents ils grondent pas, mais tout le temps : 'allez faire vos devoirs, ça, ça'. Voilà, ça, c'est vrai. Ils contrôlent, même s'ils vont dire : 'montre-moi ton agenda, alors qu'on sait très bien qu'ils savent pas lire, mais on va leur donner'. Ouais, c'est vrai. Donc ils vont nous dire d'aller faire les devoirs. Tout le temps, dès qu'on rentre : vous faites quoi ? Tu fais quoi ?*

Après, des aides aux devoirs propres, propres, non. Après, c'est normal, ils ont pas les... ils savent pas lire, ils savent pas, donc c'est... voilà. Mais en tout cas, ils nous soutiennent beaucoup, donc ça aussi, je pense que ça joue dans l'évolution. Il y a beaucoup de soutien, même je sais que mon père ou ma mère, ils comprennent, le Master c'est quoi et tout ça, mais ils sont toujours là » raconte-t-elle.

Les deux sœurs indiquent avoir pris conscience, tôt, de la situation de leurs parents et du fait qu'être immigré en France donne un meilleur avenir à leurs enfants (elles et leurs frères) et aussi, d'être à l'écoute, comme l'explique Coumba (sous l'acquiescement de Sira) : « *Qu'est-ce que tu fais ? Ça se passe comment ? Ah, c'est bien ça !* ». Mais je sais qu'ils comprennent... mais ça fait plaisir, du coup ça encourage aussi. Même on se dit : « on va pas se décourager, on va pas lâcher parce qu'il y a nos parents aussi qui sont fiers de ce qu'ils ont... ils ont quand même immigré pour nous donner une certaine situation et donc tout ça pour ça aussi c'est bien. Et l'encadrement... et les devoirs, non, franchement, mes frères, non ». En revanche, il y a bien

eu une aide de Coumba envers sa sœur cadette Sira, comme envers les autres frères et sœurs alors actuellement à l'élémentaire et au collège. Cette entraide dans la fratrie pourrait être un facteur de l'excellent résultat de la troisième fille de la famille (Kadiatou). Elle est sur la liste des élèves du « tableau d'honneur » de son collège.

Dans notre enquête, les filles de la famille Diawara sont convaincues de l'apport qu'a représenté l'immigration pour leur parcours scolaire. Les raisons avancées sont relatives à la qualité des écoles en France. C'est d'ailleurs ce sentiment de valorisation des études en France largement partagé qui pousse élites maliennes et Maliens de la classe moyenne, même quand ils y parviennent souvent « tant bien que mal » c'est-à-dire en s'endettant à envoyer leurs enfants étudier, après le baccalauréat, hors du Mali, y compris, en France. Dans la famille Diawara, Coumba s'exprime sur ce sujet en exprimant ses doutes sur la possibilité qu'elle aurait eu de réussir en restant au Mali, avant de souligner la valeur du diplôme français en ces termes « *Après, est-ce que j'aurais réussi comme ici ? Après, le truc aussi, là-bas c'est... franchement je sais pas si c'est... non, franchement je sais pas, j'ai pas d'avis. Là j'ai pas de... je pense pas que j'aurais eu le même niveau que j'ai ici parce qu'ici... Après, les études, on a aussi des regards différents parce qu'on sait que... enfin, en général, les diplômes d'Europe, ils sont plus valorisés, c'est mieux. On sait qu'il y a des étudiants étrangers qui viennent étudier aussi ici, donc on se dit qu'ici c'est plus prestigieux et que là-bas, les diplômes sont moins valorisés. Mais je sais pas si j'aurais... (Rire.) Franchement, je sais pas. Après, quand je vois les taux d'échec au Bac, je me dis : peut-être que moi aussi j'aurais été dans les échecs au Mali, parce que ça par contre, je sais, voilà* ».

L'arrivée des étudiants africains en France après le bac et les taux d'échec au baccalauréat au Mali sont des éléments implicitement mis en avant qui indiquent ici le caractère plus favorable, aux yeux de ces enfants d'origine malienne, de leur scolarité en France plutôt qu'au Mali. Être enfant d'origine malienne en France avec des parents démunis en capitaux nécessaires, c'est être « mal parti » à l'école mais c'est avoir un avantage sous-jacent et un inconvénient plus visible. L'avantage réside dans la prise de conscience que l'école est un moyen d'ascension sociale pour soi et par ricochet pour les parents, comme l'explique aussi Sira : « *Pour moi, ouais, il y a l'avantage parce qu'en fait on se dit : « nos parents, ils sont venus du Mali, ils sont venus ici », eux leur vie en fait, entre guillemets, elle est déjà faite. Là, ils sont venus ici pour faire quoi ? Pour faire le ménage... enfin voilà, quoi, ils auraient pu... ils sont venus ici pour nous en vérité. Donc c'est vraiment ça en fait qui me motive, que je me dis... c'est pour ça aussi que je me dis : « je veux... » Après, c'est dans la tête, ça veut pas dire que ouais, si je leur ramène un Bac +2, j'amène ma... eux, je pense qu'ils connaissent que le Bac, Bac +2, etc., ils savent même pas c'est quoi. Mais je me dis en fait... je me dois en fait... à partir du moment où j'ai les possibilités, même si je peux pas, je vais suer de ouf, je vais... pour les rendre fiers parce qu'ils sont venus ici pour nous* ».

Cet argument revient plusieurs fois dans le propos de Sira, qui ajoute : « *moi je me dis : ils sont venus ici pour nous, donc c'est une motivation* ». Mais d'après les autres témoignages y compris, ceux de ses frères, cette auto-motivation fondée sur la situation des parents n'est pas à la portée de toutes et tous les enfants d'origine malienne en France. En effet leur situation présente aussi des inconvénients, qui dans la vision de Sira sont moindres et surmontables : « *Après, les inconvénients, c'est les 'piques' à l'école. Mais après, je pense que... après, c'est*

un peu dur, mais on peut passer en outre et faire ce qu'on a à faire. Mais pour moi, le truc très motivant, c'est qu'ils sont venus ici pour nous, ils sont venus ici pour qu'on ait un avenir... ouais, pour moi, c'est une source de motivation. Donc c'est un avantage ».

Outre « l'auto-motivation » eu égard à l'effort qu'ont fait leurs parents, il ressort de l'enquête que ce qui joue favorablement pour ces enfants, c'est l'accès à une autre culture que les enfants maliens au Mali voire, que les enfants français en France : « *Enfin moi en tout cas dans mes études, comme je travaille dans le social, je trouve que c'est bien justement d'avoir pas que cette approche française de tout : les Français, comment on doit manger, comment on doit faire ci, comment on doit faire ça. Je pense qu'avoir grandi dans une famille ayant une culture autre que celle de la France, je trouve ça intéressant. Parce que ça permet, je sais pas, de nourrir nos connaissances et, je sais pas, d'avoir plus... enfin, c'est... moi je trouve ça intéressant. Et ça nous permet de mieux saisir certaines choses dynamiques dans la société ».*

Face à ces avantages, Sira évoque un inconvénient qu'elle présente comme moindre toutefois, lié à différentes formes de discrimination en France.

« En termes de limite, après parce que c'est visible... enfin c'est visible, quand on voit notre couleur de peau, on nous dit « origine », etc. Donc finalement, ça a des répercussions, sur les profs : comment ils vont nous parler ou bien comment les autres vont nous regarder, voilà. Ils disent souvent... il y a l'idée qu'en fait au Mali, il n'y a que des gens bêtes là-bas alors que non, pas du tout, voilà», ajoute Sira.

Par ailleurs pour Sira, puisque le parcours scolaire en France est une « chance », l'échec est attribué au comportement de ceux qui ont échoué.

En effet puisque ceux qui ont échoué vivent souvent dans les mêmes situations familiale et sociale que ceux qui ont réussi, on ne peut pas dire que le parcours de réussite ou d'échec s'explique par deux milieux différents ou deux conditions sociales différentes : puisque s'observent dans un même milieu, souvent une même famille des résultats scolaires différents. Comment alors comprendre l'échec des uns alors que d'autres ont réussi avec la même origine ? Du point de vue de ces jeunes qui ont réussi dans leurs études, mieux que leurs camarades d'origine malienne vivant dans les mêmes conditions avec des parents pourtant engagés dans leur scolarité, les raisons de l'échec scolaire doivent être cherchés dans la volonté des acteurs eux-mêmes, qui ont « préféré » poursuivre une autre voie que les études longues. Ces parcours « courts » sont majoritaires parmi les « enfants⁷¹ » d'origine malienne que j'ai rencontrés en France, ce que confirme Rachid Zerrouki : à propos des élèves en SEGPA cet auteur observe que « les enfants issus de l'immigration sont beaucoup plus exposés aux grandes difficultés scolaires, et ce constat est validé par des chiffres institutionnels » (ZERROUKI, 2021, p. 60).

Pour Sira, ses camarades de classe qui ont échoué ont aussi des parents engagés, comme les siens, dans leur réussite scolaire : « *En tout cas, pour moi c'est pas les parents, c'est comme on disait, qu'ils disaient : de toute façon dans la société, on va être mal placé, on va pas... Par exemple les bureaux dans les... les travaux dans les bureaux, on va pas les avoir, etc. Ils ont préféré la facilité, donc ils ont préféré la facilité d'aller travailler ou de rester dans les rues.*

⁷¹ J'utilise parfois le mot enfant à la place de jeune : cela correspond à la tradition malienne qu'explique Amadou Hampâté BA rappelant « qu'on est toujours enfant de nos parents » tant que ces derniers vivent.

Mais en tout cas, pour moi, c'est pas les parents. Pour moi, c'est vraiment... c'est eux-mêmes en fait, ils ont lâché, ils ont... en tout cas moi ceux que je connais, c'est... voilà, c'est eux-mêmes... d'eux-mêmes ils ont dit qu'ils arrêtaient de leur plein gré... je sais pas. Mais non, pour moi c'est pas les parents ou autre ». Ici, la cause de l'échec scolaire est attribuée à la vision (qu'elle-même considère comme erronée) de la place qu'ils vont avoir et du poste qu'ils vont occuper sur le marché du travail français malgré des diplômes obtenus. En quelque sorte, Sira pense qu'ils choisissent une mauvaise stratégie au regard des perspectives que représente l'insertion professionnelle des enfants d'origine africaine exerçant des postes à responsabilités dans la fonction publique comme dans le privé. En cas de réussite scolaire de ces enfants, leur diplôme peut être valorisé ailleurs. Mais pour Coumba, c'est plutôt l'école qui n'a pas su s'adapter à ceux qui ont échoué. Elle affirme : « Pour moi, c'est une incompréhension au sein de l'école... enfin l'école qui ne leur a pas... qui ne les a pas écoutés, qui ne les a pas compris, pour moi. C'est vraiment ça ... donc pour moi, ouais, c'est l'école, à moment donné, qui les a pas compris. Moi je me rappelle, il y a des fois... enfin je me rappelle, un truc bête, moi j'étais déléguée en troisième, donc j'ai fait partie des conseils de classe et tout ça. Et donc il y avait... une Malienne dans ma classe qui était en difficulté, mais qui était mon amie, moi je l'aimais bien et tout, on s'entendait très bien. Et donc quand on était à la remise des bulletins, donc les profs se moquaient d'elle. Ils étaient en train de dire : 'oui, mais elle, on sait même pas ce qu'elle va faire de sa vie, qu'est-ce qu'elle fait là ? Qu'est-ce qu'elle... patati patata '. Et donc moi je suis venue... moi j'étais trop contente, elle, elle a dit elle voulait être chocolatière. Pour moi, c'était un bon métier, c'était quelque chose de bien. Donc je leur ai dit : « elle veut être chocolatière », pour moi c'était trop bien. Ça voulait dire qu'elle avait un projet et qu'effectivement, elle était pas là à ne rien faire, c'était quelque chose... En tout cas, moi quand elle m'avait dit qu'elle voulait être chocolatière, j'étais trop fière d'elle. Et donc quand moi je l'ai dit, c'était bien, j'étais naïve et j'ai dit ça comme ça. Et là, ils ont tous rigolé, mais vraiment tous rigolé... ». Dans l'orientation des élèves parfois considérés comme « perdus » pour les études, il y a le fait que les projets envisagés par bon nombres d'élèves issus de parents illettrés maliens en France ne sont pas conçus comme il faut, comme l'explique cette enquêtée. Et comme l'élève malienne dont elle parle, et comme Coumba aussi, bon nombre de ses camarades sont démunis au moment du choix de l'orientation, de la formation à suivre dans le temps : « Moi, voilà, c'est vraiment l'institution-école comment elle est faite en fait, elle propose pas des formations adaptées, elle propose pas... En plus même, on n'est pas au courant des formations qui existent. Ça veut dire que si on n'est pas au courant des formations qui existent, moi si je sais pas que dans deux ans, j'aimerais faire des études supérieures en filière scientifique, je vais peut-être pas travailler dans les sciences, je vais pas bien, voilà, travailler dessus. Je vais plus travailler dans le français, des choses comme ça. Et dès que je vais arriver, que je vais vouloir aller vers de la scientifique, ce sera trop tard parce que j'aurais accumulé trop de lacunes, donc je vais juste partir en fait. Donc je pense que c'est ça aussi : on travaille pas bien les projets. On aime bien nous dire : « choisissez, choisissez », mais nous, on sait pas choisir quoi. Donc voilà, je pense qu'il y a pas le même accès aux informations selon qui on est. Moi je pense que c'est ça qui joue ».

Dans ce témoignage, il apparaît que les élèves ignorent souvent le lien entre les disciplines qu'ils apprennent au collège et les métiers susceptibles de correspondre à ces disciplines, selon

leur choix. Or un élève mal orienté, après le collège ou après le baccalauréat risque davantage d'être en abandon pendant l'année scolaire et cela favorise deux scénarios plus ou moins graves : le redoublement pour permettre une réorientation ou l'abandon pur et simple des études.

Comme il vient d'être évoqué, notre enquête confirme que les enfants d'origine malienne au collège sont souvent en manque de repères et d'orientation, ils ne savent pas proposer un projet d'étude « ambitieux », en l'absence de figure de référence dans leur famille et autour d'eux. Les métiers qu'ils voient dans leur environnement et les secteurs d'activité de leurs parents ne sont pas valorisants, en termes de salaire et de progression, dans le marché du travail. Certains collèges en banlieue parisienne tentent de pallier cette difficulté qui ne se retrouve pas seulement chez les enfants d'origine malienne mais chez la majorité des élèves de l'établissement. En février 2019, j'ai été sollicité par la CPE de Montreuil (dans le collège du garçon suivi à Montreuil) pour venir parler de la sociologie aux élèves de 3^{ème}, donc parler du « métier du sociologue » aux élèves. Plusieurs professionnels venant des métiers intellectuels et non intellectuels ont participé à ce Forum des métiers : Journaliste, avocat, secrétaire, boucher, professionnel dans le métier du commerce..., pour ne citer que ceux-ci, chacun devant faire découvrir et présenter ces métiers aux élèves. Les élèves passaient en petit groupe de dix dans chaque salle. La plupart des élèves rencontrés dans ma salle ne connaissaient ni la sociologie, ni le parcours envisagé pour faire sociologie et d'autres disciplines des sciences sociales proches de la sociologie (comme travailleur social, psychologue, démographe). Dans ce forum, également la plupart des élèves rencontrés m'ont dit qu'ils souhaitaient s'orienter en lycée professionnel plus que général. Ce penchant vers le lycée professionnel est congruent avec le profil des habitants du quartier, majoritairement d'origine immigrée, dont les professions peuvent être considérées comme ce que ces élèves souhaitent faire dans l'avenir. En effet le choix d'orientation de ces élèves traduit une « reproduction sociale » qui leur permet d'exercer les professions de leurs parents. Il suffit de prendre le bus régulièrement à la mairie de Montreuil (arrêt qui dessert ce collège), comme je faisais dans le cadre du suivi d'Abdoulaye, pour observer le profil majoritaire des habitants, et se rendre compte que les logements aux environs du collège sont habités par des populations majoritairement d'origine immigrée. Le Forum des métiers auquel j'ai participé a tout de même le mérite d'avoir eu lieu, d'autant que la voie du lycée professionnel recouvre plusieurs branches que les élèves ne connaissent pas tous. La présence des professionnels a été une ouverture pour les élèves qui leur a permis de consolider leurs projets dans les études envisagées par des questions posées lors de la rencontre avec ces professionnels, ou de changer d'avis en découvrant l'inadéquation entre le cursus scolaire envisagé et la profession souhaitée.

La famille MAGASSA : La fille Seta suivie à Montreuil

La famille Magassa est une famille malienne qui réside en France, à Montreuil, dans un immeuble HLM de 6 étages. Elle est composée de six enfants (deux garçons, dont un adopté, et quatre filles). Dans la famille Magassa, les frères et sœurs peuvent être considérés comme les plus autonomes parmi toutes les familles maliennes de notre enquête (travaillant tous, exceptée la benjamine, suivie dans notre étude). Cela peut s'expliquer dans la mesure où, dans notre étude, cette famille est aussi celle dont les enfants sont d'âges les plus avancés. De toutes

les familles maliennes rencontrées dans notre enquête, au Mali et en France, la famille Magassa est celle qui a plus investi financièrement dans la scolarité des enfants. Dans cette famille, deux filles ont poursuivi leurs études à l'extérieur de la France, en Angleterre et au Canada -chose rare dans les familles maliennes en France qui financent peu souvent les études de leurs enfants en dehors de la France.

L'ainée, la première fille a 32 ans au moment de l'enquête, la deuxième a 26 ans, la troisième 25 ans ; elle est du même âge que le quatrième enfant, un garçon adopté à quatre ans ; enfin le cinquième enfant est un garçon de 23 ans) et le sixième enfant (la quatrième fille), la benjamine est celle suivie dans notre étude. La famille Magassa semble la mieux intégrée des familles suivies en France, à l'image de la mère engagée dans les associations féminines des maliennes en France. Son niveau d'étude n'est pas certes universitaire (elle a quitté l'école en classe de 11^{ème} du lycée au Mali), mais il ne reflète pas son bon niveau en Français oral qui apparaît clairement dans sa prise de parole lors de l'entretien. On peut voir en cela l'effet positif d'une socialisation réussie via ses activités associatives : il lui arrive d'organiser des réunions en français en tant que présidente d'une association. Les enfants de cette famille ont un bon rapport avec l'école en général avec, en particulier, une bonne réussite scolaire des filles. Comme l'explique le père de famille : « Ils ont tous eu la chance d'aller jusqu'au bac ». Mais en matière de réussite scolaire, ce sont les filles qui ont continué les études à l'université, donc qui ont excélé dans leurs études. Le « porte drapeau » de cette famille est la deuxième fille, qui après son baccalauréat, est partie en Montréal pour faire des études de finances, financées entièrement par les parents au prix d'énormes sacrifices et de plusieurs années d'économies. Elle a obtenu un Bachelor et est sortie comme majeure de sa promotion. Après elle, celle qui a aussi bien réussi dans les études est la troisième fille. Faisant des études de commerce international à Londres, elle a obtenu une mention spéciale à sa sortie d'une école de commerce. Quant à l'ainée, la seule née au Mali parmi des enfants, elle a connu une scolarité souvent difficile avec des changements d'écoles après le baccalauréat. Son passage à l'école de médecine n'a pas été réussi : en 1^{ère} année de médecine, elle a tenté deux fois le numéris clausus, sans succès, puis changé de filière pour faire économie. En obtenant une licence en économie, elle a commencé à travailler, puis arrêté pour retourner dans une école de santé dans le but de devenir infirmière. Au moment de l'enquête, étant mariée, elle fait sa première année dans cette école de santé.

De manière générale, les parcours des enfants de cette famille ne sont pas exempts de redoublement en particulier, dans les classes d'examens. En matière d'étude, les classes d'examen sont des classes « sensibles » et plus difficiles avec une probabilité d'échec scolaire plus élevé que les autres classes. Par exemple on sait que chaque année tous les bacheliers ne passent pas au baccalauréat, idem pour les candidats au brevet, alors que dans les classes ordinaires le passage de tous les élèves en classe supérieure est fréquente. Celle qui a fait ses études en Angleterre à passé le baccalauréat deux fois.

Mais pour le père de la famille Magassa, l'école est la voie qui débouche à des perspectives prometteuses pour l'avenir des enfants, il affirme ainsi :

« Ce que j'ai dit aux enfants, c'est que je n'attends rien d'eux. Ma satisfaction morale et physique, c'est la réussite de leur parcours scolaire qui m'intéresse. Je leur ai dit cela, je les ai éduqués d'une manière que je ne veux ni argent, ni or venant d'eux, tout ce que je veux, c'est que chacun puisse avoir un bon niveau scolaire. Je sais qu'à partir d'un bon niveau scolaire dans la vie, tu peux te débrouiller ».

Ces propos revendiquent le bonheur que procure au parent d'élève malien en France la parcours de leurs enfants quand ils atteignent le niveau d'étude qu'ils espèrent. L'investissement de cette famille dans les études des deux filles peut être motivée par la « valeur ajoutée » qu'un diplôme d'Angleterre et du Canada représentent pour eux. C'est avec fierté que le père de famille parle du parcours scolaire de sa fille au Canada. Dans l'entretien réalisé dans leur salon, il montre avec joie la photo du diplôme de leur fille au Canada, photo au grand format qui ne passe pas inaperçue auprès de tout visiteur dans la famille. On peut voir aussi derrière cette réussite scolaire d'enfants de Maliens de France, la conséquence de la volonté des parents d'être un exemple de « bons parents » dans la communauté malienne. Dans le contexte de la réussite scolaire de leurs enfants, c'est la réussite professionnelle qui est la visée principale à travers l'effet positif du diplôme. Il n'y a pas de parent d'élève malien rencontré en France qui ne dise pas prioriser la réussite scolaire de ses enfants, même si les résultats scolaires de ces derniers ne sont pas très souvent en phase de leurs attentes. L'autre raison est que la réussite scolaire des enfants, si elle advient, optimise et complète leur attente de l'immigration en France, un pays qui procure, espèrent-ils, à eux et à leur descendance un rehaussement de statut social. C'est le sentiment qui prévaut dans toutes les familles rencontrées dans l'enquête.

En ce qui concerne la famille Magassa, elle est celle qui a plus voyagé (vers le Mali, à l'intérieur de la France et vers d'autres pays), parmi les familles maliennes de notre étude. Les vacances aux pays d'origine, le Mali, sont souvent considérés pour les Maliens en France comme le moment de se « ressourcer » et d'envisager des projets d'investissement. Ce qui dénote leur attachement à la terre natale, à la vie d'avant avant cette seconde vie à la française. À Lors de leurs vacances au Mali, le « Français » pour les hommes et la « Française » pour les femmes sont les appellations que les Maliens du Mali attribuent, généralement, à leur parent en France. Certes, ils n'y vont pas tous chaque année en vacances avec leurs enfants. Ce qui fait qu'il est fréquent, en côtoyant la communauté malienne en France, de rencontrer des jeunes français d'origine malienne de la deuxième génération qui ne sont jamais allés au Mali. Concernant ces enfants d'origine malienne de deuxième génération, il faut aussi préciser que comme tous les autres enfants étrangers résidant en France, ils ne deviennent pas automatiquement français. Pour qu'un enfant né en France de parents Maliens devienne français, les parents doivent demander pour lui à l'âge de 13 ans la nationalité française par déclaration. De ce fait, l'enfant étranger devient français si sa situation est conforme à trois conditions⁷² :

- L'enfant doit être né en France,
- L'enfant réside habituellement en France depuis l'âge de huit ans,
- L'enfant réside en France le jour de la déclaration.

⁷² <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F295>, (consulté le 22/09/2020).

Ces trois conditions, en les analysant de près, gravitent autour de la scolarisation de l'enfant - qui est obligatoire depuis 2019⁷³ dès la maternelle (dès 3 ans), jusqu'à l'âge de la demande de naturalisation (13 ans) - l'obligation de résidence habituelle en France entre 8 et 13 ans (ou plus) impliquant l'intégration par l'école, première institution qui les accueille et premier vecteur d'intégration des enfants d'origine immigré qui viennent en France. Ainsi, un enfant d'origine étrangère scolarisé dans une école en France est tacitement intégré via l'école et le groupe des pairs, même si dans sa communauté et dans sa famille, il acquiert une autre socialisation par le milieu d'origine. Les trois critères pour l'acquisition de la nationalité française érigent des « barrières » pour garantir que les enfants étrangers envoyés dès leur bas âge par les parents au pays d'origine aient reçu une éducation à la pensée et à la culture française, dans le cadre de l'école de ce pays. Pourtant il s'avère, d'après le témoignage recueilli d'un acteur de l'école en France, que les enfants maliens nés en France, lorsqu'ils sont envoyés au Mali en bas âge, pour plusieurs raisons, ne suivent pas forcément tous une scolarité normale. Il arrive que certains se retrouvent déscolarisés. Pour ceux qui sont scolarisés au Mali, après un début de scolarité en France, ils subissent un décalage en intégrant de nouveau l'école Française. Ce décalage s'observe d'abord dans leur niveau d'étude considéré comme faible, dans les cas qui nous ont été cités à l'école de Montreuil. Les cas courants peuvent se décrire ainsi : l'enfant d'origine malienne dont les parents sont originaires d'un village du Mali, peut être envoyé au Mali au début de sa scolarité à l'école élémentaire. Au Mali il se trouve en décalage de programme vis-à-vis du programme enseigné quelle que soit l'école fréquentée (publique ; communautaire ou privée). Aussi, ce même élève lorsqu'il retourne en France au bout de trois ou quatre ans par exemple se trouve en difficulté scolaire. Il est accepté dans l'Education nationale en France, dit une assistante d'éducation à l'école de Montreuil, après une évaluation de son niveau. Les situations qui nous ont été présentées montrent une baisse de niveau des enfants maliens qui ont fait un séjour scolaire au Mali avant de revenir en France. Le test de niveau les recale souvent d'une ou deux classes en arrière par rapport à leurs camarades de promotion. D'après ces tests de niveau, selon les enseignants en France, il apparait que les élèves retournés au Mali rencontrent des difficultés de communication en français (le français n'étant pas la langue de communication au Mali, au sein de la population dans les activités quotidiennes et en famille, ils perdent en partie leur maîtrise de l'oralité en français au profit des langues nationales maliennes (principalement le bambara, la langue la plus parlée des Maliens) et aussi, dans l'expression écrite.

Certaines familles, parmi lesquelles la famille Magassa, sont habituées à se retrouver parmi les siens régulièrement au Mali. Aller en vacances au Mali, pour faire découvrir aux enfants nés en France les conditions de vie familiales à la « malienne », le voisinage, la vie du quartier et les cultures du pays, se situe dans une stratégie familiale, une socialisation implicite qui consiste à faire découvrir à l'enfant la culture du pays d'origine. Derrière l'avantage du voyage,

⁷³ https://actu.fr/societe/l-ecole-obligatoire-des-3-ans-en-2022_45325918.html#:~:text=L'instruction%20obligatoire%20d%C3%A8s%203%20ans%20%C3%A0%20la%20rentr%C3%A9e%202022%2D2023&text=Dans%20l'Hexagone%2C%20la%20loi,scolaris%C3%A9s%20dans%20les%20%C3%A9coles%20publiques. (Consulté le 27/01/2022).

une découverte de l'inconnu. Pendant les vacances de la famille Magassa au Mali, s'exprime aussi une volonté des parents de montrer aux enfants qu'ils sont dans de « bonnes conditions familiales » en France, par rapport aux réalités maliennes, à leurs cousins et cousines du Mali. Tous les enfants de cette famille sont allés au moins une fois au Mali, d'autres sont partis plusieurs fois. Comme le voyage au pays d'origine avec les enfants a un coût financier lourd, la stratégie de cette famille est de ne pas y aller tous ensemble la même année. D'après notre enquête, le voyage (notamment, mais pas seulement au Mali) fait partie des actions de cette famille pour favoriser la réussite scolaire des enfants. Une décision collégiale est prise avec le père et la mère pour envoyer régulièrement les enfants en vacances. Les congés d'hiver sont consacrés aux colonies de vacances à l'intérieur de la France. « Tout ce changement est important pour les enfants qui vivent entre les quatre murs. Je crois que ces déplacements leur permettent de réfléchir autrement », explique Monsieur Magassa, estimant que l'école donne la plus grande opportunité de faire réussir l'enfant devant la famille, qui est pour lui, la seconde force de réussite scolaire, et ensuite la rue. La stratégie de cette famille s'observe aussi dans les corvées à faire, assumées par le parents, tout comme la gestion des moments de regarder la télé qui sont restreints aux enfants pendant certaines heures et certains jours. Le père explique la gestion du temps en famille de manière suivante :

« Sur notre travail ici à la maison, comme je sais que les enfants quand ils reviennent de l'école, il y a certaines tâches, c'est moi qui le faisais. Je les empêchais de les faire, pour qu'ils fassent leurs devoirs correctement. C'est moi qui faisais la vaisselle, et mes enfants se couchaient tôt, à 19h. Tous les enfants se couchaient à 19h, sauf ma femme et moi. C'est quelque chose que j'ai mis en place. Jusqu'au niveau du lycée, je ne les laissais pas regarder la télé dans le salon durant l'année scolaire. S'ils n'ont pas sommeil, ils prennent un livre pour lire ». Par ces affirmations, le père de famille indique que le temps des enfants doit être consacré à l'école et aux études durant l'année scolaire au détriment du loisir (c'est pourquoi il ne faut pas regarder la télé à certaines heures) et des tâches quotidiennes. Engagé dans le suivi de ses enfants, il donne à l'encadrement pendant l'école élémentaire une importance capitale pour donner aux enfants le « courage » qui leur est nécessaire d'aller à l'école, comme le confirment ces propos : « Parce que entre eux, avoir des mauvaises notes, ne pas répondre à l'attente des enseignants, les décourage, ne leur donne pas envie d'y aller. Dans ce sens, il faut être là pour les mettre à l'aise, les aider.... Ce qui fait qu'ils apprennent bien les leçons, avec des explications pour les motiver, pour qu'ils aillent apprendre ».

On peut voir dans ce discours l'objectif d'une « mise en confiance » des enfants que le père instaure dès le niveau élémentaire. La mise en confiance est pour Monsieur Magassa, selon ses dires : « la première motivation des parents envers l'enfant ». L'école et la rue sont des sphères qui dépassent le regard des parents. Dans ce sens, le lieu d'influence de l'action parentale qui va de soi est la famille. Ce qui se témoigne par cette affirmation révélatrice de la stratégie éducative d'un parent parmi d'autres (Monsieur Magassa) lorsqu'il dit :

« Essayer de faire tout pour que l'enfant puisse avoir un bon niveau au niveau primaire. Ça, tu ne peux pas le faire à l'école, tu ne peux pas le faire dans la rue, le plus important, c'est à la maison. Parce que quand l'enfant vient de l'école, il faut essayer de le mettre à table avec toi,

lui faire lire des choses, essayer de lui apprendre à faire une très belle écriture entre les lignes. Quand il fait ses deux premières années à ce rythme, ça te prend du temps. Mais quand tu n'es pas là, cela ne serait jamais fait. Il y a des enfants exceptionnels, que tu sois là ou pas, ils travaillent et progressent. Moi, je comprends dans ce sens-là. Mais à part ça, c'est logique, il y a un encadrement qui est obligatoire ».

Les idées qu'exprime ce chef de famille se concrétisent et deviennent plausibles par la consécration du « temps » passé avec les enfants et de la capacité du parent, lorsqu'il a lui-même le niveau scolaire, à jouer sa partition en famille.

L'investissement de la famille Magassa s'exprime aussi par leur encouragement à la poursuite d'études de deux de leurs enfants (filles) en dehors de la France.

Si les Maliens de la classe moyenne et supérieure au Mali se « donnent les moyens » d'envoyer leurs enfants en France, ou dans d'autres pays après le baccalauréat, les familles maliennes rencontrées en France sont rares à envoyer leurs enfants ailleurs après le baccalauréat, pour une poursuite d'étude plus poussée ou spécialisée en dehors de la France. La poursuite d'étude à l'étranger, des deux grande-sœurs après l'obtention de leur baccalauréat en France est une situation exceptionnelle au regard des autres familles rencontrées dans notre enquête en France. Parmi les autres Maliens rencontrés en France, il se trouve que ceux-ci n'envoient pas leurs enfants dans d'autres pays européens/occidentaux pour une poursuite d'études après le baccalauréat, car pour eux les universités françaises sont le summum dans la réussite scolaire. La famille Magassa, en envoyant deux filles à l'étranger (Aminata au Canada et Habi en Angleterre) se démarque du comportement des Maliens en France, en général. Les enjeux de la poursuite d'études de ces deux filles à l'étranger peuvent se comprendre dans leur quête de valoriser toujours plus leur réussite scolaire par le diplôme symbolique d'un pays comme le Canada, à l'image de la photo de remise de diplôme du Bachelor⁷⁴ d'Aminata accrochée dans le salon que Monsieur Magassa me montre avec un air de satisfaction pour montrer la réussite scolaire de sa fille. Monsieur Magassa explique cette décision de financer les études des deux filles au Canada et en Angleterre comme le témoignage de l'engagement familial dans la réussite scolaire des enfants. Cet engagement est aussi pour lui un sacrifice, puisque c'est en prenant un prêt bancaire qu'une grande partie, de ces études, est financée, le reste l'étant par les économies réalisées durant des années de « lourd labeur ». Ce qui veut dire que ce projet d'étude en dehors de la France pour les deux enfants ne s'est pas forgé du jour au lendemain et qu'il représente, aux yeux du père, la réussite scolaire exemplaire au sein de la fratrie des Magassa.

En effet, dans cette famille, les filles ont fait preuve d'exemplarité dans leur réussite scolaire. Elles étaient « bonnes élèves » depuis les petites classes. Aminata excellait surtout dans les matières scientifiques, comme elle l'explique elle-même :

« [...] je suis rentrée en 2002, en CP parce que c'est à six ans qu'on rentre normalement. Je suis née en 1994 donc ouais ! c'est ça, 2002. Ensuite, bah j'ai suivi un parcours normal, j'ai

⁷⁴ Equivalent du niveau Licence 3 en France.

jamais redoublé, de toutes les classes que j'ai effectuées. Euh... je suis passée en 6^{ème}, j'ai fait mon parcours du collège où j'étais très, très bonne élève. J'étais toujours dans les trois premiers de la classe [...]. En 4^{ème}, j'étais première de la classe toute l'année. En 5^{ème}, j'étais première ou deuxième, ça dépend. Et puis voilà, j'ai toujours été... depuis que je suis rentrée à l'école, j'ai toujours été très scientifique. Tout ce qui est mathématiques, SVT, biologie, physique-chimie, c'est toujours des classes dans lesquelles j'excelsais. Après, tout ce qui était littérature, enfin je veux dire en français, c'était plus... vraiment c'était normal quoi. C'était du normal, c'était pas quelque chose que j'appréciais... Depuis toujours j'aime beaucoup les mathématiques et j'ai toujours été bonne en mathématiques. Euh jusqu'à aujourd'hui, j'ai toujours excellé en mathématiques. Mais euh... donc voilà et après j'ai eu mon brevet avant de le passer. J'avais tous les points qu'il fallait avant de le passer. Je l'ai quand même passé, du coup après j'ai eu mention bien ou très bien, je sais plus. Ensuite, j'ai effectué... je suis passée en 2^{nde} générale et j'ai fait un Bac euh... S ».

Ce parcours scientifique d'une élève qui suit avec facilité avec les parents derrière comme soutien indispensable est rendu possible par leur volonté, celle de voir leurs enfants réussir, au sens de se lancer dans des études longues. Ces circonstances expliquent ce parcours exemplaire, dans la fratrie de la famille Magassa, marqué par cette poursuite d'études au Canada dans le contexte suivant :

« J'ai fait un Bac scientifique puisque je voulais faire médecine. Finalement, j'ai pas fait médecine, j'ai fait... j'ai commencé par l'économie. Donc ... quand j'ai eu mon Bac, j'ai décidé de partir au Canada. Je suis partie faire trois ans d'études là-bas, j'ai fait mon Bachelor. J'étais majeure de ma promotion au Canada. J'ai un Bachelor en économie et finance d'entreprise. J'avais commencé économie et puis après j'ai fait un double-cursus parce que la finance finalement, je trouvais que ça m'intéressait beaucoup plus. Et après mon Bachelor, je suis rentrée puisque j'aimais pas trop le Canada et donc j'ai fait mon Master I ici à l'INSEEC ».

Dans ce parcours, la réussite dans les petites classes a toute son importance dans la suite du parcours scolaire. Le cas d'Aminata l'illustre. Dans son parcours au niveau élémentaire-collège, elle avait l'idée de réussir, sans que cela ne soit une obsession d'après son témoignage. Elle considérait l'école comme quelque chose qu'elle aimait, au-delà de la bivalence de réussite ou d'échec, mais en s'efforçant de « trouver les bonnes manières pour arriver à de bonnes fins » à savoir, exceller dans les études. Souvent les efforts des parents se sont combinés avec l'expertise des enseignants pour dépasser les difficultés. Les enseignants ont aussi été présents lorsque Aminata a eu des difficultés dans l'apprentissage, elle ne savait pas comment s'y prendre pour apprendre l'essentiel dans le cahier ?

« C'était grâce à... bon, c'est mon professeur de mathématiques, je m'en rappelle, Monsieur Silmane⁷⁵ qui m'avait appris pour la première fois à réviser, savoir réviser des leçons que ce soit en maths, que ce soit en français ou autres. Donc voilà comment j'ai essayé de remonter la pente [...]. C'est que j'avais un professeur qui m'avait bien aidé... qui m'a bien aidé, qui m'a montré comment faire. Une prof de SVT aussi qui nous montrait comment il fallait apprendre. Bon, c'est vrai que sa technique à elle, c'était plus ou moins ça. Mais il fallait faire

⁷⁵ Nom anonymisé.

des fiches, elle nous a appris à faire des fiches et à distinguer les choses importantes ou plus ou moins importantes dans le cours. Il y avait des couleurs et tout ce qui va avec », dit Aminata. Au niveau du lycée, les parents d'élèves, même dans le cas de la famille Magassa, qui ont des techniques d'encouragement de l'élève ont peu d'effet si l'élève a déjà pris conscience des enjeux des études. Ce qui manque dans ce cas à l'élève, face à des difficultés de compréhension ou d'adaptation à un nouveau cycle, comme le passage du collège au cycle secondaire, c'est un vrai travail pédagogique transmettant les mécanismes heuristiques à appliquer dans l'acquisition des connaissances prodiguées, dans la préparation (après le cours) des devoirs face au flux des leçons qui s'entassent.

L'encouragement à l'assiduité et à ne pas être en retard en classe dénotent encore du rôle du parent d'élève. Dans cette famille, le père a su bien jouer son rôle selon Aminata : « [...] *avec mon père, on n'avait pas le droit d'être en retard* (Rire) ». Dans le parcours scolaire d'Aminata, la différence de niveau entre garçons et filles n'est pas évidente, selon elle. Au niveau élémentaire, si les garçons avaient pris le devant sur les filles, au collège c'est plutôt l'inverse qui s'est passé : « *Au collège, non, les garçons ils sont un petit peu... ils voient un petit peu autre chose. Ils sont un peu orientés vers... ils voient plus l'extérieur que l'intérieur de la classe quoi* ». Le comportement des garçons orientés vers l'extérieur, la distraction le jeu, parce qu'ils ont plus de liberté accordée par les parents à domicile, se prolongent comme une habitude jusque dans la sphère scolaire, les mettant en déphasage avec les qualités d'un bon élève, contrairement aux filles. Suivant Aminata, le collège est le niveau du début de différenciation entre garçons et filles dans leur comportement intra scolaire. Cette différenciation marque le début d'une « crise de comportement » ou de problèmes de comportement qui peuvent perdurer dans le cycle suivant, celui du lycée. Par ailleurs, le parcours scolaire d'Aminata ne se ressemble pas à la majorité de celui des enfants d'origine malienne, de ses amis ou d'autres jeunes d'origine malienne qu'elle a côtoyés dans son école : collège et lycée. Ce qui caractérise le parcours de ces jeunes d'origine malienne est plutôt : des études courtes avec des résultats moindres et au pire l'abandon, comme l'explique Aminata : « *Je pense que 30 % ont arrêté euh... au niveau collège et euh et après ont fait... les 70 % autres ont plutôt fait des filières euh... professionnelles. Et dans les 70 %, je pense que 10 % ont fait du général et c'est ces 10 % là qui ont fait l'université ou bien des DUT ou bien des BTS. Mais euh en gros, 60 % du reste, ils ont fait professionnel ou ouais, ou se sont arrêtés* ». Dans le parcours scolaire de Habi, la grande sœur de Aminata, les enfants d'origine malienne de sa génération se sont moins orientés dans les études longues, sous l'enjeu d'aider les parents dans les familles nombreuses, dit-elle :

« Bah les gens il y en a ils sont premiers de leur famille, ils sont pressés de travailler pour aider leur parent. Donc ça, c'est pas de leur faute aussi. Si tu dois aider ton père et ta mère et tout, et que t'as que 18 ans et que tu peux aller travailler au Quick et au McDo et que c'est un salaire en plus parce que vous êtes huit ou 10 chez vous, voilà.

Après il y en a, je sais pas comment expliquer ça, mais malheureusement tout le monde n'a pas la même chance. Et nous les africains, si ton père il sait pas c'est quoi l'école, bah tu vas pas aller à l'école, t'arrêteras quand il faut arrêter. Mais en tout cas dans ma catégorie il y en a pas beaucoup qui... j'ai pas eu beaucoup de malien quoi, en général qui sont allés à l'université ».

La confiance des parents d'élèves, accordée à l'institution scolaire par ignorance des formations qu'il faut à leurs enfants, fait que les enseignants deviennent des fois les seuls guides de l'enfant qui suit naturellement la formation proposée par l'école, sans objection des parents. Il manque souvent de véritable discussion tripartite entre parent d'élèves, élève et enseignants dans un contexte où l'orientation proposée par l'école, qui se fait sur la base du niveau de l'enfants (les notes), sur la « capacité » de l'élèves à suivre telle ou telle formation aboutit dans bien des cas à l'abandon ou l'échec scolaire. A propos de l'orientation, il est remarquable de voir une homogénéisation des enfants immigrés sur les mêmes formations défalorisantes et dévalorisées, selon les affirmations de Habi : *« C'est le système qui est comme ça. Ils font en sorte de nous mettre dans des trucs pourris. Donc si ton père et ta mère ils connaissent pas, ils vont dire : « vas-y, le prof il dit que ça, c'est bon ». Si l'enfant il est pas un peu encadré, qu'on l'aide pas un peu, si ça trouve il a les capacités, mais il faut les aider, il faut nous sortir de notre coquille, il faut qu'on comprenne. Et bah non, Mamadou va en pro, Ibrahim va en pro, tout le monde va en pro. Après pro c'est pour vous proposer un travail, donc il y a pas d'école supérieure. Donc c'est eux qui font ça, c'est pas les gens. Je pense que si on était bien encadré depuis la 6^{ème} et que depuis le début... ils savent très bien que nos parents ils savent pas lire et écrire. Donc ils savent très bien que personne ne va chercher le bulletin, ils savent très bien que voilà. Donc en fait je pense que c'est déjà expliqué à l'enfant ».*

Ces propos indiquent que l'orientation des enfants d'origine malienne ou autres enfants d'immigrés dans les filières courtes consistent à les rapprocher au marché de l'emploi dans le rang ouvriers, des employés et ouvriers spécialisés (pour ceux qui vont loin dans les formations), ce qui relève généralement des emplois moins rémunérés. Ces orientations ne sont pas loin du statut socioprofessionnel de leurs parents (en général ouvriers non qualifiés, pour la profession des pères).

Dans un environnement où la majorité des camarades d'âge quitte tôt l'école d'une manière ou d'une autre (abandon ou faire des études courtes), aller à l'université crée un décalage dans le parcours de vie entre « ceux qui partent » à l'université et « ceux qui restent », montre Habi « Bah le fait d'aller à l'université déjà c'est une ouverture d'esprit, parce qu'on arrête de rencontrer nos voisins et nos voisines, donc on voit d'autres personnes, d'autres mentalités, d'autres façons de vivre. Ça, c'est un grand bien parce qu'il y en a ils ont pas l'occasion d'aller en vacances. Donc c'est comme si on faisait un petit voyage. Parce que quand tu quittes Montreuil, aller à Paris ça va. Mais quand tu quittes, à mon avis, Torcy et que tu vas à Paris, c'est un autre monde. Donc tu commences à rencontrer des gens qui parlent d'une autre façon, qui pensent d'une autre façon. Donc tu essaies de te stabiliser... enfin tu deviens normal. Puisque les autres là-bas ils ont tous abandonné, tu deviens en fait et tu rentres dans ce que t'as toujours peut-être voulu ou tu commences à comprendre la vie et tu commences à voir qu'il y a possibilité d'aller au-dessus de la maison où tu es ou de la vie que tu mènes chaque jour, donc voilà ».

L'option des filières courtes pour ces jeunes d'origine malienne s'explique aussi par leur faible niveau, qui se voit à travers les notes, et leur démotivation à se lancer dans les filières longues, comme indique les dires de Aminata : « Ah bah parce que je pense que euh... ils ont fait professionnel tout simplement parce que on leur a dit que ils pourraient trouver du travail beaucoup plus rapidement. On leur a dit que selon la moyenne qu'ils ont, eh bah c'est là-bas...

enfin leur place, elle est carrément là-bas. Et puis on leur a dit que ça allait être beaucoup plus facile pour eux, et qu'on leur a dit que euh... bah on leur a montré qu'ils étaient bons à ça en fait, en réalité. Après effectivement, c'est peut-être pas des personnes qui ont forcément de bonnes moyennes. Effectivement, c'est pas ses personnes qui ont... qui ont peut-être pas forcément envie de chercher loin. Mais je pense que quelqu'un qui a pas envie de chercher loin, si on lui dit que : « oui, continue à ne pas chercher loin et prends cette voie-là », elle va la prendre. Mais si on lui montre que il peut faire autre chose, il fera peut-être autre chose. Mais c'est pas les dispositions qu'on... et les esprits qu'on leur a inculqués, j'ai envie de dire ». L'influence de l'extérieur à travers la fréquentation de ceux qui sont déjà en échec scolaire, se répercute plus sur le parcours des garçons que des filles, souligne Aminata dans les situations vécues : « Les garçons ils se laissent aller dans... ils se laissent aller, ils se laissent toucher, affecter par un environnement extérieur, par des facteurs extérieurs. Enfin, par tout ce qui est social hein. Les amis de dehors qui se laissent affecter par des personnes qui se sont arrêtées, et eux aussi ils finissent par s'arrêter en fait ». Habi, la sœur de Aminata abonde dans le même sens de l'effet de l'extérieur et la liberté accordée aux garçons qu'au fille dans les familles : « Parce que tous les enfants ils ont pas les mêmes... les enfants d'origine malienne c'est parce que les filles elles font le ménage, elles font... elles ont rien à faire que rester chez elle. Or qu'un garçon il a le droit de sortir, il est libre. Enfin moi c'était pas comme ça, mais eux c'était comme ça.

Donc du coup, elle a rien à faire, elle prend ses bouquins, elle lit, elle essaie de se concentrer sur un truc qui la fait un petit peu voyager. Or que lui pendant ce temps-là il est dehors, donc il a oublié de faire ses devoirs, il est dehors, il est dehors, il est dehors. Donc finalement il s'oublie. Donc je pense que c'est là, et plus on grandit, plus on va dehors toute seule, donc plus forcément le garçon va... il est moins dans l'école on va dire ».

Ceux qui n'ont pas abandonné parmi les enfants d'origine malienne continuent leur parcours dans un contexte où l'orientation reste importante dans le parcours à l'issue du brevet. La proposition du choix d'orientation des enseignements, vers les filières courtes, pour les enfants d'origines immigrés, en général, peut être comprise comme l'adaptation de la filière proposée et niveau de l'élève qui ignore souvent, à ce stade du parcours, ce qu'il veut faire concrètement. Or les parents de ces élèves eux-mêmes sont moins dotés d'information dans le choix des formations, à cause leur décalage à la vie scolaire. Après la scolarité obligatoire, l'école française, tout comme l'école malienne après le diplôme d'étude fondamentale, se divise en palier. Et le niveau des élèves est un critère déterminant pour justifier sa place dans son orientation par l'administration scolaire. L'une des différences d'exemplarité dans les études en faveur des filles est leur « maturité », au collège, plus que les garçons.

Le suivi des parents dans la Famille Magassa, notamment le père qui rassemble les enfants au tour d'une même table le soir, est une stratégie qui a fait son effet d'instaurer une habitude chez les enfants à se donner aux études en rentrant le soir.

En l'absence d'une aide extérieure pour faire leur devoir, c'est l'entraide, ce soutien des uns pour les autres qui prévalait, dit Aminata « Non, on n'a jamais eu d'aide aux devoirs, on s'est toujours... on a toujours fait nos devoirs ensemble. Après, on avait des différences d'âge aussi qui faisaient que plus ou moins tout le monde pouvait aider tout le monde. Mais euh... mais

sinon c'était à la maison, nous, avec notre père... enfin il nous aidait peut-être des fois à faire nos devoirs, mais tout ce qu'on savait c'est que il fallait y arriver quoi. Donc il fallait se donner les moyens pour y arriver ». Lorsque les aînés ont pu accéder à un niveau élevé sans abandonner, les puînés auront moins de difficultés à trouver une référence, dans la « socialisation anticipatrice » comme dans le soutien scolaire indispensable pour certains élèves avant qu'ils ne retrouvent eux-mêmes leur autonomie dans les études. Cette autonomie dans les études tarde très souvent à venir chez certains élèves qui font tout leur cycle élémentaire avec ce besoin d'être rappelé par l'adulte sur le devoir à faire à domicile, sur le contrôle en classe à préparer à l'éveil. Ces actions de rappel et de soutien en famille distinguent profondément à l'école les élèves suivis en famille et ceux ne le sont point. Le soutien parental du père a eu son effet positif dans l'encadrement des enfants. Selon les dires de Habi, ceci se manifestait ainsi : « Il vérifiait chaque jour si on faisait bien nos devoirs, à part le vendredi puisque le vendredi, samedi on était un peu libre, on va dire. Mais le dimanche il vérifiait vraiment quelle correspondance, quel texte, la façon d'écrire.

Il allait à tous les rendez-vous pour les bulletins, parce qu'on était six quand même. Et même si on avait de bonnes notes et qu'on avait bavardage, bah lui c'était comme si on n'avait pas de bonne note ».

Dans cette famille Magassa, Habi la deuxième fille a un parcours scolaire qui se rapproche à celui de sa cadette Aminata, puisqu'elle a aussi fait une partie de ses études en Angleterre, par l'aide des parents. L'investissement, en termes de capital économique dans les études de leurs enfants, comme on le voit dans la famille Magassa, est une stratégie parentale rare parmi les Maliens rencontrés dans notre recherche en France. Le cursus scolaire de Habi au collège s'est fait dans une ZEP (Zone d'éducation prioritaire) à Montreuil. Ce qui montre un certain nombre de difficultés sociales dans le quartier. Le passage dans un collège ZEP pourrait avoir une différence de niveau chez l'élève, ultérieurement dans le cycle du lycée, par rapport à d'autres élèves n'étant pas passés par un collège ZEP. Habi a remarqué cette différence au lycée avec d'autres élèves, en disant : « Par la suite... un collège ZEP c'est bien parce que tu crois t'es forte, ça j'en ai une très bonne mémoire. Mais dès que t'arrives au lycée et que c'est un lycée assez reconnu – puisque j'étais au lycée Jean Jaurès – bah tu vois qu'en fait un 18 de moyenne ça vaut 10 ou 9 puisque c'est pas les mêmes méthodes de travail, c'est pas la même chose, c'est pas les mêmes résultats. Pendant que d'autres qui étaient dans d'autres écoles ils avaient... ils ont... enfin leurs notes étaient vraiment meilleures ». Son passage au collège ZEP et le choix d'une activité sportive, deux phénomènes en défaveur de son parcours scolaire sont à la base de son premier échec scolaire au bac : « Alors par la suite, j'ai eu... donc j'ai pas eu le Bac parce que j'étais sur une année sportive, parce que j'ai fait du sport pendant 11 ans, de l'athlétisme. Oui, pendant 11 ans et j'étais dans une catégorie supérieure, je m'entraînais cinq fois par semaine. [...] C'était un club, je m'entraînais aux Grands Pêcheurs après l'école cinq fois par semaine. Donc ça devenait un rythme très, très important. Et j'ai eu beaucoup trop de compétitions extérieures européennes qui ont fait que j'ai pas pu faire le Bac » ajoute-t-elle. Elle porte un intérêt sur le souhait des parents d'élève d'origine malienne et africaine en France, en disant « Nous on est Malien et puis mon père il n'a pas été à l'école très longtemps. Donc pour un Africain qui vient en France, sa priorité c'est que ses enfants réussissent. Les gens ils

pensent que les Africains ils sont venus par hasard, ils se sont posés ici, ils veulent juste la CAF ou les allocations, mais c'est pas du tout ça. Eux, leur but premier c'est qu'on ait les papiers, qu'on ait une vie plus aisée qu'eux ils ont eue, pour un jour rapporter nos compétences et nos connaissances dans notre pays d'origine ». Parmi ses amis.es, enfants d'origine malienne de sa génération, ils ont été nombreux à quitter l'école après la scolarité obligatoire, dit-elle « Ils ont dû... franchement après le collège il y en a plein qui ont arrêté l'école ». Comme ses camarades de promotion décrocheur, ses frères n'ont pas donné une primauté aux études. Quant à la faible performance scolaire de ses deux frères, la principale raison est la tentation d'être une star : le football pour l'un et la musique pour l'autre. Il y a dans cette volonté un rêve des jeunes d'origine d'immigré de passer par le sport et la musique pour se hisser dans la voie d'une carrière professionnelle réussie sans l'école en référence avec le slogan de certains : « la vie n'est pas que l'école » et en ayant des références dans le monde sport, des sportifs de leurs communautés immigrées qui sont des exemples de réussite sans l'école en France et « à travers le monde ». C'est aussi parce que le sport et la musique de leurs impose pas des « capitaux » qu'il faut chercher forcément dans les livres et à travers le voyage, dont ils ne se sentent pas habituer et motiver. Habi explique le choix des garçons de sa famille, de manière suivante : « Les garçons sont faits pour le foot. Moi mon frère Moussa il a arrêté l'école parce que le foot entre guillemets, et mon père ça l'a pas choqué. Or que l'école il a toujours été après tout le monde après l'école. Mais comme il a eu une opportunité, il s'est pas dit : « attends, j'attends qu'il ait le Bac », il s'est dit : « bah vas-y », il a une opportunité pour aller en Italie, il est parti en Italie à jouer au foot. Et de là, après pour revenir à l'école je pense que c'est un peu compliqué. C'est quasi impossible pour un garçon quand t'as touché le ballon, t'as touché un salaire, etc. à revenir dans l'école, je pense, pas. Donc je pense que c'est dû à ça aussi ».

Dans la famille Magassa, le père, malgré son engagement et sa volonté farouche de considérer l'école comme la seule voie qui vaille, a dû laisser les garçons, à son grand dam, de suivre la voie qu'ils souhaitent emprunter. Les multiples voyages entre le pays d'origine des parents et la France ont permis aux enfants de la famille Magassa de s'imprégner de certaines réalités du Mali et de se rendre compte des avantages qu'ils bénéficient en France, malgré leur attachement au Mali. Entre le parcours d'un élève au Mali et son homologue en France, Habi préfère que l'élève étudie plutôt en France, en disant « je pense que c'est ici parce qu'ils sont toujours en grève, il y a toujours des problèmes, le pays il est instable. Donc je pense qu'ici c'est toujours mieux. [...] j'ai l'impression que l'école est plus dure au Mali déjà. Mais après ça dépend si on est né dedans, on est né dedans. Mais si on quitte ici pour aller là-bas, là c'est autre chose ». La grève est le « maillon faible » le plus visible pour un observateur de l'école malienne, en voyant les élèves dehors. Or, elle (la grève), cache d'autres problèmes non visibles de l'extérieur : conditions d'études détériorées dans les classes et condition précaire des enseignants qui se plaignent au niveau salaire... D'un côté les enfants maliens au Mali ont moins contraint, de l'autre côté, les enfants d'origine malienne en France ont une marge, plus dans leur cadre de vie familiale. Tout se passe entre les deux types d'élève comme quelque chose qui les manque toujours, soit à l'école (plus pour ceux qui sont au Mali) et au domicile familial (plus pour ceux qui sont en France), mais les deux manques ne sont pas très souvent exclus pour certains au Mali. Sur ce point, enfant malien au Mali ou en France, Habi indique la complexité dans les deux pays en ces termes : « Bah c'est un atout parce qu'on a l'école gratuite et encadrée. Et

puis c'est de l'école qui a, il y a tous les jours l'école. Or qu'au Mali je sais que c'est compliqué. Il y en a qui aimeraient bien avoir ce qu'on a ici en vrai pour l'école. Parce qu'ils aiment étudier, parce qu'ils veulent réussir. Et puis ça a un désavantage parce que les familles, elles viennent seules donc ils ont pas de tante, ils ont pas d'oncle, ils ont pas de grand parent pour pouvoir les aider à les encadrer. Et puis si ton père il sait pas écrire en français et que t'as un devoir et t'es bloqué, tu dois attendre jusqu'à demain que la prof elle t'aide. Mais malheureusement elle, elle sera pas là pour t'aider parce qu'elle est là pour corriger. Donc voilà, c'est un peu compliqué quand même ».

Autre voie à suivre sans l'école pour les garçons

A l'instar de la famille Diawara, ici, les garçons sont moins exemplaires dans les études que les filles. Dans cette famille, les deux garçons n'ont pas fait de long parcours scolaire à la hauteur des filles. L'objectif du père est qu'ils obtiennent au moins le bac, « après ils font ce qu'ils veulent. Ils ont obtenu leur baccalauréat, après ils ont fait ce qu'ils voulaient faire ; Ils ont arrêté les études pour faire autre chose » explique le père, d'un air moins enthousiaste.

La famille KANTE : Le garçon N'Golo suivi à Paris

« J'ai pas eu de diplôme au Mali, j'ai pas dépassé la 5^{ème} année. j'ai 52 ans, je suis venu en France en 1985, ma femme est venue en 2003, elle est de 1969 elle a le niveau DEF au Mali, elle fait du ménage chez les particuliers » (Monsieur KANTE, père de N'Golo, Paris le 30 novembre 2017).

Monsieur KANTE explique la composition de sa famille recomposée, comme suite : « Il y a les premiers enfants dont cinq sont majeurs, Ali (le grand frère direct de N'Golo) est le 6^{ème} et n'Golo est 7^{ème}. J'ai d'autres enfants qui vivent ailleurs. Ils sont six enfants ici et N'Golo est le 4^{ème} » (Entretien avec le père de N'Golo (en Bamanankan⁷⁶), Paris 30 novembre 2017).

Lorsque N'Golo était en CM2, le grand frère s'il suit faisait la 5^{ème} et ses deux jeunes frères de même mère était respectivement en CE2 et CP ; à eux s'ajoute l'ainé de la famille, un grand frère né au Mali de la première union de Monsieur Kanté. Ce qui fait que dans cette famille quatre enfants sont en besoin d'encadrement de soutien scolaire. La famille KANTE est une famille recomposée de couple maliens en France. Au début du suivi de N'Golo au CM2 en 2017, son grand frère né au Mali suivait une formation en hôtellerie. A son arrivée en France, son projet professionnelle a pris le dessus sur le projet d'étude, d'où son choix de faire une formation pour travailler que de poursuivre ses études, m'a expliqué son père, après un diplôme d'étude fondamentale, obtenu au Mali. Mais le souhait du père, dit-il, était que son enfant poursuive ses études pour décrocher un diplôme plus élevé que ce qu'il a choisi. Malgré son jeune âge de 21 ans, son parcours migratoire est une similitude à celui de son père (l'immigration pour le travail), avec une spécificité, que l'on peut voir comme une différence, qui est sa spéciation pour apprendre un métier ; tandis que Monsieur KANTE, dans ses dires, a

⁷⁶ Certains enquêtés comme Monsieur KANTE ont souhaité faire leur entretien en Bamanankan (langue nationale au Mali), pour mieux s'exprimer, vu leur difficulté à bien parler français.

toujours été un ouvrier non qualifié au parcours scolaire inachevé au Mali, qui a quitté l'école au niveau 6^e (six ans de scolarité). Il dit avoir toujours travailler dehors en France et se trouve être exposé aux aléas de la nature des quatre temps en France (hiver, été, printemps et automne). La fragilisation de sa santé et son arrêt maladie récurrent expliquent la pénibilité au travail qu'il a fortement subi dans sa vie migratoire française. Dans cette famille, c'est la mère, Madame KANTE (avec un parcours scolaire également inachevé), qui a connu une scolarité de niveau un peu plus élevés (niveau du DEF) que son mari. A l'image de leur parcours scolaire, Madame Kanté est plus engagée dans le suivi scolaire des enfants, c'est elle qui suit, vérifie et contrôle le cahier des élèves pour les signatures et les aides aux devoirs. Elle considère mon suivi de leur garçon, comme une opportunité pour eux d'avoir une alternative à leur limite au suivi scolaire des enfants, car elle est souvent dépassée dans certains devoirs de niveau CM2 en calcul et en grammaire. En effet, dans cette famille comme chez d'autres maliens en France, les parents ont la peine de suivre et d'aider à faire les devoirs de leurs enfants au fur et à mesure que ces derniers avancent dans les études. Monsieur KANTE considère que le niveau de son enfant est bon, mais le déménagement de banlieue à Paris semble désorienté l'enfant par l'effet de « mauvaise compagnie », selon son père : « C'est un élève qui étudie bien. Mais seulement avec les changements d'école, il a eu de nouveaux amis. Il se trouve que parmi ses nouveaux amis, certains n'étudient pas bien ; Ce qui peut l'entraîner vers la défaillance souvent. Ce qui lui pousse souvent à ne suivre les consignes de certains enseignants, à cause du bavardage en classe. Sinon, c'est un élève qui étudie bien ». Il bénéficiait de l'aide au devoir dans son école et arrivé au domicile familial, son grand frère venu du Mali, ou sa mère lui apporte une aide supplémentaire s'il ne parvient pas à finir ses devoirs à l'école. Ce rythme de double soutien scolaire explique son bon niveau scolaire en dépit d'un comportement d'élève sans problème en classe, mais agité en dehors de la classe. Les Causes de son agitation sont extérieures à sa vie familiale et scolaire, mais émanent de la rue, du quartier qualifié de « difficile ». Le souhait des parents de cette famille est de voir leurs enfants dans les études longues. Ce souhait s'explique pour Monsieur KANTE par les avantages que procurent des longues études dans la vie professionnelle : *« Je veux qu'il étudie pour que dans l'avenir, il aura un choix, c'est-à-dire pour qu'il puisse avoir des connaissances lui permettant d'atteindre une position hiérarchique, élevée dans la société à travers les études. Tout est enclin dans cette idée. Mais de nos jours, si tu es instruit, ce que tu as appris, même si tu n'as pas eu de boulot dans ce domaine, tu pourras faire autre chose, par l'effet des études, pour valoriser tes connaissances. »* Le choix du type d'étude importe peu pour ce chef de familles, ce qui vaille pour lui, c'est la voix des études longues vers des professions intellectuelles, insiste-t-il « Moi, mon principe est qu'il fasse des études pour avoir un bon avenir, c'est-à-dire tout ce qui sert bien pour sa vie future. Parce que si il atteint un certain niveau, il peut faire le choix : être médecin, avocat, ou éducateur même, (enseignant) ou autre chose. Il faut qu'il ait un niveau lui permettant de s'épanouir facilement dans la vie. »

L'effet du déménagement dans un quartier difficile

L'effet de quartier est un fait important à prendre en compte dans le bon suivi scolaire des élèves. Par cet effet de quartier, il arrive que des élèves sans problème de comportement et sans

difficulté scolaire se retrouvent en fin de compte (par le contact d'autres élèves à « problème de comportement », des élèves exclus par problème de discipline) parmi ceux qui posent plus de problèmes à l'école. Le déménagement de la famille KANTE du 20^{ème} arrondissement de Paris et leur aménagement au 19^{ème} arrondissement de Paris est au premier abord vu par les parents comme une nouvelle de bon augure. Car la famille bénéficie d'un logement plus grand (F5) par rapport à l'ancien logement (F3). Dans ce nouveau logement à moins de 10 mn de marche à pied de l'école, une localité bien desservie par les bus en direction de l'école et le métro à côté de leur immeuble leur procure plusieurs moyens de déplacement pour le travail des parents et l'école des enfants, de quoi se réjouir, au prime abord, d'habiter dans de telle localité. Ce nouveau logement qui séduit toute « famille nombreuse » à la recherche d'espace vaste, n'est pas sans problème. Le problème récurrent et apeurant pour les parents d'élève du quartier est la délinquance juvénile qui sévit le quartier. A cet effet, lors de l'une de mes discussions en 2018 avec Monsieur KANTE, lorsque j'ai apprécié leur espace familial (le grand salon, les grandes chambres, la grande cuisine et les larges toilettes) et l'accès au logement (deux ascenseurs bien fonctionnels), il n'a pas manqué de dire ses inquiétudes sur le quartier qu'il qualifie de « difficile », en racontant qu'ils ont entendu des « coups de fusil » entre jeunes non loin de leur domicile entraînant la mort d'un jeune lors « d'un règlement de compte ». On peut voir un sentiment de « regret » dans son regard et son silence qui en dit long (qu'il n'apprécie guère les tensions entre jeunes de ce lieu d'où son inquiétude) après avoir dit « si on le savait, on n'allait pas accepter ce logement », ou en disant : « A l'époque, on n'était pas au 19^{ème} arrondissement, on est venu ici, il y a un an. On était à Porte de Bagnolet au 20^{ème} arrondissement. Là-bas, après l'école, il avait accès au centre pour aide aux devoirs, c'était bien ». L'accès à un centre ne fait également pas défaut dans le nouveau logement dit-il « Ici aussi, il partait dans un centre pour aide aux devoirs avec ses jeunes frères », mais ce qui n'est pas réconfortant pour cette famille dans le nouvel appartement est le « climat du quartier », délétère face à l'éducation des enfants. L'élève suivi et ses frères dans cette famille lisent peu, leur parent ont compris qu'ils ont besoin d'être poussé vers les pratiques culturelles légitimées par l'école comme la lecture, or les enfants eux-mêmes sont attirés, en rentrant de l'école et dans les temps libres au domicile, par les écrans, les jeux vidéo et le foot. Sur la question de la lecture, le père disait : *« la lecture, c'est rare, sauf s'il fait ses devoirs, si la lecture faisait partie du devoir du jour. Sinon il fait rarement seul de la lecture. Souvent, ils partent emprunter des livres dans la bibliothèque. Mais là, les dessins animés à la télé et le foot sont leur passion. Ces activités prennent du temps dans leur présence à la maison. Ce qui fait qu'on ne leur rappelle de se concentrer aux études. Parce que même son petit frère est attiré par le foot et sa mère vient d'acheter ses équipements. Ils étaient même inscrits dans un centre de foot à Bagnolet, après l'école ils partaient souvent dans ce centre »*. L'une des contraintes de cette famille, comme beaucoup d'autres familles maliennes en France est de concilier travail et encadrement des enfants, même avant que ces parents ne soient dépassés par le niveau scolaire des enfants. Dans la famille KANTE, les efforts sont mutualisés entre période de chômage, tantôt du père, tantôt de la mère, et période de maladie du père, explique Monsieur KANTE : *« en ce moment, je suis au chômage. Sinon si je suis activité, je n'ai même pas le temps de les encadrer. C'est leur mère qui s'en occupe d'eux, si elle ne travaille pas, en période de chômage. Maintenant, c'est le contraire, c'est elle qui travaille, tandis que moi, je suis au chômage. On s'organise*

entre période de chômage et encadrement des enfants. A cause d'une intervention chirurgicale en janvier dernier, je suis toujours en arrêt maladie. Ce qui fait que je ne sorte pas maintenant, sinon je suis rarement à la maison, je voyage beaucoup vers le Mali. Après 27 ans d'activité, je ne travaille pas beaucoup maintenant. Je travaillais de 5h du matin à 18h, je travaillais en banlieue parisienne en plein air dehors durant toutes les saisons. J'ai toujours travaillé dehors en France. J'ai jamais travaillé à l'intérieur, pendant 27 ans sous la neige, la pluie et la chaleur je suis dehors. Maintenant ça joue sur moi. C'est ça qui me fatigue, parce que j'ai pratiqué des activités physiques dans l'industrie comme soudeur, peintre, et un peu de tout, (silence) » (Paris, le 30 novembre 2017).

La « phobie scolaire » prend le dessus sur la scolarité de certains enfants, ce père de famille fait ce constat sur le comportement de ses enfants au fil du temps dans ce quartier « [...] Car plus leur âge avance, ils ont tendance à ne pas donner la priorité aux études, s'ils sont délaissés, ils donnent la priorité aux activités ludiques (jeu, foot, trainer dehors avec les amis) qu'aux études. Même dans ces derniers temps, les enseignants se plaignent qu'il ne fait pas ses devoirs, et pourtant c'est un garçon intelligent. En même temps ses camarades de classe l'influence beaucoup. C'est son grand frère qui était d'abord dans ce collège, il y a toujours des camarades qui l'entraîne dans la mauvaise voie. L'autre jour j'ai été convoqué à son conseil de discipline. Il a eu même un avertissement d'avoir frappé une fille suite à une dispute. Il fallait pas, même si la fille l'avait insulté. Ensuite, il a refusé de s'excuser, suite à la demande de son enseignant. C'est pour ça qu'il a été en conseil de discipline. Ce sont les nouveaux amis qui l'influence ». L'influence du groupe de pair s'exerce sur les filles que sur les garçons. Ces derniers sont plus problématiques et plus récurrents, car ils traînent plus entre eux après les cours que les filles. Dans l'école du garçon, un soir après les cours du soir, les élèves en majorité de garçons se sont rassemblés autour de l'école. Après avoir intervenu pour disperser les élèves, il disait « On a l'impression que les élèves d'origine africaine sont les plus nombreux dans ce quartier. Or, ils ne le sont pas. Les chinois sont les plus nombreux, mais il n'y a aucun enfant chinois qui traîne après les cours... » (discussion avec le chef d'établissement de l'école du garçons, Paris, mars 2019).

Dans la famille KANTE les parents envoient les enfants en vacance au Mali. N'Golo a pu aller au Mali une fois et rencontrer le reste de la famille. De même en France, à travers les sorties scolaires il a voyagé en dehors de l'Île-De-France, et visité d'autres villes. On pourrait dire que les sorties scolaires sont source d'ouverture, de couverture de l'intérieur de France pour les élèves d'origine malienne en France, qui grâce à l'école ces derniers ont pu quitter souvent le cadre familial à la rencontre de la culture d'autres régions (villes ou campagne). Pour monsieur KANTE les enfants maliens en France ont plusieurs avantages scolairement « Ici, ils étudient bien, ils ont un avantage qui est la langue, mais au Mali les élèves étudient le français et cherchent le sens en langue nationale. Ici, ils ont une facilité en oral, c'est l'écrit qui est difficile pour eux ; c'est la pratique qui est difficile pour les enfants d'ici, s'ils ne font pas régulièrement leur devoir. Donc finalement, ils ne peuvent pas écrire comme il faut, même s'ils peuvent parler », dit-il, et en termes de condition d'études et de qualité dans l'enseignement : « [...] ils sont dans de bonnes conditions de réussite, parce que ils ont tout ce qu'il faut. Alors qu'au Mali,

les conditions des élèves quelles qu'elles soient ne sont pas comme ici en termes de qualité. C'est inférieur par rapport à ici. Au Mali, ne se reste que les frais de scolarité, les parents prennent du retard à les payer. A cela s'ajoute les frais pour que l'enfant mange à la récréation, or, cela n'existe pas ici avec la cantine scolaire », ajoute-il. Malgré ces situations qui leur sont favorables, le paradoxe de leur échec scolaire trouve son explication entre école et le domicile familial : l'extérieur. L'environnement extrascolaire joue en défaveur à leur réussite scolaire, constate ce chef de famille : « leur échec est dû à la vie de l'environnement aussi, parce que ce qui se passe à l'école et ce qui se passe en dehors de l'école sont différents. En laissant à soi-même à bas âge, il traine dehors en disant qu'il va au foot mais ce n'est pas souvent vrai. Au final, il va se retrouver dans une condition qui est déplorable ». La situation de leur quartier, par son image d'insécurité, donne un air de rejet de ce lieu par les enfants, comme raconte l'enquêté : « Et surtout notre quartier du 19^{ème} arrondissement, même les enfants eux-mêmes se plaignent du degré d'insécurité même dans leur terrain de foot. Ils disent qu'ils n'aiment pas ici, que notre ancien quartier est mieux qu'ici. Donc ça c'est déjà un point négatif, tu trouveras certainement qu'à l'école ». De même, Madame KANTE partage cet avis défavorable sur le quartier en affirmant : « Le 19ème n'a pas une bonne image. Les amis ont une grande influence sur le comportement des élèves, en général la voie suivie par les amis ne leur permet pas d'avoir de bon résultat scolaire. »

Les enfants viennent « inégalitaires » à l'école, qui leur donne le même enseignement. Il va de soi que les résultats scolaires des élèves donnent un contraste grandissant lié aux conditions familiales de départ, d'une part, et dans la vie du quartier, d'autre part. Dans un quartier difficile comme celui d'écrit ici, le risque « d'effet d'imitation » existe entre les enfants du dehors qui ont abandonné l'école ou ont des « mauvais » résultats scolaire et les autres enfants du quartier, scolaires et studieux dans leur comportement. C'est ainsi que certains enfants maliens nés en France, sont plus enclins à suivre les codes de leur groupe de pair que ce que veulent prodiguer leur parent au domicile familiale. Donc, ce sont les problèmes du quartier qui se répercutent sur le comportement hors norme de l'élèves en classe conduisant à la convocation de la famille par les autorités de l'école, comme a été le cas de N'Golo. Son père raconte les causes et circonstance de sa convocation : « Au conseil de discipline, on nous explique la situation dont les choses se sont passées, et chaque enseignant donne son point de vue. Après, on nous fait sortir, nous les parents d'élèves pour prendre leur décision entre corps enseignant ; après, on nous appelle de rentrer et pour donner leur décision : l'élève n'est pas exclu, il reste avec sursis. Si jamais il recommence, il risque de quitter cet établissement définitivement, voilà, (silence) ».

Ce parent d'élève explique les difficultés que leurs enfants rencontrent souvent sont liées à beaucoup de chose telles que certaines de leurs activités non importantes (pour lui) : le foot, trainer dehors... les clans qui se forment au tour des activités hors scolaires. Il est difficile, voire souvent impossible, pour les parents d'élèves d'empêcher leurs enfants de fréquenter ceux des voisins qui trainent. La famille KANTE a fait face à la gestion d'une « mauvaise fréquentation » dans le voisinage : « Quand on est arrivé ici N'Golo était fréquenté par les enfants d'autres africains de l'immeuble qui l'entraînaient à sortir dehors. Je ne savais pas c'est sa mère qui m'a informé. On a mis fin à ses sortis avec les enfants du voisinage qui trainent dehors. Mais ils se

fréquentent en bas à la fin des cours avant de monter », raconte Monsieur KANTE. Ce dernier postule que le socle de l'éducation c'est la famille ; l'école complète l'éducation familiale qui facilite à son tour la manière d'être de l'élève en classe et que l'enfant bien éduqué à la maison, donc soumis, le sera de même en classe, dans une abnégation aux "ordres" de l'enseignant, à être attentif à ce qui se dit et se fait, prévoyant parce qu'il sait la raison de sa présence à l'école. Puis, explique-t-il, l'enfant retient une compréhension non imposée de sa présence à l'école car déjà à la maison, il a acquis et assimilé ce que l'école met en avant et valorise pour tout élève.

L'espace de vie familiale dans lequel évoluent certains enfants maliens en France, par son rétrécissement (où chambres et salons servent à la fois en même temps de dortoir) faisant que dans la plupart des situations, les familles maliennes rencontrées en dehors de celle des enfants suivis vivent dans les surfaces surpeuplées, vis-à-vis en déphasage des normes. Ce qui laisse entrevoir/apparaître que la question du logement s'interfère dans les problématiques de réussite scolaire pour les familles populaires en France. Si la famille KANTE n'est plus dans cette situation de promiscuité, grâce à l'aménagement de la famille à Paris, elle en avait vécu avant. Ce qui fait dire Monsieur KANTE que les enfants maliens au Mali sont plus libres dans l'espace familial que ceux des maliens en France :

« L'espace je les comprend aussi, comme je t'ai dit : la liberté que les enfants ont au Mali n'existe pas ici. Même nous les adultes, quand on rentre à la maison, on ferme la porte. Donc, tout se passe à la maison. Après en dehors de la maison, si l'enfant rencontre d'autres enfants qui manque de bonne éducation chez eux. C'est là le début des problèmes. C'est tous les mauvais contacts qui s'accumulent, s'imposent aux enfants et dépassent le souhait édicté par les parents. Les parents n'ont pas de temps aussi pour s'occuper comme il faut aux enfants ». Dans le contexte du travail des parents, indispensable, et la nécessité de porter un regard sur la scolarité des enfants, les familles maliennes en France sont dans un double engagement entre chez soi et l'extérieur. Ce constat de voit dans les dires de Monsieur KANTE :

« S'il faut sortir tôt le matin, et l'enfant va en même temps à l'école. Pour rencontrer l'enfant, il faut attendre le soir au retour du boulot, à quelle l'heure tu rentres à la maison. L'enfant, arrivée à la maison à ton absence, qu'est-ce qu'il va faire à la maison ? Il vient, il regarde la télé, il regarde tout ce qu'il veut, ou s'il veut, il reste dehors et fait ce qu'il veut. Dans cette situation, si tu rentres avec l'enfant au même moment. La première des choses, qu'est-ce que tu fais en rentrant ? tu penses d'abord à ce qu'ils mangent. Ceux aussi au lieu qu'ils fassent leur devoir, ils vont sur télé ou sur autre chose ainsi de suite. En tout cas, c'est pas aussi facile que ça. Mais en tant que parent aussi, souvent c'est à toi de voir la situation. C'est vrai que le travail que nous faisons n'est pas facile. Mais quand tu rentres souvent, il faut s'occuper aux enfants. Parce que c'est comme à l'école, ils apprennent donc à la maison si tu ne les éduque pas, ils ne peuvent pas savoir d'eux-mêmes ». Pour ce chef de ma famille, le rôle des parents d'élève envers les enfants est de leur « pousser à aimer ces choses qu'ils n'aiment pas, qu'ils ne sont pas conscients que c'est pour leur bien, pour qu'ils savent ce qu'il faut faire et ne pas faire ».

L'engagement de la mère de N'Golo

Dans cette famille la mère est la plus engagée face à des enfants moins studieux et moins motivés dans les études « Pour moi, ils sont tous passables, ils n'aiment pas bien les études. », dit Madame KANTE. Sa stratégie pour la réussite scolaire des enfants passe par la lecture : « *Les enfants d'ici aime aller sur internet. Lieu où ils découvrent plein de choses, pour faire leur devoir et ça les procure de l'intelligence. Ils trouvent, avec peu de recherche les solutions à leurs devoirs et mettent dans les réponses dans le cahier. Ils aiment internet que les livres, mais je les oblige à lire des livres de français. Parce que la lecture les procure du niveau. Je les ai inscrits dans un centre à 39 euros par ans par élèves, où on les donne un livre à lire chaque mois. Je fais ça pour qu'ils aiment la lecture, ça aide l'enfant. Sans lecture, ils ne vont pas maîtriser le français pour éviter les fautes grammaticales. A travers ces livres, ils vont découvrir des histoires et avoir la facilité à s'épanouir en classe, participer au cours. Je souhaite qu'ils progressent et aient un bon niveau* » (Madame KANTE mère de N'Golo, Paris, le 4 avril 2017). Les informations données par les enseignants sont prises à la lettre par certains parents l'élèves, comme cette mère de famille qui dit : « *J'ai la carte de la médiathèque pour les enfants, mais comme les autorités de l'école nous ont dit que cette carte est bien pour les élèves, j'ai pas hésité à les inscrire. Les histoires expliquées dans ces livres les concernent, et les enseignants les posent des questions sur ces livres-là.* ». L'engagement de cette mère de famille, à l'instar des autres Maliens rencontrés en France, a ses limites par manque de niveau d'études. Dans une complicité mutuelle, chacun des deux parents joue sa partition dans la scolarité des élèves, explique cette enquêté : « Le père signe les cahiers, moi j'aide les deux derniers, mais à partir de CM2 je suis dépassée par le niveau, en dessus de mes connaissances. Du coup je l'encourage à apprendre ses leçons. ». Pour concilier travail et suivi scolaire de ses enfants cette mère de famille a dû changer plusieurs fois d'emploi jusqu'à ce qu'elle trouve un emploi d'équilibre. Elle explique d'avoir commencé par la garde d'enfant et en se rendant compte que ce travail n'est pas compatible avec l'encadrement de ses enfants, car rentre tard, elle a démissionné et entame la restauration dans la cantine scolaire ; puis laisse la cantine pour faire l'aide à domicile : repassage et ménage. Les horaires de ce travail sont plus flexibles pour elle car elle dépose les enfants à l'école le matin pour aller commencer son travail à 9h ; puis fini à 16h30 pour récupérer les élèves le soir.

Les parents d'élèves font confiance à l'école, ils adhèrent avec optimisme que les propositions et injonctions des enseignants, à leur endroit, sont légitimes. Mais cette légitimité à la parole des enseignants, de l'école, ne veut pas dire que tous les parents d'élèves maliens appliquent toutes les recommandations de l'école. Le faible d'engagement des "moins engagés" s'expliquent moins par le manque d'information sur les demandes de l'école que par le manque de temps à consacré aux activités de l'école (Inscription de l'enfant à la bibliothèque municipale, participation aux réunions des parents d'élèves). Ces démarches, notamment la participation aux réunions des parents d'élèves, nécessitent de la communication et même de la « parole en public » qui n'est pas forcément une habitude pour ces parents qui ne parlent pas forcément bien Français. La langue (le français parlé) demeure une barrière pour les parents d'élèves maliens illettrés de se rapprocher de l'école. Cette attitude d'éloignement, ce choix du retrait, donne la

liberté aux enfants, connaissant mieux l'école française que leurs parents, et étant l'intermédiaire entre maison et école, donc entre les parents et les enseignants, d'être maître de leur désir et volonté : Désir d'apprendre, volonté de décrocher.

Pour cette engagée, la réussite scolaire des élèves passe par les parents d'élève d'abord, leur efforts fournis. En référence à ce qu'elle fait, elle dit : « Par exemple, si mes enfants viennent de l'école, on fait des devoirs, au week end également. La nuit également, je les demande d'amener leur cahier, sinon Ali (le grand frère direct de N'Golo) retourne le lendemain à l'école avec les devoirs non faits. Et puis, ils (ses enfants) ne montrent pas les cahiers de correspondance et de liaison qui restent avec les mots de l'enseignant durant des jours. Si tu ne les exhortes pas à faire les devoirs, ils font des vas et viens entre l'école/maison sans faire leurs devoirs. Ils diront qu'ils ont oublié. C'est au parents d'aider les enseignants dans leur mission pour la réussite scolaire des enfants, c'est au parent de jouer sa partition, c'est un coup de pouce à la maison qui s'ajoute et facilite le travail de l'enseignant à l'école. Ce travail du parent à la maison fait ce que les corrections en classes sont déjà comprises et faites par l'enfant avant que ce soient les calculs, le français, la grammaire, la récitation et lecture des poésies. si l'élève ne sait pas lire, il aura des handicapes partout . Le parent doit faire tout ce travail pour aider l'enseignant ». L'engagement parental est fortement en faveur de l'élève. Il est un moyen pour le parent de déceler, outre les difficultés de l'enfant, son degré d'implication dans son métier d'élèves, à savoir montrer aux parents les mots que l'école leur adresse. Cette mère montre explicitement ici que sans son regard sur ses enfants, le grand frère moins studieux ne s'implique pas dans les études et son attitude (le fait de ne pas faire ses devoirs et de les cacher) le met en difficulté d'apprentissage qui ne feront que se cumuler et s'accroître. En France, les aides au devoir que proposent les enseignants aux élèves en difficulté n'auront un effet optimal si elles sont accompagnées par le concours des parents, tel est la vision de cette mère de famille lorsqu'elle s'exprime sur l'apport de l'école « *Si les parents encadrent les enfants à la maison, en plus des aides aux devoirs à l'école, l'enfant aura une source de motivation par ces activités régulières. Mais si l'enfant ne bénéficie ni l'une, ni l'autre, il aura probablement des mauvaises notes qui lui conduisent au redoublement* ». La procédure de l'aide au devoir, dit-elle, se fait ainsi : « *Pour que l'enfant participe aux aides de devoir à l'école, les enseignants demandent l'accord des parents d'élèves, ils ne font rien sans le consentement des parents. Ils vous envoient une lettre à signer et dater pour aider l'enfant à travers des aides aux devoirs qui ont une durée par exemple de deux heures, après les cours. Ces deux heures supplémentaires servent mieux l'enfant que de lui laisser errer avec ces camarades dans la rue ou de venir regarder la télé, être sur son téléphone avant l'arrivée des parents qui rentrent en général tard* ». On peut voir clairement ici que l'effet, bénéfique, de l'aide au devoir à l'école n'est pas seulement pédagogique, elle est un moyen de « garde des élèves » et, sur cet aspect, évite le risque de flânerie de certains élèves entre école/maison avant le retour des parents travailleurs au domicile le soir.

Les vacances des enfants de la famille KANTE au Mali et regard parental sur la scolarité des enfants Maliens (Mali/France)

Dans la famille KANTE, à l'instar des autres familles des élèves suivis en France, aller en vacances au Mali est favorable à la réussite scolaire de leurs enfants, à plusieurs égards. Ici les vacances des enfants au Mali font partie des priorités familiales, estime Madame KANTE : « *Les vacances sont importantes pour eux. S'ils vont en vacances, ils apprennent la culture malienne, la solidarité et l'entraide intra-individuelle et communautaire. Ils ont découvert qu'ils sont issus d'une grande famille. Ils veulent encore y retourner en vacances. Ils se sont rendu compte qu'ils gaspillent la nourriture ici tandis que d'autres enfants ne trouvent pas à manger suffisamment à leur fin et sont dans des conditions de vie sociales difficiles.* ». Les vacances des enfants de la diaspora malienne en France au Mali leur ouvre une vision de comparaison de deux mondes en dualité sur tous les compartiments de la vie socioéconomique et éducative (institution scolaire et éducation familiale), en étant sur le terrain au Mali, les conditions de vie des enfants maliens au Mali. Cette vision pourrait leur permettre de se rendre compte des avantages et difficultés pour les parents et pour les enfants, ce que vivre au Mali ou en France peut procurer ou manquer dans leur parcours de vie dans le temps. Pour les parents Madame KANTE estime qu'« *en découvrant seulement comment vivent les enfants au Mali, les enfants d'origine malienne en France vont se rendre compte que leur parent souffrent plus en France en alternant travail et tâches ménagères. Le voyage est source d'ouverture d'esprit pour eux : les manières de préparer (avec du charbon, en bois), de manger (plusieurs personnes au tour du même plat, mangeant ensemble)* ». Et pour les enfants Maliens en France, en se rendant au Mali, ils se rendent compte eux-mêmes la « chance » qu'ils ont d'étudier dans un pays développé, lorsqu'ils voient que les jeunes de leurs âges au Mali souhaitent et tentent (par le canal de campus France Mali) venir étudier en France. Dans ce sens, les jeunes étudiants au Mali sont dans la même vision que les parents d'élèves Maliens dans les deux pays, valoriser les longues études. Pour Madame KANTE, elle souhaite que ses enfants atteignent le niveau universitaire « jusqu'au master 2 », ce qui correspond au niveau d'étude des cadres et donc des décideurs dans le monde du marché de l'emploi. Les enfants des Maliens dans les deux pays n'ont pas les mêmes obstacles face l'apprentissage. Pour Madame KANTE, le handicap des enfants des Maliens en France est souvent le manque de référence à des personnes qui ont réussi par les études dans l'environnement familial. Sur le plan territorial et scolaire, estime-t-elle, les enfants des maliens en France sont bien placés pour décrocher des titres scolaires, mais le territoire de fréquentation manque de symbole de réussite scolaire. Le quartier et le groupe de pair sont plus désavantageux au garçons qu'aux filles. Selon cette enquêtée, les garçons sont plus dans les regroupements en clan, entre amis et aiment trainer dehors, car ont plus de liberté que les filles dans les familles (effet de socialisation différentielle fille et garçon). Même si les filles sont en clan, « leur clan est positive », estime-t-elle, donc proche de leur réussite à l'école ; ce qui fait défaut chez les garçons. Connaissant les conditions d'études des élèves au Mali, cette enquêtée ne manque pas de souligner que les enfants du Mali manque très souvent de matériels scolaires (cahiers, livres, stylos, crayon de papiers, ardoise et même souvent de la craie). Ce qui nous pousse à dire que les conditions différentielles d'accès au matériels scolaires est une différence capitale, non négligeable dans les « capacités » de réussite scolaire. Ceux issus de

parents maliens en France ont un accès gratuit à ces matériels. Au Mali, les parents d'élèves prennent en charge les frais de fourniture scolaire ; les frais de scolarité sont de même en leurs charges. Eu égard aux conditions d'études précaires des élèves au Mali, des enquêtés comme Madame KANTE sont de l'avis que « les enfants au Mali étudient mieux que ceux issus de parents maliens en France. » Et pour cause, elle fait savoir que certains élèves du milieu populaire n'aiment pas naturellement l'école, ils n'y voient pas un intérêt aux études et sont en déphasage de tout ce qui est demandé en classe : apprendre des leçons, faire des devoirs... Ils se retrouvent au final dans les apprentissages et les formations de courte durée (trois à six mois) après le brevet ou sans obtention du brevet. Toutefois, elle indique que certains enfants d'origine malienne, nés et grandis France, se retrouvent à la Sorbonne, sans que leurs parents n'investissent financièrement dans leur cursus scolaire, car ils ont été guidés soit par les enseignants ou leurs voisins proches : « Ce sont des élèves en avance de leur temps, qui se démarquent rapidement de leur camarade d'âge habitant dans les mêmes quartiers défavorisés tant en capital culturel qu'économique » précise-t-elle. Ainsi, les enfants d'origine Maliennes en France se trouvant en « grande » réussite scolaire à l'image du souhait, de l'effort et de l'engagement de leurs parents restent minoritaires et sont en marge des grandes tendances du profil des élèves d'origine malienne en France. Quant à la réussite scolaire entre fille et garçon des Maliens en France, elle est à carrément à l'avantage des filles. On est en face à une « socialisation anticipatrice » différentielle entre fille et garçon à l'avantage des filles qui se projettent positivement en restant plus scolaire dans le temps avec des ambitions de décrocher des titres scolaires. Elles veulent particulièrement se hisser vers une ascension sociale et de s'extirper des conditions sociales difficiles (sans diplôme et sans qualification professionnelle) qu'ont connu leurs mères. De même cette prise de conscience que les filles ont tendance à soutenir plus les parents, financièrement que leur homologue garçons dans la communauté des jeunes issus de parents maliens en France, estiment les parents. L'enjeu de la réussite scolaire des enfants d'origine malienne en France, pour leurs parents, est naturellement leur réussite professionnelle post scolaire. Les élèves d'origine malienne en France, ont le choix après leurs études d'aller valoriser leur diplôme au Mali ou de travailler en France. Madame KANTE souhaite que ses enfants aillent travailler au Mali, après les études : « Qu'ils travaillent au Mali, c'est mieux parce que qu'ils ont plus d'avantage au Mali avec leur diplôme d'avoir plus de poste de responsabilité qu'ici ». Si le chômage des jeunes est moins élevé en France qu'au Mali, on pourrait raisonner que les jeunes issus de parents malien en France, ont plus de chance d'exercer des hautes fonctions, avec leur diplôme au Mali qu'en France. A notre connaissance et à l'état de nos investigations (entretiens avec les Maliens rencontrés en France) sur la question, nous n'avons pas vu d'enfants d'origine malienne exercer des hautes fonctions politiques (ministre sénateur, député, maire...) en France. S'agissant du Mali, quelques exemples de parcours scolaires réussis d'enfants Maliens en France se sont retrouvés dans les hautes fonctions ministérielles, notamment dans un passé récent, dans le gouvernement d'Ibrahim Boubacar Keita.

Les limites des familles après l'engagement : Compter sur l'école dans la scolarité des élèves

Les familles maliennes en France ne parviennent pas souvent à aboutir à leur objectif de réussite scolaire des enfants. L'engagement parental et l'espérance sur l'école restent à la dérive quand les enfants quittent l'école, contre toute attente des parents : voir leurs enfants à l'image des enfants français qui réussissent. Si les parents des élèves suivis en France ont fait preuve d'engagement - même si cela est disproportionné (plus ou moins intense) d'une famille à une autre et entre le père et la mère -, il est vrai de dire que des cas de désengagement existent également parmi d'autres familles maliennes en France, qui deviennent finalement incapable de réaliser leur premier idéal dans la scolarité de leurs enfants en France. L'entretien avec Monsieur KANTE révèle la situation des familles maliennes qui « baissent finalement le bras » après l'échec de leur effort et stratégie dans le suivi scolaire de leurs enfants. Ces familles sont, en général, celles qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école au Mali. Arrivées en France, elles se retrouvent souvent en décalage entre leur première mission d'immigré (le travail) et leur aspiration (la réussite scolaire de leurs enfants). Il indique que « *En général nos femmes n'ont pas été à l'école, ça c'est un, les hommes aussi en général n'ont pas été à l'école parce que quand tu comptes les hommes c'est une minorité de quelque pourcent qui a été à l'école. Peut-être la deuxième génération, c'est-à-dire nos enfants qui ont été à l'école, même si leurs femmes ne feront pas de longues études, en principe elles vont fréquenter l'école. Donc les couples de la deuxième génération, souvent, s'ils n'oublient l'histoire de leur origine, ils doivent donner une priorité aux conditions de réussite scolaire de leurs enfants qui peuvent réussir scolairement à 90%. S'ils s'engagent pour la réussite scolaire de leurs enfants comme il faut. L'enfant ici, comme au Mali, si la mère et le père ne sont pas instruits, il y a cette difficulté pour les enfants. Si la femme est instruite, même si l'homme n'est pas instruit, ça peut se cordonner un peu, si la femme s'engage pour la réussite des enfants* ». Il souligne que pour que l'enfant soit mieux éduqué, il faut que les parents aient la tête libre. Mais si les parents ont des problèmes, en manque de moyen, c'est-ce qu'il va penser à la réussite scolaire des enfants qui deviennent finalement secondaire en famille. Pour lui, lorsqu'elles se voient « impuissant » et démunie de moyennes nécessaires financièrement et intellectuellement, moins de la moitié de la communauté des soninkés donne la priorité au travail, à la recherche d'argent que de se s'engager à la réussite scolaire de leurs enfants. Il dit :

« Ceux qui ont des garçons veulent tous que leurs enfants soient footballeurs, raison pour laquelle, je dis que ça ne vaut pas 50%. Il y en a encore, mais c'est des familles qui se comptent au bout des doigts. Nous les soninkés, on ne connaît pas l'école, ce qu'on connaît c'est le travail. Moi-même ça va, j'ai été à l'école parce que j'étais à Bamako, nos parents étaient commerçant. Ils nous ont renvoyé à l'école coranique d'abord, avant de rentrer à l'école. On a eu l'occasion quand même d'en profiter un peu. Par contre nos enfants depuis qu'ils étaient petits, même mon premier fils qui est en alternance à la restauration est allé au jardin d'enfants depuis l'âge de 3 ans ». Après une réussite moins probable de leurs enfants à l'école, les parents d'élèves maliens en France ont tendance à leur pousser vers une réussite professionnelle avec moins d'effet de l'école. Les dispositifs existant en France à cet effet pour les jeunes en échec scolaire, des jeunes

sortis du système école sans diplôme, sont le second moyen pour les jeunes poussés par les parents, à trouver une alternative à leur parcours moins réussi à l'école. Certains jeunes au parcours scolaire moins réussi disent que « la vie n'est pas que l'école ». Ceux-ci passent par des emplois ne nécessitant pas des études poussées pour se forger un parcours professionnel garanti. C'est le choix fait par le grand de la fille suivie à Montreuil qui fait carrière dans la restauration et affirma ne pas régresser de ce choix. Il est encouragé par ses parents dans cette entreprise, même si ses derniers souhaitaient qu'il évolue dans des métiers intellectuels.

La famille NIAKATE à Paris : La fille Awa suivie à Paris, seule enfant scolarisée dans une famille, une auto motivation nécessaire

Elle est la famille nucléaire la plus restreinte, une famille de deux personnes, et la plus précaire, une précarité symbolisée par le manque de travail d'une mère, qui s'ajoute à une difficulté d'accès au logement. La précarité qu'est confrontée cette famille a une double facette : précarité économique et précarité de logement. On pourrait dire que l'une entraîne l'autre. Car l'accès au logement est largement lié aux ressources de la personne ou des membres du foyer. Ces deux premières précarités engendrent la précarité scolaire, si elle n'existe pas chez l'enfant, et la renforce, si elle existe déjà chez lui, car elles sont des situations incompatibles avec la stabilité spatiale dans le domicile familial. Dans une vie à deux (entre fille et mère) dans un environnement peu propice à la réussite scolaire quand on se réfère à la « distance culturelle », l'« écart culturel » ou la « différenciation culturelle » (LAHIRE, 1998) de la mère avec la « culture légitime » de l'école, il y a plus une « dissonance » entre la « configuration » de cette famille (par rapport à la famille des autres élèves suivis en France) et l'école. Les « relations de consonance » dans cette famille avec la réussite scolaire sont plus dans les stratégies familiales de la mère que dans ses acquis culturels. Cette mère fait partie des parents n'ayant pas été à l'école, mais qui donnent « sens et valeur à ce qui se vit à l'école ». Par cette stratégie familiale, cette mère est dans la configuration de ce que dit Lahire (1998, p 107) : « [...] les parents les plus démunis culturellement, et qui sont dans l'incapacité objective d'aider leurs enfants, peuvent néanmoins soutenir l'effort de leurs enfants qui tentent de trouver mentalement et culturellement une place à la construction des savoirs scolaires ». Etant démunie de capacité intellectuelle pour aider scolairement sa fille, cette mère en a fait de son engagement un atout précieux, dans son rôle de parent d'élèves, dans le suivi scolaire de son enfant.

Notre étude sur cette famille a fait l'objet d'une présentation à une conférence avec publication à Lyon en 2021, dont nous reprenons ici le contenu.

La réussite scolaire à l'épreuve du mal-logement : l'enjeu de l'accompagnement de parent d'élève sans logement ou mal logé

Le logement est le « principal poste de dépense des français », d'après l'INSEE, et contribue au bien-être (l'amélioration des conditions de vie sociale) ou au malaise des populations, selon qu'elles soient bien logées (propriétaire surtout) ou être en situation de sans logement ou mal logé. Le logement, constituant « un coût » sur les ménages et qui se répercute sur la stabilité socioéconomique des membres d'une famille ou une personne seul dépourvue de ce bien. En France métropolitaine (2013) la « proportion des ménages demandeurs de logement social »,

en fonction du statut d'occupation des personnes, nous indique 3,1% de propriétaire ; 49,8 % de locatif social ; 40,1% de locatif libre ; 4,8% d'autres secteurs locatifs⁷⁷ et 2,1% de logés gratuitement (INSEE Dossier Île-De-France N°3, mars 2017 page 8). A la lecture de ces chiffres, si les locataires en logement social sont les plus nombreux à renouveler leur demande de logement social, cela émane certainement, en toute logique, du mal-logement, d'autant plus que le dossier explique que « le besoin d'espace » est « la principale motivation des demandeurs ». C'est dire que ces ménages demandeurs de logement social subissent le mal-logement, mais à des degrés différents.

Il est de plus en plus observable, lorsqu'on s'intéresse à la population des personnes sans logement et/ou mal logées, de rencontrer des familles avec enfants en âge d'aller à l'école. Ces enfants, alors élèves, subissent à un moment de leur scolarité les effets collatéraux de la situation de sans logement ou mal-logé, à savoir : des longs trajets à parcourir entre domicile (en perpétuel changement pour les familles vivant dans les hôtels) manquant d'espace suffisant pour les études (à cause de la promiscuité des lieux) et école. Les difficultés liées aux problèmes de mal-logement et ses répercussions sur la scolarité d'un élève sont au centre de notre analyse proposée dans cette communication relative à cette élève intitulée : **La réussite scolaire à la croisée du mal-logement : l'enjeu de l'accompagnement de parent d'élève sans logement ou mal logé.**

En abordant ce sujet, nous nous intéressons aux notions suivantes : Réussite scolaire, mal-logement, accompagnement.

La réussite scolaire au niveau élémentaire/début collège (niveau auquel nous nous intéressons et qui nous concerne dans notre recherche doctorale), les élèves ne sont pas forcément conscients de cette notion, ni de comprendre forcément la nécessité d'adhérer aux injonctions des enseignants (faire des devoirs à domicile), du règlement intérieur de l'institution scolaire et les motivations des parents dans leur engagement parental. A ce niveau, la réussite scolaire peut être vue comme le passage de l'élève, chaque année, d'une classe à une autre. Il y a des facteurs qui déterminent, facilitent ou rendent difficile cette réussite dans les deux sphères et institutions se trouvant l'élève : la famille et l'école. Les conditions familiales difficiles (sans logement ou mal logé) en font partie des obstacles à la réussite scolaire d'un élève. Ce cas sera illustré à travers l'effet du mal-logement.

Le mal-logement nous renvoie à des conditions d'habitations dégradantes que subissent les personnes sans logement au risque de vivre dans la rue avec toutes ces conséquences (maladies, agressions, etc). Le mal-logement a des répercussions d'ordre psychologique et social (se sentir mal en marge de la société). Ceux qui le subissent vivent souvent au dépend de l'assistance et de l'accompagnement. Deux situations caractérisent les mal-logés : « être fragilisé socialement et logé de façon insatisfaisante ». Didier Vanoni et Christophe Robert (2007) donnent les raisons de ces deux caractéristiques : « ressources insuffisantes, accident, perte d'emploi, rupture conjugale, dégradation subite ou progressive du bien immobilier, discrimination,

⁷⁷ « Loi de 1948, sous-location, meublés et hôtels ».

mauvais état de santé ou vieillissement, instabilité ou grande mobilité professionnelle, mode de vie spécifique, forte sélectivité du marché immobilier, insuffisance d'une offre sociale, carence des mécanismes d'attribution, etc ». Parmi ces raisons, on retrouve effectivement l'une qui pourrait expliquer en grande partie le mal-logement d'une femme seule : la rupture conjugale.

L'accompagnement, dans le contexte des personnes en situation de sans logement ou mal logées consiste à apporter/chercher des mécanismes leur permettant de sortir de cette situation par le recours aux actions publiques existantes en la matière, en référence au droit en vigueur comme la loi DALO (Droit au logement opposable). Sachant qu'avoir un logement est un « droit », défendu par divers acteurs (notamment dans le monde associatif) en France et inscrit dans la loi DALO. Ainsi le recours à ces acteurs ou des institutions en la matière, par l'assistante sociale pour les personnes sans logement, mal logées, symbolise l'accompagnement. Dans la vision des auteurs sur l'accompagnement dans le social, il y a la question de « distance » et de « proximité » que les professionnels du social font face. Dans ses travaux sur l'accompagnement, Dominique Depenne (2019) le considère comme « le fait d'aller de compagnie avec, c'est-à-dire un processus qui maintient l'accompagné dans le même champ d'humanité » que l'accompagnant « et qui le reconnaît de façon inconditionnelle dans son altérité d'être unique... » (DEPENNE, page 11).

Il n'y a pas de profil unique de personnes sans logement. La fondation Abbé Pierre, dans son rapport de 2020 sur « l'état du mal-logement » souligne la dégradation et la gravité de la situation de personnes en quête de logement décent en France. Parmi ces personnes, les femmes et les enfants, souvent même scolarités, sont les personnes plus nombreuses en situation d'urgence et surtout dans les grandes villes. Le logement social, vu comme alternatif à la situation des personnes mal logées, ne comble pas les attentes escomptées pour ces personnes, car insuffisant dans les communes. Le rapport met l'accent sur la non conciliation entre « la production HLM (Habitation à loyer modéré) » et « qualité de vie » recherchée dans les communes, d'autant plus que comme dit le rapport « si les sans-abri sont souvent mal vus par les élus, les logements sociaux qui pourraient les faire sortir de la rue n'ont pas non plus toujours bonne presse » (page 13). Ce qui fait qu'il n'est pas rare de voir les communes payant l'amende de « 6,8 millions d'euros par ans, pour non-respect des quotas SRU », le « prix à payer » pour la préservation du cadre de vie des personnes bien logées. Le cas particulier, parmi d'autres, que nous abordons dans cette étude est observé lors de l'enquête de terrains (de 2017 à 2019) de notre thèse sur le suivi du parcours scolaire, à la maison et à l'école, de certains élèves à Paris et Montreuil. Suivi qui a été au centre de notre enquête sur la thèse. Parmi les élève suivis, une d'entre eux se trouve confrontée dans un contexte du mal-logement. Cette étude est axée sur la situation de son vécu du mal-logement, les effets engendrés sur son parcours scolaire à cette époque et l'accompagnement de l'assistance sociale. Cette dernière a eu des effets sur le changement de situation familiale allant d'une vie d'errance entre les hôtels d'hébergement des personnes sans logement, avant l'accès à un logement stable (un logement social) à travers l'accompagnement. Dans cette étude nous expliquons comment le mal-logement impacte comme contrainte sur la scolarité de l'élève en expliquant le vécu de la situation familiale d'une élève. Si la scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école est un

droit garanti pour chaque enfant vivant en France (par le caractère obligatoire de l'école jusqu'à 16 ans), certains droits extrascolaires qui concernent explicitement les mêmes élèves (dont le droit au logement) se trouvent non assurés. Les élèves vivant dans les familles sans logement, mal-logées vivent dans un monde dual. D'une part l'école leur offre un cadre normé comme tous les autres élèves, d'autre part, ils vivent dans un cadre familial en décalage de leur camarade de classe. Les élèves des familles sans logement ou mal logées peuvent subir le stigmate (Goffman) dans le « regard » de leur camarade de classe, quand on remarque que la vie scolaire des élèves (au niveau élémentaire et collège) est souvent fortement marquée par des considérations d'ego (entre élèves) liées à leur position sociale. Dans le cas où l'élève en situation de mal-logement ne subit pas le stigmate des camarades de classe, l'élève lui-même dans son for intérieur et vu son vécu quotidien, (en sachant que dans quelques jours, il sera probablement dans un autre hôtel ou centre d'hébergement encore loin de l'école), subit le désarroi et le malaise social vis-à-vis de sa situation familiale. C'est dire que la position sociale de l'élève, ses conditions de logement à toute son importance dans son parcours scolaire.

Cette communication, portant sur le vécu des personnes en situation du mal-logement à la croisée du parcours scolaire d'une élève, est structurée en deux parties :

Une première partie consacrée aux conditions de vie de la famille concernée (famille monoparentale), son quotidien et nous chercherons à caractériser tout ce qui tend à accréditer l'idée d'un manque « d'autonomie de vie » : une mère sans travail, non alphabétisée et sans formation professionnelle, une élève en besoin d'encadrement scolaire.

Nous allons maintenant revenir sur la question de l'accompagnement, sous l'angle de l'assistance portée à cette famille. Nous évoquons dans cette partie les limites de l'accompagnement d'autant plus que l'assistante sociale fait face à des injonctions institutionnelles et administratives. Mais aussi l'apport de cet accompagnement quand il aboutit à stabiliser la famille dans un logement social (notamment, sur l'autonomie scolaire).

Dans notre démarche, nous faisons un « cadrage empirique » de la situation de manque d'autonomie de vie lié au logement tout en mobilisant les résultats de certaines études et données en la matière et comme le souligne Jacques Ion (2000, page 9) « Si tant est que le propre du chercheur doit être de fournir quelques clés de lecture de la réalité sociale sans jamais prétendre épuiser la complexité de cette dernière ».

Le mal-logement : Quel impact sur la scolarité d'un élève ?

Les indicateurs sur le mal-logement concernent des catégories de personnes sans logement, faisant que ceux qui n'ont pas de logement risquent de se retrouver dans une situation de mal-logement. Il semble avoir un lien entre le profil des personnes sans logement, mal logées et leur catégorie socioprofessionnelle : ce sont des couples et femmes sans activité professionnelle avec enfants qui sont nombreux dans les hôtels que nous avons observés lors du suivi d'une famille monoparentale sans logement, mal logée. L'inactivité, souvent due au manque de

qualification pourrait expliquer la position sociale des femmes en manque d'autonomie pour se loger. À cela s'ajoute la prise en charge de leurs enfants, quand on sait qu'elles ne sont pas « prioritaires » dans les garderies d'enfants dans les communes qui privilégient les femmes en activité professionnelle. Le manque d'autonomie des femmes avec ou sans enfant en bas âge dans les hôtels de résidence se heurte à deux situations qui les caractérisent d'ailleurs : sans qualification professionnelle et garde des enfants. Cette situation peut les maintenir dans un long processus à la recherche d'autonomie. En référence à l'article 19 de la Convention des Nations unies quant aux droits des personnes handicapées, cet article « reconnaît à ces personnes le droit à l'autonomie de vie et à l'inclusion dans la société » (Comité des nations unies des droits des personnes handicapées 2020. Directives pour l'article 19 : autonomie de vie et inclusion dans la société). D'autres personnes (qui ne sont pas en situation de handicap) se retrouvent à la recherche d'autonomie face à l'exclusion sociale due au manque de logement et mal-logement.

Une personne mal logée n'est pas autonome. Nous avons expliqué que l'autonomie de vie a un lien avec à l'état de santé, mais ses effets sont aussi observables dans la vie sociale de l'individu en totalité. En France, la crise du logement s'explique par la pénurie de logement et la généralisation de celle dernière (VANONI et ROBERT, 2007). Cette crise s'est étendue à « tous les territoires urbanisés » et sévit « de plein fouet » une frange des populations disposant des « ressources faibles, modestes ou moyens ». Les deux auteurs imputent la pénurie de logement en France au « résultat d'un quart de siècle d'insuffisance de la construction », et en termes de déficit, (en 2006) concernant les « besoins annuels insatisfaits », il y a une estimation de « 800 000 logements » (VANONI et ROBERT, 2007, page 8). De la crise de logement, on passe à une crise de société imposant aux ménages des contraintes liées à « des conditions de logement » et des « efforts financiers toujours plus importants » qu'ils doivent désormais déployer face à une inadaptation de « l'offre à la demande » de logement conduisant ensuite les populations, estiment Vanoni et Robert, « vers une dégradation des conditions de vie et une accentuation de la précarité ». Le mal-logement est un problème de société qui régénère d'autres problèmes sociétaux parmi lesquels les difficultés dans les études pour les élèves qui vivent dans des familles sans logement et mal logées. Dans le contexte de mal-logement, les personnes assistées vivent dans une restriction « d'autonomie » du jour au jour. La situation de cette élève de CM2⁷⁸ (alors 10 ans en 2017 au début de l'enquête), vivant avec sa mère d'hôtel en hôtel, sous l'assistance de service réfugiés, nous dévoile la situation des personnes non autonome dans leur vie sociale, (et dans sa vie scolaire pour l'élève) parce qu'elles sont sans logement et mal logées. La place du logement est centrale dans l'autonomie de l'individu, parce qu'il (le logement) est le cadre de vie des individus après le travail, et son acquisition apparaît comme une priorité pour ceux qui n'en ont pas et qui cherchent, une stabilité recherchée, une autonomie de vie. Sans logement la question de la recherche de l'emploi (même non qualifié), susceptible de conduire vers une autonomie de l'individu devient compliquer, dans la mesure où, il aura du mal à estimer la durée du trajet entre le domicile et le lieu de travail sachant que le séjour dans les hôtels d'hébergement est éphémère. La vie dans les hôtels d'hébergement

⁷⁸ Le cours moyen 2^e année.

impose des règles de conduite non confortable, liées au séjour de courte durée, au confluent de deux situations combinant instabilité et insalubrité.

Quand un élève vie dans des espaces exigües, il profite moins, ou pas du tout, du temps extrascolaire qui est tout de même important dans l'apprentissage. La vie à l'hôtel telle que nous avons pu observer, isole l'enfant du monde social, le prive de l'espace de rencontre avec d'autres enfants du quartier notamment. Le laps de temps passé dans un hôtel ne permet pas à l'enfant de tisser une amitié avec d'autres enfants, ce qui fait que l'élève que nous avons suivie durant trois (du CM2 au 5^e) n'avait pas d'amie en dehors de l'école, durant sa vie dans les hôtels. L'envie de se retrouver parmi d'autres enfants, de quitter cette monotonie avec la mère est très présente dans son comportement. Ainsi, pendant les périodes des vacances scolaires, elle est pressée d'aller chez d'autres parents où se trouvent d'autres enfants de son âge. Or, le problème qu'elle rencontre alors est que les vacances dans l'année scolaire sont accompagnées de devoirs à domicile dans plusieurs disciplines. Comment concilier pendant ces vacances la volonté et le plaisir d'être avec d'autres enfants et le « devoir » d'exercer pleinement son métier d'élève. Quittant sa mère⁷⁹ à l'hôtel pendant les vacances scolaires, il y avait le risque qu'elle ne fasse pas ses devoirs. C'est ainsi qu'elle est allée dans d'autres familles, durant les vacances scolaires de 2017 et que nous nous sommes aussi déplacé à la demande de sa mère pour continuer les aides au devoir même lorsqu'elle était accueillie en vacances chez des proches. Par ailleurs sa réaction illustre son rejet de la vie d'hôtel, et le fait que vivre dans ce lieu est inapproprié pour un élève, après l'école ainsi que l'éloignement des autres enfants du quartier qui profitent des avantages du voisinage souvent depuis des années. Le séjour des familles dans les hôtels est éphémère, dans ce contexte comment l'enfant est pénalisée en termes de socialisation auprès du groupe de pairs, compte-tenu de ce mode de vie instable et très mobile.

Par ailleurs l'accès à l'hôtel est interdit aux personnes étrangères, comme j'ai pu m'en percevoir puisque je devais demander et obtenir un droit de visite à la structure gérant l'hôtel pour venir aider Awa pendant l'année, tant qu'elle était à l'hôtel.

⁷⁹ Sa volonté de parent engagé se heurte au manque de transmission du capital culturel qu'elle ne dispose pas, à sa méconnaissance du fonctionnement du système scolaire français.

Le droit de visite : Un droit non acquis tacitement

Encadré N°4 : Une lettre⁸⁰ pour le droit de visite

A Paris, le 25/09/2017

Service réfugiés

Adresse : xxxxx

Objet : Autorisation de visite

Par cette attestation, et après avoir obtenu l'accord de Madame Oumou DIALLO, née le 11/03/1984, au Mali, j'autorise Monsieur Ibrahima SACKO à rendre visite à Madame DIALLO, qui est actuellement hébergée avec sa fille à l'hôtel xxxxxx Paris

Karima MEGHEZI
Assistante de service social,
CASP-Service Réfugiés

Le cas d'Awa illustre une situation de marginalité voire, de déviance puisqu'Awa ne disposant pas de passeport malien, est alors aussi considéré comme réfugiée et bénéficie d'un suivi d'une assistante sociale. Dans cet encadré l'autorisation de l'assistante sociale est une condition « sine qua non » pour rendre visite à cette famille - ce qui peut être interprétée comme une restriction à leur autonomie⁸¹.

⁸⁰ Pour raison d'anonymat, nous n'avons pas mis l'adresse du lieu de travail de l'assistante sociale sur la lettre. Nous avons gardé l'anonymat sur le nom de l'enquêtée (sa date de naissance est également fictive) et de l'assistante sociale figurant dans la lettre.

⁸¹ Dans cet exemple, l'hôtel s'apparente aux yeux d'Awa à une structure d'enfermement, ce qui illustre une ambivalence de l'accompagnement social mise en évidence par Philip Milburn à propos des structures de protection de l'enfance (MILBURN, 2009)

Les personnes en manque de logement, se déplaçant d'hôtel en hôtel (en fonction des places disponibles), loin d'être « en porte à faux » avec la justice, ces personnes ne bénéficient souvent pas de droit de visite. Dans ce manque d'autonomie, tout se passe comme si ce lieu est pour les résidents un simple « dortoir » que de résidence. Avoir le droit de visite n'est pas tacitement acquis pour les proches des personnes en hébergement dans certains hôtels.

Dans le premier hôtel où résidait cette famille monoparentale au début de notre enquête (septembre 2017), nous avons pu, dans nos différentes visites, avoir l'accord des agents d'accueil sur présentation de notre pièce d'identité (photocopiée et gardée avec eux) de mener notre enquête. Dans ce premier hôtel, la « barrière d'entrée » pour les visites n'a pas été difficiles à franchir, même si toute entrée est contrôlée et justifiée. Moins d'un mois dans cet hôtel, la mère de l'élève m'informe de la fin de leur séjour pour déménager dans un autre hôtel. Les hôtels d'hébergement n'ont pas les mêmes contraintes et les mêmes injonctions vis-à-vis des « occupants » : les personnes sans logement. Dans le second hôtel, à mon arrivée pour la première fois, après avoir eu l'adresse de l'hôtel qui m'a été donnée par Mme DIALLO⁸², l'agent d'accueil m'informe que « les visites ne sont pas permises dans cet hôtel, sauf autorisation du service de gestion de l'hôtel », information que la mère de l'élève ignorait également. L'agent d'accueil m'indique les démarches à suivre : « aller au service qui gère l'hôtel pour avoir une autorisation de visite, en passant par l'assistante sociale ». En effet, l'assistante sociale a délivré cette autorisation (voir l'encadré ci-dessus), au nom de la mère de l'enfant pour justifier ma présence à l'hôtel pour le suivi de l'élève dans le cadre des aides au devoir. C'est dire que dans cet hôtel les résidents ne sont pas autonomes, au sens où l'hôtel « n'est pas chez eux ». De même, pour faire prévaloir le « droit de visite », c'est la lettre de l'assistante sociale qui fait foi, comme atteste cette lettre que j'ai ramenée au service qui gère l'hôtel pour avoir le droit de visite, après de longue démarche administrative (recherche du siège du service, prendre rendez-vous avec la personne qui autorise les visites. Dans ce service, dans un entretien sur les circonstances de la visite (malgré la lettre de l'autorisation de visite de l'assistante sociale), j'ai expliqué le but de ma visite et donné les jours de visites dans la semaine.

Si les conditions de vie (en termes d'hygiène et d'ameublement) dans les chambres des deux hôtels se ressemblent à l'image d'espace de vie restreint pour cette femme et sa fille, au vue de l'intérieur des chambres, en passant par les escaliers aux marches en bois vétustes et couloirs restreints, les deux hôtels donnent des images identiques de manque de confort. Leur chambre d'hôtel, de 18 m² avec toilettes intégrées, leur serve de tout, c'est à-dire seul lieu pour préparer et dormir. Nous décrivons ainsi le lieu de vie de cette famille à l'hôtel :

Dès l'entrée de la chambre, on aperçoit les toilettes avec douche à droite, en avançant dans la chambre on fait face aux plaques de cuisines à droite, à proximité d'un lit superposé qui s'allonge vers la seule fenêtre éclairant la chambre. En dessous du lit se trouvent deux valises qui masquent d'autres matériels derrière elles. Le lit prend une grande partie de la chambre de telle sorte qu'il ne reste qu'un petit passage séparant une table minuscule qui se trouve à gauche

⁸² Nous avons gardé l'anonymat de l'enquêté en utilisant ce nom de famille.

(à l'entrée de la chambre). La petite table sert de lieu de dépôt de certains matériels scolaires (comme les livres ramener de l'école) de l'élève, tout comme de lieu pour manger et faire ses devoirs.

A l'heure des repas, explique la mère de l'élève, « nous déposons les matériels scolaires par terre, pour manque de place sur la table ». Cette table, le lit, et deux petites chaises à plier sont les meubles de la chambre qui appartiennent à l'hôtel. Lors de nos séances d'aide au devoir, la mère reste sur le lit, les deux chaises étant occupées par l'élèves et moi. Son regard sur nous, semble être perdu durant mes séances d'aide au devoir avec l'élève, car n'ayant pas les connaissances scolaires nécessaires pour mieux comprendre ce qui se dit dans le suivi de son enfant. La vie en hôtel et l'image de cette chambre (manque d'espace pour les études) sont loin d'être favorable à l'autonomie de l'élève alors en difficulté dans les disciplines diverses. Les matières dans lesquelles elle affirme d'être en difficulté constituent la base des connaissances à maîtriser dans une classe de CM2 : des difficultés surtout en Français (orthographe, grammaire) et en lecture.

Les situations de manque d'autonomie dans les études sont réelles et visibles dans ce cadre de vie où « résidents » et bestiaux cohabitent ensemble. La présence des ras courant dans les couloirs et entre les chambres de l'hôtel est signe de manque d'entretien idoine sur le plan sanitaire.

Le vécu quotidien entre logement instable et l'école

Tout changement de domicile entraîne un changement du trajet scolaire, le chemin de l'école. Ce dernier rentre en jeu dans la scolarité d'un élève en référence à la « carte scolaire » rapprochant le domicile et l'école des élèves en France. Plus le domicile de l'élève s'éloigne de l'école, il aura « plus de marge de manœuvre » de venir à l'heure, et par conséquent, pourrait être plus enclin de venir régulièrement en retard. Le retard scolaire présage des difficultés extrascolaires pour l'élève qui en fait une habitude. C'est un « signe d'alerte » de difficulté d'apprentissage pour les acteurs au sein de l'école, notamment pour les enseignants et ceux qui suivent l'élève au sein de l'établissement, en dehors de la classe. Fréquenter le nouveau trajet entre le domicile et l'école pour un élève de CM2 demande une adaptation d'une pratique qui relève plutôt du ressort des adultes (dans leur activité professionnelle) que celui des élèves en situation normale, c'est-à-dire vivre dans un domicile stable. Dans cette situation, les élèves ne fréquentent (généralement en principe) qu'un trajet, celui du chemin de l'école. Lorsque la famille change d'hôtel de résidence, cette élève cherche de nouveau trajet. Il s'avère que son trajet s'éloigne de plus en plus de l'école, car au fil du temps les places disponibles se trouvent dans des hôtels de plus en plus éloignés de son école. Les rentrées tardives le soir après les cours et « se lever tôt le matin » sont des marqueurs de pénibilité qui s'agrègent à d'autres ci-dessus mentionnés dans son parcours scolaire.

L'accompagnement et l'assistance sociale pour l'accès au logement

On peut aussi considérer l'accompagnement comme une assistance sociale qui est elle-même multiple, se manifestant par l'action des professionnels du social sur les personnes en marge de

la société, en générale, dans le cadre de l'accompagnement social. Il s'avère que l'accompagnement s'ouvre à d'autres catégories de personnes dans les domaines comme la justice (lors des cas de divorce pour faire prévaloir le droit de chaque partie ; le fait qu'un avocat commis d'office est accordé aux justiciables) dans le monde du travail (recherche d'emploi) ou lors des situations de reconversion et dans le domaine de l'emploi, où s'exerce l'accompagnement professionnel. Dans le contexte de l'accompagnement y a une logique selon laquelle une aide est apportée aux personnes accompagnées. C'est dire que dans chaque institution (Ecole, justice, santé...) on retrouve l'accompagnement des professionnels. L'accompagnement crée une « proximité » entre les assistés et celles ou ceux qui les assistent dans l'exercice du travail social. L'accompagnement à des enjeux (DEPENNE, 2019), dans l'action sociale portée sur les personnes, qui consistent à trouver une situation moins contraignante voire sans contrainte.

En France, l'accès au logement social nécessite des démarches administratives non forcément maîtrisées par les personnes qui en ont le plus besoins (les personnes sans domicile fixe vivant dans la rue ou dans les centres ou hôtels d'hébergement, par exemple). Il est important de noter que si toutes ces personnes aux situations précaires ont besoin de l'accompagnement vers un logement, le statut particulier de chacune d'entre elles détermine l'octroi ou pas d'un logement.

Etre dans une situation de manque de logement (sans logement ou mal logé), c'est accepter que les acteurs de l'assistance décident à votre place, c'est aussi être dans une situation aux circonstances multidimensionnelles pénibles. Lorsque la possibilité de pouvoir choisir son lieu de résidence est compromise, ne dépendant plus de l'individu, il en résulte qu'une partie de son « autonomie de vie » est en défaut. La vie d'errance de cette famille entre les hôtels dénote de la situation de sans logement, qui se complique lorsque les personnes concernées (comme dans ce cas de figure) n'ont pas les capacités nécessaires de mener des démarches de recherche de logement. Etre sans logement c'est être susceptible d'être mal logé, même si tous les sans logements ne sont pas mal-logés, par exemple ceux qui vivent chez leurs proches/parents dans le contexte de la solidarité intrafamiliale. Mais ce qui nous semble pertinent à souligner, eu égard à nos observations faites dans le suivi de cette famille dans les hôtels d'hébergement, c'est de dire que les sans logement sous la responsabilité de l'assistance sociale, vivant d'hôtel en hôtel, sont mal logés.

Les limites de l'accompagnement

L'accession à un logement est le but de l'accompagnement des personnes sans logement suivies par les assistantes sociales. Dans le contexte de l'accompagnement, le fait de pouvoir se loger dans les normes, peut dans certaines circonstances être vécu comme une situation subie puisque les conditions d'accès au logement dépendent de l'offre de logement social disponible sur chaque localité. Dans l'accompagnement, il y a une logique de « faire des choix » pour les assistantes sociales à la place des personnes en manques d'autonomie de pouvoir chercher un logement. L'assistante sociale est l'intermédiaire, entre les décideurs et les demandeurs, elle guide, informe les personnes qu'elle assiste sur les logements disponibles, mais ne peut les garantir l'accession au logement. Le déménagement inopiné de cette famille, quittant l'hôtel

pour le logement social atteste que l'assistante sociale ne décide pas l'octroi du logement, mais son rôle est central pour ceux qui attribuent les logements dans leur prise de décision entre prioritaire, moins prioritaire et non prioritaire parmi les personnes sans logement, mal logées. On remarque que si les personnes vivant dans les hôtels d'hébergements sont dans la même enseigne « être mal logé », il y a des distinctions favorisant certains plus que d'autres dans l'accès au logement : l'enfant. On pourrait dire qu'il y a une volonté des décideurs, en référence à la carte scolaire, d'attribuer un logement social à cette famille, non loin de l'école fréquentée par la fille. Ici, on pourrait voir que les politiques publiques d'accès au logement social restent attachées à la protection de l'enfant et son accès à l'école, car être proche de l'école est favorable à l'autonomie de l'élève dans l'accès à l'école (moins de temps pour rejoindre l'école).

2.2 L'accès au logement social : Vers une autonomie en matière de logement

Le déménagement de l'hôtel au logement social (en janvier 2019) s'est déroulé dans un contexte d'incertitude dans l'accompagnement de l'assistante sociale. Les faits se sont déroulés dans un décalage entre la décision des décideurs (l'attribution du logement) et diffusion de l'information aux acteurs concernés.

Dans le suivi de l'élève, les samedis matin je me rendais à l'hôtel de résidence de cette famille. Un samedi, à mon arrivée devant la porte, j'entendis une voix de femme qui n'était pas celle de Mme DIALLO, et quand la porte s'ouvre, c'est une autre femme qui se présente. J'ai compris qu'elles ont déménagé, la dame en face confirme mes remarques, en disant : « c'est nous qui habitons ici ». Aussitôt, quand j'ai téléphoné Mme DIALLO, elle a compris qu'elle a oublié de m'informer sous « l'effet d'un déménagement imprévu et inattendu » dit-elle. En effet, le déménagement a eu lieu à la veille sans que la famille concernée ne soit préalablement informée du jour précis. L'octroi d'un logement social explique le dénouement des démarches de demande de logement social entamées par l'assistante sociale.

Le logement attribué est à proximité de l'école de l'élève (environ 10 mn de marche à pied). Situé au premier étage dans un immeuble du 19^{ème} arrondissement de Paris, ce logement de 32 m² pourrait répondre à l'attente de cette famille : quitter la vie d'errance entre les hôtels. Mais lorsque je me suis rendu dans cet appartement pour la première fois, la mère de l'élève (avec un air de joie éphémère qui indique comme si elle souhaitait à avoir mieux) dit « nous avons eu cet appartement, c'est bon que l'hôtel, mais ce n'est pas équipé : pas de lit, pas de meuble ». L'espace est divisé en deux parties : une chambre et un salon qui est contigu à la cuisine. Dans cet appartement toilettes et douche sont séparées. Lors du suivi de l'élève, Mme Diallo étale un couvre lit, dans le salon, sur lequel nous nous assoyons pour faire les devoirs de l'élève. Elle disait d'être à la recherche de lit, d'une table et des chaises moins chers. Durant trois mois notre cours se fait sur le couvre lit étalé au sol (avant que le salon ne soit équipé de canapé). Ce qui dénote de la situation « précaire » de cette femme seule, sans travail joignant « les deux bouts » grâce aux aides sociales. Son cadre de vie (sans emploi), son statut social (femme seule) et le manque de niveau d'étude, constituent cette triple circonstance défavorisant dans la bonne tenue de la scolarité de sa fille. Ainsi, l'accès à ce logement est favorable à une autonomie

retrouvée, en matière de logement, ce qui donne assez d'espace pour l'élève. A travers une stabilité résidentielle, il reste le défi de la stabilité financière, à rechercher, qui passera par à l'accès à l'emploi. Les aides sociales qu'elle perçoit ne lui permettent pas de se donner et d'accorder à sa fille un mode de vie tant désiré et souhaité comme par exemple voyager⁸³ pendant les vacances, faire des sorties dans les lieux culturels⁸⁴.

Et le droit au logement adéquat apparaît comme un déterminant de réussite scolaire, compte-tenu que l'élève qui dort mal, qui fait des longs trajets en allant à l'école, est un élève potentiellement en situation de « mal-être » en classe. L'élève passe une grande partie de son quotidien en famille après l'école et lorsque les conditions matérielles en famille ne sont pas garanties, pour cause de mal-logement, les conditions de son accueil à l'école (même si elles sont bonnes) risquent de ne pas suffire pour sa réussite scolaire. Avoir un toit pour soi est une protection à la fois contre les aléas de la nature (période de froid et de chaleur) et dans la situation de cette famille, c'est le gage d'une bonne situation sanitaire et de bonnes conditions de vie favorables à la scolarité de l'élève. Toute situation de bien être ou de malaise en rapport avec la situation de logement influence le contexte et les résultats scolaires. Les politiques publiques d'accompagnement des personnes en situation de précarité (de tout genre) ont leur impact sur l'atténuation des conditions de vie difficile. L'assistance accordée à ces personnes (à travers différentes instances : pouvoir public et associations) a des enjeux d'insertion sociale et professionnelle nécessaires pour une éventuelle autonomie de vie que ces personnes pourraient retrouver au fil du temps. En se référant à Didier Vanoni et Christophe Robert, l'action sociale est vue comme « étant ce qui est mis en œuvre (principalement par la puissance publique) en matière de moyens humains mais aussi en termes de cadres juridiques et réglementaires pour infléchir des rapports de forces trop déséquilibrés mais aussi pour produire des régulations » (VANONI et ROBERT, 2007, page 10). En ce sens, l'autonomie en matière de logement et de la scolarité (l'autonomie scolaire) peut émaner de l'action sociale sur les personnes en manque et à la recherche de ces deux autonomies. Mais selon ces deux auteurs la « fonction de régulation », étant en cause, ce qui explique la « situation de crise aiguë » du logement par la réduction des ambitions de l'action publique en la matière. Le travailleur social dans son accompagnement entre « distance » et « proximité » est dans la vocation d'agir pour l'action sociale.

Pour conclure sur la réussite scolaire et le mal-logement

Le mal-logement, un phénomène présent surtout en milieu urbain (dans les grandes villes), fait partie des problèmes de société privant les individus d'une « autonomie » par rapport logement. Nous avons observé que le manque d'autonomie par rapport logement s'explique par l'insuffisance de logement disponible créant ainsi un déséquilibre (entre l'offre de logement et la demande de logement de plus en plus grandissante). Cet état de fait défavorise une catégorie

⁸³ Du début de l'enquête en 2017 jusqu'en 2019, ni la fille, ni la mère n'ont été en vacances. Cet état de fait ne découle pas d'un choix délibéré,

⁸⁴ Durant toute la période du suivi de l'élève, elle n'a jamais été au cinéma avec sa mère. Mais au-delà de la question de moyen, on pourrait dire qu'il y a une question de faible consommation de cette pratique par les classes populaires dont elle fait partie intégrante.

de population aux ressources économiques insuffisantes ou même sans ressource. Ces catégories de population sont reléguées en marge de la population parce qu'elles ne répondent pas aux conditions d'accès aux logements privés. Ainsi, les logements sociaux notamment les HLM (Habitation à loyer modéré) qui sont censés répondre aux problèmes de logement de ces personnes demeurent également insuffisants dans les communes qui sont en quête de « qualité de vie ». C'est dans ce sillage de manque de logement qu'une frange de la population, sans logement, se retrouve dans la situation de mal-logement. Ce dernier entrave leur vie sociale en totalité : l'accès au travail, fragilisation de la santé, problèmes éducatifs pour leurs enfants...

S'agissant des problèmes éducatifs, ils sont visibles à court et à long terme, lorsqu'un élève se trouve confronté au mal-logement, les signaux des difficultés scolaires ne se font pas attendre. Dans l'observation d'une famille en situation de mal-logement, l'étude aboutie à un état de savoir selon lequel les personnes sans logement et mal logées sont en manque d'autonomie par rapport au logement. Cette situation se répercute sur l'autonomie de l'élèves dans les études (autonomie pour gérer ses devoirs et les difficultés scolaires), autonomie dans le déplacement entre école et maison. La proximité entre le mal-logement et manque d'autonomie dans les études, pour un élève dans son parcours scolaire, s'est avérée visible, d'où un lien de causalité aboutissant à une vie « précaire » pour l'acteur concerné. Un élève dans une famille sans logement et mal logée est plus enclin à être en difficulté scolaire. La vie d'un élève dans de telle situation ne suit pas la norme, celle de ses camarades d'âge, par l'effet notamment de son isolement dans la vie d'hôtel en hôtel (cas de notre observation), des trajets longs et différents à parcours à chaque déménagement. L'étude montre, à travers le suivi d'une famille, que les personnes sans logement et sous assistance sociale sont dans un processus de recherche d'autonomie par rapport aux aides de l'Etat, ce qui n'est pas évident à acquérir à court terme. Les difficultés ci-dessus mentionnées, rencontrées par cette famille s'inscrivent dans un processus qu'on remarque chez les personnes en situation de mal-logement. Dans certains pays démocratiques, notamment en France, existent des actions publiques dans le cadre des politiques publiques de réductions des inégalités. L'accès au logement social fait partie intégrante de ces politiques publiques. Ces dernières s'exercent par le biais de l'accompagnement des populations concernées. Mais l'accompagnement réservé par l'action sociale aux personnes en difficulté sociale (dont se trouvent, sous-jacentes les difficultés financières, matérielles, et difficultés d'accès à l'emploi et à l'éducation) sont en manque d'autonomie à cause de ces difficultés. L'accompagnement s'inscrit dans un processus, souvent très long et pas évident à aboutir pour certains. Dans le processus d'accompagnement des personnes sans logement, il y a un enjeu important (celui amenant vers l'accès au logement), mais qui se bute souvent à la situation structurelle de l'offre et de la demande de logement social. Le suivi d'une famille dans notre enquête nous indique clairement (comme il a été montré par les auteurs) que les personnes sans logement ont des profils qui se ressemblent (en termes de manque de revenu). Ces personnes n'ont souvent pas de revenu suffisant pour s'acquitter des dépenses du logement, ou elles n'ont aucune source de revenu et vivant exclusivement des aides sociales.

Le mal-logement enfreint au mécanisme de réussite scolaire d'un élève, à exceller dans les études par le manque d'espace pour les études.... Lorsque le logement s'éloigne de l'école, les rentrées tardives de l'élève le soir après les cours réduisent son temps de repos/sommeil. Ainsi, le mal logement entraîne des situations marqueurs de pénibilité, de « précarité » qui s'agrègent en défaveur de la réussite scolaire d'un élève.

L'accompagnement pour l'accès au logement, tel que nous avons pu observer, se dessine comme une alternative dans le passage, pour ces populations, d'une situation de « sans logement » à l'accès au logement social. Dans notre étude, l'accompagnement de l'assistante sociale a donné une stabilisation à la famille. Ce qui rend l'enfant plus autonome dans son travail scolaire et lui permet d'avoir plus de facilité d'aller à l'école, par le rapprochement école-maison.

De ce point de vue l'action sociale, à travers l'accompagnement des familles sans logement, mal logées favorise bien dans « l'Etat-Providence » en France l'atténuation des difficultés socioéconomiques des dites familles dans une logique de « justice sociale ».

4.2. Résultats scolaires des enfants en suivis longitudinal

Dans nos investigations auprès des enseignants des élèves suivis, nous nous sommes enquis, au-delà des notes, de l'opinion de certains enseignants ayant encadré ces enfants dans les différentes écoles maliennes et française du champ de notre enquête. Si l'immersion en classe nous permet d'observer les faits en classe (la méthode pédagogique utilisée, la gestion des cas de retard et d'exclusion, les comportements des élèves), la manière d'enseigner qui n'est pas univoque selon les disciplines et selon les enseignants, elle est aussi un moment important dans l'enquête où l'enquêteur, que nous sommes, devient témoin des faits qui se déroulent en sa présence. Ce qui donne toute l'originalité des données recueillies dans nos différents sites de recherche. Savoir ce que pensent les enseignants sur chacun des élèves suivis est un approfondissement de notre enquête sur des aspects non observables. C'est vrai que l'enseignant se construit des opinions sur chaque élève au croisement de ce qu'il observe en classe, en enseignant sa discipline et de ce que les autres enseignants disent sur les élèves dans leurs disciplines, sachant que la communication entre enseignants - comme nous avons pu observer dans les salles de prof des écoles en France, dans la Direction et devant la Direction des écoles au Mali – leur permet de mieux connaître les élèves. Cette opinion de l'enseignant sur ses élèves à toute pertinence pour le métier de l'enseignement. Elle permet à l'enseignant d'adopter le comportement qu'il faut, selon lui, tout comme la pédagogie qu'il faut dans son rapport avec ses élèves.

Nous avons pu observer qu'il n'y a pas de rapport univoque entre l'enseignant et les élèves de ses différentes classes, dans le cas de l'enseignement au collège, par exemple en France, où les enseignants enseignent dans plusieurs classes. Le rapport enseignant/élève est positif si l'élève s'applique dans la discipline du dit enseignant par son assiduité, participation au cours

et devoir fait à domicile, ce qui résulte à l'image d'un élève répondant aux attentes de l'enseignant. Ce rapport ne peut être que négatif si l'élève est en déphasage de tout ce qui est attendu de l'enseignant sur le plan comportemental et cognitif. Ces deux rapports (positifs ou négatifs) entre enseignants et élèves sont un élément d'identification de chaque élève. Il est vrai que les enseignants connaissent bien les élèves, (à travers divers canaux : surveillance des assistants.e.s pédagogiques d'éducation, conseils de classe) même si certains d'entre eux peuvent avoir un « bon comportement » dans certaines matières et devenir un élément perturbateur dans d'autres. C'est alors l'enjeu de l'appréciation collective élaborée dans les conseils de classe, comme nous avons pu l'observer dans nos enquêtes antérieures⁸⁵ sur l'école en France (mémoire de Master 2)..

Résultats scolaires des enfants suivis

Nous ne comparons pas dans cette thèse, le niveau des enfants d'origine malienne suivis en France avec celui des enfants Français dans leur classe, puisque les données que nous avons reçues (bulletins de notes) n'indiquent pas la nationalité des élèves (français ou étranger). Les enseignants rencontrés dans le cadre des observations longitudinales nous ont dit avoir ignoré la nationalité de tous les élèves de leur classe, mais nos observations nous ont montré qu'ils connaissent la nationalité de certains élèves, par exemple, quand ils évoquaient leurs grandes-sœurs ou grands-frères ayant fréquenté avant le même établissement et ont été des élèves des mêmes enseignants. Les études existantes mettent par ailleurs en évidence qu'au lycée, les élèves français sont généralement plus orientés dans les filières longues et dans les séries plus sélectives ce qui est souvent associé à l'idée qu'ils seraient de « meilleur niveau » que les élèves « étrangers » qui vont généralement dans les filières professionnelles lorsqu'ils vont au lycée, dans les filières moins sélectives (LAACHER, 2005, p 64).

Dans ce qui suit, nous proposons de voir où les élèves que nous avons suivis se situent en termes de niveau à l'intérieur de leur classe (élèves d'origine malienne en France, élèves maliens parmi d'autres élèves maliens dans les écoles au Mali). Nous verrons les réactions de l'institution scolaire et aussi des parents face aux résultats et à l'évolution des résultats (notamment en cas de « baisse de niveau ». Cela nous permettra de préciser l'idée de réussite ou d'échec scolaire de ces élèves, et ultérieurement de pouvoir discuter des effets de stratégies sur la réussite ou l'échec scolaire, en prenant en compte le point de vue possiblement différent des familles et des enseignants sur les parcours scolaires de leurs enfants comme étant en « réussite » ou en « échec ».

⁸⁵ Enquêtes dans les mémoires de nos trois masters 2 avant la thèse : Mémoire du master 2 Métiers de l'enseignement en sciences économiques et sociales en 2013 axé sur le « décrochage scolaire, mieux le savoir », enquête dans notre mémoire du master 2 Sociologie des professions et de l'action publique à l'université de Versailles Saint Quentin en Yvelines et enquête sur notre mémoire de master 2 en Études et recherche en démographie sur les étudiants africains en France, en 2016 à Nanterre Université.

Les huit enfants suivis ont des résultats scolaires à l'image de leur famille et de l'enseignement reçu dans les différents pays et au sein desquels dans les différentes écoles, d'autant plus que les écoles, en fonctions des localités donnent des avantages différents aux élèves.

Les écoles des élèves suivis en France

Les élèves suivis à Montreuil en classe de CM 2

Dans les écoles en France au niveau élémentaire (CP, CE1, CE2, CM1 et CM2), les évaluations des enseignants, indiquent-ils, sont plus axées sur les compétences que sur les notes. C'est ainsi qu'au niveau CM2, notre première année de suivi des élèves à Paris, nous n'avons pas procédé à l'analyse des notes des élèves, contrairement au Mali où dans toutes les classes, la note est l'élément déterminant de la réussite scolaire des élèves. A Montreuil les deux élèves suivis étaient dans la même classe de CM2. Si nous n'avons pas pu observer cette classe pour refus d'enquête évoqué avant, l'entretien avec l'enseignante de la classe a été très révélateur sur le niveau des deux élèves, leur comportement et l'engagement de leurs parents du point de vu des enseignants. En CM2, les deux enfants, Seta et Abdoulaye, avaient un profil différent s'agissant de leur comportement et faisaient partie des élèves de niveau moyen. Les deux élèves sont les seuls d'origine malienne dans cette classe (cela a été vérifié par l'enseignante lors de notre enquête), mais la classe est majoritairement composé d'élèves d'origine étrangère. Sur leur comportement et leur niveau Madame X, l'enseignante de la classe dit : « Alors Seta elle a niveau moyen, le comportement ça va, un peu bavarde mais sinon très assidue. Abdoulaye c'est un enfant qui est moyen plus je dirais, mais qui pourrait être bien meilleur. Il pourrait être meilleur de... en niveau... être bon. Mais il est pas assez concentré et au niveau du comportement par contre, c'est un peu difficile, mais heureusement que le papa est là ». Dès l'entame de l'entretien, c'est l'engagement du père de Abdoulaye qui est mis en évidence par l'enseignante, qui considère ce parent d'élève comme attentif au suivi et résultat scolaire de son enfant : « oui, il était attentif et puis même quand ça s'était mal passé là au deuxième trimestre, il était vraiment pas content et ça l'a beaucoup affecté », ajoute l'enseignante. Ayant eu les deux élève depuis la classe de CP, l'enseignante connaît, et relate, en détaille leur niveau d'avant « Seta, je pense qu'elle avait un meilleur niveau, le comportement c'est le même, elle était plus concentrée. Et Abdoulaye, je dirais fidèle à lui-même, il est resté pareil, peut-être un peu moins grognon (c'est-à-dire à faire la tête) ». A entendre les dires de l'enseignante, ces deux élèves se reflètent à des élèves ordinaires qui n'ont pas eu de problème de comportement mais ont des profils qui se différencient progressivement de CP en CM2. De mémoire, après quatre ans, il semble que d'après l'enseignante Seta avait un meilleur niveau en CP. Mais en CM2, dit l'enseignante, pour Seta « les matières qui pèchent c'est le français et un peu les maths, et l'apprentissage des leçons ». Et Abdoulaye « lui c'est plus qu'il a pas envie ». Les atouts te les défaut du garçon sont les décrits ainsi par l'enseignantes : « [...] bah il pourrait mieux faire donc... il connaît ses leçons, mais des fois il triche, et ça forcément... alors qu'il peut faire, il peut avoir une bonne note, mais il a pas confiance encore beaucoup. Mais sinon au niveau des matières, Bilal ce serait plus peut-être plus le français, mais il est bon quand même, ça va. » Dans cette classe, les évaluations sont quotidiennes, chaque jours les élèves ont des devoirs à domicile. Cela a pour but, d'après l'enseignante, de les préparer au collège à travers les

évaluations en général sur une fiche de lecture, un calcul, réviser une leçon, traiter un problème ou des verbes à conjuguer. L'une des problèmes des élèves à l'élémentaire est la capacité à faire des devoirs les devoirs à domicile. En France, l'école organise, dans l'enceinte scolaire des aides au devoir (données souvent par des étudiants comme job d'étudiants) certains élèves qui sont soit en difficulté ou qui n'ont pas d'adultes pouvant les aider à faire les devoirs au domicile. Ces aides au devoirs sont appelés « études », être en « étude » pour un élève, c'est resté au collège le soir après les cours durant une heure ou plus pour faire le devoir du jour que les autres élèves font à domicile. Il s'avère que, comme nous avons pu le constater auprès de certains maliens qui travaillent le soir, cette « étude » est aussi l'occasion de « garder » l'élève à l'école à l'absence des parents qui travaillent le soir, pourvu qu'il ne se retrouve seul à la maison, ou même de planer dans la rue avec des camarades qui ne rentrent pas directement soir, après les cours. Les élèves rentrent en « étude », soit par la demande des parents, soit par une décision de l'enseignant, si l'élève se trouve en difficulté. C'est dire que tous les élèves en « étude » ne sont pas en grande difficulté d'apprentissage. Cette « étude » a ces limites dans l'aide au devoir, car les élèves qui ne finissent pas souvent leur devoir rentrent sans forcément le finir à la maison et le lendemain, ceux-ci viennent en classe avec des devoirs non faits. Les deux élèves suivis étaient en étude en CP avec les recommandations de l'enseignante. Mais être en étude n'est pas gratuit, cela demande un apport financier des parents. Comment les parents qui comptent sur l'école en totalité seront amenés à payer les aides au devoir de leurs enfants dans une école sensée être gratuite ? Le paiement des frais dans à l'« étude » pose problème dans certaines familles, c'est le cas de Abdoulaye disait l'enseignante: « Alors c'est le parent qui décide. Après, nous on peut dire que ça serait bien qu'il aille à l'étude, et c'est-ce que j'avais fait en CP. En CP, Abdoulaye, j'avais insisté auprès du papa pour l'inscrire à l'étude. Donc comme il avait pas... au niveau financier il avait des difficultés, on l'a aidé pour qu'il puisse aller à l'étude. ». En CP la fille Seta était également en « étude » affirme l'enseignante « Et Seta elle a été en CP à l'étude, je me rappelle très bien, j'avais insisté aussi et ça lui avait fait beaucoup de bien. ». Les deux élèves ont un point commun dans l'assiduité, tout comme le manque de retard en classe. Leur classe n'étant pas une classe difficile en termes de discipline, selon les dires de l'enseignante, mais des situations de décrochage sont présentes chez certains élèves y compris Seta, qui écoute d'ailleurs beaucoup ; quant à Abdoulaye, en dépit de son attention portée à ce qui se dit en classe, il est aussi son maillon faible, celui d'être facilement perturbé. En classe de CM2, c'est deux élèves, au regard de leur comportement et participation au cours, sont des élèves ordinaires qui suivent leur parcours scolaire sans grande difficulté dans l'apprentissage, mais sans être parmi des élèves très brillants qui impressionnent l'enseignante par leur résultat scolaire. Dans une classe de 27 élèves (15 garçons et 12 filles), la supériorité numérique des garçons de cette classe n'a pas d'impact positif sur leur niveau par rapport aux filles qui sont plus attentives qu'eux. En termes de niveau lié au genre, la maîtresse estime que filles et garçons ne se départagent pas, donc ont un niveau homogène. S'agissant de sa méthode d'apprentissage l'enseignante l'explique comme suite : « Frontale, voilà, c'est donc... je fais la leçon et je leur explique à eux. Puis après si vraiment ils ont pas compris, je prends un petit groupe et je leur explique. Mais c'est pas facile quoi, parce que là cette année ils étaient 27, c'était pas facile à gérer. Du coup j'explique... aussi, je peux passer individuellement leur expliquer s'ils ont pas compris. ». Son objectif, dit-elle, est de faire

comprendre aux élèves, ce qu'elle enseigne en classe : « Moi l'objectif, c'est qu'ils aient compris la notion, peu importe laquelle, qu'ils l'aient compris et que du coup ils puissent faire plus après. ». Dans une épreuve comme la dictée, l'enseignante teste la compréhension des élèves dans les leçons vues en grammaire, quitte à réexploiter ce qu'ils ont vu comme règles d'orthographe pour se rendre compte si les élèves vont dans le sens de l'objectif.

Les élèves suivis à Paris en classe de CM2

Au niveau CM2 à l'école de Paris, les deux élèves suivis sont dans des classes différentes. Awa et N'Golo sont deux élèves aux conditions familiales différentes, mais partagent le même cadre de vie scolaire dans une école fréquentée par divers élèves d'origines africaines. La fille Awa est décrite par sa maîtresse comme une élève au comportement idéal : « Elle a un très très bon comportement, c'est une élève très courageuse, très volontaire qui travaille avec plaisir malgré ses difficultés et qui a beaucoup progressé cette année. » Dans l'apprentissage, cette élève avait des difficultés en début d'année qui s'amenuisent, puis elle se retrouve à des situations de compréhension que l'enseignante explique ainsi : « Alors elle a beaucoup progressé en lecture, à voix haute et à voix basse, et en compréhension de texte. Elle fait moins de fautes sur les mots courants, à l'écrit, elle a mémorisé beaucoup de mots. Par contre, elle a encore des difficultés en syntaxe, grammaire, conjugaison. ». Les difficultés de cette élève en CM2 remontent en CM1, son année d'arrivée en France avec sa mère. Son adaptation au nouvel environnement scolaire français témoigne d'une rupture avec son parcours scolaire antérieur malien qui est clairement en deçà, ce qui explique ses difficultés, par rapport à ce qu'elle apprend dans son nouvel environnement scolaire. Des cours en orthophonie et son inscription à l'étude sont deux dispositifs favorables aux progrès de cette élève, dans une classe où les devoirs à domicile se donnent au quotidien dans les explications de la maîtresse : « *Alors moi je donne les devoirs le vendredi pour toute la semaine. Donc pour tous les jours il y a des devoirs, donc toute l'année il y a eu des devoirs pour tous les jours. On s'organise parce que je les donne le vendredi pour toute la semaine et il y a pas de surprise après en cours de semaine. Et les devoirs c'est essentiellement des leçons, des lectures, des textes à apprendre ou des mots à apprendre, des règles à apprendre.* » La non-participation de l'élève et donc sa timidité montre souvent ses difficultés à s'affirmer, telle est la situation de Awa en classe, dans cette classe de CM2 que l'enseignante explique ainsi : « *Alors elle ne décroche pas parce qu'elle est toujours concentrée et attentive, elle écoute toujours. Mais elle participe peu, elle participe peu parce que je pense qu'elle a des difficultés à s'exprimer, à faire des longues phrases, mais aussi à articuler. Donc peut-être ça la rend un peu timide* ». Le niveau des élèves entre filles et garçons n'est pas une donnée figée en faveur des filles ou des garçons. Dans cette classe, les garçons sont parmi les meilleurs élèves, selon l'enseignante : « *Cette année, alors moi j'ai un groupe de garçons qui est plus performant, mais je peux pas du tout généraliser hein. Mais cette année, j'ai cinq garçons en tête de classe.* ».

Dans l'application de sa méthode pédagogique et de la didactique, l'enseignante procède par une « séquence » qui est, dit-elle « plusieurs séances sur une compétence ». Son enseignement se déroule ainsi : « *Mais globalement il y a une séance de découverte, de la notion, si c'est en texte eh bah... si c'est en français c'est à partir d'un texte, par exemple de littérature. Ensuite, il y a une séance de règle où on élabore la règle, où on la donne à apprendre aux élèves. Puis*

ensuite des séances d'entraînement, ça peut être deux ou trois séances. Puis ensuite une évaluation, voilà. Alors après, les modes d'apprentissage sont variés, ça peut être comme on disait tout à l'heure du collectif, mais c'est quand même assez rare. De travailler en petits groupes, ça dépend des matières, mais c'est... » précise-t-elle. La variété des méthodes d'apprentissage relève de la liberté des enseignants d'appliquer ce qui leur semble judicieux aux profils de leurs élèves qui ne sont jamais identiques dans les capacités d'acquisitions. Dans la didactique, cette enseignante fait la combinaison travail individuel et travail de groupe qu'elle explique de manière suivante : *« le travail de groupe, moi je l'ai beaucoup fait en sciences cette année. Je l'ai peu fait en français et en mathématiques, à part si en rédaction par exemple, sur les travaux de rédaction. Mais sinon c'est du travail individuel, frontal. Là en fin d'année au troisième trimestre, j'ai mis en place des ceintures où chacun pouvait progresser à son rythme, en grammaire, en géométrie, en calcul. »* Le niveau des élèves en fin d'année est considéré comme satisfaisant, du point de vue de l'enseignante : *« Je pense que globalement dans ma classe, bah par exemple la tête de classe, les enfants qui sont en réussite, ils ont atteint tous les objectifs qui étaient demandés pour la fin du CM2. Ensuite, pas tous les élèves n'ont atteint ces compétences-là. Donc ensuite eux, ils reçoivent justement un livret où on indique s'ils ont atteint ou non les compétences. »* Cette appréciation globale de l'enseignante ne signifie pas que sa classe ne regorge pas d'élèves en problème d'apprentissage. S'agissant de Awa, elle a un problème de prononciation ; et le professionnel qui s'occupe de ce type de difficulté dans l'apprentissage est l'orthophoniste qui remédie aux difficultés suivantes de l'élève, raconte l'enseignante : *« par exemple d'articulation, de lecture, de différenciation de sons. C'est ça, c'est l'articulation d'une part parce qu'elle lit mal, elle n'articule pas les sons correctement. Et puis aussi la distinction des sons à l'écrit, la reconnaissance des sons. »* L'implication et l'engagement de la mère de Awa sont soulignés l'enseignante comme un exemple de parents exemplaire lorsqu'elle s'exprime sur cette mère : *« Ah bah elle est énorme, la maman elle s'occupe très très bien. Alors en tout cas d'un point de vue scolaire puisque moi je... ça, elle est très présente, et elle encourage beaucoup sa fille, elle la suit énormément et elle tient à ce qu'elle réussisse. Pour le collège elle veut continuer à l'aider, à l'orienter. Elle a demandé qu'on lui trouve... qu'on demande au collège de l'inscrire pour les études. Donc elle est très présente, très impliquée »*. L'engagement parental, comme décrit l'enseignante, c'est tout un ensemble d'acte ininterrompu tout au long de la scolarité de l'enfant que les parents d'élève se posent, et qui se voit dans le comportement de l'élèves et sa présence à l'école : *« Après, les parents sont aussi très présents dans le sens où les enfants sont toujours à l'heure, ils ont leur matériel, ils sont jamais absents, le travail est signé, les mots sont signés, les parents sont très présents. Mais même s'ils parlent pas français, ils peuvent peut-être être très bons, et même en français. »*

Cette année, l'enseignante trouve que les autres parents d'élèves de sa classe étaient plus en contact avec elle face à l'organisation d'une classe de mer avec les élèves. Cette sortie avec les élèves nécessite des autorisations parentales, des correspondances à adresser aux parents et des rencontres avec eux. Son organisation a créé plus de lien, de communication entre les parents d'élèves et l'enseignante. L'idée de cette classe de mer vient des élèves dans le contexte suivant : *« En fait c'est eux... ouais, je leur ai demandé ouais. Et c'est eux en fait en conseil d'élèves qui ont demandé en début d'année si on pouvait faire une classe de découverte. Alors*

comme c'était une classe très agréable, moi personnellement je pouvais le faire et qu'ils m'ont demandé, je me suis renseignée pour m'inscrire et faire la demande. Donc après, c'est la maîtresse qui fait la demande auprès de la ville de Paris, on fait un dossier, on fait une lettre de motivation, un dossier de candidature, et il est accepté ou pas. ». Après ce préalable, l'enseignante souligne que le dossier est accepté, il est financé entièrement par la ville de Paris. Ce financement par la ville de Paris est l'une des distinctions entre élèves d'une commune riche et ceux d'une commune n'ayant pas les moyens de financer certaines activités extrascolaires des élèves. Dans cet exemple parmi d'autres, étudier à Paris ou dans une grande ville est gage de s'enrichir en capital culturel, qui laisse de bonne trace pour l'éveil des enfants sur les objets vus, touchés, les aliments mangés d'autres régions, etc. cette sortie a eu lieu parce qu'elle a été financée par la mairie. L'enseignante montre que l'école n'allait pas supporter le coût et n'eut été la prise en charge de la mairie, la sortie serait annulée, précise-t-elle « *Ah bon on le fait pas, non non non on le fait pas, c'est trop cher, on peut... c'est très très compliqué. Il y a bien des courageux collègues qui se lancent là-dedans, là on a cette année deux collègues qui sont partis à la mer une journée, déjà c'était très lourd de trouver des fonds, parce que ça coûte très très cher. Donc là pour dix jours avec des activités, c'est... mais je me lancerais pas s'il y avait pas la ville de Paris.* » Il est important de dire ici que la ville de Paris ne finance pas les activités des écoles des banlieues, d'où cet avantage pour les élèves suivis à Paris, par rapport à ceux de Montreuil.

Quant au garçon (né en France), en CM2 dans la même école, mais dans des classes différentes, il est mieux socialisé à l'école française. Cette école n'est pas la seule école qu'il a connue, il fréquentait une école en banlieue du CP en CM1. Ses parents ont aménagé à Paris au niveau CM2. A ce niveau d'étude était meilleur de celui de la fille, mais c'est son comportement qui faisait défaut. Sa maîtresse parle de son niveau et son comportement de manière suivante : « *Alors pour le niveau d'études, il travaille assez bien, voilà, il réussit bien même en français, en mathématiques, il y a pas trop de problèmes. Au niveau du vocabulaire, quelquefois il y a quelques mots qu'il comprenait pas trop bien, mais sinon il se débrouillait assez bien en classe. Et par contre le comportement, très bien en début, mais en fin d'année il a commencé à s'agiter en fin d'année. Donc c'est ça qui n'allait pas, mais au début d'année il y avait qu'un problème, il était très respectueux à l'égard de l'adulte et des camarades, il y avait pas de problème. Et puis c'est vers la fin de l'année, je sais pas ce qui s'est passé, il a commencé à s'agiter, à embêter les autres, à les taquiner, mais à faire les choses un peu sournoisement, donc on le voyait pas toujours. Les enfants se plaignaient, mais on voyait pas toujours ce qu'il faisait. Voilà, mais sinon le travail c'était bien* » (Entretien avec l'enseignante du garçon suivi. Paris, le 5 juillet 2017)

Activité des élèves

C'est dans le contexte de prendre de l'avance et donc pour prévoir les difficultés au collège ; dans la liaison au collège, l'enseignante explique qu'elle a demandé que Awa soit prise en charge dans les études du soir : « *Et elle va faire le STRAN, le STRAN c'est un stage préparant à la rentrée de 6^{ème}, qui se déroule fin août à l'école, pour les élèves qui sont volontaires. Awa a été volontaire et sa maman a donné l'autorisation pour qu'elle participe à ce stage de*

rentrée » affirme-t-elle. Durant une semaine, dans ce stage, les élèves travaillent prioritairement sur les compétences qui n'ont pas été acquises données par les enseignants des classes ; et l'enseignant refait des choses qui n'ont pas été bien comprises. Par exemple l'enseignante de Awa disait avoir proposé pour elle « *la conjugaison, revoir les temps principaux : présent, futur, imparfait* » pour qu'elle retravaille ces matières ; puis « *marqué les sons qu'elle ne sait pas différencier en orthographe pour qu'elle refasse encore des dictées de son.* »

Cet enseignement est une « petite remise à niveau » des élèves sans pouvoir/vouloir résoudre toutes les difficultés des élèves. C'est pour cela que le rôle joué par les parents d'élèves vient suppléer ce que l'école ne fait pas, ne peut d'ailleurs faire lorsque l'enfant le quitte le soir. Selon cette enseignante le rôle des parents d'élèves est la suivante : « *Bah ils doivent faire confiance à l'école, encourager les enfants et s'assurer que les enfants ont leur matériel, arrivent à l'heure, soient présents, et puis déjà c'est pas mal. Ensuite s'ils peuvent en plus regarder un peu le travail des enfants... ah oui, puis il faut signer les documents, voir les contrôles, s'intéresser à leurs résultats. Mais parfois on peut pas demander beaucoup plus aux parents. Si en plus ils peuvent encourager à faire les devoirs, être présents à ce moment-là ou faire réciter les leçons, mais dans ma classe il y a beaucoup de parents qui le font pas. Mais déjà s'ils peuvent s'assurer des principaux éléments, ça serait bien.* ». Elle accorde une importance à l'engagement des parents face aux moyens financier en disant que « *Aux moyens financiers non, puisque moi j'ai de très bons élèves qui n'ont pas de grands moyens financiers. L'engagement des parents, à mon avis il est indispensable, mais il n'est pas suffisant. Il y a des enfants dont les parents sont très impliqués et qui ne sont pas en réussite. Par contre, des enfants en grande réussite dont les parents ne s'occuperaient pas, c'est quand même assez rare, vous comprenez ? Ils sont petits encore. Moi j'ai pas eu beaucoup d'enfants, je pense pas que j'en ai eu d'ailleurs, des enfants très bons élèves dont les parents s'en occupaient pas.* ». L'élève en grande réussite, pour elle, a le soutien des parents « *Je n'ai pas eu d'élève qui soit en grande réussite. Après être moyen oui, mais des enfants en très grande réussite dont les parents ne s'occupent pas, je n'ai pas eu, non.* » ajoute-t-elle. Dans son expérience d'enseignant, elle estime que ceux qui sont en grande réussite, ont des parents derrière qui les motivent, qui les encouragent, mais qui n'ont pas forcément de moyen financier et pas forcément non plus des gens qui savent bien parler français, ou même parler français ou des gens qui savent écrire et lire. Car elle a cette classe de CM2 « *des très bons élèves dont les parents ne savent pas lire et écrire ou qui ne parlent pas français.* »

Les difficultés d'un élève au niveau élémentaire et ces conséquences

Avec pratiquement l'absence de redoublement en élémentaire en France, sauf situation de « force mangeur » (comme une maladie de longue durée), le passage de tous les élèves de la classe en classe supérieure ne veut pas dire qu'ils ont tous acquis ce qu'il leur faut. Les causes des difficultés d'un élève au niveau élémentaire, pour apprendre ce qui doit être acquis, sont tantôt importées de la famille ou sont d'origine scolaires. L'enseignante de Awa aborde la question des difficultés dans ce sens : « *Ça c'est... les cas sont très différents. On a des élèves qui ont des difficultés de lecture très tôt, donc ils ont toujours du mal à récupérer leur retard. Mais alors pourquoi ils ont eu du mal à lire, ça vient d'avant aussi, ça il y a des études qui disent que ça vient très tôt hein la réussite d'un élève. Puis il y a aussi des enfants qui sont*

tellement... qui manquent d'attention ou qui sont opposés à l'école et qui ne travaillent plus. Et même s'ils auraient pu être en réussite, on a des élèves parfois qui ne réussissent pas alors qu'ils pourraient être en réussite s'ils étaient assez attentifs, impliqués et volontaires. ». Ces multiples facteurs font qu'il n'y a pas de classe précise, en élémentaire, dans laquelle les élèves sont censés être en difficultés. C'est pour cela que dans toutes les classes de cet ordre d'enseignement il y a des élèves en difficulté, à des degrés différents. Mais les difficultés dans l'élémentaire ont leur particularité (elles sont sur des choses nécessaires à comprendre et maîtriser, comme la lecture et l'écriture) et leur gravité sur la suite du parcours scolaire de l'élève. En France, un élève en grande difficulté d'apprentissage à la fin de l'élémentaire aura un parcours scolaire différents des élèves « normaux », qui suivent le parcours normal, classique. L'orientation des élèves en SEGPA est révélatrice sur ces difficultés en élémentaire. Le risque de ne pas pouvoir poursuivre un enseignement supérieur est présent à ce niveau, comme indiquent les chiffres : « Seuls 37 % des élèves de SEGPA finissent par obtenir un diplôme, et il s'agit, pour la très grande majorité, d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP). » (ZERROUKI, 2021, p. 62)

L'entrée au collège des élèves suivis en France

L'entrée au collège et la classe de 6^{ème} est une rupture, pour les élèves, avec un enseignant unique (la maîtresse ou le maître de la classe), c'est le début de l'enseignement du second degré, un enseignement pluridisciplinaire. En 6^{ème}, les nouveaux arrivant de l'élémentaire s'habituent à dire le « prof » de français, de maths, d'anglais, etc, comme ils entendent dire leurs aînés du collège (les élèves de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}). De leur socialisation entre élèves, dans la vie du collège, une vie d'apprentissage multiple dans différents savoirs se perpétue dans le reste du parcours scolaire de l'élève où le comportement (la discipline et l'assiduité) et les notes demeurent décisifs dans son orientation à la fin de cycle du collège. Conformément à l'objectif de l'enquête (suivi longitudinal durant trois ans) et la convention d'enquête signée avec les chefs d'établissements des collèges de chaque enfant, nous les avons suivis dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème} avec observation des cours et recueil des notes de chaque élève suivi et de sa classe. L'analyse des notes a pour but de porter un regard minutieux sur le résultat scolaire de chaque enfant dans chacune des matières au cours de l'année, dans les évaluations de chaque trimestre et voir si l'élève progresse ou régresse au cours de l'année scolaire et dans quelle discipline ces élèves excellent ou se trouvent en difficulté. Dans nos analyse, la note de l'élève suivi sera comparée dans chacune des matières à la note la plus faible et celle la plus forte de la classe.

Les classes de 6^{ème} et 5^{ème} des élèves suivis à Montreuil

Comme nous avons expliqué avant dans la thèse, les élèves en France ont été suivis dans le cadre de l'enquête longitudinale, niveau collège, en 6^{ème} et 5^{ème}.

Nous présentons ici l'analyse des résultats de chacun d'entre eux dans les différentes évaluations.

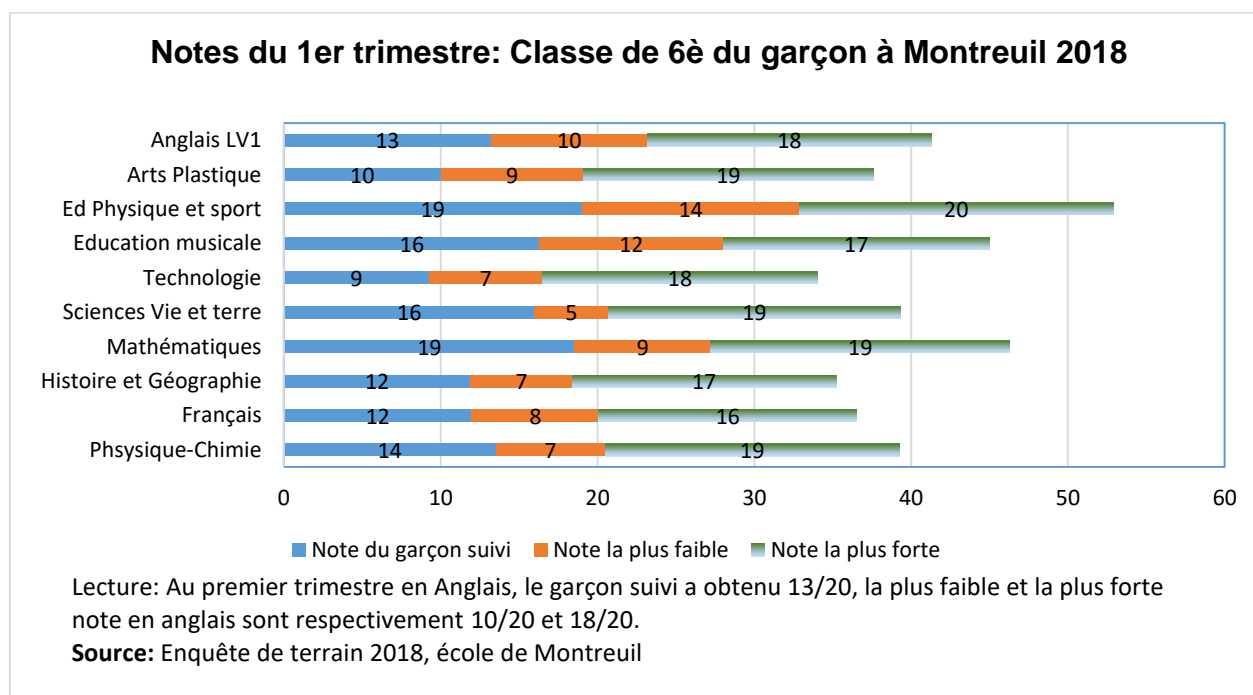
Résultat du garçon en 6^{ème} à Montreuil : premier trimestre, second trimestre et troisième trimestre

L'analyse des notes des élèves suivis nous permet de découvrir leurs points forts et points faibles dans les différentes disciplines et dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}. Au niveau élémentaire en France, les enseignants disent vouloir accorder plus d'importance aux compétences acquises par l'élève qu'une évaluation par les notes. Mais au collège, l'évaluation par les notes s'impose et les bulletins de note des élèves sont envoyés aux parents ; si les parents sont séparés, chacun reçoit, séparément, une copie du bulletin de note de l'enfant.

Les principaux des collèges des élèves que nous avons suivis dans le cadre de notre thèse, s'ils ont accepté le suivi des élèves dans l'établissement avec la signature d'une convention de recherche tripartite, ont cependant, comme il a été expliqué avant, accepté l'utilisation des notes des élèves avec quelque réticence. Il m'a fallu me lancer à une âpre négociation et de persuasion d'une utilisation à bon escient ces notes tout en donnant la garantie de l'anonymat des élèves.

Dans les graphiques ci-dessous, sont présentées les notes de ces élèves en France, au lieu des moyennes comme il a été fait pour les élèves au Mali, ce qui s'explique parce que la moyenne de l'élève en France ne figure pas sur son bulletin de note, contrairement à ce qui s'observe chez les élèves au Mali.

Graphique N° 4 : Résultat du garçon à l'école de Montreuil, premier semestre, classe de 6^{ème}, 2018

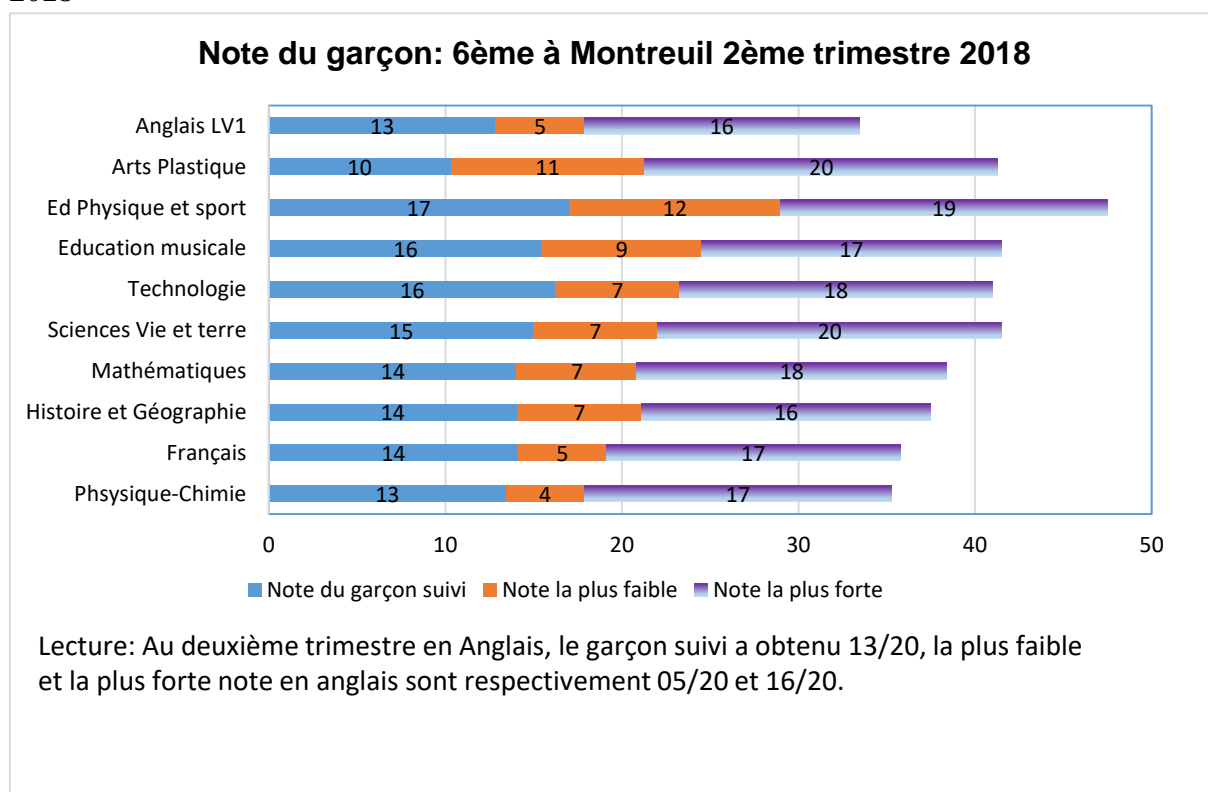


Il ressort de l'analyse de ce graphique que l'entrée au collège et le décalage avec l'élémentaire n'as pas été difficile pour Abdoulaye, comme en témoignent ses notes du premier trimestre.

Dans trois disciplines, à savoir, les mathématiques (meilleure note de la classe : 19/20), sciences de la vie et terre (16/20) et physique-chimie (14/20) ses notes indiquent qu'il fait partie des bons élèves de la classe, de plus il est aussi un bon sportif (19/20 en éducation physique et sportif). Ses notes sont assez bonnes aussi dans les matières comme l'anglais (13/20), respectivement en français, histoire et géographie (12/20). Elles sont passables en Arts plastique (10/20) et est en dessous de la moyenne en technologie.

Dans toutes les matières, les notes d'Abdoulaye sont en dessus de la note la plus faible de sa classe. Sa moyenne du premier trimestre est de 13,97 contre 17,46 la meilleure moyenne de la classe (une fille), et la plus faible moyenne est 10,35 (une fille).

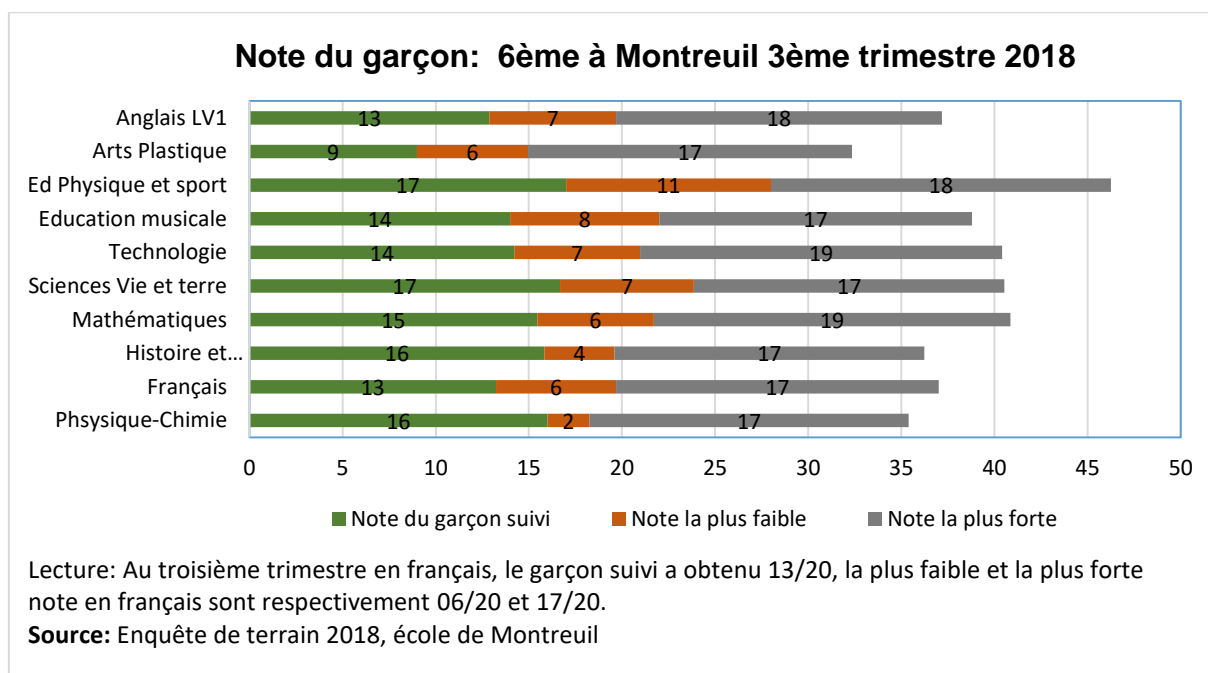
Graphique N° 5 : Résultat du garçon à l'école de Montreuil second semestre classe de 6^{ème}, 2018



Dans son résultat général l'élève a progressé au second semestre, avec une moyenne de 14,28. La moyenne la plus forte de la classe s'est également rehaussée (18,51), mais celle de l'élève le plus faible de la classe a régressée (9,63).

Si Abdoulaye a la moyenne dans toutes les matières au second semestre, sa meilleure note de ce semestre (17 en éducation physique et sportive) est inférieure de deux points à sa meilleure note du premier semestre.

Graphique N° 6 : Résultat du garçon à l'école de Montreuil, troisième semestre, classe de 6^{ème}, 2018

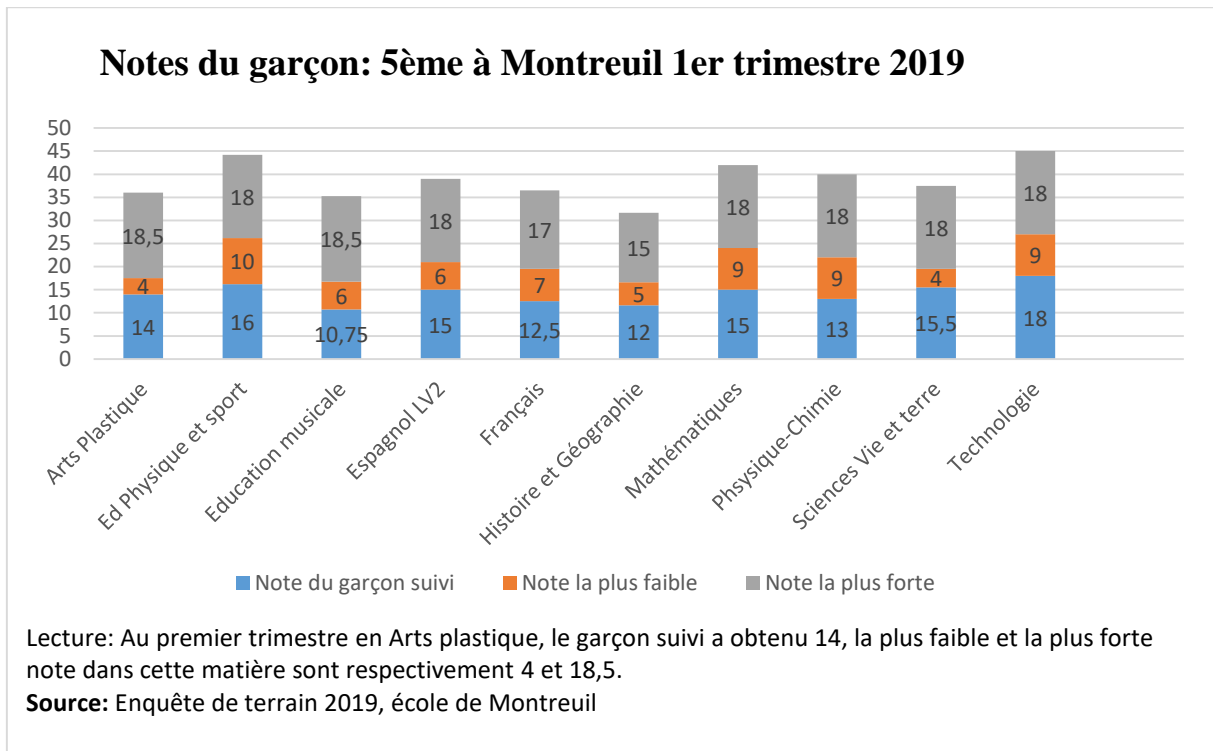


Avec une moyenne de 14,43 les notes d'Abdoulaye sont dans l'ensemble bonnes au troisième trimestre, hormis en arts plastique (9/20) matière dans laquelle il n'a pas bien progressé tout au long de l'année. Quant à la classe, la moyenne la plus élevée de ce trimestre est 16,42 (une fille) et la plus faible est 07,52 (un garçon), qui est également la moyenne la plus faible de l'année dans cette classe.

En observant les résultats de cette classe dans les trois trimestres, il est visible que l'écart de niveau entre les meilleurs élèves et les élèves en difficulté est grand et souvent même énorme, c'est le cas des matières comme les sciences de vie et de la terre au premier semestre (19/20 contre 05/20) et au second semestre (20/20 contre 07/20), de la technologie au troisième trimestre (19/20 contre 07/20).

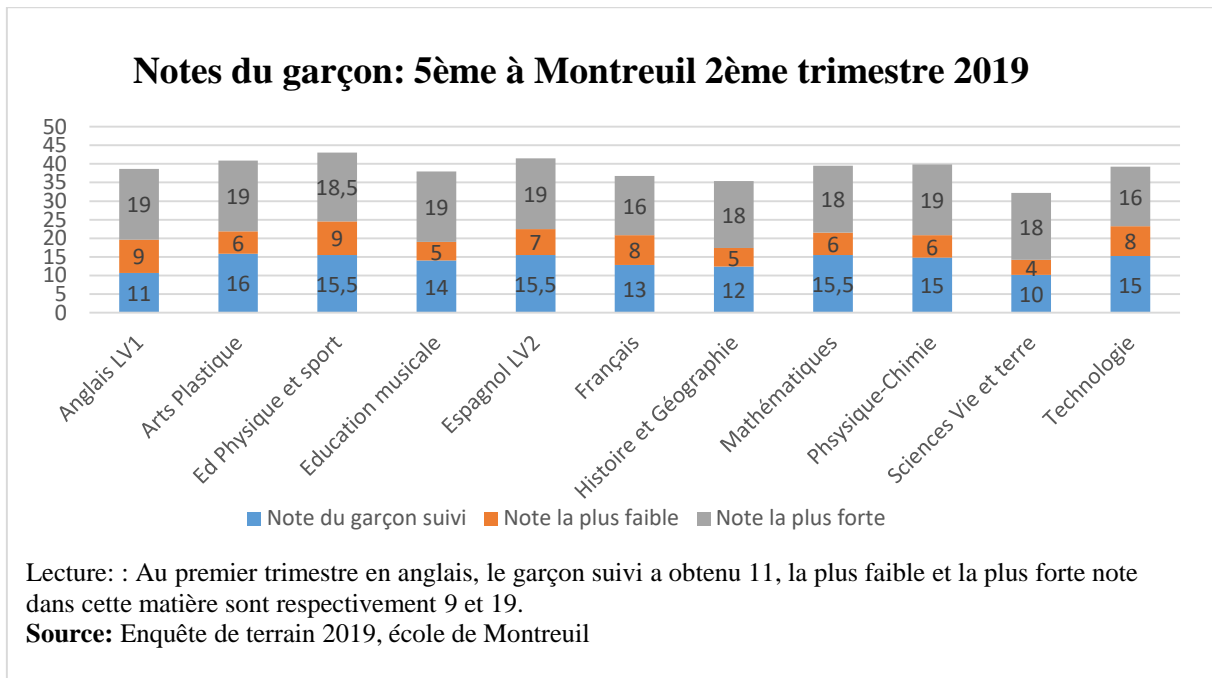
Eu égard aux résultats d'Abdoulaye dans cette classe de 6^{ème} il fait partie des bons élèves en fin d'année. Ce qui lui permet d'aborder l'année suivante, la classe de 5^{ème}, en étant un élève en confiance dans son début de parcours au collège.

Graphique N° 7 : Résultat du garçon à l'école de Montreuil premier trimestre classe de 5^{ème}, 2019



18/20. C'est la note d'Abdoulaye en technologie, c'est aussi la meilleure note de la classe dans cette matière. Parmi les élèves suivis en France, il est le meilleur élève dans les résultats scolaires, comme en témoignent ses notes. A part éducation musicale (10,75), les notes de cet élève vont de 12 à 18. A cet effet, on peut dire que son niveau est plus proche de celui des meilleurs élèves de sa classe. Les meilleures notes de sa classe sont entre 17 et 19 tandis que les notes les plus faibles vont de 4 à 10.

Graphique N° 8: Résultat du garçon école de Montreuil second trimestre classe de 5^{ème}, 2019



Les notes d'Abdoulaye dans ce second trimestre sont en dessous de celles du premier trimestre, elles vont de 10 (Sciences de la vie) à 16 (Arts plastiques). De l'analyse des notes chez les huit élèves suivis en France, on remarque souvent une perte de dynamique dans les résultats scolaires faisant que les résultats du second trimestre sont, en général, moins bons que ceux du premier semestre. Ici, on peut voir que cette baisse des notes ne concerne pas que l'élève suivi. Au regard des notes les plus faibles de la classe, la baisse des notes dans ce second semestre est remarquable : toutes les plus faibles notes sont en dessous de 10, contrairement au premier trimestre. Toutefois, la meilleure note ici (19) est plus élevée d'un point qu'au second trimestre.

Graphique N° 9 : Résultat du garçon, école de Montreuil troisième trimestre classe de 5^{ème}, 2018 : (graphique manquant).

Nous n'avons pas pu avoir les notes de cette classe au troisième trimestre. Il s'avère que, selon la secrétaire du chef d'établissement, les bulletins ont été envoyés aux parents, sans que l'école ne garde une version papier. Aussi la version électronique des bulletins n'a pas été retrouvée dans les ordinateurs de l'établissement, en fin d'année.

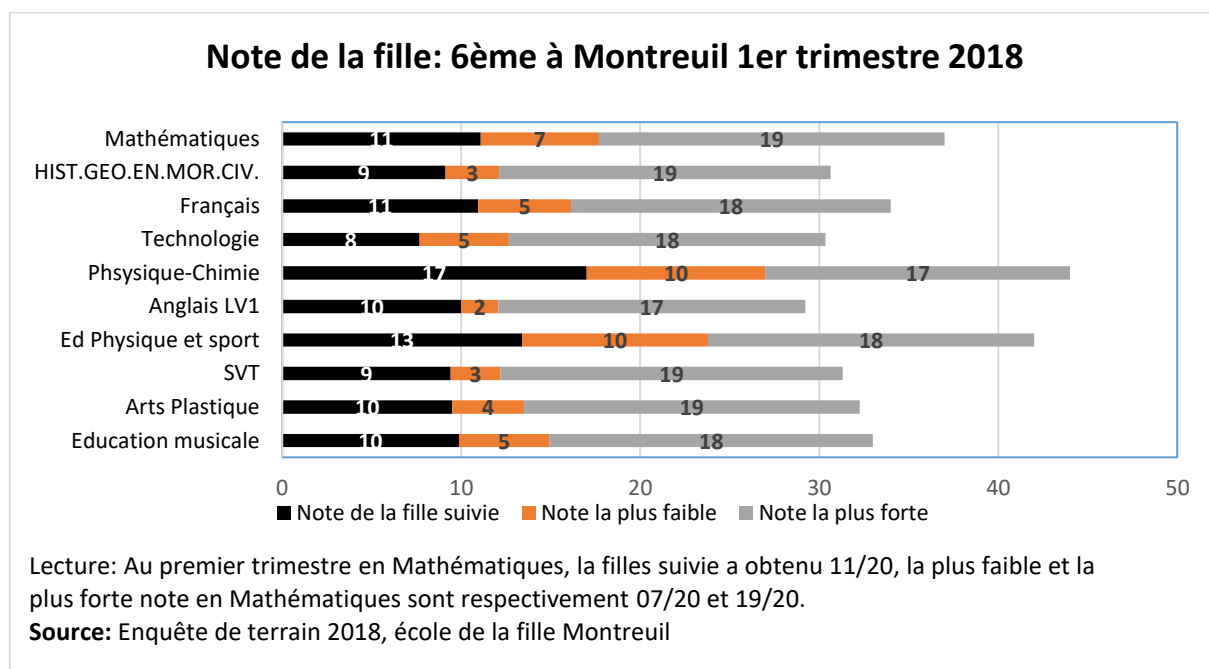
Cependant, d'après nos observations, ce trimestre confirme les très bons résultats d'Abdoulaye dans sa classe, cette année scolaire étant réussie pour lui. Il y a aussi une différence qui

s'observe par rapport à la fille suivie à Montreuil dont nous allons maintenant analyser les résultats d'après les notes.

Résultat de la fille en 6^{ème} à Montreuil : premier trimestre, second trimestre et troisième trimestre

De tous les élèves suivis dans les deux pays, Seta est la mieux dotée relativement à ses conditions matérielles en famille : chambre personnelle, ordinateur portable et téléphone avec connexion sur internet. Toutefois, ces bonnes conditions ont aussi leurs limites puisqu'elle communique beaucoup avec ses copines, qui ne sont pas des élèves de bon niveau -ce qui est son handicap. La réussite scolaire de ses grandes sœurs ne l'attire pas forcément en termes de résultat scolaire, mais reste pour elle comme un modèle à suivre. L'engagement du père est un atout pour elle. Mais étant la cadette de la famille elle paraît comme « trop choyée » par sa mère, qui souhaite qu'elle réussisse mais aimerait aussi, par l'affection qu'elle lui porte, faire d'elle « une fille à maman ». Son environnement familial en termes de condition d'études matérielles est très propice à la réussite scolaire d'un élève, mais son manque d'application, de motivation pour les études font que ses résultats sont « contre intuitifs » -du moins si l'on lie la réussite scolaire aux bonnes conditions d'études, comme le font souvent les parents d'élèves maliens au Mali dont leurs enfants manquent des bonnes conditions nécessaires qu'ils ne parviennent pas à leur donner pour faute de moyens.

Graphique N° 10 : Résultat de la fille, école de Montreuil premier trimestre classe de 6^{ème}, 2018

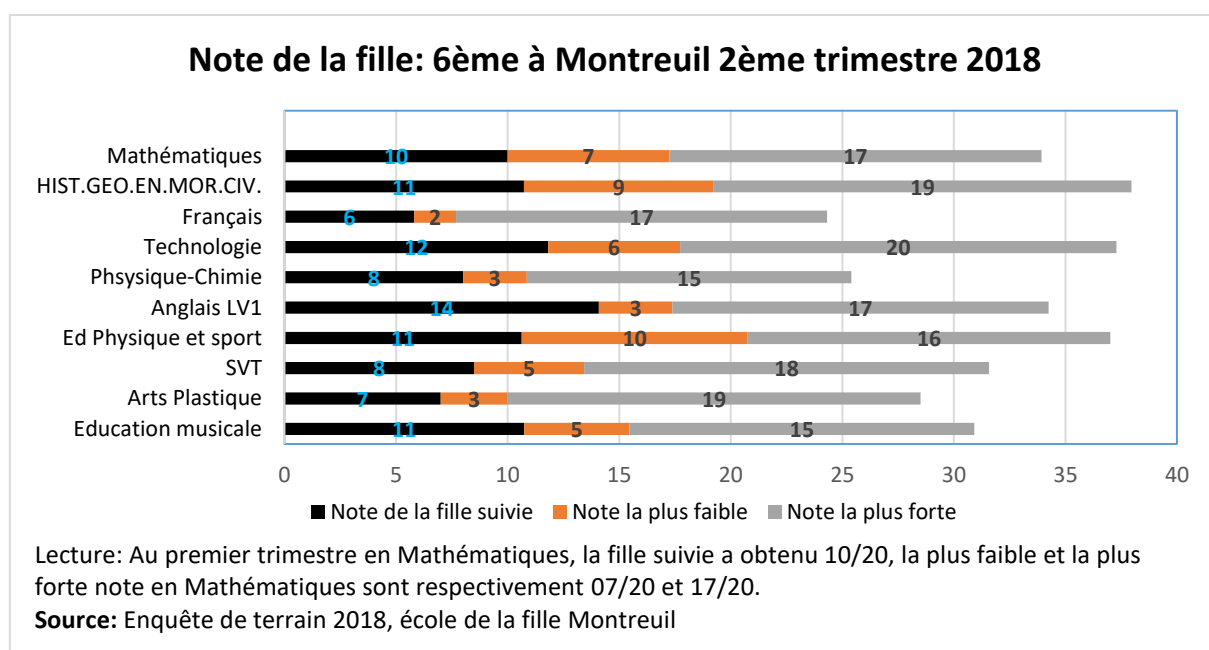


Le résultat de Seta est passable au premier semestre, malgré un excellent résultat en physique-Chimie avec la meilleure note de la classe (17/20), elle n'a pas eu ma moyenne dans trois

disciplines : 08/20 en Technologie et 09/20 respectivement en Histoire et Géo et en SVT. En tenant compte de ses trois faibles notes, toutes ses notes sont au-dessus de la plus faible note de la classe. Excepté son point fort (Physique-Chimie), ses notes demeurent très inférieures à la note la plus forte de la classe dans les autres disciplines.

10,8/20 est la moyenne de Seta : certes, une moyenne qui dépasse celle de la plus faible de la classe (05,88/20), mais qui reste très loin de la moyenne du premier de la classe : 17,75/20.

Graphique N° 11 : Résultat de la fille (Seta), école de Montreuil deuxième trimestre classe de 6^{ème}, 2018



9,73/20 comme moyenne au second trimestre, Seta est en régression, en termes de résultat ; la meilleure moyenne est 16,76 et la plus faible moyenne est 04,64/20.

S’agissant des notes, sa plus forte est 14/20 (anglais) et la plus faible est 6/20 (deux points de moins qu’au premier trimestre). Elle se trouve en difficulté en français, sa plus faible note, en Arts plastique (07/20) et en Physique-Chimie et SVT (08/20 dans les deux disciplines).

Ce faible résultat scolaire lui a valu une mise en garde par l’administration scolaire de son établissement.

La mise en garde de Seta au second trimestre

Année scolaire de 2017-2018

2^{ème} trimestre

MISE EN GARDE- TRAVAIL

Madame, monsieur,

J'ai le regret de vous informer que j'adresse à votre enfant :.....

en classe de 6^{ème} A **une mise en garde travail**

Le conseil de classe réuni ce jour a fait le bilan scolaire pour le trimestre et, après examen de la situation, a observé :

Qu'elle n'effectuait pas assez d'effort au niveau de son travail

Nous comptons sur votre coopération pour aider votre enfant à changer d'attitude et à tout mettre en œuvre pour réussir sa scolarité.

Je vous prie d'agréer l'expression de mes sincères salutations

Le principal adjoint

Art. 3-5- Décret du 30/08/1985 (modifié par le décret n° 91-173 du 18/02/1991 :

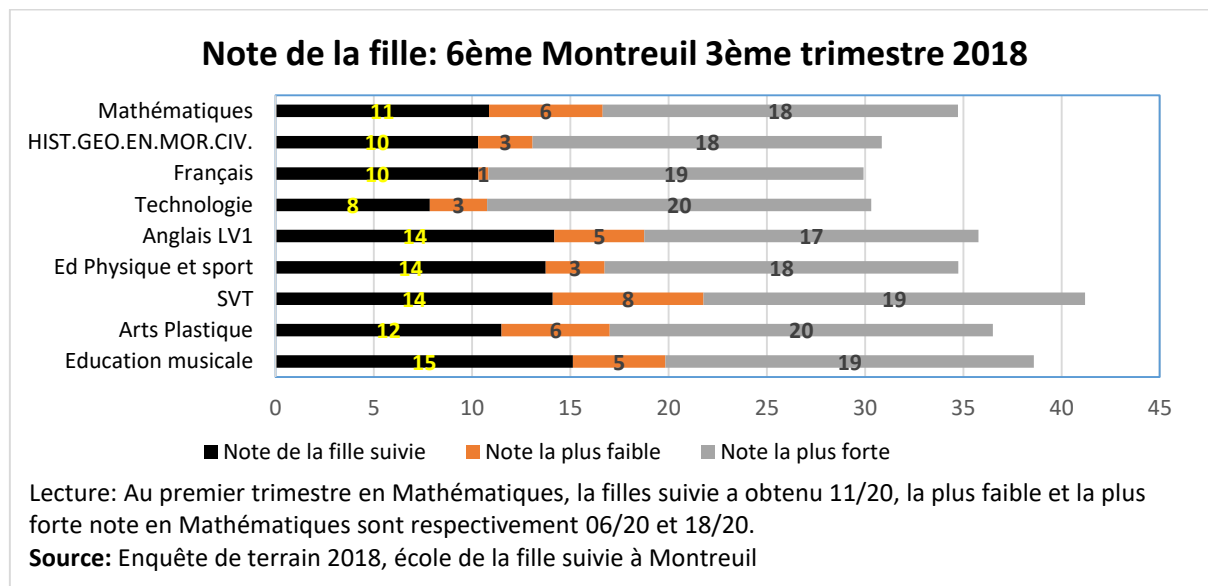
« Les élèves doivent accomplir les travaux écrits et oraux qui leur sont demandés par le enseignants, respecter le contenu des programmes et se soumettre aux modalités de contrôle des connaissances qui leurs sont imposés »

Rappel article 1-2 et III-4 du règlement intérieur de l'établissement : « les élèves doivent accomplir les travaux

Dans cette mise en garde, y apparait une injonction au travail scolaire de l'élève par les autorités l'école, s'il s'avère que ce dernier ne joue pas suffisamment son rôle d'élève.

Comme indique la mise en garde adressée aux parents de cette élève, l'école en France porte un regard sur les résultats des élèves et sollicite, en cas de mauvais résultats, les parents à s'impliquer d'avantage au suivi scolaire de l'enfant. On peut tirer un enseignement sur cette mise en garde sur le résultat de Seta au troisième trimestre

Graphique N° 12 : Résultat de la fille, école de Montreuil troisième semestre classe de 6^{ème}, 2018

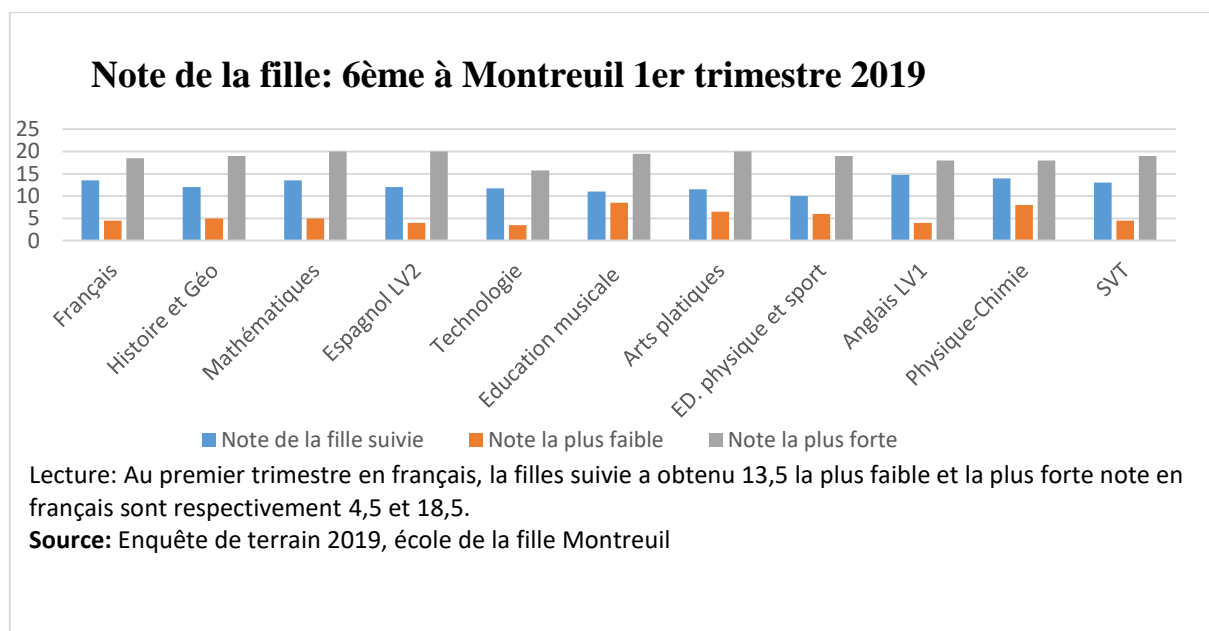


La mise en garde au second trimestre et la mobilisation des parents de Seta ont eu un effet escompté sur ses résultats du troisième trimestre. Avec 12/20 de moyenne dans ce trimestre, ses résultats sont plus satisfaisants que les deux précédents trimestres. À part la Technologie (08/20), elle a obtenu la moyenne dans toutes les disciplines. À l'image de la progression de Seta, on peut dire qu'il y a eu une tendance générale de progrès dans sa classe, puisque la note la plus faible est passée de 04,64/20 à 5,04/20 et la meilleure moyenne de la classe a atteint 19,12/20.

Résultat de la fille en 5^{ème} à l'école Montreuil 2019: premier trimestre, second trimestre et troisième trimestre

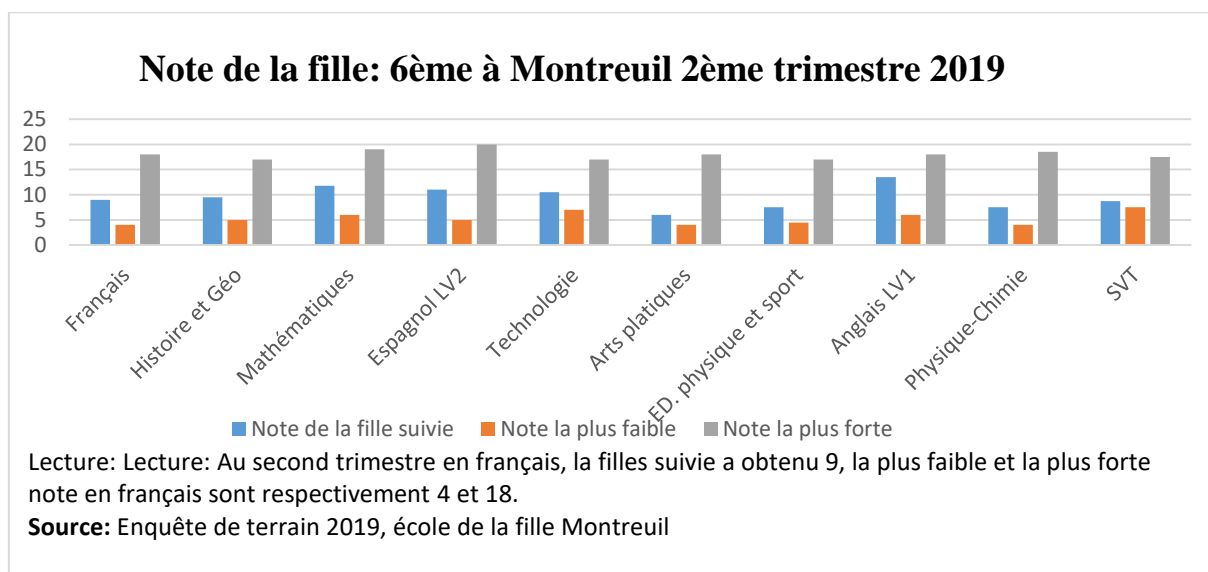
Nous rappelons que la fille et le garçon suivis à Montreuil ne sont pas orientés dans le même collège, contrairement aux deux élèves suivis à Paris.

Graphique N° 13 : Résultat de la fille école de Montreuil premier semestre classe de 5^{ème}, 2019



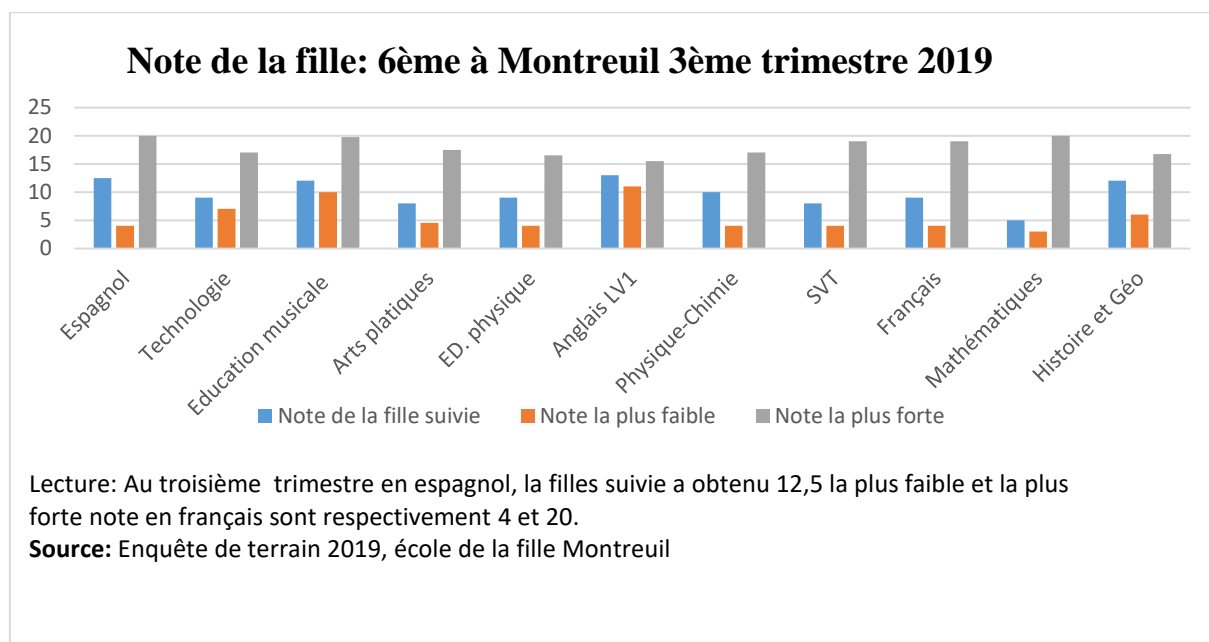
Si Seta a eu la moyenne dans toutes les matières dans ce premier trimestre, son niveau est passable dans trois disciplines : ED. Physique (10/20), éducation musicale (11,5/20) et technologie (11,75/20). Sa meilleure note se trouve en anglais. Cela peut s'expliquer en partie par l'attrait qu'elle porte à cette discipline, lié au fait que c'est une langue parlée couramment par ses deux grandes-soeurs. Ce qui pourrait être un atout pour cette élève d'avoir dans sa famille des personnes bilingues. Pourtant on peut dire que cet atout n'est pas complètement "exploité" puisque, alors que ses deux grandes soeurs parlent bien l'anglais, la note de Seta est en dessous, dans cette discipline, de la meilleure note de la classe (18).

Graphique N° 14 : Résultat de la fille école de Montreuil second semestre classe de 5^{ème}, 2019



Le résultat de Seta dans ce second trimestre n'est pas satisfaisant pour ses parents. Sur dix matières, l'élève est en dessous de la moyenne dans six avec une plus faible note de 6 en Arts plastique. Ce résultat nous rappelle à l'avertissement qu'il a reçu (voir les page précédentes) et une convocation des parents. C'est dire que l'école interpelle les parents lorsque que les résultats de l'élève regresse de façon drastique, comme le cas de cette élève. Toutefois, les notes de Seta restent en dessus des mauvaises notes de la classe dans les différentes matières.

Graphique N° 15 : Résultat de la fille école de Montreuil troisième semestre classe de 5^{ème}, 2019



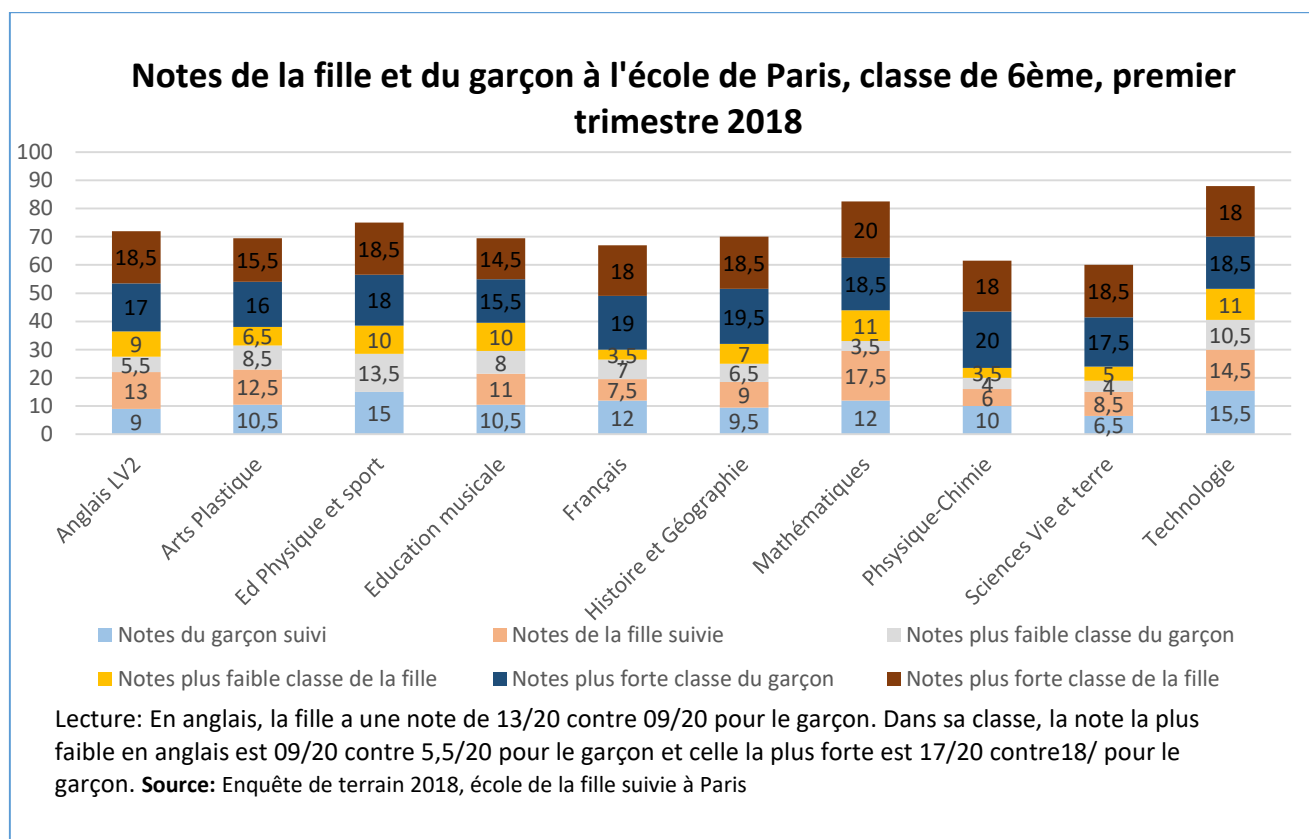
La baisse des notes de Seta au trimestre précédent à pousser ses parents (surtout son père) à être particulièrement vigilants et même à la « punir » en la privant de téléphone portable. La condition imposée à Seta, me disait son père, pour qu'elle ait droit au téléphone était d'avoir une moyenne plus élevée dans ce troisième trimestre. Dans ce trimestre l'élève a obtenu la moyenne en dessus du précédent trimestre, mais avec une note faible en mathématiques (5/20). La meilleure note des autres élèves de la classe dans cette matière est 20 contre 3, la plus faible note. La meilleure note de Seta demeure en anglais (13) dans ce dernier trimestre de l'année.

Les classes de 6^{ème} et 5^{ème} des élèves suivis à Paris

Résultat de la fille et du garçon en 6^{ème} à Paris : premier trimestre, second trimestre et troisième trimestre

Contrairement aux élèves suivis à Montreuil dans des établissements différents, il nous paraît possible et commode de comparer, dans un même graphique, les notes des élèves du même établissement. Au-delà de leurs propres notes, la comparaison de la plus faible note et de la plus forte note de leurs classes est un indicateur sur le niveau de la classe, étant donné qu'une classe composée majoritairement de bons élèves, tant à tirer vers le haut, les élèves plus faibles, en difficulté. A cet effet, il peut y avoir « l'effet de classe » au sein du même établissement.

Graphique N° 16 : Résultat de la fille et du garçon école de Paris premier trimestre classe de 5^{ème}, 2018



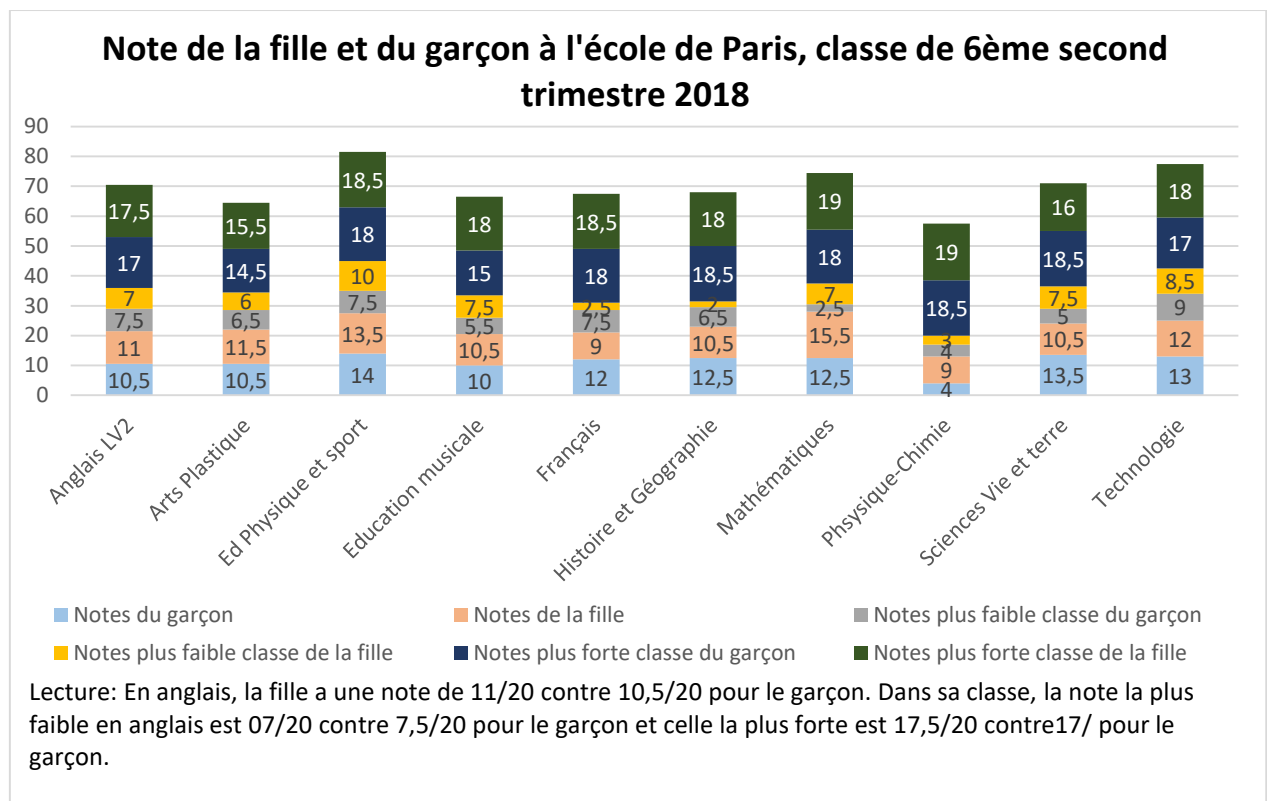
En 6^{ème} au premier trimestre, Awa est en difficulté surtout en Physique-Chimie (06/20), puis en français (07,5/20) en Science vie et terre (08,5/20) et en Histoire et Géo (09/20). C'est en Mathématique qu'elle a la meilleure note et toutes ses notes sont plus élevées que la note de l'élève le plus faible de la classe. Aussi dans toutes les disciplines, elle est loin de la meilleure note de la classe, excepté en Mathématiques, son point fort.

N'Golo a obtenu ses meilleures notes du premier trimestre en Ed physique et sport et technologie (15/20 et 15,5/20), comme Awa, toutes les notes de N'Golo dépassent celles de la plus faible note de sa classe. C'est en science de la vie (6,5/20) et en anglais (09/20) et histoire et Géo qu'il est en dessous de la moyenne.

En comparant les résultats des deux élèves, il ressort qu'ils ont les mêmes points forts dans les disciplines comme mathématique et technologie. Les plus faibles notes de la classe de la fille sont supérieures à celles du garçon dans plusieurs disciplines (anglais, éducation musicale, histoire et Géo, mathématiques et technologie), tandis que la classe de la fille est en général en

deçà de celle du garçon en comparant leurs meilleures notes. Pour ces dernières, la classe du garçon a des meilleurs élèves dans six disciplines (Arts plastique, français, histoire et Géo, physique-chimie et technologie).

Graphique N° 17 : Résultat de la fille et du garçon école de Paris second trimestre classe de 5^{ème}, 2018

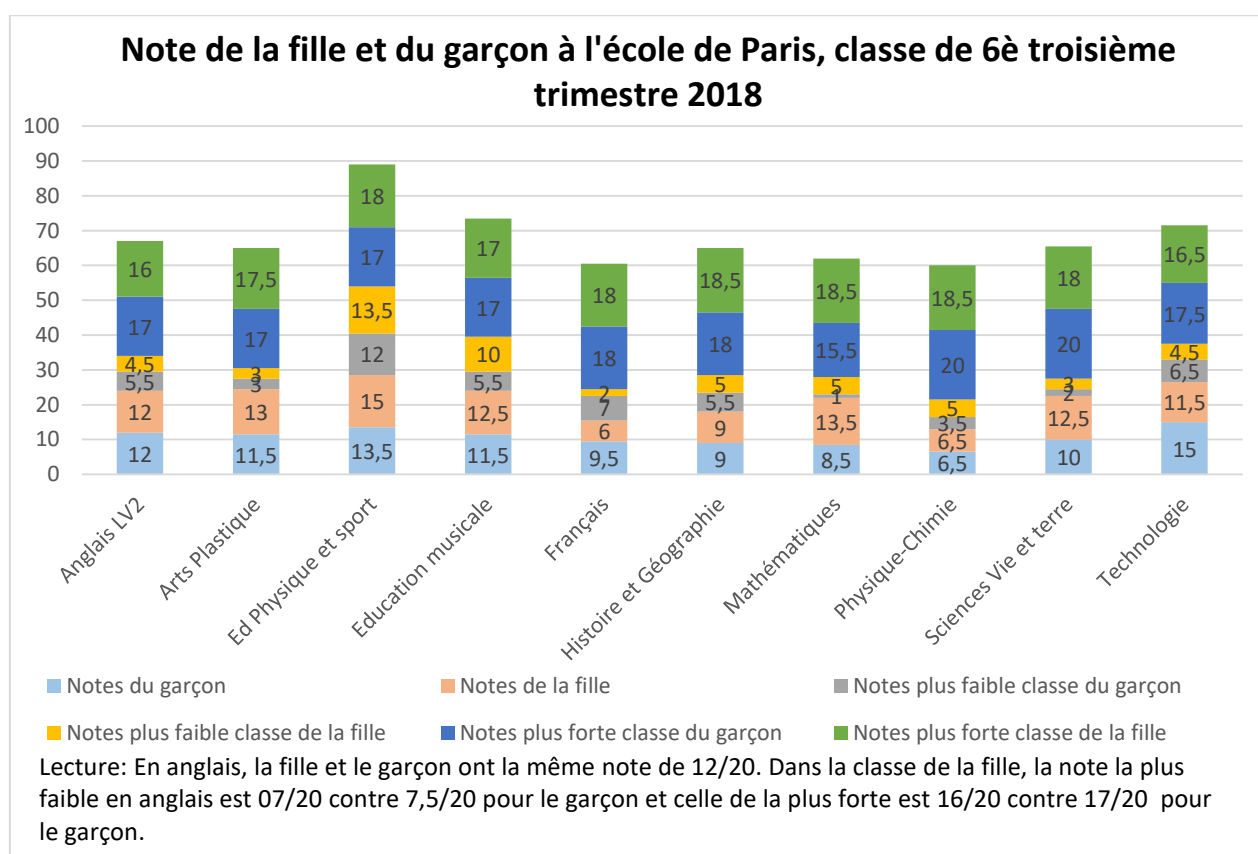


Dans ce second semestre, l'élève a réalisé un peu de progrès en histoire et Géo (10,5/20), en français et physique chimie, respectivement 9/20, en sciences vie et terre (10,5/20) et en Ed physique et sport (13,5/20). Par contre elle a régressé de moins un point en éducation musicale, moins un point et demi en Art plastique, moins deux points en anglais, moins deux points et demie respectivement en mathématiques technologie. Si elle est toujours loin de la meilleure note de la classe, elle reste meilleure que l'élève ayant la plus faible note, dans toutes les matières. Le graphique suivant nous expose ses résultats en fin d'année scolaire.

Les résultats de N'Golo au second trimestre sont tantôt assez bien (Ed physique et sport (14/20)), Sciences Vie et terre (13,5/20), Technologie (13/20), histoire et Géo et mathématique respectivement 12/20), passable (10,5/20 en anglais et Arts plastique et 10/20 en éducation musicale) et décevants en physique-chimie où il a la plus faible note de la classe (04/20). Dans toutes les disciplines, cet élève reste loin de la meilleure, tout comme de la mauvaise note de la classe, à part en physique-chimie.

Contrairement au premier trimestre, les meilleures notes sont en baisse dans les deux classes au second trimestre (il n'y a pas eu de 20 dans aucune des deux classes. Dans les matières scientifiques : mathématiques et physique-chimie et technologie, tout comme en anglais, Arts plastique, Ed physique et sport, éducation musicale et français, la plus forte note de la classe de la fille. Concomitamment dans la majorité de ces mêmes matières, les notes de la fille sont supérieures à celles du garçon, excepté en français (09/20 pour la fille contre 12/20 pour le garçon) et en technologie (12/20 pour la fille et un point de plus pour le garçon). Les deux disciplines dans lesquelles la plus forte note de la classe du garçon est en dessus de celle de la classe de la fille (histoire et géographie, puis sciences vie et terre) les notes du garçon sont aussi en dessus de celles de la fille : 10,5 pour la fille contre 12,5 pour le garçon en histoire et géographie ; 10,5 pour la fille contre 13,5 pour le garçon en sciences vie et terre. C'est dire que le progrès de la classe du garçon dans ces deux disciplines citées a eu un effet favorable pour lui, en le comparant à la fille.

Graphique N°18 : Résultat de la fille et du garçon, école de Paris troisième trimestre classe de 5^{ème}, 2018



Awa demeure cette élève moyenne en fin d'année. Ses résultats, ici, ont connu des régressions dans les disciplines comme le Français (6/20), l'Histoire et Géo (9/20) et la Physique-Chimie (6,5/20). Hormis ces trois disciplines et deux points de moins en mathématiques, elle a obtenu des bonnes notes, par rapport au second trimestre, dans toutes les autres disciplines. Les

résultats de cette élève à ce troisième trimestre la maintiennent à un niveau « moyen » qui lui permet bien évidemment de passer en classe suivante, la 5^{ème}.

N'Golo a régressé au troisième trimestre à l'image de ses notes en dessous de la moyenne en français (9,5/20), Histoire et Géo (9/20), mathématique (8,5/20) et physique-chimie (6,5/20). Cette contre-performance de N'Golo est visible également dans les notes qui sont pour certaines matières les plus faibles de la classe et de l'année (01/20 en mathématique, 02/20 en sciences Vie et terre, 3/20 en Arts plastique, etc.). Mais dans cette classe, les meilleures notes sont en hausse avec des points culminants (20/20) en physique-chimie et sciences Vie et terre.

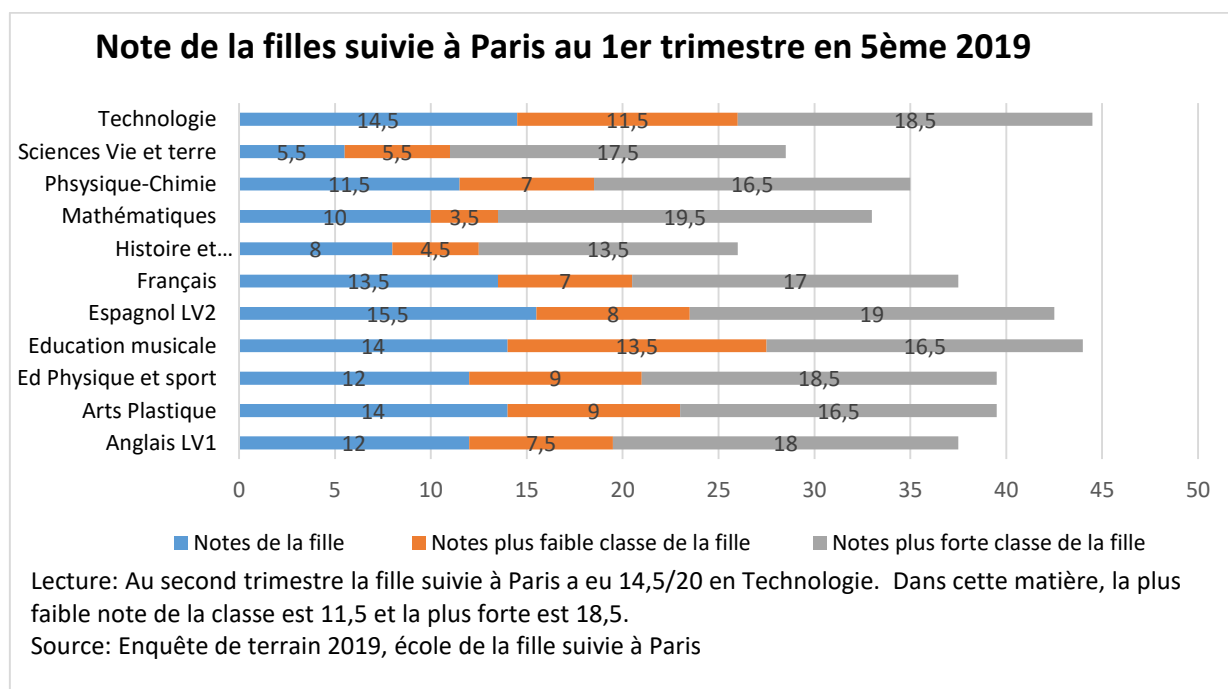
Les notes des deux élèves suivis sont homogènes en anglais (12/20), mais les notes de la fille dépassent celle du garçon en Arts plastique (13/20 contre 11,5/20), Ed Physique et sport (15/20 contre 13,5/20), Education musicale (12,5/20 contre 11,5/20) mathématiques (13,5/20 contre 8,5/20) et Sciences Vie et terre (12,5/20 contre 10/20). C'est dans sa meilleure note de ce trimestre, en technologie, que le garçon excelle plus que la fille (15/20 pour le garçon contre 11,5/20 pour la fille).

Notes de la classe de 5^{ème} fille et garçon à Paris

En classe de 5^{ème} nous faisons l'analyse des notes des deux élèves, séparément, car dans cette classe certaines matières ne sont pas enseignées dans les deux classes. Nous avons ainsi la classe de ceux qui apprennent l'Espagnole (classe de la fille) et celle de ceux qui apprennent l'Allemand (classe du garçon).

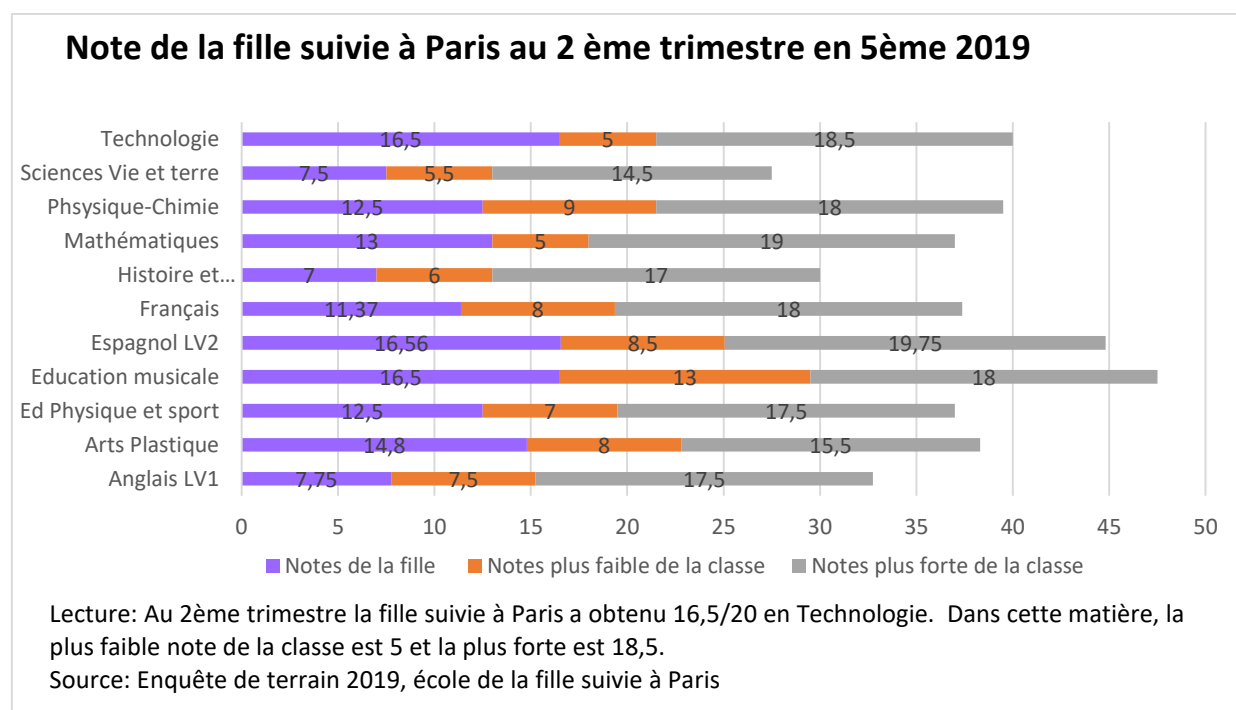
Classe de la fille en 5^{ème}

Graphique N° 19 : Résultat de la fille école de Paris premier trimestre classe de 5^{ème}, 2019



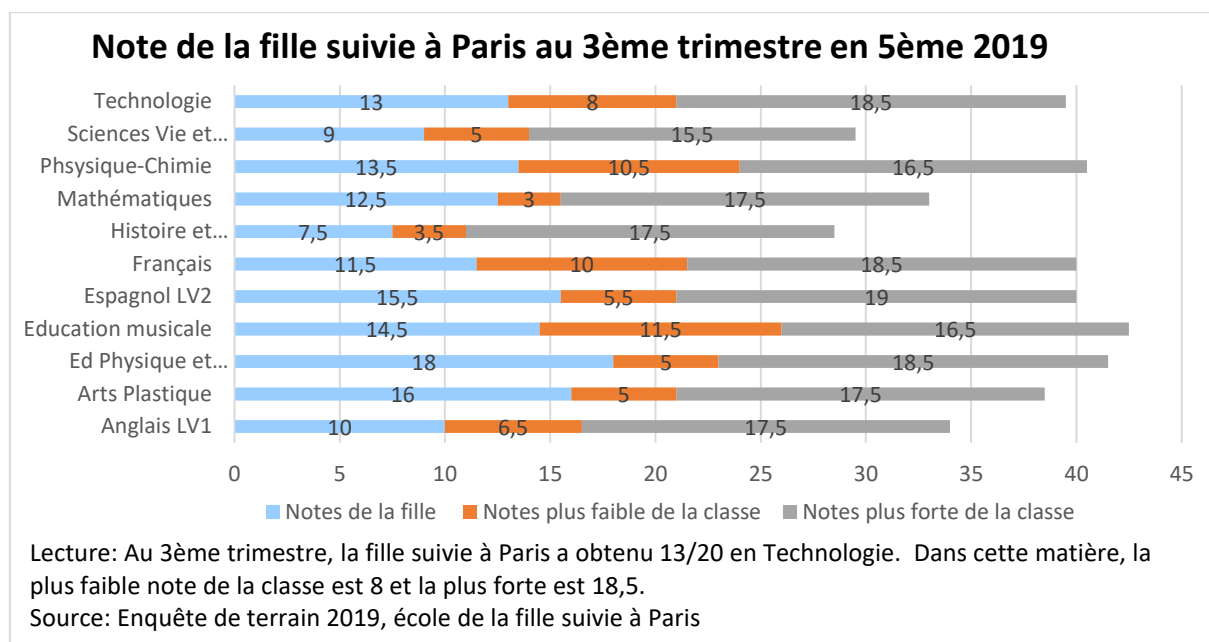
L'Espagnole est la matière favorite de Awa comme indique sa note dans cette discipline (15,5), ensuite la technologie (14,5) puis respectivement elle obtient 14 en Arts plastiques et en éducation musicale. Cette classe est composée d'élèves ayant choisi l'espagnol LV2 (Langue vivante 2). Le point faible de Awa est l'histoire et géographie (8), la seule matière où elle n'a pas obtenu la moyenne dans ce premier semestre. De façon générale, les notes de sa classe sont faibles en histoire et géographie. La plus forte note dans cette discipline est 13,5 contre 4,5 la plus faible. Dans son suivi à domicile cette élève ma fait savoir ses difficultés d'apprendre les leçons, une difficulté récurrente chez les autres élèves suivis en France, comme au Mali. Dans ce premier trimestre, aucune de ses notes ne fait ni partie des meilleures notes de la classe, ni fait partie des notes les plus faibles de la classe.

Graphique N° 20 : Résultat de la fille école de Paris second trimestre classe de 5^{ème}, 2019



Awa a régressé dans ce second trimestre. En plus de l'histoire et géographie (7,1) elle a obtenu des notes en dessous de la moyenne dans deux disciplines, à savoir : Sciences de la vie (7,5) et l'anglais (7,75). En histoire et géographie, il y a 10 points entre sa note et la meilleure note de la classe, et environ 9 points d'écart entre sa note et la meilleure note de la classe en anglais. C'est dire que dans ce second semestre, tous les élèves ne sont pas en difficulté dans ces deux disciplines. Quant aux sciences de la vie, la meilleure note dans cette discipline est 14,5 : c'est la plus faible des meilleures notes.

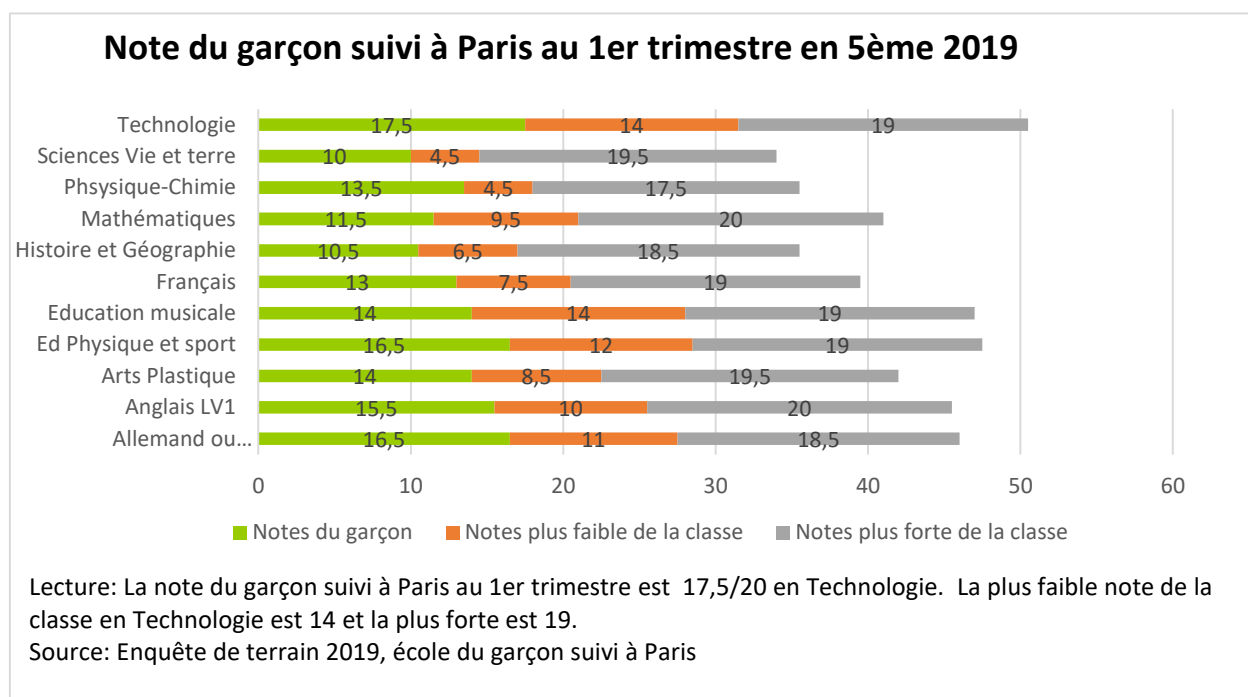
Graphique N° 21 : Résultat de la fille école de Paris troisième trimestre classe de 5^{ème}, 2019



Les notes de Awa dans les résultats de ce dernier trimestre sont bonnes que dans le trimestre précédent. Si cette élève n'a pas pu progresser en histoire et géographie, sa note en sciences de la vie (9) s'est un peu améliorée, mais reste en dessous de la moyenne. Dans ce dernier trimestre, elle termine l'année en étant parmi les élèves moyens, car ses notes sont en dessus des notes les plus faibles de la classe et en dessous des meilleures notes de la classe dans toutes disciplines confondues. Cette élève continue ainsi son parcours scolaire, sous la vigilance de sa mère, certes démunie pour le suivi scolaire de l'élève, mais engagée, par des rappels à l'élève de lire et d'apprendre des leçons (remarque faite dans nos présences au domicile de l'élève dans nos aides aux devoirs).

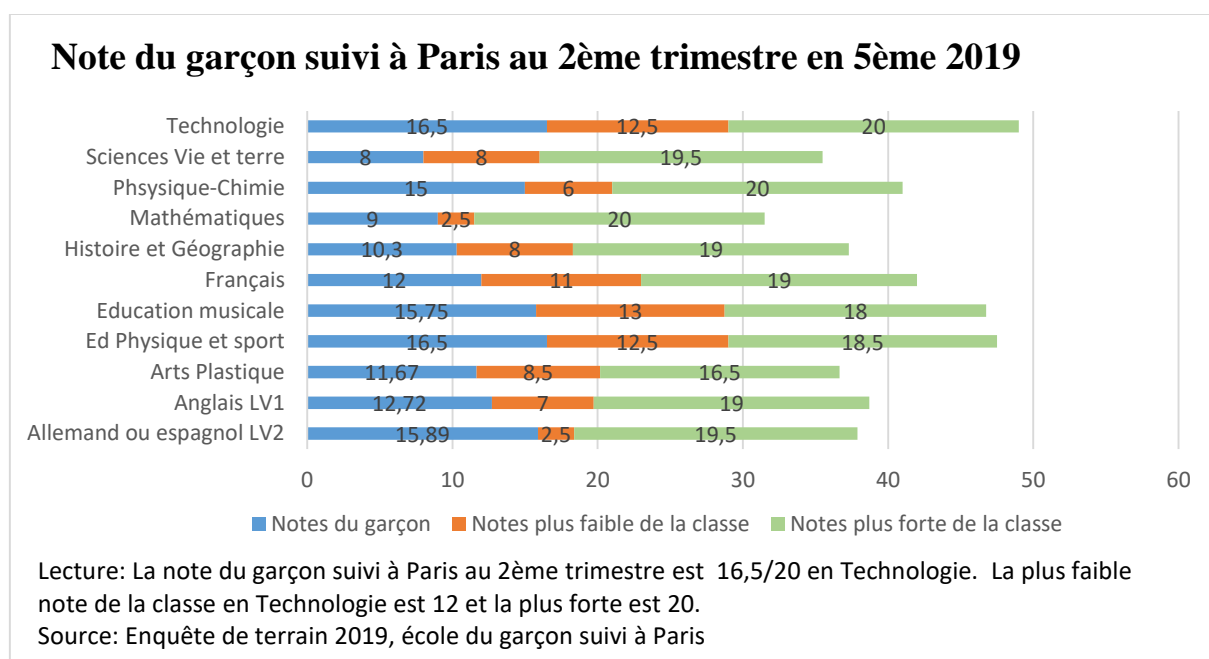
Classe du garçon en 5^{ème} école de Paris

Graphique N° 22 : Résultat du garçon école de Paris 1er trimestre classe de 5^{ème}, 2019



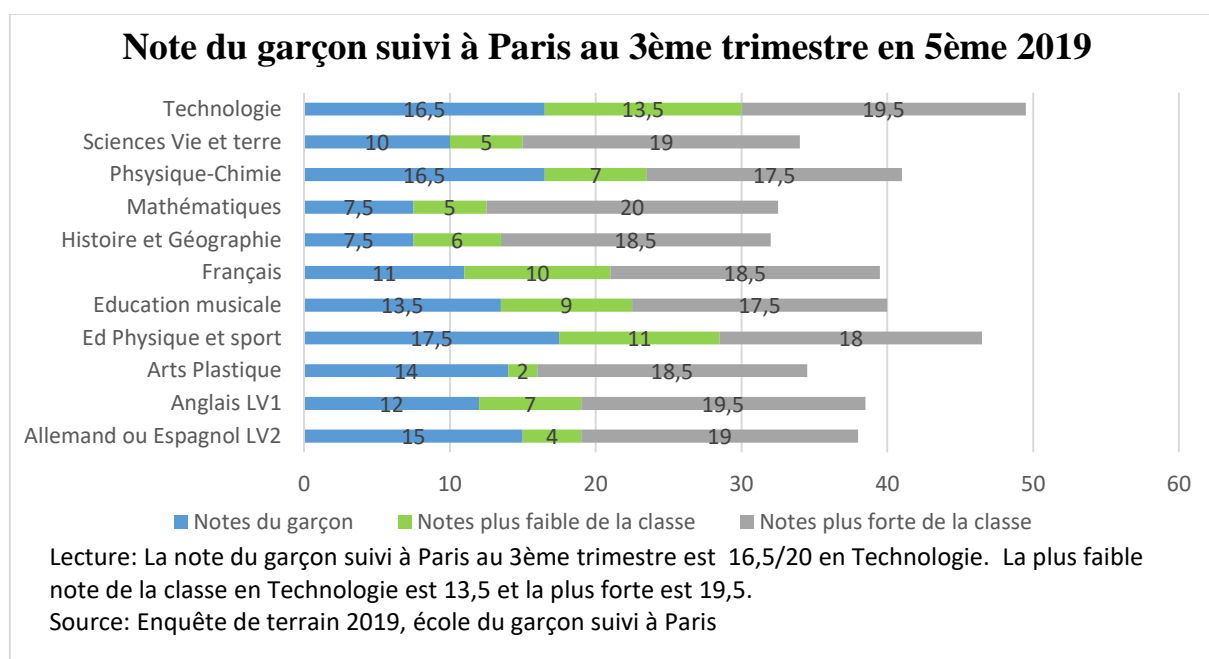
Les notes de N'Golo sont en général bonnes dans ce premier trimestre de la 5^{ème}, notamment en technologie (17,5), en allemand (16,5), même note qu'en éducation physique, une discipline qui l'enthousiasme puisqu'il souhaite devenir footballeur (il me l'a dit dans nos rencontres, parlant du métier qu'il souhaite exercer dans l'avenir). Par rapport aux meilleures notes de sa classe, cet élève suivi n'est pas parmi les meilleurs élèves, car dans les disciplines comme l'anglais et les mathématiques, la meilleure note de la classe est de 20. Toutefois les notes de N'Golo, sans exception, sont en dessus de la plus faible note de la classe dans toutes les disciplines.

Graphique N° 23 : Résultat du garçon école de Paris second trimestre classe de 5^{ème}, 2019



Le garçon suivi a régressé dans deux disciplines dans ce second semestre : Mathématiques avec 9 et sciences de la vie avec un point de moins qu'en mathématique. Avec respectivement 16,5 c'est en technologie et en éducation physique qu'il obtienne ses meilleures notes. Comme au semestre précédent, ses notes sont toutes en dessous des meilleures notes de la classe et en dessus des notes les plus faibles de la classe. En général dans ce semestre, les plus faibles notes de la classe sont moins bonnes, par exemple en allemand et en mathématique (respectivement 2,5).

Graphique N° 24 : Résultat du garçon école de Paris 3e trimestre classe de 5^{ème}, 2019



Dans ce semestre, la meilleure note de N'Golo se trouve en Education physique et sport :17,5. Ensuite, en physique-chimie et en technologie, il obtient respectivement 16,5. Ces mauvaises notes sont en histoire et géographie et en mathématique, respectivement 7,5. A l'instar des deux trimestres précédents, les notes de cet élève sont en dessus des notes les plus faibles de la classe, mais l'élève ne parvient pas à se hisser dans le rang des meilleurs élèves de la classe.

Les écoles au Mali

Le suivi des élèves suivis au Mali est dans une situation favorable à la comparaison du niveau de ces derniers. Etant dans la même classe tout au long du suivi, la comparaison de leur note ne décèle pas de biais, puisqu'ils suivent un enseignement commun dispensé par la même enseignante ou le même enseignant.

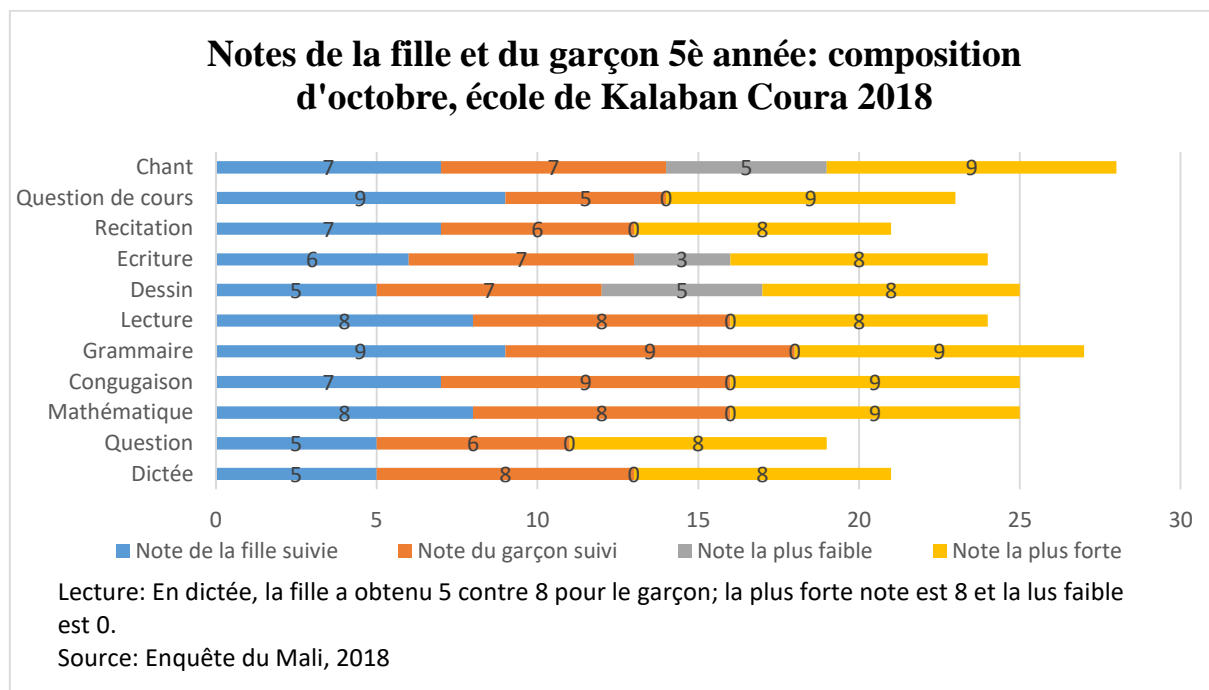
Les élèves suivis à l'école Kalaban Coura de Bamako

Composition du mois d'octobre, 5^{ème} année 2018

Les résultats d'une classe pléthorique de 54 élèves ne peuvent guère être satisfaisants compte tenu des difficultés de l'enseignant d'amener tous les élèves à la compréhension du cours. Cela s'observe tout particulièrement dans une matière comme la dictée, qui est le maillon faible des élèves maliens, comme indiquent les notes et comme le disent aussi les enseignants. Ainsi, 28 élèves ont obtenu zéro en dictée. Selon l'explication des enseignants qui est aussi celle couramment mise en avant, c'est le manque de lecture qui explique ce résultat en dictée, sachant

que la lecture procure à l'élève qui lit une meilleure capacité à éviter des fautes d'orthographe. Par la découverte des mots vus à travers la lecture, l'élève serait moins enclin à faire des fautes.

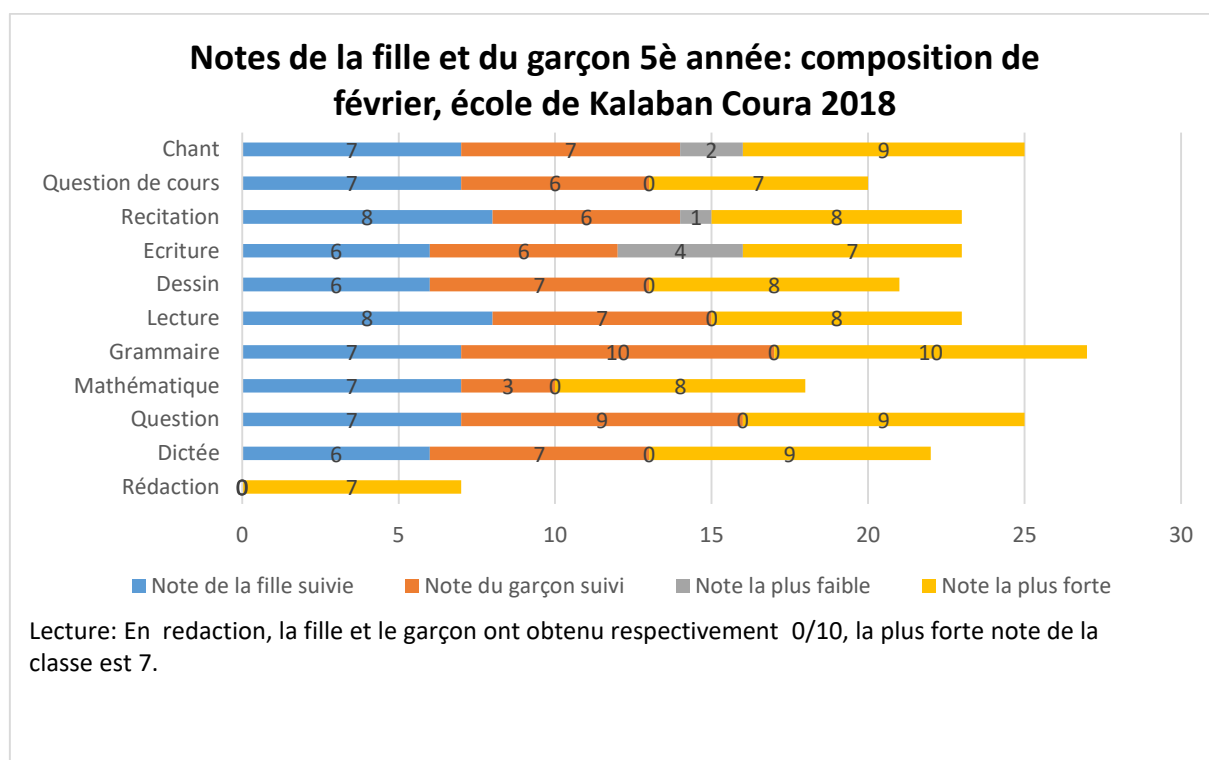
Graphique N° 25 : Résultat de la fille et du garçon à l'école de Kalaban Coura, 5^{ème} année, 2018 composition d'octobre



Cette composition du mois d'octobre est la première de l'année. Les élèves ont obtenu des notes satisfaisantes dans deux matières, chant et dessin, dans lesquelles toute la classe a obtenu la moyenne dont la plus faible est 5/10. Dans ces deux disciplines, surtout en chant, les élèves ont déjà des capacités. Ils apprennent à chanter, dans leur socialisation familiale, avant même leur arrivée à l'école. Quant au dessin, ils ont plus de facilité à dessiner des objets autour d'eux : une case ronde, unealebasse, un seau d'eau, une maison, etc (comme nous avons pu voir dans leurs cahiers). Cette proximité au quotidien avec ces objets les donne plus d'aptitude à les dessiner. Leurs difficultés surviennent dans les disciplines découvertes à l'école, autrement dit celle prônée par l'école, celle de la "culture légitime". Les difficultés sont criardes en dictée où 28 élèves sur 54 ont obtenu zéro : c'est le pic des difficultés de ces élèves. Nous verrons que les difficultés en dictée continuent dans toutes les compositions de l'année, dans toutes les classes à Bamako comme Ouélessebouougou où nous avons suivi les élèves. Leur difficulté en dictée a une grande partie son explication à l'insuffisance et au manque de ressource pédagogique important, comme le livre. Dans toutes les classes observées, les enseignants soulignent que tous les élèves n'ont pas de livre de lecture, de grammaire et dans d'autres disciplines. D'après les enseignants, leurs élèves lisent peu et la majorité ne lit pas. La culture de la lecture est en défaut, or la lecture est une pratique incontournable pour les élèves d'exceller en dictée. Dans la compréhension des mauvaises notes en dictée (expliquée par le manque de livre), c'est la question de manque de moyens des parents qui est mise en avant, comme principale raison, par les enseignants. Les mauvaises notes en question de dictée (22 élèves sur 54 ont zéro) sont proches de celles en

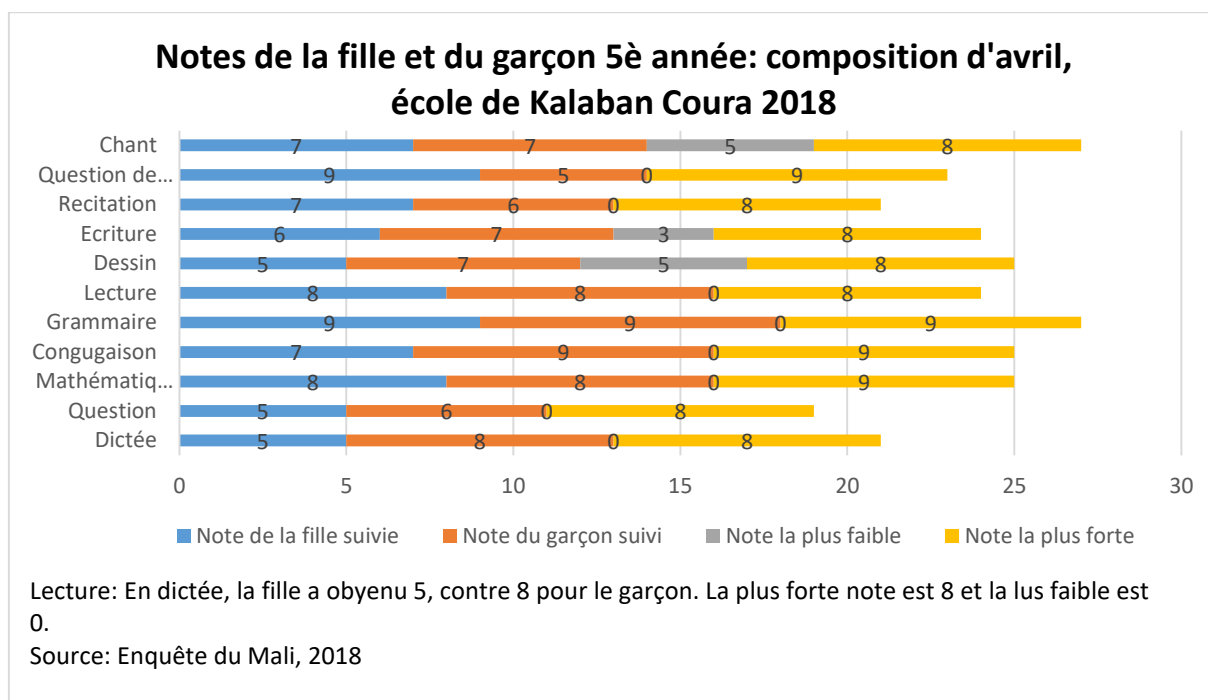
dictée. En général, les notes du garçon suivies sont meilleures que celles de la fille qui dépasse le garçon surtout en chant (9/10 contre 5/10) et récitation (7/10 contre 6/10). La meilleure note de la classe est 9/10, obtenue dans 5 matières sur 11 (chant, question de cours, grammaire, conjugaison et mathématique). Dans une comparaison générale des moyennes des élèves, les filles ont de meilleur résultat que les garçons. Or pourrait dire ici que si les filles sont nombreuses en classe, elles auraient tendance à avoir des meilleurs résultats dans l'hypothèse que les meilleures filles pourraient consciemment ou inconsciemment tirer les autres, dans le groupe de pair, vers le haut.

Graphique N° 26 : Résultat de la fille et du garçon, école de Kalaban Coura, 5^{ème} année, 2018 composition de février



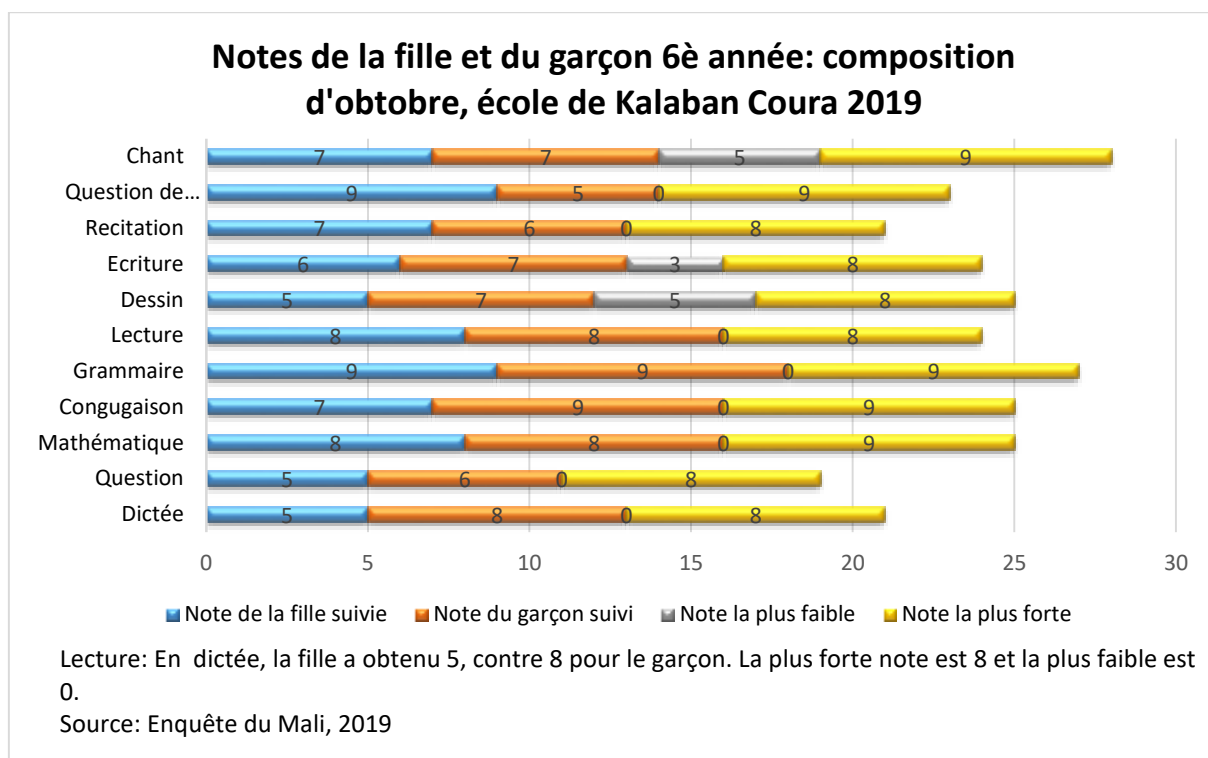
Dans cette composition, le garçon a excellé en question de dictée (9) et surtout en grammaire avec la meilleure note de la classe (10), par contre il a obtenu une mauvaise note en mathématique (3), c'est dire que ses notes ne sont pas homogènes. S'agissant de la fille, en général, ses notes varient entre 6 ; 7 et 8 (sa meilleure note, obtenue respectivement en récitation et écriture). Ces deux élèves ont obtenu 0 en dictée, la matière la plus difficile (dans cette composition) pour la majorité écrasante de la classe. Les notes des deux élèves sont en général proches aux meilleures notes de la classe.

Graphique N° 27 : Résultat de la fille et du garçon, école de Kalaban Coura, 5^{ème} année, 2018 composition d'avril



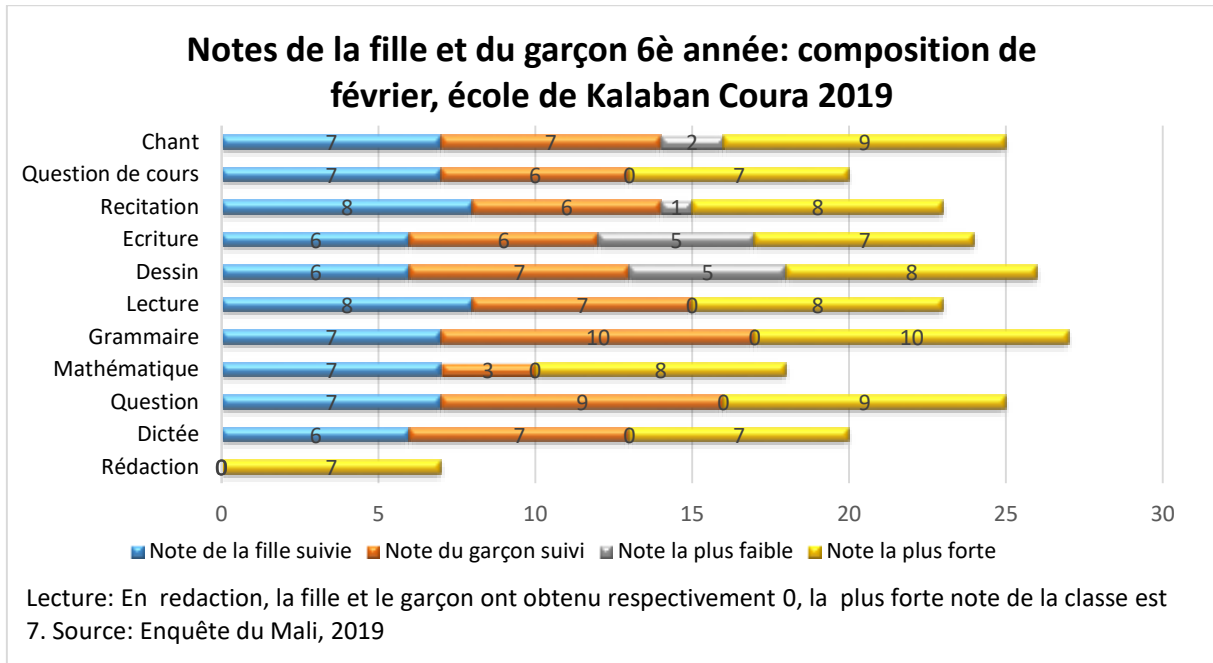
Les résultats de cette dernière composition l'année se ressemblent à ceux de la première composition, notamment en dictée où les deux élèves ont obtenu les mêmes notes (5 pour la fille et 8 pour le garçon). Les deux élèves ont obtenu la moyenne dans toutes les matières avec des bonnes notes dans certaines, comme en grammaire où ils ont respectivement obtenu 9 (la meilleure note de la classe). Toutes les notes du garçon sont en dessus de la plus faible note de la classe. Pour les notes de la fille, hormis dessin (5) identique à la plus faible note de la classe, elles sont également en dessus des notes les plus faibles de la classe dans chacune des disciplines. C'est dire que ces deux élèves font partie des meilleurs élèves de cette classe.

Graphique N° 28 : Résultat de la fille du garçon école de Kalaban Coura, 6^{ème} année, 2019 composition d'octobre



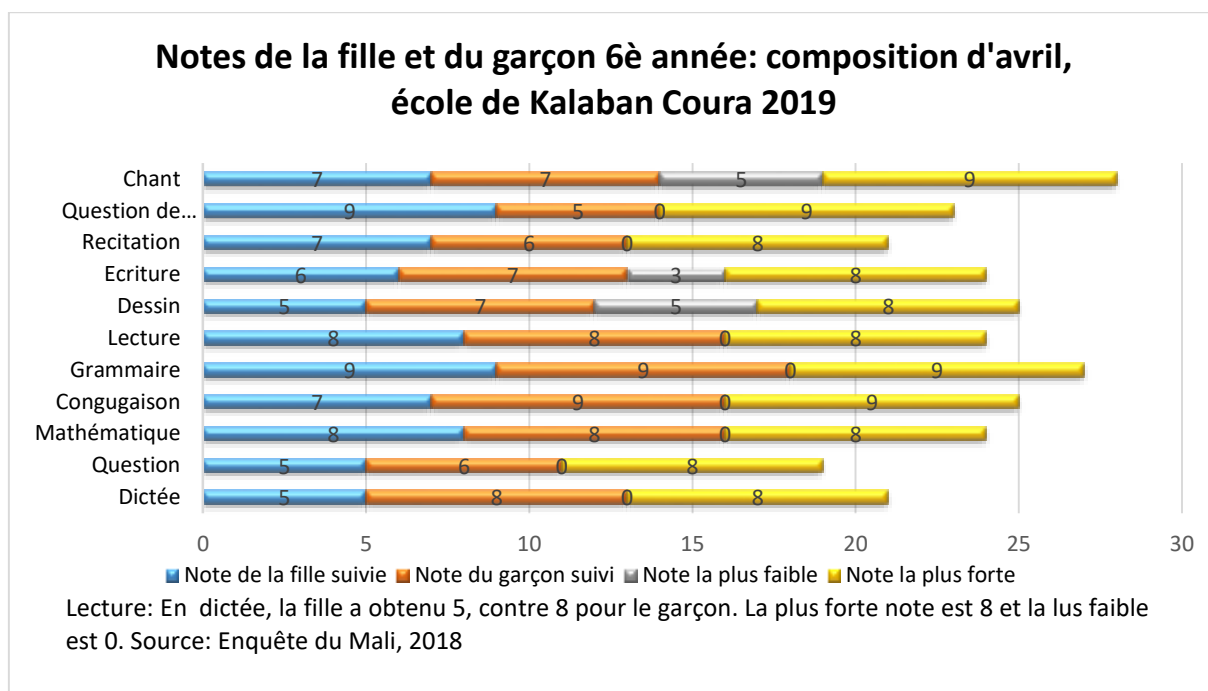
La première composition de la classe de 6^{ème} donne des notes élevées pour le garçon en dictée mathématique et lecture, respectivement 8. Il a plus excellé en conjugaison (9) et conserve la même note en grammaire avec la fille. Cette dernière a obtenu la même meilleure note (9) en question de cours, contre 5 pour le garçon. Dans les différentes disciplines, la plus forte note de la classe avoisine entre 8 et 9.

Graphique N° 29 : Résultat de la fille du garçon école de Kalaban Coura, 6^{ème} année, 2019 composition de février



Le garçon suivi se démarque de la fille en grammaire en obtenant sa meilleure note de l'année : 10. Par contre, il a largement régressé en mathématique avec une note très faible : 3 contre 7 pour la fille. Les plus fortes notes de la classe sont entre 7 (question de cours, écriture et dictée) et 10 (grammaire).

Graphique N° 30 : Résultat de la fille et du garçon, école de Kalaban Coura, 6^{ème} année, 2019 composition d'avril



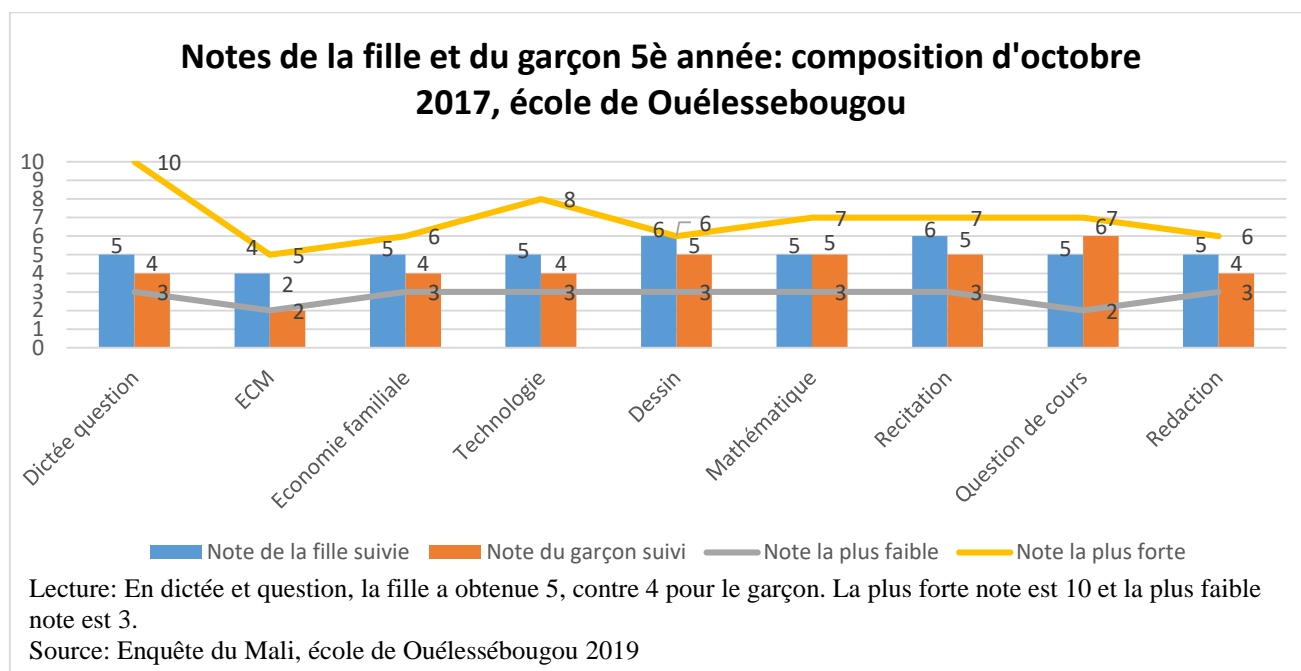
A la dernière composition de l'année de 6^{ème}, les deux élèves suivis ont eu la moyenne dans toutes les matières. La fille suivie a obtenu sa meilleure note (9) en question de cours et en grammaire, tant disque la meilleure note du garçon se trouve en grammaire et en conjugaison, respectivement 9. Les meilleures notes de la classe sont entre 8 et 9.

A l'issu des trois compositions de cette dernière classe du premier cycle. Il apparait que le niveau du garçon, vu ses notes, a un niveau plus élevé que la fille, qui aussi partie des meilleures filles de la classe et donc des meilleures élèves de la classe (fille et garçon confondus).

Les élèves suivis à l'école de Ouélessébougou

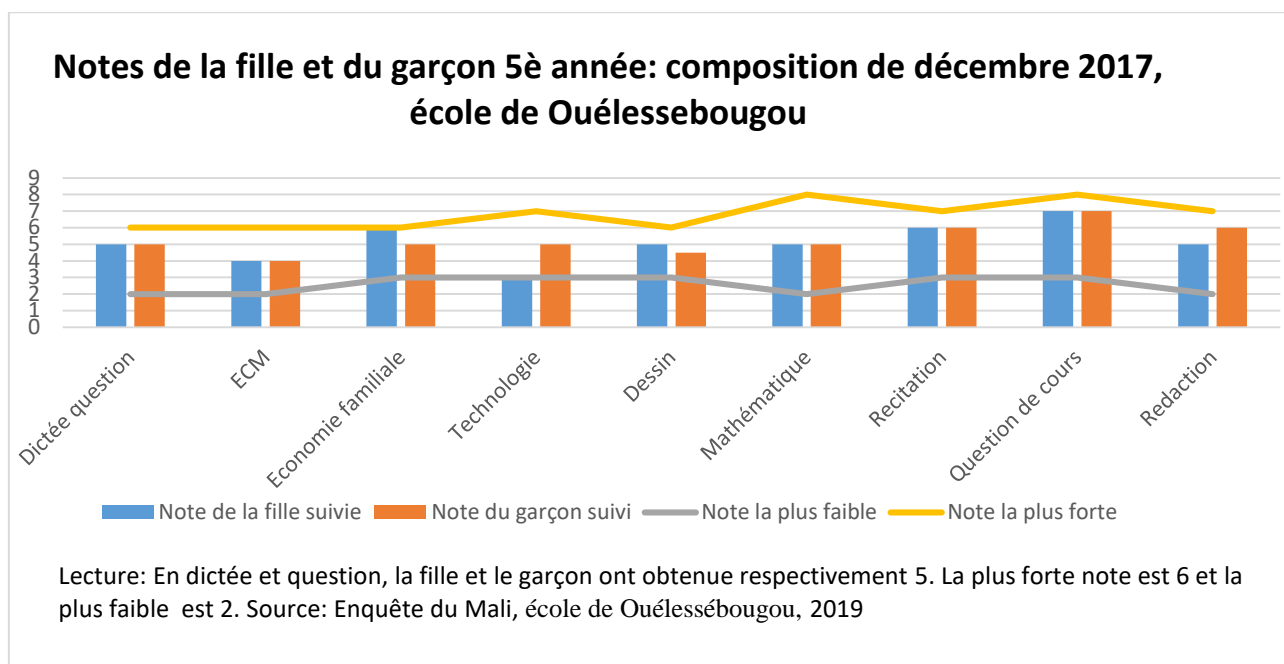
Classe de 5^{ème} année

Graphique N° 31 : Résultat de la fille et du garçon école de Ouélessebougou, 5^{ème} année, 2017-2018 composition d'octobre



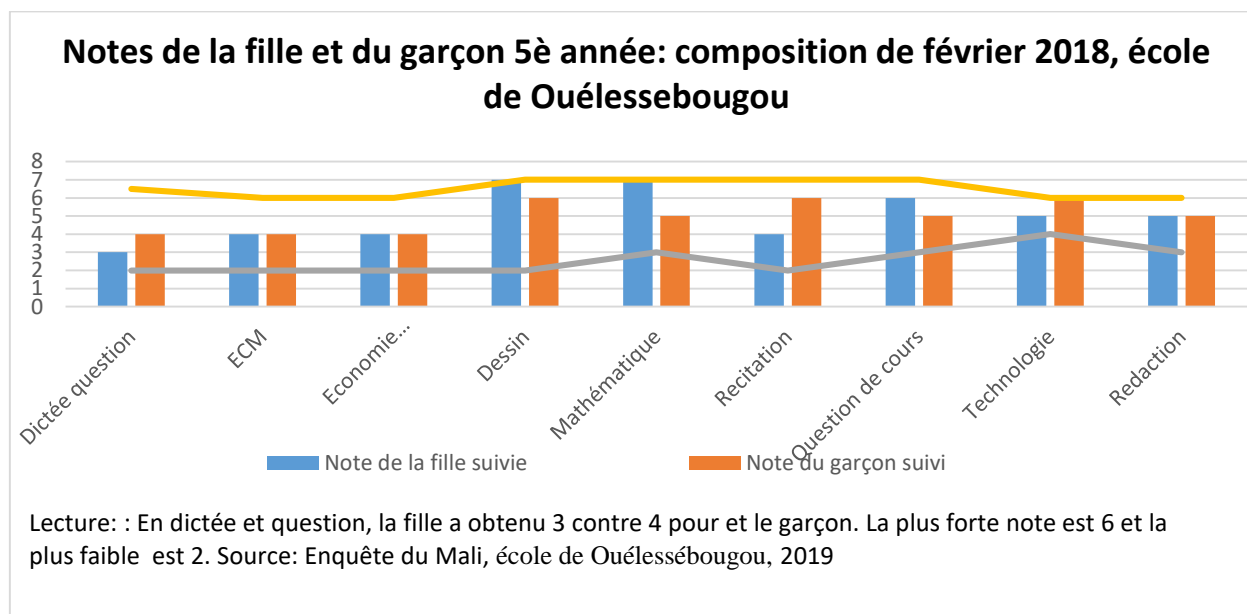
Dans cette première composition de l'année, la fille et surtout le garçon suivis ont en général des notes en dessous de la meilleure note de la classe à l'image des notes en dictée dans laquelle la meilleure note de la classe (10) est le double de celle de la fille (5) qui est en dessus d'un point de la note du garçon. C'est seulement en dessin (6) que la note de la fille suivie correspond à celle de la plus forte note. Cette composition a été plus difficile pour le garçon par rapport à la fille qui a des meilleurs résultats que le garçon dans toutes les matières exceptées en mathématique, matière dans laquelle les deux élèves ont obtenu respectivement 5.

Graphique N° 32 : Résultat de la fille et du garçon, école de Ouélessebougou, 5^{ème} année, 2018 composition de décembre



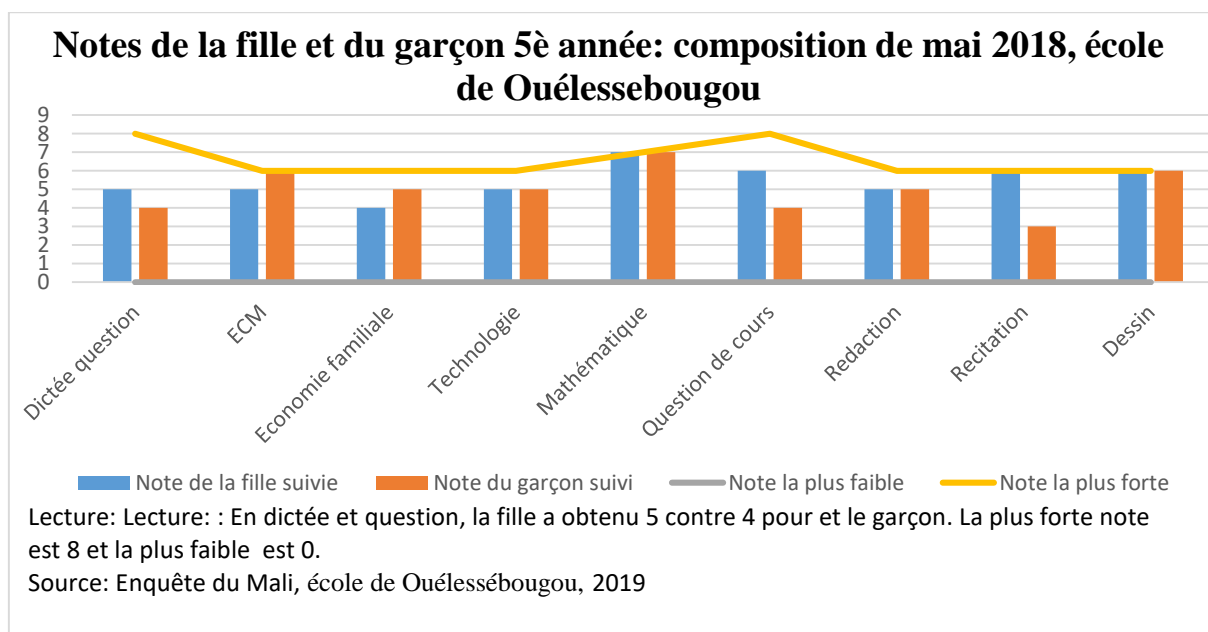
Si la plus forte note de la classe est encore en dessus des deux élèves suivis, l'écart s'est réduit dans cette composition, en comparaison à la précédente. Ce qui ne veut pas dire (au regard des notes) que les deux élèves suivis ont tous progressé, mais ce sont les plus fortes notes de la classe qui sont en baisse surtout. La meilleure note de cette composition est en dessous de deux points par rapport à la précédente. Toutefois, les notes du garçon ont augmenté et dépassent celle de la fille dans la majorité des disciplines.

Graphique N° 33 : Résultat de la fille et du garçon école de Ouélessebougou, 5^{ème} année, 2018 composition de février



Les résultats des deux élèves suivis se rapprochent dans cette composition dans laquelle la note la plus élevée de la classe n'a pas dépassée 7. C'est l'une des compositions où il n'y a pas de zéro dans les notes les plus faibles de la classe, qui sont en dessous des notes des deux élèves suivis. Les deux élèves suivis ont reçu des notes en dessous de 5 (la moyenne) dans les matières suivantes : dictée question (3 pour la fille et 4 pour le garçon), ECM et économie familiale (respectivement 4 pour les deux élèves dans ces deux disciplines). Aussi la fille a obtenu 4 en récitation. A noter que les faibles notes des deux élèves sont compensées dans les matières où ils ont obtenu de bonnes notes : dessin et mathématique pour la fille (respectivement 7), puis 6 en question de cours ; pour le garçon, il a obtenu 6 respectivement en dessin, récitation et technologie.

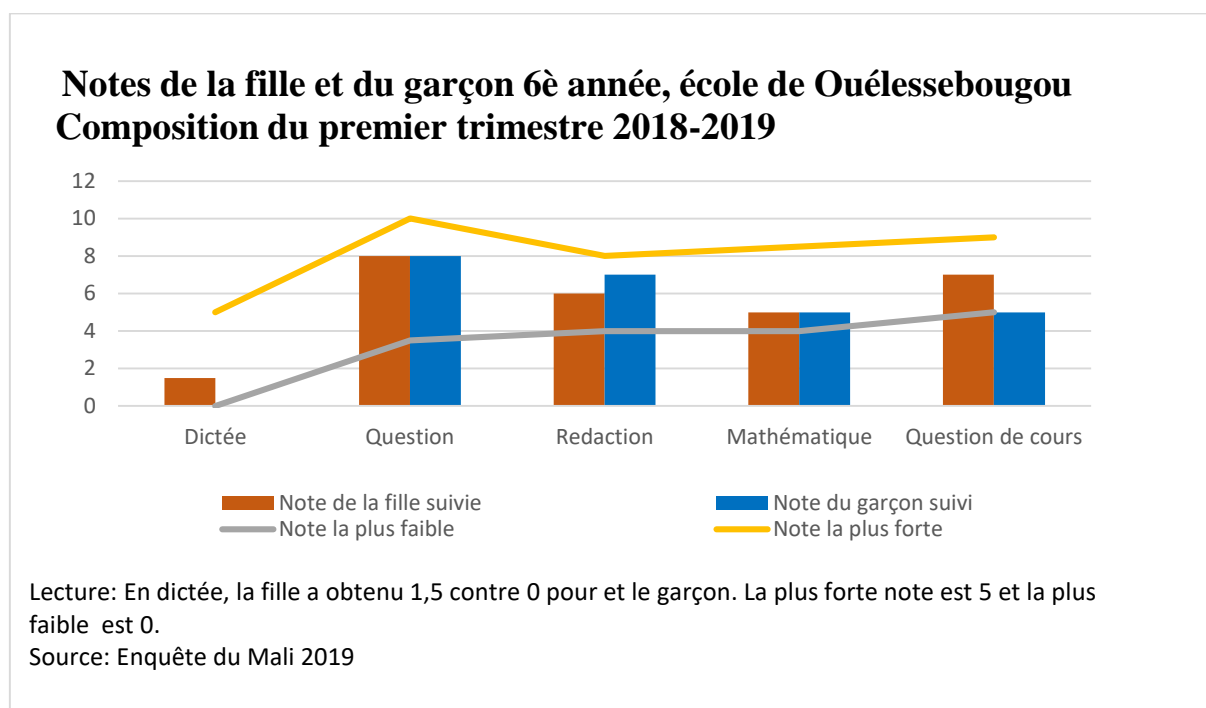
Graphique N° 34 : Résultat de la fille et du garçon, école de Ouélessebougou, 5^{ème} année, 2018 composition de mai



Classe de 6^{ème} année

En 6^{ème} les deux élèves se trouvent avec un nouvel enseignant que nous nommons Monsieur KOUYATE. Selon l'enseignant, la fille, elle est ponctuelle, mais elle n'apprend pas assez ses leçons ; « c'est ça son problème » dit-il. Durant la période de notre enquête en juin 2019, la seule composition qui a eu lieu dans cette école est celle du premier trimestre. Les données du graphique suivant nous explicitent le niveau des élèves dans cette composition.

Graphique N° 35 : Résultat de la fille et du garçon, composition du premier trimestre, classe de 6^{ème} année 2019, école de Ouélessebougou



La dictée demeure la discipline fatidique des élèves suivis (comme l'indiquent leurs notes dans cette matière : 3 pour la fille et 0 pour le garçon), tout comme leurs camarades de classe. Hormis la dictée, ces deux élèves ont obtenu la moyenne dans les autres disciplines dont leur meilleure note est 8/10 (en question de dictée), matière où la meilleure note est 10 /10. Dans cette unique composition de l'année, la matière la plus abordable pour les élèves est celle de question de cours, où tous les élèves ont la moyenne (la note la plus faible est 5/10).

Conclusion du chapitre 4

Dans ce chapitre, les « portraits de familles » des élèves maliens suivis pendant 3 ans, suivant une méthode longitudinale au Mali et en France confirment l'existence et l'importance, dans la vie des élèves et de leurs famille, des stratégies parentales de réussite scolaire ; ils permettent de préciser la mise en œuvre concrète et aussi, de mieux comprendre ce que ces stratégies signifient pour l'ensemble de la famille, y compris les aînés (grande-sœur et grand-frère), qui peuvent (ou non) prendre le relais des parents pour aider les plus jeunes à réussir.

Ces portraits de famille illustrent aussi les contraintes et les limites puisque la réussite scolaire n'est pas toujours obtenue, et qu'aider financièrement la famille en travaillant est aussi une attente qui vient concurrencer l'objectif de grandes études, en particulier, pour les garçons et aussi, quand les résultats scolaires ne sont pas suffisants.

C'est pourquoi nous avons aussi analysé les bonnes et les mauvaises notes des élèves suivis et aussi les matières dans lesquelles ces notes sont obtenues, en les resituant par rapport aux résultats de la classe dans laquelle les enfants scolarisés. Les notes pourtant ne sont pas le seul élément d'appréciation du parcours scolaire et d'autres indicateurs sont pris en compte par les familles pour évaluer l'effet de leurs stratégies sur la réussite des parcours scolaires, comme nous allons maintenant le voir dans la troisième partie de la thèse.

3^E PARTIE. LES EFFETS DES STRATEGIES SUR LES PARCOURS SCOLAIRES. REALITE ET LIMITES DE LEUR MISE EN ŒUVRE

Il est bien sûr, difficile d'évaluer les effets des stratégies sur les parcours scolaires, car les perceptions de la réussite et de l'échec sont variées (suivant des indicateurs objectifs ou subjectifs de réussite), comme nous le verrons en chapitre 5 ; mais c'est pourtant indispensable puisque ces stratégies s'élaborent en prenant en compte le poids des déterminants, et des projections complexes sur l'évolution des opportunités ou encore, l'interprétation des trajectoires observées dans leur diversité, notamment, en termes de poursuites d'études (chapitre 6) .

Chapitre 5- Perceptions variées de la « réussite » et ressources subjectives face à l'échec scolaire au Mali et en France

Ce chapitre s'attache à éclairer le sens conféré aux deux notions de réussite et d'échec par les acteurs de l'école (parents d'enfants maliens, enfants, enseignants et acteurs éducatifs) et les explications qu'ils donnent selon les cas, à la réussite ou l'échec. Nous faisons l'hypothèse qu'à la fois, le sens donné à ces termes et les mécanismes explicatifs mis en avant par les acteurs sont différents en fonction de leur pays de résidence (Mali/France). Pour l'étudier, nous prendrons en compte le profil des parents d'élèves maliens, rencontrés dans cette recherche, dans les deux pays. De même, l'étude comparative menée dans les différentes écoles sera mobilisée pour contribuer à la compréhension du sens donné par les acteurs à ces deux notions de réussite et d'échec scolaire qui enseignent et font fonctionner l'institution scolaire. De ce point de vue, nous nous intéresserons à « toutes sortes » de perceptions émises par les acteurs, considérant qu'ils n'ont pas les mêmes rapports avec l'école et n'ont pas, en toute évidence, les mêmes parcours de vie ce qui contribue à éclairer leurs perceptions. Dans ce chapitre, également, nous nous interrogeons et apportons des éléments d'analyse sur les points communs et les différences entre parents d'élèves maliens rencontrés dans les deux pays.

5.1. Indicateurs de réussite et d'échec scolaire

L'analyse des résultats des enquêtes de terrain nous ramène à un imbroglio de perception sur la réussite et l'échec scolaire. Dans l'optique d'analyser ce que pensent les enquêtés du champ de notre recherche au Mali et en France, nous estimons qu'il est indispensable de s'imprégner du sens qu'ils confèrent à ces deux notions.

Quand on s'interroge sur le sens conféré à ces deux notions au regard des grands auteurs de la sociologie, plus particulièrement de la sociologie l'éducation, on se rend compte qu'elles ont été largement étudiées comme objet de recherche. En portant l'analyse sur les deux notions selon les acteurs du terrain, il nous est possible de faire ressortir des typologies de visions qui émergent au confluent du statut de chaque acteur. Le parallèle des différentes perceptions sur

les deux notions dans notre investigation avec ce qui a été déjà apporté par les auteurs nous paraît important pour une compréhension des faits d'école (DUBET, 2008) en France, puis au Mali. Ce qui fait ressortir l'ambiguïté, s'il y en a, autour de la compréhension des acteurs, sur les deux notions, dans des localités et institutions différentes. Chercher à percevoir la vision des parents d'élèves maliens et celle des acteurs autour de l'école en France et au Mali, nous amène certainement à se retrouver avec une foison de perceptions légitimées par chaque acteur. Il faut se dire que chaque acteur est susceptible et prédisposé à donner sa compréhension de la réussite et de l'échec scolaire. Il ne s'agit pas pour nous de légitimer ou non une perception plus que d'autres, mais d'aller du constat selon lequel chaque perception se reflète au parcours de vie, mais aussi scolaire (pour ceux qui sont allés à l'école) de chaque enquêté. L'école est une institution ancrée dans les « mœurs » des deux pays. Au Mali, elle est imbriquée dans l'évolution même de chaque pouvoir politique, de telle sorte qu'on peut dire que chaque régime fait de l'école un « fait » décalqué de l'apport qu'il souhaite proposer aux « métamorphoses » de la société malienne.

En France, l'école est « un emblème national » où l'éducation représente un sujet éminemment emblématique dans les débats politiques, citoyens et associatifs. Tout le monde a un mot à dire sur l'école, dans une société où elle peut être considérée comme l'institution la plus proche des citoyens. Cette proximité se voit sur le plan territorial, dans les deux pays, comme dans la mission qui lui est dévolue. Sur le plan territorial, en France et au Mali, il est observable qu'il y a plus d'écoles dans les communes que d'hôpitaux, de prisons, ou toute autre institution. Cette observation aussi banale soit-elle nous renvoie à la nécessité de sa mission : pouvoir accueillir tous les enfants de la République aussi nombreux soient-ils. Le rapport des enquêtés à l'école est un rapport étroit, car la plupart d'entre eux sont passés par l'école et donc ont un souvenir de l'école. Même ceux qui ne sont pas allés à l'école (ils se trouvent, généralement, parmi les enquêtés au Mali) savent ce qu'est cette institution. Leur lien avec l'école est un lien indirect, c'est-à-dire qu'ils sont liés à l'école par la présence de leurs enfants qui la fréquentent et par conséquent, ils sont sollicités par l'école dans les réunions des parents d'élèves, lors de sorties scolaires et dans chaque évènement public au sein de l'école. Certains parents sont passés par l'école et continuent d'avoir ce lien indirect avec l'école à travers aussi leurs enfants. Nous avons une troisième catégorie de parents qui, après être allés à l'école, y sont restés comme acteurs. Ils ont un lien direct avec l'école et sont censés la connaître plus que quiconque. Il s'agit des enseignants (qui ont naturellement aussi leurs enfants à l'école) et tout autre acteur faisant fonctionner l'école. Toutes ces catégories de population rencontrées n'auront pas certainement la même perception sur la réussite et l'échec scolaire. Encore, nous ne tentons pas de légitimer une catégorie de perception au profit d'une autre. Nous essayons de comprendre et d'expliquer pourquoi une telle perception est prônée chez certains plus que chez d'autres. Par exemple le fait de venir en France et d'y résider, donne-t-il une perception différente, sur la réussite et l'échec scolaire, des parents d'élèves maliens, par rapport à ceux restés au Mali ?

Dans ce chapitre, nous essayons de découvrir et d'apporter un éclairage aussi sur un certain nombre de questionnements qui nous interpellent : qui fait quoi dans les familles maliennes, comme action, pour la réussite scolaire des enfants ? Ce qui nous renvoie à l'engagement des

parents (l'intérêt qu'ils portent sur la réussite scolaire de l'enfant, garçon et fille), des autres membres de la famille (pour les familles étendues), l'apport des aînés. Nous considérons l'engagement parental dans la réussite scolaire comme le degré d'implication des parents pour faire réussir les enfants, à travers des actions matérielles et immatérielles mises à leur disposition tout au long de leur cursus scolaire. Nous accordons autant d'importance à son aspect culturel qu'économique lorsqu'on fait face à des familles disposant moins de moyen financier considéré comme leur « maillon faible ». De même pour les familles se trouvant en meilleure situation financière que celles des autres, nous nous demandons si cette « zone de confort » familiale est pourvoyeuse de capital culturel. On pourrait dire que, à travers plusieurs familles rencontrées, les familles se distinguent par les moyens matériels/financiers dont elles disposent. L'une des visibilités apparentes observables chez un élève est de savoir s'il est ou non dans de « bonnes conditions » familiales, lorsqu'on veut comprendre la place de la famille sur sa réussite scolaire.

Observer les élèves dans les établissements, c'est entendre ce qui se dit devant l'école par les élèves et à l'intérieur de l'école : dans l'accueil, dans la cour, dans les couloirs, dans les classes, entre élèves, entre enseignants, entre le chef d'établissement et ceux qui sont au tour de lui (adjoint et secrétaire, s'il y en a). C'est être en interaction dans un monde à observer et à se faire observer par les acteurs du dit monde qui observent toute personne étrangère. Pour cette double observation, nous nous rendons compte, lors de nos enquêtes dans les écoles des deux pays, que notre présence suscite la « curiosité » des personnes non contactées ou côtoyées dans l'enquête, au premier desquelles les agents de réception dans les collèges, d'autres enseignants et élèves (les amis ou camarades de classe des élèves suivis). Les agents d'accueil, les premiers à rencontrer qui sont l'interface entre les personnes de dehors et celles du dedans des écoles en France, sont des véritables « barrières » qu'il faut dépasser par un rendez-vous justifié ou par la persuasion.

5.2. Les différences de perception entre parents d'élèves et enseignants (d'après les entretiens réalisés avec les enseignants des élèves suivis et d'autres enseignants)

Chez les interactionnistes, chaque acteur est un professionnel dans le métier qu'il exerce, et les professions sont mises en valeur pour eux (les interactionnistes) « comme des formes d'accomplissement de soi » (DUBAR et TRIPIER, 2005). Plusieurs acteurs et donc professionnels œuvrent au sein des établissements scolaires avec comme mission : contribuer à l'acquisition des connaissances, à travers les disciplines enseignées, aux élèves. On ne s'aurait réduire aucunement l'apprentissage à l'école par la seule interaction entre enseignants et élèves en classe. La contribution d'autres acteurs souvent non visibles est capitale. La compréhension de chaque acteur de l'école, sur la réussite et l'échec scolaire, est marquée ou influencée au moins par deux éléments, notamment le parcours de vie, donc scolaire de l'acteur lui-même et sa fonction au sein de l'établissement. Ce qui veut dire, qu'au prime abord, le chercheur ne doit s'attendre à une perception univoque des acteurs d'une institution, quant à leur perception sur les notions qu'il étudie. La réussite et l'échec scolaire n'ont pas la même signification chez les directeurs d'école et chefs d'établissement que chez les enseignants (où il y a également une diversité de perception), ou le CPE (conseiller principal d'éducation). Dans les classes, les

dispositifs de réussite scolaire des enseignants se trouvent dans la manière de dispenser les cours, dans le choix des méthodes pédagogiques et didactiques.

La réussite scolaire, une notion à connotations multiples

Le rapport de l'élève aux études, ce que les études représentent pour lui, fait qu'il se sent bien ou non à l'école. Ce sentiment vis-à-vis de l'école donne à l'élève l'envie d'y être ou de ne pas y être. Au niveau élémentaire cette envie peut être suscitée par les résultats scolaires, s'ils sont bons, à travers les bonnes notes, donc « avoir des bonnes notes et avoir des bonnes appréciations » des enseignants, sont des éléments favorables pour un élève qualifié d'élève en réussite scolaire pour certains enseignants. Dans le système éducatif français, les bonnes notes et les appréciations des enseignants déterminent l'orientation des élèves de l'élémentaire⁸⁶ au collège et du collège au lycée. Limiter la réussite scolaire à ces deux éléments, même au niveau élémentaire, c'est trop simplifier un phénomène si complexe. De même, les enseignants, pourtant proches des élèves, donnent une vision large sur leur perception de la réussite scolaire d'un élève. L'élève qui réussit à accéder aux études qu'il a envie de faire, tend à entretenir un bon rapport avec l'école. Mais c'est compliqué pour un élève à l'élémentaire de savoir ce qu'il a envie de faire pour ne pas trop subir ses études dans le sens où c'est quelque chose d'obligatoire pour lui. Il y a des codes à l'école, combien est importante, s'agissant de leur compréhension, pour les parents d'élèves autant que pour les élèves eux-mêmes dans leur réussite scolaire.

La compréhension des attentes des enseignants

Comprendre ce que veulent les enseignants et aller dans ce sens est la qualité d'un élève « scolaire ». Cette qualité a sa légitimité dans le parcours de l'élève « *à partir du moment où l'élève a bien intégré les codes de l'école, à partir du moment où il a réussi à se construire, à auto-évaluer ses réussites et ses difficultés et à partir du moment où il a su prendre en compte ses points forts et ses faiblesses pour pouvoir construire son avenir* » dit un enseignant au collège de la fille suivie à Paris. L'adoption de ces éléments de vigilance sur les codes peut la conduire sur la réussite scolaire. Ces arguments sur les codes ne vont pas dans le même sens que l'avis selon lequel un élève, qui n'a pas forcément la maîtrise de toutes les compétences, peut être en réussite scolaire si les compétences qu'il a acquises l'amènent à construire son projet professionnel. Par exemple un élève de SEGPA (voir plus loin) peut être en réussite scolaire, pour certains enseignants, même s'il est dans la difficulté. Ces élèves sont directement dans une perspective en termes de projet professionnel validé. Dans ce sens accordé à la réussite scolaire, l'école permet très certainement en fait un adolescent à devenir un adulte et un citoyen cohérent. À partir du moment où les acteurs de l'école ont permis à des adolescents de devenir conscient pour les réalités de la vie, certains enseignants pensent qu'ils ont réussi, que l'école a réussi une partie de son travail. Il n'y a pas qu'une réussite scolaire, elle est « multiple » pour une « prof » d'EPS (éducation physique et sportive) qui soutient qu'elle est à la fois le « bien-être » de l'élève dans le milieu de l'école, du collège, c'est-à-dire qu'il arrive à s'épanouir au travers des différentes matières. Les élèves en réussite scolaire tendent à donner leur maximum

86 Certains élèves sont orientés dans les SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) pour leur faible niveau scolaire, ils n'ont pas les mêmes contenus de formation que leurs camarades du collège.

dans les études et le maximum n'est pas le même pour tous, il diffère chez chaque élève. Il y a quand même un comportement à peu près « correct » chez les élèves en réussite. Cette enseignante en EPS voit l'idée de « progresser » continuellement chacun à son « rythme ». Parlant de progrès et de rythme, l'enseignante fait implicitement le lien avec sa discipline et rajoute que ce progrès n'est pas forcément atteint par tous. Il y a des élèves qui sont en difficulté de compréhension et ne pourront pas l'atteindre seul. Comme elle n'est pas chiffrable, « la réussite scolaire en tout cas, elle n'est pas chiffrée » dit l'enseignante, elle est plus par rapport aux efforts fournis, aux comportements. Et c'est là que l'enseignante en EPS trouve le progrès dans le phénomène de réussite scolaire. « C'est plus abstrait » ajoute-t-elle. Cette enquête ne met pas en avant le diplôme décroché dans la réussite scolaire, mais elle en partage le raisonnement en affirmant qu'« on est obligé de la voir comme ça, parce que le monde, la société elle est comme ça ». Elle dit avoir répété toujours à ses élèves qu'ils peuvent faire une filière professionnelle et avoir réussi. Parce que c'était l'objectif qu'ils se sont fixés et que s'ils arrivent au bout de l'objectif fixé, qu'ils sont capables d'atteindre, ils ont réussi leur parcours scolaire. Mais le monde du travail est compliqué. Le diplôme élevé est toujours réclamé pour certains postes, notamment dans la fonction publique très hiérarchisée en fonction du diplôme. Après les études, on n'est pas toujours en phase avec ce qui se passe après. Dans des pays comme la France ou le Mali, la place du diplôme se voit bien dans la recherche de l'emploi (on y reviendra).

Appréhendée comme une formation en soi dans le processus de socialisation de l'élève, la réussite scolaire se situe, pour certains enseignants, comme une compréhension de l'élève qu'il est dans un collège, pas forcément pour avoir des bonnes notes, mais qu'il est dans un collège déjà pour se sociabiliser, pour être en contact avec d'autres adolescents, et pour, « pas forcément apprendre des choses pour apprendre des choses » affirme un enseignant à l'école de Paris, « mais apprendre des choses pour avoir un esprit critique plus tard, ou même au collège ». Cet enseignant ajoute que cet esprit critique amènera certainement l'élève à se situer par rapport aux autres en termes de milieu social. S'il vient d'un milieu social défavorisé, sa réussite scolaire émanera de cette prise de conscience de son milieu social défavorisé et à la fin de la scolarité du collège, de savoir s'il a travaillé, fait des efforts, et s'être investi, motivé, il pourrait éventuellement aller dans un bon lycée, avoir un choix plus large. En d'autres termes, ici la réussite scolaire qu'expliquent les enseignants, c'est quand l'élève se dit qu'après le collège il a la « porte ouverte », il a un large choix, en termes d'orientation, de pouvoir y aller grâce à ses bons résultats scolaires.

Les enseignants s'inspirent souvent de leur propre parcours scolaire pour identifier les élèves en réussite scolaire. L'exemple d'un professeur d'espagnol (au collège des deux élèves suivis à Paris) en dit long sur son parcours de poursuite d'études en France et le lien qu'il fait sur ses élèves (qu'il considère en réussite scolaire). Il est arrivé en France avec cet esprit de réussite scolaire. Parfois, il voit certains élèves un peu comme sa propre histoire : un milieu qui n'est pas très favorisé. Il dit avoir fait des efforts à l'école avant l'université, ensuite à l'université. Maintenant étant en France, il se dit être en réussite. C'est cet effort dans les études qu'il montre à ses élèves, pas forcément pour être un exemple pour eux, mais plutôt leur montrer qu'à partir

« d'un point A » considéré comme l'effort, ils peuvent aller à « un point B » : la réussite. Donc faire des efforts, à commencer par tout ce que l'élève peut accomplir (parler d'autres langues, aller dans d'autres pays, connaître d'autres cultures, avoir l'esprit beaucoup plus ouvert) se répercute sur sa réussite scolaire.

Selon l'enseignant de la fille suivie à Paris, l'école n'a pas d'enjeu pour certains élèves, parce qu'ils préfèrent rester dans « leur zone de confort ». Cependant d'une certaine manière, dans son parcours, l'élève issu de l'immigration est sorti de cette « zone de confort », parce qu'il n'est pas dans son pays, dans sa culture. Il reste que, comme le dit cet enseignant, vouloir la réussite scolaire, c'est « sortir de sa zone de confort » et vouloir faire de choses, grâce aux études. L'assiduité dans les « devoirs faits » montre que l'élève est « scolaire » donc il suit les injonctions des enseignants. Ce qui procure chez l'élève une régularité à être en contact avec les documents pédagogiques. Cette habitude à faire des devoirs peut venir de l'extérieur (des autres camarades) s'imposant à l'élève, soit par l'effet d'imitation volontaire positive en prenant le bon exemple sur les autres, soit par coercition implicite faisant son devoir pour ne pas se retrouver seul ou parmi les minorités de « mauvais élèves » toujours remarqués comme mauvais exemple pour les enseignants. Il y a des élèves qui se retrouvent dans des classes qui les tirent « vers le haut » à un moment donné de leur parcours, ouvrant chez eux la voie vers la réussite scolaire.

Effet de la classe : Le mimétisme entre élèves vers la réussite scolaire

Dans les collèges en France, les classes sont formées dans l'esprit de maintenir une homogénéité (élèves bons, élèves moyens, et élèves en difficulté ou problème de discipline). Partant de cette remarque faite dans nos observations au collège dès la classes de 6^{ème}, on voit que les critères de formation des classes mis en place par l'institution scolaire sont axés d'abord sur l'état du dossier de l'élève, ce qui est l'indicateur sur la formation des classes, donc de savoir « qui est mieux avec qui ». Si tout semble être préparé pour constituer des « classes idéales » pour les enseignants, l'attitude des élèves, pouvant changer d'une année à une autre, peut biaiser les attentes. Par exemple un élève « sans problème » en CM2 peut se retrouver en situation de discipline grave et par conséquent être en conseil de discipline en 6^{ème}. C'est dire que le profil d'un élève peut être volatil. Et il est souvent variable d'une classe à une autre et d'un cycle à un autre. Ainsi la réussite scolaire dans certaines circonstances émane de l'effet de la classe, dans la mesure où lors de la formation des classes certains peuvent être « tirés vers le haut » par les camarades de classe. Au collège de Paris, la fille suivie se retrouve dans une classe qualifiée de « plus mature » selon le prof d'espagnol. Si dans sa matière, les deux classes de 5^{ème} font les devoirs à domicile, il y a très peu d'élèves dans la classe de la fille qui ne font pas leurs devoirs (« sur les 22 élèves, il y a 2 qui ne les font pas »). Paradoxalement dans la classe du garçon, c'est plus compliqué. Et pour cause, l'enseignant parle de « manque de maturité » en quelque sorte. Selon lui les élèves qui sont dans la classe de la fille sont un peu plus matures pour des élèves de 5^{ème} que les camarades du garçon. « Je trouve que les camarades du garçon sont encore bébé » dit-il. La mentalité « enfantine » des élèves de cette classe se trouve dans leur manière de poser des questions sur le cours. C'est le cas de deux garçons qui posent des questions que l'enseignant ne qualifie pas de « bêtes », mais qui sont

des questions assez évidentes par rapport à ce qui se dit dans le cours. L'enseignant parle sur ces élèves en ces termes : *« Et ils sont toujours dans le pourquoi, et pourquoi et pourquoi ? Donc c'est très bien de demander pourquoi, c'est comme ça qu'on arrive à une connaissance plus approfondie, mais j'ai l'impression qu'ils sont moins matures, qu'ils ont un comportement des élèves d'école élémentaires ».*

Le constat qui s'impose ici est de se demander si les bonnes notes de la fille en espagnol sont « un effet » de classe, c'est-à-dire qu'elle s'est retrouvée dans une classe meilleure, en espagnol, dans l'ensemble. Mais la remarque de l'enseignant sur cette élève est telle que c'est plutôt elle qui « tire » certains de ses camarades « vers le haut ». Selon les dires de l'enseignant, elle est dans un autre registre, dans cette classe, c'est-à-dire qu'elle est d'une motivation extrême, elle travaille, pose des questions, aide ses camarades, et elle est libre d'esprit. Quelque chose de plus chez elle et qui est important pour l'enseignant, c'est cette « empathie » lui permettant, après avoir compris ce qui se passe en cours, elle donne un « coup de main » à ses camarades. C'est le cas à plusieurs reprises, par exemple si, comme en cours d'espagnol la classe fonctionne par îlots de quatre personnes, il lui est arrivé de discuter un peu avec ses camarades qui sont en difficulté. Soit elle leur explique ce que l'enseignant dit, soit elle va leur expliquer la consigne. Elle a ce rôle d'élève exemplaire en espagnol⁸⁷ pour une première année dans cette discipline. Des pratiques comme une participation énorme au cours, le manque de peur de passer au tableau ou de lire une réponse, de lire un texte, sont en sa faveur. L'enseignant explique qu'il a parfois l'impression qu'elle peut avoir des difficultés mais reste une impression. Ce n'est pas quelque chose qu'il voit en cours, lorsqu'il affirme :

« je ne la vois (hésitation) en fait si je dois comparer, je ne sais pas si je peux le faire. J'ai l'impression qu'elle est vraiment dans une démarche scolaire qui n'est pas du tout la même démarche du garçon. Par exemple pour elle, il y a vraiment quelque chose de positif de ce qui se passe. Je pense qu'elle a compris quelque chose et qu'elle essaye vraiment de travailler et de fournir énormément d'efforts pour que ça se passe bien ».

Ces remarques de l'enseignant témoignent que son niveau en espagnol est au-dessus du niveau moyen de la classe qu'on peut expliquer par un encrage au contenu de la discipline comme sa matière favorite en se démarquant des autres par son niveau en expression qualifié de « très bien » (à travers des efforts de prononciation), idem à l'écrit (par des efforts pour bien conjuguer les verbes, pour bien écrire les mots ou faire la concordance quant il s'agit du masculin ou du féminin, du singulier, du pluriel). Il est important de dire que cette exemplarité en espagnol (sa matière favorite) est une particularité du « point fort » de cette élève qu'on ne peut généraliser dans toutes les disciplines. Si la structuration de la classe est une référence de réussite scolaire, dans l'exemple de cette matière (espagnol), ce sont les filles qui sont « moteurs » de cette réussite. Elles sont considérées comme plus scolaires et plus studieuses dans les deux classes

87 L'espagnol étant une LV2 (langue vivante 2) commence en 5^{ème}, mais certains élèves commencent l'allemand depuis le CM2 qui devient LV1 pour eux au collège ou LV2 s'il le commencent en 5^{ème}. Les élèves qui commencent l'allemand en CM2 sont dans des classes bilingues.

de 5^{ème} en espagnol. Et leur participation au cours plus qu'importante que celle des garçons en est un facteur explicatif.

Les assistantes sociales au sein des collèges, en assistant surtout les élèves d'origine étrangère (car ils sont ceux dont les parents reçoivent le plus des assistances sociales), ont tendance à faire le lien entre la réussite scolaire et les conditions familiales. Au collège du garçon de Montreuil, l'assistante sociale donne son opinion sur la réussite scolaire en forme de « paliers » à atteindre. Dans ce sens, une première réussite est accomplie si l'école parvient à amener déjà les élèves jusqu'en 3^{ème} pour qu'ils puissent avoir une formation plus tard, que ce soit un baccalauréat général ou professionnel. C'est ce palier qui est le plus important à atteindre pour elle. Son argument abonde dans le sens par lequel nous étudions la réussite scolaire dans cette recherche, c'est-à-dire celle des jeunes élèves (10-12 ans). Le second palier est naturellement les études universitaires. Elle valorise le diplôme et soutient le risque de délinquance juvénile derrière l'échec scolaire en disant « *C'est parce que sinon qu'est-ce qu'ils vont devenir dans notre société actuelle ? Et malheureusement on a le cas d'élèves qui rentrent, mais qu'on n'a pas réussi à sauver et qui se sont déscolarisés et on sait qu'ils ont plutôt choisi le chemin de la délinquance* ». Pour elle, le décrochage scolaire descend de plus en plus vers les niveaux inférieurs car avant il se faisait en 4^{ème} voire surtout en 3^{ème}.

Les acteurs de l'école ont une compréhension de la réussite scolaire explicable avec leur rapport avec les élèves. À ce titre, les assistants pédagogiques chargés d'assurer la « continuité pédagogique » par l'accompagnement des élèves en difficulté, des élèves exclus de cours et des élèves venus en retard, non reçus en classe, font un lien entre le comportement d'assiduité des élèves et leur réussite scolaire. De même les assistants d'éducation, partant de l'interaction avec les élèves, forgent leur opinion sur la réussite scolaire, s'ajoutant aux péripéties à gérer auxquelles ils sont confrontés dans l'exercice de leur métier. Dans un entretien groupé, avec une assistante pédagogique et trois assistants d'éducation (deux femmes et un homme) dans le collège du garçon suivi à Montreuil, le parcours scolaire de chacun d'entre eux est clairement ressorti dans leur vision sur les deux phénomènes. La réussite scolaire est perçue, pour eux, dans le comportement de l'élève, à ces relations avec les enseignants. De leur connaissance sur le profil des élèves côtoyés dans leur métier, les assistants pédagogiques et d'éducation se sentent plus proches des élèves que d'autres acteurs au sein des établissements. Et pour cause, ils sont tutoyés par les élèves autant qu'ils les tutoient. L'assistante pédagogique considère qu'un élève est en voie de réussite scolaire s'il est assidu, s'il n'est pas exclu de cours et à travers les bonnes notes. Les élèves exclus en cours sont pris en charge par l'assistante pédagogique, elle est habituée à s'occuper d'eux :

« Ici on a beaucoup de cas où les élèves se font exclure très facilement quand je compare à moi, quand j'étais au collège à l'époque. Pour moi, c'est être sérieux en classe et pas être insolent, ne pas bavarder. Ils font des petits bavardages. Voilà, il faut que les notes suivent... Il y a des élèves, ils savent même pas en fait ils en sont où dans quelle matière. Il faut savoir dans quelle matière où on en est. Donc pour moi la réussite c'est voilà avoir des bonnes notes, être respectueux des adultes et puis voilà savoir (hésitation) bien suivre l'école quoi. Venir à l'école mais pas pour être, pas juste pour venir parce qu'à la maison papa ou maman, ils vont dire

pourquoi tu n'es pas allé à l'école ? C'est vraiment venir pour venir, pour étudier, pour apprendre les choses » dit-elle.

Au collège, le travail des assistants pédagogiques et des assistants d'éducation devient ardu pour des élèves n'étant pas sur la voie de la réussite scolaire. Ils ont une mission, comme indique leur fonction, « d'assistance » en plus de la mission de soutien et de motivation auprès des élèves. Si tous les élèves sont surveillés dans « la cour d'école » (Julie Delalande, 2005), la vigilance est plus mise dans les couloirs et aux alentours des toilettes sur ceux qui sont « étiquetés » d'élèves perturbateurs. Ces assistants amènent les cas de blessés dans les bagarres à l'infirmerie, ils connaissent (par leur rôle d'intermédiaires entre les élèves et les autres acteurs au sein de l'école) ceux qui viennent en retard, ceux qui s'absentent et ceux qui sont exclus de cours. Puisqu'ils passent tout leur temps au collège avec les élèves, ils se considèrent comme ceux qui voient, qui observent beaucoup plus les élèves. De facto, ils les connaissent un peu mieux, selon eux, que les professeurs, parce que les professeurs restent dans un cadre « fermé » dans un rôle d'enseignant. Leur rapprochement avec les élèves est facilité par le tutoiement réciproque entre eux. Les élèves les tutoient comme ils tutoient les élèves. On peut penser que ce tutoiement enlève toute barrière de hiérarchie entre les assistants d'éducation et les élèves. Mais malgré le tutoiement, il existe une hiérarchie entre assistants d'éducation et élèves. Ces derniers sont plus enclins à se confier aux assistants d'éducation leurs problèmes familiaux (économiques et sociaux), les relations tendues ou d'amitié entre élèves, leur volonté à poursuivre les études ou à quitter l'école après le collège. Si les élèves ont des problèmes, ils sont très souvent les premiers à le savoir, disent-ils. Il y a des problèmes dont l'élève n'ose pas parler à des personnes qu'ils considèrent comme supérieures hiérarchiquement, aussi ils passent par eux. Donc il y a un lien de proximité par le fait qu'ils sont en position intermédiaire entre les deux mondes (monde des enfants et monde des adultes).

Ce rôle de « passerelle » que jouent les assistants d'éducation entre les élèves et le conseiller principal d'éducation (celui à qui ils remontent les informations sur l'état de chaque élève à problème ou pas) a un double enjeu dans les écoles en France : mieux se rapprocher des élèves pour mieux les connaître. Par le parcours d'élève déjà vécu et la pratique du métier, les assistants pédagogiques et les assistants d'éducation connaissent mieux les élèves, sur le plan comportemental. Le profil de certains élèves donne aux assistants d'éducation d'autres perceptions sur la réussite et l'échec scolaire. La compréhension de la réussite scolaire renvoie aussi à quelque chose qui n'est pas objectif. Dans l'entretien groupé, l'une des deux assistantes d'éducation la considère à ce « qui ne veut rien dire » et défend l'idée surtout de réussite de l'élève sur ce qu'il va faire, ce qu'il va retrouver, ce qu'il va réussir à faire, ce qui lui plaît, qui le motive, qui lui donne envie de se lever tous les jours tant qu'il est à l'école. Dans sa vision, l'objectif c'est d'arriver à ce qu'un élève aille là où il a besoin d'être, là où il peut être et là où il va s'épanouir. Cet avis est partagé par sa collègue qui compare son parcours brillant, par rapport à celui de son frère mais mieux payé qu'elle, en ces termes : « *Maintenant ici en France, pour moi les diplômes, les machins, tout ça, ça ne veut rien dire. Moi, après c'est un choix de ma part aussi, moi j'ai un master voilà je travaille en tant que surveillante. Je touche 1 200 euros, à côté j'ai mon petit frère il n'a même pas eu son bac, il est là, il a son travail, il a son petit*

CDI, il touche plus de 2 000 euros par mois, il travaille au siège UBER dans un bureau, il s'occupe de (hésitation) je ne connais pas le titre exact. Après, il y en a plein des exemples comme ça, donc voilà j'ai un bac plus cinq, lui il n'a pas le bac ».

Cet exemple montre l'asymétrie entre les titres scolaires décrochés et l'attente de ce que le diplôme apporte dans le marché du travail. Si cette attente n'est pas comblée, ceux qui ont des diplômes élevés se sentent dévalorisés dans le marché du travail, et remettent en cause la réussite scolaire liée aux diplômes de plus en plus élevés. C'est ce que souhaitent pourtant les parents qui préfèrent que leurs enfants aillent au lycée général, pour faire des études universitaires, des longues études, plutôt que d'aller faire un CAP.

L'élève en réussite scolaire c'est aussi l'enfant qui a envie d'aller à l'école en toute aisance, qui est « scolaire », c'est-à-dire qui s'applique et s'adonne à faire les recommandations de l'enseignant sans pour autant être un élève brillant. Dans ce sens la réussite scolaire émane également de la bonne volonté de l'élève lui-même en dehors de toute motivation parentale.

Nous définissons la réussite scolaire d'un élève comme l'adéquation d'un environnement scolaire et familial propice aux études s'ajoutant à la conjonction de l'effort consenti par l'élève. En matière de réussite scolaire d'un enfant malien au Mali ou en France (à l'instar d'autres enfants d'origine africaine), toute circonstance (avoir un voisin autour ayant des enfants en réussite scolaire, arriver dans la famille d'un étudiant en poursuite d'étude...) autour de l'élève peut être un facteur déterminant dans son cursus. Nous voyons que dans les familles et dans l'entourage, les personnes rencontrées çà et là, et les célébrités vues dans les médias peuvent être des références pour l'enfant dans le contexte de la « socialisation anticipatrice ». Ces circonstances que nous considérons comme des facteurs susceptibles de déterminer le parcours scolaire de l'élève, intrinsèques à chaque élève, sont soit positives soit négatives. Elles sont positives lorsqu'elles sont capables de hisser l'élève vers la voie des études. Par exemple l'élève qui prend comme référence à un moment de son cursus de suivre la carrière d'un voisin, alors de profession intellectuelle, lorsque ses propres parents ne sont pas allés à l'école. Elles sont donc négatives quand elles influencent l'enfant vers des pratiques hors cadre scolaire et lui procure le reniement des études. L'exemple qui nous paraît le plus frappant pour les élèves d'origine africaine en France est lorsque l'élève fréquente, dans les cités, les décrocheurs du quartier. Pour les élèves dans les niveaux d'études inférieures comme l'élémentaire en France ou le fondamental au Mali, nous pensons que la réussite scolaire est plutôt une affaire de famille et d'école que de l'apport personnel de l'enfant, car il nous semble que les enfants sont souvent « inconscients » des enjeux de l'école sur leur devenir. À ce niveau nous pensons que l'âge de l'enfant doit l'écarter de « toute responsabilité » s'il échoue (redouble une classe). Les facteurs de sa réussite sont plus des « faits sociaux » autour de lui. L'élève en tant qu'enfant ne décèle par forcément l'intérêt des études pouvant d'ailleurs être un « refoulement » pour lui au profit des jeux. Combien d'élèves se mettent à pleurer le premier jour de la rentrée montrant leur réticence à cette nouvelle vie à laquelle ils finiront par s'adapter ? À s'en tenir aux faits se déroulant au premier jour de l'école de bon nombre d'élèves, ce jour n'est pas forcément un événement heureux pour certains enfants, or il en est une évidence pour tout parent d'élèves, qui à travers ce devoir de parent, d'envoyer son enfant à l'école, pour anticiper de concevoir un

avenir qui lui semble assuré à travers l'école. Mais tous les enfants ne réussissent pas de la même manière, ni selon la volonté des parents, mais selon leur propre volonté. Car il arrive un moment où ils suivront le cursus qui leur est propre pouvant être ou pas celui voulu par les parents. Dans le choix du cursus d'un élève, nous décelons deux critères : la « capacité » à faire un cursus et l'intérêt professionnel futur porté sur ce cursus. Le choix du cursus se construit de l'élémentaire au collège, du collège au secondaire et vers l'université (pour ceux qui font de longues études). Ce choix du cursus se construit distinctement pour un enfant malien en France ou au Mali selon sa performance. Mais en France, il y a une orientation « plus cadrée » par les acteurs de l'école : enseignants et conseillers d'orientation notamment du passage de collège/lycée (ou autre école) avec avis des parents. Ces derniers au Mali, ne sont pas sollicités implicitement par les acteurs de l'école (les enseignants) dans l'orientation des leurs enfants, à la fin de l'école fondamentale (équivalent de fin du collège en France) vers le lycée ou école professionnelle (équivalent du lycée professionnel en France).

La vie associative des femmes maliennes en France : Facteur d'intégration et de réussite scolaire des enfants

L'intégration de certaines femmes maliennes en France passe par un canal différent que celui de leurs maris. Les Maliens n'ont pas les mêmes parcours d'immigration qu'ils soient homme ou femme. Nous avons souligné que dans les familles maliennes rencontrées en France, les hommes sont généralement les premiers venus. Le summum de l'intégration des hommes, de leur épanouissement et accès à des ressources économiques conséquents (réaliser des projets de construction de maison au pays, avoir un logement en France...) est fortement lié à l'arrivée de leur femme auprès d'eux en France ou à leur mise en couple en France. Sachant que les couples et surtout les couples avec enfants sont prioritaires dans l'attribution des logements sociaux. Cette remarque faite dans les familles maliennes observées/rencontrées, nous amène à dire que les femmes maliennes en France sont actrices d'une immigration réussie pour les hommes. Si les hommes s'intègrent dans leur vie de foyers (pour ceux qui ont commencé leur premier séjour en France dans ce milieu), les femmes, elles, s'intègrent dans le milieu associatif, de telle sorte qu'elles apprennent plus entre elles (sur la vie en France) qu'avec leurs conjoints au domicile. Les femmes maliennes en France se sont retrouvées dans le même rôle que la majorité de femmes d'entre elles jouent dans les familles maliennes au Mali : femme au foyer, communément appelé au Mali « ménagère ». Arrivée en France, selon les dires de bon nombre de femmes, elles se sont retrouvées entre le domicile, le marché, les magasins (pour les courses), et les sorties scolaires (pour celles qui ont des enfants scolarisés).

L'enquête réalisée dans une association (créée par des femmes) regroupant les femmes maliennes⁸⁸ avec d'autres femmes, nous donne une éclaircie sur des mécanismes d'intégration entre femmes. La découverte de cette association se trouve dans les sillages de notre enquête en son début en 2016 quand nous nous sommes rendus à la Mairie de Montreuil à la recherche des associations de la ville. Au début de notre enquête, dans la perspective de trouver « où sont les Maliens en France ? » habitant en Île-de-France, nos prospections « de bouche à oreille »

88 Ce sont les maliennes qui ont créé cette association ouverte à toutes autres femmes.

nous ont conduit dans la commune de Montreuil, puis à la mairie de cette commune. Dans cette mairie, nous nous sommes intéressés à la liste des associations de la ville, sur laquelle nous avons découvert cette association. Nous sommes allés d'une logique voulant que dans une ville où se trouve une grande partie des Maliens de France, il doit y exister une association regroupant cette communauté. Si l'association regroupe majoritairement les femmes d'origine malienne, cela s'explique par les circonstances de sa création. Toutefois, elle est ouverte à toute autre femme, faisant qu'on retrouve parmi ses membres, des femmes originaires d'autres pays africains.

L'idée de la création de l'association remonte à un fait importé du Mali. Le voyage d'une élue de la mairie de Montreuil, un voyage touristique dans le cercle de Yélimané, dans la région de Kayes⁸⁹, en jumelage avec la ville de Montreuil depuis 1985, fait partie des circonstances de sa création. Mme BK, première secrétaire de l'association à sa création, explique que cette élue, la présidente de l'association, lui a montré les photos des femmes de Yélimané organisées en association, qu'elle a vues durant son séjour. Deux circonstances favorables expliquent la création de l'association : le voyage de cette élue au Mali, qui est liée aux relations mairie de Montreuil/immigrés maliens, et la relation sociale de proximité entre décideur communal (la présidente de l'association) et cette habitante. Elle affirme :

« Ben l'idée pour moi est venue déjà on est dans une ville qui est la ville de Montreuil qui est beaucoup à l'écoute de la vie d'immigrée en particulier Malien, et avec les voyages va-et-vient là-bas au Mali, et la présidente, a fait un voyage, qui est ma voisine, qui m'a proposé de regarder les photos chez elle. On a vu comment les femmes elles sont organisées là-bas. Et à partir de là, on trouve que, elles étaient beaucoup plus en avance en organisation d'associatif que nous. C'est pas qu'on n'a pas he envie, mais moi, personnellement, ma crainte était (silence). On est, nous les femmes de l'époque, on est à 80 % des femmes qui ne savent ni lire, ni écrire. Qui va nous aider ? et qui va nous écouter, comment il faut s'y prendre ? Si c'était pour créer une association pour dire : moi, je suis la présidente. Ben, son envol, ça va, on laisse les autres femmes. C'était pas notre idée. On voulait que tout le monde y participe, et qu'il y en a pour tout le monde ».

Du voisinage à l'amitié entre les deux femmes, s'est convergée une vision commune, ajoute-elle *« c'est en regardant des photos, j'ai posé la question : j'ai dit pourquoi pas qu'on ne fait pas une association ici. Parce qu'il faut pas rêver, la présidente c'était une française. Elle n'a aucune connaissance de la communauté malienne comme moi, j'ai aucune connaissance de la communauté française. Donc, à nous deux, on a eu nos idées ensemble, et on a cherché des gens et puis, on n'a trouvé quelques personnes à l'époque ».*

L'association fonctionne par bénévolat des femmes. Hormis la secrétaire, la seule salariée payée par la mairie de Montreuil, car titulaire à la mairie de Montreuil, en tant que femme de service dans une école maternelle, les autres adhérentes sont soit dans d'autres activités salariales en temps partiel (en général femme de ménage) soit souvent femme au foyer. Il a fallu, explique

89 Au Mali, les régions sont divisées administrativement en cercles et les cercles en arrondissements au sein desquels se trouvent les communes.

Mme B K, une mobilisation des femmes de son réseau social d'abord, de porte à porte, pour faire sortir quelques femmes de l'isolement qui, à leur tour, ont su mobiliser leur réseau social de femme, partageant les mêmes difficultés liées à leur profil en commun de femme illettrée d'origine africaine en France.

L'association est devenue un lieu d'intégration et d'émancipation pour celles qui étaient en quelque sorte « perdues » dans leur nouvelle vie en France. À travers le témoignage de plusieurs femmes, il est possible de faire ressortir les effets de leurs interactions sur la scolarité de leurs enfants. Selon une ancienne secrétaire générale de l'association, elle est créée il y a 20 ans par une initiative des autorités communales pour mettre à la disposition des familles subsahariennes en faveur de leur intégration à l'époque. Le soutien de la mairie en faveur de la création de cette association, par l'octroi d'un local comme siège de l'association, présage que l'intégration des immigrés à Montreuil fait partie intégrante des « politiques de la ville », quand on sait que cette intégration constitue un enjeu important dans la sphères politique, sur le plan national.

L'intégration des femmes dans cette association est *ipso facto* favorable à la réussite scolaire des enfants de certaines d'entre elles, qui paraissaient « perdus » par manque de la variable langue, l'un des premiers déterminant de l'intégration en France pour ces femmes, de notre point de vue. Sans aller dans l'idée s'il y a un « problème de l'intégration » ou non des immigrés d'origine africaine pour les femmes, en particulier, nous analysons à travers leur opinion le processus d'intégration qu'elles ont connu dans cette association.

L'isolement, la solitude, le manque de repère sont des difficultés que vivent certaines femmes maliennes, singulièrement celles qui viennent par regroupement familial. Leur mari qui les ont fait venir, n'étant pas forcément de grand connaisseur de la France, sont souvent limités pour favoriser l'intégration de leurs femmes nouvellement arrivées et confrontées au problème de langue face au déplacement et toute démarche administrative. Les profils des femmes de cette association ont en général des caractéristiques suivantes : femmes avec enfants vivant en couple, femmes avec enfants divorcés. On peut remarquer que l'un des enjeux de rejoindre cette association, pour ces femmes, est de trouver une instance qui facilite leur intégration et celle de leurs enfants. Or cette dernière va de pair avec une scolarité réussie qui ne peut se suffire par la seule action de l'école. Les cours de soutien organisés par l'association à l'endroit des enfants et les cours d'alphabétisation destinés aux femmes qui ne sont pas allés à l'école sont, selon les femmes, « facteur d'intégration pour elles » et « réussite scolaire » pour leurs enfants.

Les voyages organisés par l'association ont permis à certains enfants d'origine malienne, du niveau élémentaire et collège, d'aller au Mali pour la première fois et de surcroit visiter certains lieux touristiques (musée de Bamako, les chutes du Félou dans la région de Kayes⁹⁰...).

90 Première région du Mali. Région connue par l'immigration de ses jeunes vers la France. Ce qui a expliqué d'ailleurs la visite de Nicola Sarkozy, alors ministre de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire, dans cette région, quand il a été au Mali le 17 et 18 mai 2006. Sur cette visite, voir : <https://www.nouvelobs.com/politique/20060518.OBS8084/manifestation-a-bamako-lors-de-la-visite-de-sarkozy.html> (consulté le 01/08/2020)

Combien sont ces jeunes d'origine maliennes nés en France n'ayant jamais eu la chance de voyager hors de la France ou d'aller au Mali ?

Celles (quelques jeunes filles que nous avons pu rencontrer car elles fréquentent l'association pour apprendre les éléments de la culture du Mali : la langue nationale - surtout Soninké ou Bamanankan -, la cuisine, les chansons...) qui ont été, estiment avoir vu (des lieux historiques, des éléments de la nature exotiques) et appris à vivre dans une culture différente de celle connue en France. Ce qui est source d'ouverture d'esprit et de compréhension plus prégnante de l'idée des « mondes », de la diversité culturelle du pays d'origine de leurs parents. C'est à l'issue de ce voyage qu'elles se sont rendues compte véritablement du décalage entre leur vécu en France, dans sa totalité, et le vécu des enfants maliens au Mali, en termes de scolarité, du rapport entre hommes/femmes, et jeunes/personnes âgées.

Compréhension différentielle de la réussite scolaire

Les acteurs de l'école malienne et française tendent à avoir la même mission qui est la mission régaliennne de l'école. Mais cette mission s'exerce, bien évidemment, de façon différentielle par des facteurs, non pas liés aux acteurs eux-mêmes, mais à la place qu'occupe l'école dans l'échiquier des institutions de chaque pays. Celle-ci se voit sur plusieurs angles et par conséquent en termes de moyen (budget alloué à l'éducation nationale⁹¹), d'effectif et de politique éducative. La finalité de l'école, ce que l'individu tire comme avantage dans sa socialisation et en tant que « homo oeconomicus⁹² » (maximisant son profit et minimisant ses pertes), ce qu'elle procure à l'individu dans sa vie sur le plan social, économique et politique (pour ceux qui s'engagent dans la politique) est visible dans la carrière professionnelle des individus. Dans la compréhension de certains acteurs de l'école au Mali, tout ceux qui décrochent un diplôme à la fin des études, sont en réussite scolaire. Dans cette optique, la réussite scolaire est synonyme de diplôme quel qu'il soit. Pour Monsieur A D, conseiller au CAP de Ouélessébougou, la réussite scolaire ne peut être liée à la longueur des études : cycle long versus cycle court, mais à l'obtention tout court d'un diplôme à la fin des études. Dans ses propos, dit-il :

« La réussite scolaire c'est l'acheminement même de tout ce qu'on fait depuis le début de l'entrée à l'école jusqu'à la fin de son cycle. Donc cette réussite dépend de beaucoup de facteurs et quand on parle de réussite scolaire c'est que celui qui est sous la main des enseignants a pu s'en sortir et puis ensuite, il s'est inséré dans la vie socioculturelle ».

Son opinion ne va pas dans le sens du lien réussite scolaire avec la longueur des études, en disant par la négative :

« Non, c'est pas en longueur d'études, c'est en longueur d'orientation et puis de cycles. Donc que ça soit une école professionnelle que ça soit des études après le bac, donc tout dépend de

91 Nous analyserons ultérieurement, plus loin, l'évolution du budget de l'Education Nationale du Mali, de certaines années.

92 Pour cette notion, voir : <https://www.alternatives-economiques.fr/lhomo-oeconomicus/00080762> (consulté le 23/06/2020)

l'orientation. Celui qui quitte le fondamental et va à une école professionnelle, dès qu'il arrive à s'en sortir, il a réussi. Et celui qui aussi a fait des études longues, donc ça c'est aussi son orientation et s'il parvient à finir, là aussi il a réussi. Donc la réussite scolaire ne dépend pas de la longueur d'études ».

C'est au vu de leurs statuts et fonctions exercés que les acteurs conçoivent la réussite scolaire. Leur perception de la réussite scolaire est une construction dans l'expérience à laquelle ils se sentent légitimes dans le classement des élèves dans deux voies : celle de la réussite ou celle de l'échec scolaire.

L'échec scolaire : le revers de la réussite scolaire

D'une manière simpliste de percevoir l'échec scolaire, elle est vue comme « l'inverse » de la réussite scolaire. Mais cela ne suffit pas pour le comprendre, car il est une situation vécue par certains élèves qui l'ont connue. À travers le discours des enseignants, il est clair que l'échec scolaire se manifeste par des actes moins valeureux face aux attentes des enseignants ; attentes avec lesquelles l'élève est en déphasage. Sa compréhension revêt une complexité qui englobe tout ce qui se passe dans l'espace scolaire et extrascolaire de l'élève. Nous retrouvons plusieurs cas de figure allant de l'élève en voie d'échec scolaire vers l'élève en échec scolaire. Au sein de l'école, l'échec scolaire se manifeste toutefois par plusieurs circonstances auxquelles les élèves sont tantôt à la base, tantôt victimes.

Le retard : un phénomène récurrent à l'école

Nous avons deux compréhensions de la notion de retard à l'école : le retard scolaire et le retard à l'école, c'est-à-dire dans les cours. Que ce soit l'un ou l'autre cette notion n'est pas en faveur de l'élève qui se retrouve en situation de retard. Le retard scolaire pour un élève est le fait de se retrouver en classe inférieure par rapport à sa génération de promotion. Cela peut être dû par plusieurs facteurs parmi lesquels : une entrée tardive à l'école, le redoublement, l'abandon puis la reprise d'études.

Dans notre enquête dans les deux pays, l'entrée tardive à l'école est naturellement plus visible au Mali (par le manque de rigueur des autorités maliennes sur l'application du caractère obligatoire de l'école pour tout enfant de six/sept ans) qu'en France. Dans ce pays (France), le redoublement est atténué à l'élémentaire par la validation des acquis de l'élève selon ses compétences acquises en classe que par les notes, alors qui déterminent au Mali le passage d'une classe à une autre (voir plus loin).

Au collège du garçon suivi à Montreuil, une nouvelle décision qui consiste à ne pas accepter en classe les élèves qui viennent en retard est prise à l'encontre d'eux. On peut comprendre cette décision comme un moyen de dissuader les élèves à éviter les retards. Or, certains élèves qui ne veulent pas assister à certains cours, profitent de cette réglementation pour venir en retard, donc se faire exclure. Durant l'entretien groupé fait dans la salle de permanence des assistants d'éducation, nous voyons quelques élèves, exclus de cours, arriver dans cette salle. L'assistante

pédagogique les désigne comme l'exemple des élèves en voie d'échec scolaire en rapportant leurs conversations :

« Donc il y en a plein de fois dans la cour on les entend : ha vas-y , j'ai la flemme d'aller en cours. - ha bon vas-y on arrive en retard.... En fait ils savent qu'ils vont arriver devant la porte et l'enseignant va dire qu'il ne les accepte pas. Mais le problème est qu'ils ratent le cours. Il y a beaucoup de profs, comme ils connaissent les perturbateurs. Quant eux ils viennent en retard, ils ne les acceptent pas. C'est un cercle vicieux ».

Exclus de cours, ces élèves passent l'heure du dit cours, et souvent toute leur journée, en vie scolaire dans la salle de permanence des assistants d'éducation. Ils ne vont pas bénéficier de l'apprentissage comme les autres, ils n'ont pas d'acquis, de connaissances requises pour la classe fréquentée. Ils viennent pour être présent dans l'établissement scolaire, mais pas pour acquérir de connaissance comme leur camarade d'âge. Sont considérés en échec scolaire dans ce collège, des élèves qui font des nombreux retards, donc ne font aucun suivi des cours et prennent l'école « comme un jeu », c'est-à-dire soit ils sont en retard, pour ne pas être acceptés, soit quand ils sont acceptés, ils se font exclure. Parmi les profils d'élèves en échec, certains choisissent des matières auxquelles ils sont quasiment absents. C'est le cas d'une fille en mathématiques, explique l'assistante pédagogique :

« Même là, je parlais avec une élève, elle me disait : regarde mon cahier, comme je ne suis jamais acceptée en maths. Elle a quatre feuilles (de la rentrée en septembre au 2 avril). Elle a dû faire un ou deux chapitres. Il y en a qui disaient au deuxième trimestre : je suis pratiquement absent à tous les contrôles ».

L'assistante pédagogique, quant à elle, décrit le profil d'un autre élève (moins de 13 ans) en 4^{ème} qui vient à l'école, mais va rarement en cours. Elle ne voit pas d'avenir pour cet élève, même s'il continue en 3^{ème}. Et pour cause dit-elle :

« Il est là parce qu'il doit être là. Et il ne sait pas ce qu'il va faire après, il s'en fout de l'école clairement et pour lui ben l'école ça ne sert à rien. Quand je vois échec scolaire c'est lui, c'est lui, il a en fait tout ce qu'il faut, on est derrière lui, on le suit, on le (hésitation). Voilà mais (silence) ».

Les raisons avancées sur l'absentéisme des élèves et ce rejet de l'école sont liées à leur immaturité pour une prise de recul de connaître l'importance de l'école. Les actions des CPE et leur équipe (les assistants d'éducation) demeurent vaines, si l'élève projette de quitter l'école à la fin du collège, comme révèle cet exemple raconté par l'assistante pédagogique :

« Honnêtement, on leur fait la morale, on essaye franchement le plus possible qu'on peut, à chaque fois qu'ils sont là avec nous, on essaye tout le temps de les sensibiliser de leur dire que voilà c'est pas normal que (hésitation). En fait malgré toutes les menaces, ça ne change rien. Je veux dire les CPE quand ils sont au courant, on essaye de mettre plein de choses en place qui pourraient faire en sorte qu'à force ils comprennent. Mais il y en a, ils me disent : moi, j'attends juste la 3ème, après j'arrête ».

Pour les cas d'absence, les assistantes d'éducation appellent les parents, qui sont informés de l'absence de l'élève en cours. En effet, l'absentéisme en cours peut être dû aux difficultés de compréhension pour certains élèves, qui pour eux la présence en classe devient une « violence ». Le manque de compréhension montre le décalage entre l'élève qui a de mauvais résultats scolaires et les autres. Le fait qu'il ne comprend pas, pourrait être la source de malaise, de mal être. Si c'est pour une matière, le mal peut sembler être facilement surmontable. Le hic est que pour ceux qui sont en échec scolaire, pour qui toutes les matières ou la plupart d'entre elles, d'une manière cumulative, les éloignent du métier d'élève. Ce qui se traduit par « ne pas vouloir y aller à l'école ». Ceux qui ont le désaveu de l'école, qui ne veulent plus voir la classe, voir leur camarade s'intéresser, comprendre, avoir des bonnes notes, ont du mal à « faire face à leurs lacunes ». C'est-à-dire que dans les évaluations, rajoute l'assistant d'éducation, ils ne se retrouvent pas qu'avec une note de « 9/20 », mais avec celle de « 2/20 » et de surcroît ils ne savent pas comment ils ont eu de tels résultats. Cet exemple montre que les multiples absences cumulatives sont un élément déclencheur de l'échec scolaire par ce que nous appelons « l'effet de note ».

En s'intéressant aux relations entre les élèves eux-mêmes au collège, elles ne sont pas que d'amitié par affinité ou liée à la proximité de résidence/voisinage. Un facteur d'échec scolaire rencontré plus dans les écoles en France, mais pas très visible dans les écoles au Mali, est celui du rejet de l'école causé moins par le rapport à la connaissance que par celui au groupe de pair, au physique de l'élève. Les élèves qui vivent mal la rencontre des leurs tendent à avoir envie de s'éloigner d'eux. Puisque l'école est le lieu où ils rencontrent leur « bourreau », alors deux options s'imposent pour eux : changer d'établissement ou quitter l'école. Dans le choix de la seconde option, certains élèves se retrouvent en échec scolaire.

Le harcèlement comme mécanisme d'échec scolaire

Les interactions entre élèves, si elles se passent mal, peuvent aboutir au harcèlement scolaire. Dans les collèges en France, la lutte contre le harcèlement scolaire est visible au sein des établissements à travers les affiches qui ne passent pas inaperçues sur les vitres, dans la salle de la vie scolaire, lieu de retrouvaille des élèves au quotidien, sur les portes des toilettes et tout autre lieu fréquenté par les élèves. Le harcèlement scolaire contribue souvent à l'échec scolaire pour certains élèves qui le vivent très mal. Cela se manifeste par des insultes et moqueries sur le physique de l'élève (élèves qualifiés de trop gros, moches...) et jusqu'à la qualité des vêtements portés (vêtement de marque versus vêtement bas de gamme). On est dans une époque, estiment les enquêtés lors de l'entretien groupé, où les élèves se moquent physiquement les uns aux autres. Ce qui fait que l'élève qui subit le harcèlement, soit venant d'un autre élève ou tout un groupe d'élèves, n'a pas envie de retourner à l'école. Le harcèlement est comme un processus, souvent moins visible en début d'année. L'élève harcelé peut-être souvent très intelligent avec une bonne volonté de réussir. Mais plus les jours passent, il commence à recevoir les insultes et menaces de divers ordres. Durant l'entretien, la seconde assistante d'éducation privilégie le harcèlement comme facteur d'échec scolaire non négligeable en soulignant la cause de l'échec scolaire de certains élèves brillants par un mal vécu dans leur manière d'être, le « rapport au corps ». Elle fait la remarque sur le parcours d'un élève brillant,

harcelé par ses camarades, qui se retrouve finalement dans un lycée professionnel. En effet cet élève, raconte l'AEP, voulait au début d'année aller au lycée général et il s'est retrouvé au lycée professionnel pour en finir avec les études, pour ne plus se mettre avec des gens avec qui il ne veut pas continuer de voir. Pour ne pas les voir, il a changé de lycée de secteur et essayé même de déménager complètement. Parmi les facteurs de l'échec scolaire, le harcèlement en fait partie. Il est non visible, si l'enfant n'en parle pas. Cet exemple, parmi tant d'autres, est révélateur et nous amène à dire qu'il y a un lien entre harcèlement et échec scolaire. La particularité de ce type d'échec scolaire est qu'il concerne très souvent les élèves brillants, moyens. Ce sont des élèves qui se sentent bien dans les études, mais vivent mal l'école. L'école devient pour eux un lieu de « violence invisible » s'ils n'en parlent pas aux adultes. Dans le collège du garçon suivi à Montreuil, établissement dans lequel le problème de harcèlement est très souvent soulevé dans les entretiens, les filles ne sont pas plus victimes que les garçons. On peut dire que les deux sexes sont concernés et on voit tout l'enjeu de la lutte contre le harcèlement dans les collèges en France. Le harcèlement, contrairement aux écoles en France, est beaucoup moins constatable dans les écoles de l'enquête au Mali.

La gestion du problème de harcèlement au Mali, si le cas se produit, est tout aussi différente qu'en France. De nos constats sur le terrain, les élèves menacés ou battus par leurs camarades se dirigent vers les enseignants, le Directeur de l'école, tout comme la famille (le père, la mère, grande-sœur ou grand-frère) qui est également un lieu de rescousse pour eux. Au Mali, si l'élève harcelé en parle aux acteurs de l'école, l'enseignant ou le Directeur interpelle le ou leurs harceleurs, leur demandant de s'expliquer sur les raisons de leurs actes en les rappelant des sanctions (punition en classe) qu'ils encourent, s'ils récidivent dans l'acte. Dans les écoles maliennes de notre enquête, les élèves connaissent moins le harcèlement scolaire et le phénomène n'est pas évoqué par les acteurs de l'école parmi les causes d'échec scolaire. Il est important de noter, selon les remarques des enseignants, que les élèves harceleurs sont d'anciens élèves harcelés en général. En ce sens le harcèlement est un phénomène qui s'imite et se diffuse entre élèves harceleurs et harcelés dans une « boucle de répétition », d'où certainement pourquoi il demeure un problème important signalé dans les écoles en France.

Les relations élèves-enseignants ou autres acteurs de l'école, si elles dégèrent en situation conflictuelle, sont source d'échec scolaire, comme on peut constater dans les punitions, les « heures de colle » dans les écoles en France qui entraînent l'abandon des élèves en « sursis », ceux qui sont interpellés en conseil de discipline. Le manque de progrès nous amène à la compréhension de l'échec scolaire sous un autre aspect. Telle est la vision de ceux qui considèrent l'élève en échec scolaire comme celui qui n'a pas progressé, c'est-à-dire qui n'a pas évolué (en soignant son comportement s'il a un problème de comportement), qui refuse de faire quoi que ce soit venant les enseignants. Ce type d'élève, estiment certains enseignants, c'est l'élève qui a ruiné tout seul sa scolarité, car il ne s'est pas donné les moyens de progresser. « Après, il y a pas d'échec scolaire » estime la « prof » d'EPS de l'école de la fille suivie à Montreuil. Elle montre qu'un élève qui va passer par un CAP parce que c'est ce qu'il est capable de faire est bien. En se référant à ce qui est couramment dit en matière de métier « il n'y a pas de sot métier » le titulaire de CAP n'est pas en échec scolaire. Le pire, pour la « prof » d'EPS,

c'est quand l'élève se retrouve à faire quelque chose qu'il n'a pas pu choisir, parce qu'il ne s'est pas donné les moyens. Elle accorde moins d'importance à l'origine sociale en disant :

« Peu importe d'ailleurs les origines, mais on a des élèves effectivement qui se laissent vivre. Mais le véritable échec scolaire, c'est ça, c'est des élèves qui refusent en fait le système scolaire ».

On peut convenir que le refus du système scolaire a des raisons multiples, donc son explication doit faire référence à ce qui concerne l'élève lui-même (des difficultés scolaires, les difficultés de compréhension) et ce qui le dépasse (le fait qu'il ne soit pas soutenu par sa famille). Sur ce point, l'enseignante en EPS met l'accent sur la nécessité du soutien familial derrière l'enfant, même si les familles ont des difficultés dans les aides au devoir, pour lui rappeler si le devoir du jour est fait. Dans cette situation l'enfant peut sentir que c'est aussi important pour ses parents qu'il fasse ses devoirs. Et à partir de là, l'enfant pourrait faire ce qu'il peut. *« Et c'est vrai que si derrière il y a un peu de laisser-aller et puis après on a toujours des enfants qui sont plus malléables, qui se laissent porter par d'autres gamins et c'est là aussi, c'est pour ça le rôle des parents est important. Il faut que le gamin absolument se sente soutenu derrière par sa famille »* dit-elle.

Il en va de soi qu'un élève qui n'a pas intégré les codes de l'école tend vers l'échec scolaire. Les signes se verront à travers les notes, pour d'autres ils se verront à travers des compétences qui sont transversales, que l'élève n'a pas eu, les compétences fonctionnelles. L'enfant, s'il sort du système scolaire sans être doté de ses capacités, il est en échec scolaire, pour certains.

En amont de l'échec scolaire se trouvent des difficultés rencontrées par l'élève, en général, dans les classes antérieures. Ainsi l'entrée au collège, dans l'euphorie des parents pour le passage de l'enfant à un nouveau cycle, s'accompagne souvent de difficultés chez certains élèves. Certains enseignants estiment qu'il y a une grosse culture entre le CM2 et la classe de 6ème. Si tout doucement ils commencent en 6ème où les choses se jouent (où même ont joué avant⁹³).

« Moi je pense, mais là où ça devient beaucoup plus prégnant, c'est qu'ils arrivent au collège, ils passent d'un seul professeur, un seul référent à un ensemble de professeurs qui ont chacun leurs propres exigences. La tenue du cahier : moi je demande des cahiers il y a des gens qui demandent des classeurs et ça leur demande de mobiliser beaucoup d'attitudes en fait être en classe. Un professeur qui leur laisse manger un Chewing-gum, laisse les manteaux, d'autres qui ne veulent pas, ça demande vraiment de jongler avec un ensemble de règles. Voilà, la règle devrait être la même, mais si je m'en tiens. Sinon l'échec il vient en amont, ça dépend dans la famille dans laquelle tu vis. Si tu vis dans une famille où il y a peu d'accès à la culture » pense un professeur de français au collège des élèves de Paris.

Cet enseignant met l'accent sur la communication, en allant de l'idée que, dans ce type de famille, l'utilité de la lecture n'est pas comprise, tout comme l'autonomie, les sorties (sorties culturelles), le dialogue, (dialogue avec les échanges, avec les parents), vont être difficiles.

93 Ce point a été largement évoqué dans « Enfances de classe » de Bernard LAHIRE.

Puisque c'est la maison, il n'est pas laissé à l'enfant la possibilité de parler. Ce type d'enfant, en ayant cette possibilité à l'école, va certainement parler, mais ne va peut-être pas avoir « les codes pour s'exprimer » ajoute-il.

Une école pour les élèves en difficulté/échec scolaire : la SEGPA (Section d'Enseignement Général, Professionnel Adapté)

Historique et présentation de la SEGPA⁹⁴

Les SEGPA sont la nouvelle appellation des Sections d'Education Spécialisée (SES), adoptée par la circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996, mais préparée par des textes antérieurs, dès la circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989.

Elles ont été successivement régies par les circulaires n° 2006-139 du 29 août 2006 puis n° 2009-060 du 24 avril 2009. Depuis la rentrée de septembre 2016, elles seront régies par l'arrêté du 21 octobre 2015 et la circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015.

L'orientation en SEGPA est généralement proposée par l'école ou l'établissement scolaire de l'élève. Les parents peuvent formuler eux-mêmes une demande d'admission, mais ils ne le font que très rarement. Cette proposition ou cette demande sont examinées par la Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés du second degré (CDOEA), instituée par l'arrêté du 7 décembre 2005. La CDOEA émet un avis, transmis aux parents pour accord. Cet avis et la réponse des parents sont transmises à l'Inspecteur d'Académie, qui décide en dernier recours (dans les faits, il est exceptionnel qu'il s'oppose à l'avis des parents).

Les SEGPA sont des structures spécialisées intégrées dans des collèges ordinaires. Elles ont la charge de scolariser des jeunes dont les difficultés scolaires sont trop importantes pour leur permettre de tirer profit d'une scolarisation dans les classes ordinaires des collèges. Par rapport aux classes ordinaires des collèges, elles bénéficient d'un taux d'encadrement très supérieur, d'enseignants formés spécifiquement et d'un enseignement préprofessionnel en sus d'un enseignement général adapté.

La SEGPA est placée sous la responsabilité d'un directeur d'établissement spécialisé, directeur-adjoint auprès du principal du collège. Les enseignants responsables des classes sont des professeurs des écoles titulaires du CAPA-SH option F. Les élèves peuvent être intégrés dans les classes ordinaires du collège pour certaines activités. La formation professionnelle des élèves est assurée soit au sein de la SEGPA par des professeurs de lycée professionnel, soit en coordination avec les établissements ordinaires de formation professionnelle : Centres de Formation pour Apprentis (CFA) ou Lycée d'Enseignement Professionnel (LEP).

94 Source : <http://dcalin.fr/segpa.html> (consulté le 28/04/2020)

Avec le redoublement quasi inexistant, un choix de politique éducative en France, presque toute une cohorte d'élève de l'élémentaire se retrouve à la fin dudit cycle admis au collège sans que certains d'entre eux aient un niveau d'acquisition de connaissance leur permettant d'étudier au même rythme que les autres. Au collège du garçon suivi à Montreuil, collège situé en zone REP (Réseau d'Education Prioritaire) existe une SEGPA. Il est important de noter que les résultats des élèves en zone REP sont faibles par rapport aux autres zones. Cela se comprend par le fait de ce qui donne le statut de REP, lié aux « indicateurs sur les catégories socioprofessionnelles des parents », dit le Directeur du SEGPA. Si les SEGPA existent dans toutes les académies, mais spécifiquement dans les endroits où il y a une population défavorisée, il y a donc « un lien de cause à effet » sur sa création dans ce collège. D'après les informations recueillies auprès des acteurs de cette école, dans le 93, le nord du département sont des communes où il y a des difficultés sociales et également plusieurs SEGPA.

Aussi des SEGPA existent à Paris, pour dire que la difficulté scolaire est partout mais pas au même degré. Et selon les dires des enseignants : « elle est plus concentrée dans les ZUP ». On est ici, d'une part, dans la « reproduction sociale », une thèse qui est de nos jours soutenable, après Bourdieu et Passeron, dans l'école française, et, d'autre part une école plus inégalitaire que chez Bourdieu. Dans sa théorie sur le caractère inégalitaire de l'école Française, les élèves suivent le même programme et cursus au collège. Or, avec les classes SEGPA, l'école n'ayant pas pu maintenir tous les élèves dans une même école commune dû à l'accentuation des inégalités de tout ordre s'ajoutant à ce qu'elle-même crée par le biais de « la culture légitime ». Aussi les écoles SEGPA indiquent qu'on se trouve dans une école française à « deux vitesses » : les élèves qui évoluent dans le collège classique (la norme) et ceux évoluant dans les dispositifs (les hors norme). Les classes SEGPA montrent, de ce point de vue, des limites de l'école à faire réussir scolairement les élèves d'une certaine catégorie sociale, de la fin de l'école obligatoire vers le secondaire.

Bien que le garçon suivi dans notre étude étudie dans le collège classique, il nous a paru important de s'intéresser à cette école de SEGPA, son fonctionnement, rapport entre ses enseignants et les parents d'élèves, le profil des élèves (leur niveau d'étude, comportement et leur orientation en termes de poursuite d'études). Dans un entretien avec le directeur de cette école, nous avons pu découvrir une école vue, en tout cas à travers son enseignement adapté, comme un palliatif à l'échec scolaire de certains élèves en grande difficulté scolaire. En découvrant cette école de SEGPA, nous estimons que nous ne pouvons passer à travers sans tenter de « dévoiler » ce qui découle et nécessite de la création d'une école, dans une autre école⁹⁵.

Dans cette SEGPA il y a 52⁹⁶ élèves avec une homogénéité fille garçon. « Dans les textes », dit le Directeur, une classe de SEGPA est autour de 16 élèves contre 22⁹⁷ élèves dans les classes ordinaires en REP. Hors zone REP, l'effectif d'une classe peut aller jusqu'à 28 voire 30 élèves.

95 Le Directeur de la SEPGA est différent du chef de l'établissement.

96 Ce chiffre et les chiffres qui suivent sont des données recueillies auprès du Directeur de la SEGPA.

97 Ce chiffre se concorde avec nos observations sur l'effectif de la classe du garçon, suivi dans cet établissement, ne dépassant pas 22 élèves dans les deux premières classes du collège.

La destinée des élèves, de leur cursus scolaire se joue, en grande partie, à l'école l'élémentaire dans la mesure où ils sont « triés », à ce niveau, selon leur résultat scolaire, en trois catégories d'élèves : élèves en difficulté, élèves moyens et élèves brillants. Si tous doivent être accompagnés, vu leur âge précoce, à domicile et à l'école, les efforts fournis dans cet accompagnement sont disproportionnels en fonction de la catégorie d'appartenance du niveau acquis des élèves. Nous estimons que tout se joue à l'élémentaire pour que l'élève se sente bien dans la compréhension des fondamentaux dans les disciplines principales enseignées, notamment en français, grammaire (conjugaison, par exemple), mathématiques qu'ils étudient et réétudient s'ajoutant à l'arrivée d'autres disciplines au collège. Cela ne signifie pas qu'un élève en difficulté à l'élémentaire ne pourrait pas être brillant ou qu'un élève brillant à l'élémentaire ne pourra se retrouver parmi les décrocheurs du collège, lycée et université. Les critères qui font qu'un élève se retrouve en SEGPA sont prédéterminés à l'école élémentaire. Comme explique le Directeur, dès la fin du cycle 2, les élèves sont recensés par les enseignants. Ce sont des élèves qui ont intégré un premier dispositif existant à l'école élémentaire : le RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté). Dans ce dernier dispositif, des professionnels des maîtres spécialisés ou des maîtres rééducateurs accompagnent les élèves qui sont déjà en difficulté à l'élémentaire. S'il s'avère que pour certains élèves, le RASED arrive quand même à pallier les difficultés mais pour d'autres élèves elles persistent. Pour ces derniers, une SEGPA dès le CM1 est envisagé par l'enseignant en élémentaire qui associe les parents de l'élève.

La SEGPA nous apparaît comme la continuité de RAZED avec un fonctionnement différent. Dans la SEGPA les élèves sont dans les classes de SEGPA, sauf qu'en RAZED les élèves sont encore dans des classes ordinaires (avec les autres élèves). Ainsi, explique le Directeur, il n'y a pas de classes spécialisées pour traiter la difficulté scolaire dans les écoles élémentaires.

« Avant il y avait des classes de perfectionnement, et effectivement le passage se faisait de perfectionnement à SES. Maintenant, il y a plus de classe comme ça et donc les élèves sont sortis des classes pour justement faire un travail des professionnels sur le cognitif ou sur d'autres choses, soit un travail de rééducation aussi » ajoute-t-il.

L'accord parental est important, donc nécessaire et incontournable pour l'adhésion du futur élève en SEGPA. À l'école élémentaire, c'est en CM2 qu'un dossier est étudié par une commission qui valide ou non la pré-orientation pour que l'élève soit orienté vers des enseignements adaptés. Nommé dossier CDOEA (Commission Départementale d'Orientation vers les enseignements Adaptés du second degré), ce dossier est constitué dans le livret d'évaluation en maths et en français ainsi qu'en fonction des résultats de ces évaluations. En plus du dossier, qui n'est pas la fin de l'étape finale, le choix définitif est donné aux parents d'où le travail de « coéducation » qui doit être fait dès le CM1. Toutes ces procédures de longue haleine présagent que l'orientation d'un élève au SEGPA dégage des responsabilités. On voit que tous les acteurs concourant à la réussite scolaire de l'enfant sont impliqués, comme si cette implication de tous (parents d'élèves et enseignants) indique qu'ils sont tous concernés par la situation scolaire non exemplaire de l'enfant qui ne peut suivre la voie classique, celle de la norme. Aussi, on peut ajouter dans cette implication inclusive le fait que l'école française tient

toujours compte de l'avis des parents dans les situations qui concerne l'élève. Par exemple de la sortie scolaire au redoublement et à l'orientation des élèves, l'avis des parents d'élèves est sollicité. Ils peuvent s'opposer à la décision des enseignants. L'orientation des élèves au SEGPA est mal perçue par les parents, en général, refusant souvent que leurs enfants suivent cette voie. Cela s'explique par le caractère dévalorisant de cette voie, sachant que les parents d'élèves maliens, rencontrés dans notre enquête, souhaitent que leurs enfants fassent des longues études (aller à l'université). Or, les élèves du CFA et lycées professionnels (dont sont destinés ceux qui font le SEGPA) sont moins enclins à aller à l'université.

Dans les « savoir-faire » de leur formation, ils sont plutôt formés à apprendre des métiers, donc à de la pratique, et non à faire des études théoriques appelées à être approfondies dans les études universitaires ou autres. L'un des paradoxes de la SEGPA censée être une « chance » pour les élèves qui y vont est le refus des parents. À propos des refus, le Directeur affirme :

« Là j'ai une classe de 6ème qui est (hésitation) ils sont sept, ils ne sont pas nombreux et c'est vrai qu'il y a eu beaucoup de parents qui ont refusé la réorientation CM2 SEGPA en pensant qu'il fallait accorder une chance à leurs enfants en 6ème ordinaire ».

Il n'est pas certain qu'un élève en difficulté au niveau élémentaire puisse retrouver le niveau adéquat en 6^{ème}. Ce qui se passe pour les cas de refus des parents, selon le Directeur, est qu'en fin de 6ème, les parents demandent une orientation de l'élève en 5ème de SEGPA. Car ces élèves restent encore en difficulté dans la 6ème ordinaire. Le hic est que ces élèves ne vont pas en bénéficier de l'enseignement adapté en 6ème de SEGPA. Dès cette classe, dans certaines matières comme les mathématiques et français, où il y a des grosses difficultés chez les élèves de SEGPA, ce sont des professeurs des écoles spécialisées qui se chargent de ces matières, pour, comme l'affirme le Directeur, le « *besoin d'adapter le contenu de l'enseignement aux difficultés, aux besoins des enfants de SEGPA* ».

Le refus des parents face à l'échec de leurs enfants en 6^{ème} ordinaire s'explique surtout de leur méconnaissance de l'école. Les cas de demande de réorientation présagent que les parents ont souvent intérêt d'adhérer aux options proposées par les enseignants qui sont d'ailleurs des professionnels en la matière. Leur refus de cet enseignement s'explique par l'idée selon laquelle ils voient au parcours de la SEGPA comme quelque chose de négatif pour leurs enfants. Ce point de vue des parents diverge de celui du directeur estimant que cette école est plutôt une voie d'excellence pour les enfants en difficulté, parce les enseignants les amènent au bout de quatre ans à construire un projet professionnel. À titre d'exemple, les chiffres de l'année dernière confirment son opinion :

« Cent pour cent des élèves ont eu leur premier vœu, le premier choix d'orientation en liste » dit-il.

À en croire à ses affirmations, les parents sont réticents au parcours de SEGPA pour leurs enfants parce qu'ils ont cette image de la SEGPA, l'image qu'ils ont connue un peu anciennement sur les SES (Sections d'Education Spécialisés). C'est qu'avant les SEGPA, ces élèves étaient à l'écart (de ceux du collège classique). Ils avaient leur propre cours, des récréations décalées, ils

n'étaient pas mélangés avec le reste des élèves. Pour déconstruire l'illusion des parents sur les SEGPA, le Directeur affirme :

« Les parents ont encore cette image-là. Et certains parents pensent aussi que les SEGPA sont là pour traiter le handicap. Alors que pas du tout hein, on n'est pas dans le champ du handicap, on est dans le champ de la difficulté scolaire. Donc les parents ont aussi cette représentation-là. Il faut les casser, c'est pour ça que moi je participe aux réunions dans les écoles élémentaires. Ce qu'on appelle les réunions de l'équipe éducative, je rencontre les parents des écoles élémentaires, je leur propose de venir visiter la SEGPA, pour qu'ils se rendent compte en fait, c'est pour casser un peu les représentations qu'ils ont ».

Raison pour laquelle, explique le Directeur, souvent après une première année de SEGPA, les parents souhaitent que leurs enfants restent dans cette formation parce qu'ils ont vu comment les choses se passent.

Anciennement appelés les sections d'éducation spécialisée⁹⁸ (SES), elles avaient pour but d'accueillir les élèves en grande difficulté scolaire. C'est un dispositif, une structure qui a été mise en place depuis très longtemps dans l'école de la République. La SEGPA⁹⁹ vise un public particulier d'élèves adolescents qui ont des difficultés scolaires graves et persistantes. Selon les dires du Directeur, on peut comprendre que tout ce qui a été mis en place à l'école élémentaire, pour la réussite scolaire des élèves, n'a pas forcément fonctionné faisant que des élèves qui sont encore sur la voie de l'échec scolaire se retrouvent au collège. Vu nombre élevé d'élèves ciblés dans la localité, la SEGPA est implantée dans ce collège avec quatre classes « donc une division par niveau », explique le Directeur. Les élèves sont accueillis de la 6^{ème} jusqu'à la 3^{ème}. À partir de la 4^{ème}, ils bénéficient d'enseignement professionnel, ils n'apprennent pas un métier mais simplement toutes les règles de sécurité qui peuvent avoir dans les différents champs professionnels, à avoir une tenue professionnelle, à suivre un cahier des charges et à construire aussi leur projet professionnel. Comme dit le Directeur : « *Ce sont des élèves qui iront à cent pour cent au lycée professionnel ou en centre de formation pour apprentis en CFA* ».

Ce sont des professeurs des écoles spécialisées qui sont chargés de les encadrer. Les professeurs de lycée et collège les accueillent dans les disciplines comme l'anglais, l'EPS, la technologie. Toutes les autres disciplines : les français, les mathématiques, l'histoire géographie, les SVT (Sciences de Vie et de la Terre), sont dispensées par des professeurs des écoles spécialisées. Tout porte à croire que cette école est la spécialisation en ce qui concerne le public, l'adolescence en grande difficulté scolaire. Il est difficile de déterminer un comportement type des élèves de la SEGPA (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) en matière de discipline qu'en matière de niveau d'étude où ils sont considérés comme des élèves en « grande difficulté grave et persistante », estime le Directeur.

Ce sont des élèves qui ont un niveau de compétence cycle 2 (CE1, en mathématiques et en français) pour la plupart. En dépit de cette baisse de niveau, les élèves de SEGPA ne redoublent

98 Voir la circulaire N° 65-348 du 21 septembre 1965.

99 Pour plus de compréhension sur la structure, voir l'encadré précédent sur sa présentation.

pas, comme s'il faut éviter de « perdre » des élèves déjà en difficulté. Le Directeur, dans ses explications sur le profil de ces élèves, fait savoir qu'avant, les élèves de SEGPA sont des élèves qui avaient un an de retard, parce qu'ils avaient redoublé et avaient été maintenus sur un niveau en élémentaire. Puisqu'il n'y a quasiment plus de maintien en élémentaire, les élèves qui arrivent en SEGPA sont plus en difficulté qu'en retard scolaire. S'il est fréquent que les élèves quittent le collège classique vers la SEGPA l'inverse est quasiment inexistant, même si les parents (« qui ont la main ») qui veulent que l'enfant retourne dans le milieu ordinaire ont le droit de le transférer. Avec plus de vingt ans d'expérience, le Directeur témoigne qu'il n'a vu qu'un cas d'élève quittant la SEGPA pour le collège. On n'a l'impression qu'en entamant une formation de SEGPA, le parcours scolaire de l'élève est quasiment scellé pour l'apprentissage d'un métier. Mais cette voie n'est pas un échec scolaire de l'élève, selon les acteurs de l'école, s'il en approprie des apprentissages de ladite voie dont la finalité aboutit par un diplôme systématiquement en CAP. Une autre perspective de réussite pour un élève de la SEGPA est de se distinguer parmi les siens, autrement dit être meilleur parmi les élèves en difficulté, se démarquer des autres pour suivre par la suite une seconde professionnelle, ce qui est une réussite pour le Directeur. La réussite scolaire des élèves de SEGPA est plus explicable par les actions de l'école que celle des élèves du collège classique. De tels propos sont tenables quand on fait référence à un travail sur le mental sur une mise en confiance de soi que les enseignants prodiguent à ces élèves. Ainsi dès la 6^{ème} SEGPA les enseignants vont faire aux élèves un travail sur « la restauration narcissique », c'est-à-dire l'estime de soi en leur redonnant le goût de venir à l'école.

« Et comme on tient compte de leur besoin, ils se sentent plus en sécurité en SEGPA, et les parents le voient ça se répercuter à la maison aussi. Souvent les parents souhaitent que l'enfant restent en SEGPA pour l'amener justement à construire son projet » dit le directeur.

Le directeur de SEGPA fait partie des membres de l'équipe de Direction du collège. Il gère les élèves de la SEGPA et administre les personnels qui travaillent dans cette école. Il a moins de marge de manœuvre que chef d'établissement d'où ses limites : il n'est pas ordonnateur (le seul ordonnateur dans un établissement comme le collège est le chef d'établissement), c'est-à-dire qu'il ne peut pas prendre certaines décisions sans l'accord du chef d'établissement. Par exemple, il a des délégations pour certaines choses, ce qui lui donne des fonctions multiples (pilotage de certains projets pédagogiques et pilotage de commission dans le cadre du SEC ; interlocuteur privilégié avec certains partenaires surtout les entreprises) et quand il y a une décision finale à prendre c'est le chef d'établissement qui la prend.

L'aide sociale au sein de l'école en France

L'une des distinctions la plus en vue entre l'institution scolaire en France et au Mali, en termes de comparaison, est l'intervention de multiples acteurs institués au sein des écoles en France. Parmi ces acteurs autour des élèves, nous avons les assistantes sociales. Les parents des élèves d'origine étrangères côtoient très souvent les assistantes sociales pour diverses raisons : conflits dans les couples (séparation), problème de logement et d'hébergement, démarche pour la

régularisation des parents d'élèves en situation irrégulière¹⁰⁰. C'est ainsi que les assistantes sociales sont les premiers acteurs rencontrés par les Maliens (comme tout autre étranger) pour les démarches de tout ordre. Le réseau social de chaque étranger est important pour établir le lien avec les assistantes sociales, qui à leur tour sont un lien institué entre « l'acteur et le système » (CROZIER et FRIEDBERG, 1977) faisant que les assistantes sociales deviennent un repère, un guide et un soutien, notamment pour les femmes pour leur faire prévaloir leur droit. La présence d'une assistante sociale au sein de l'institution scolaire suscite des interrogations sur ses actions en faveur de la réussite scolaire des élèves, quand on sait que tous les acteurs au sein de l'école œuvrent pour la même cause (mais à des degrés divers) : la réussite scolaire des élèves. À la rencontre d'une assistante sociale (qui travaille dans l'éducation nationale depuis 17 ans) à Montreuil (école du garçon), nous nous sommes intéressés au travail de ces professionnelles sur le « savoir », donc sur l'apprentissage des élèves. D'après les propos de l'assistante sociale, certains élèves de cet établissement sont en grande difficulté scolaire. Et les causes de leurs difficultés scolaires sont plus en dehors de l'école : conditions familiales « précaires » dues au chômage des parents ou, pour ceux qui travaillent, à l'exercice, également, des emplois précaires : intérim pour les hommes en général, temps partiel avec « coupure » (par exemple deux heures de travail le matin et une heure le soir dans des lieux de travail différents et très distanciés) avec des trajets lieu de travail/domicile qui égalent l'heure de travail effectuée voire la dépasse. On se demande ici : comment l'enfant issu de telles familles est vu aux yeux des autres dans le quartier et à l'école ? Les situations familiales difficiles se répercutent négativement sur l'épanouissement de certains élèves issus de parents maliens en France. Dans ce collège, le travail de l'assistante sociale auprès des élèves se matérialise dans son rôle d'information au niveau des parents par rapport aux droits qu'ils peuvent avoir. C'est un travail qui se fait surtout en début d'année pour des droits qu'ils peuvent avoir au niveau du collège. Par exemple la bourse, la cantine et éventuellement les transports. Ensuite, ils peuvent aussi avoir des problèmes que l'assistante sociale de l'école ne traite pas, mais qu'elle renvoie surtout sur ses collègues qui sont sur les quartiers. Il s'agit dans ces cas de problèmes financiers, qui ne la concernent pas, car ce qui prévaut dans son métier à l'école est la scolarité de l'enfant. Mais elle rencontre des situations comme une dette de loyer énorme contractée par certains parents. Ces situations seront discutées avant que les parents ne soient orientés vers les collègues de secteur. On voit que l'élève est explicitement impacté dans son mental par le « poids » de la dette qui pèse sur ses parents, s'il la découvre. Donc le rapport de l'assistante sociale avec les parents se rapporte à ce qui se passe avec l'enfant au collège. Les parents d'élèves peuvent aussi la rencontrer pour les voyages donc des aides financières, pour la fourniture, et même pour les vêtements (qui concernent surtout le bien être, la bonne présentation en classe), car un élève mal habillé peut attirer les remarques des autres élèves, leur moquerie, pouvant entraîner la phobie de l'école. Dans cet établissement il y a un autre type d'élève en retard scolaire parce qu'ils sont soit issus de familles nouvellement venues de l'étranger, soit des élèves qui ont fait le début de leur scolarité en France, ensuite, partis au pays d'origine et retournés en France. Ces deux types d'élèves ont des niveaux en dessous du niveau

100 Sur ce point, bon nombre de parents d'élèves d'origine malienne que nous avons rencontrés doivent leur régularisation à l'inscription de leurs enfants à l'école.

de leurs camarades d'âge scolarisés en France. Ils sont accueillis dans une classe UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants) créée dans cet établissement, ce que nous dit l'assistante sociale, il y a trois ans. C'est une classe d'accueil unité pédagogique qui s'appelait avant « classe d'accueil ».

Le besoin de la création des classes UPE2A existe dans le département. Une autre école du département dans laquelle travaille l'assistante sociale parallèlement abrite une classe UPE2A. Sa création dans cet établissement répond à un besoin d'accueil des élèves destinés dans cette classe. Il est fréquent de voir parmi les populations africaines en France des familles qui envoient leurs enfants au pays d'origine, après avoir fait une partie de leur scolarité en France. Ces élèves envoyés au pays, temporairement, souvent pouvaient avoir des problèmes de comportement. Pour mieux les « cadrer » et les séparer de la bande des adolescents en « primo délinquance » qu'ils fréquentent dans les cités, la solution idoine pour certains parents est d'envoyer l'enfant au pays d'origine pour qu'il s'imprègne d'une autre culture, celle qu'ont connue les parents eux-mêmes durant leur socialisation primaire.

Dans le séjour des enfants d'origine africaine au pays d'origine, il y a une volonté des parents, comme nous disent certains, de les faire réussir à l'école. Pour les cas expliqués par l'assistante sociale, les parents renvoyaient les enfants au pays d'origine en fin de primaire et ils reviennent après au bout de deux ou trois ans avec des lacunes très souvent au niveau notamment de l'écrit, où « ils étaient un peu perdus » dit-elle. Dans cette école, l'assistante sociale nous parle de l'exemple de certains garçons de CM1, parfois même de 6^{ème} que les parents avaient renvoyés au pays d'origine ; et ils reviennent lorsqu'ils sont au niveau 4^{ème}, 3^{ème} (au niveau de l'âge) mais en perdant les bases même de la langue. Suivant la scolarité qu'ils ont eu avant, ils n'ont pas les acquis de la 4^{ème}, 3^{ème}. Et pour rentrer dans cette classe, ils doivent passer un test de français et de mathématiques (au centre d'information et d'orientation), et suivant les résultats des deux tests, le conseiller d'orientation leur propose une classe d'accueil où le passage dans la classe d'âge. Selon l'assistante sociale, il arrive fréquemment que ces élèves soient remis un an en classe d'accueil pour reprendre un peu les bases du français et des mathématiques. D'où un retard scolaire (le redoublement) d'une part, et, d'autre part, des difficultés scolaires à surmonter.

À travers ces cas, on peut en venir à l'analyse selon laquelle en envoyant les enfants au pays d'origine, à un moment de leur scolarité en élémentaire ou au collège, les enfants, s'ils gagnent en discipline comme le souhaitent leurs parents, ils ont un risque potentiellement élevé de perte de niveau scolaire. Ce dernier sera difficilement comblé si l'élève se retrouve encore perdu par le décalage du système éducatif du pays de séjour et celui de la France, sachant que les pays africains, même francophones, n'ont pas les mêmes programmes que l'éducation nationale en France. Dans ces pays, comme dans tout autre pays, il y a une référence et un ancrage territorial et national dans l'élaboration des programmes. Cette remarque est palpable et révélatrice quand on se réfère aux cas du Mali et de la France qui demeurent profondément différents dans les contenus des enseignements (le programme), malgré le point commun de cet enseignement donné respectivement en français (excepté les écoles fondamentales du Mali qui alternent le français et une des langues nationales du pays). En toute logique, vu les séjours dans un autre

système éducatif qui a rabaissé leur niveau dans certaines compétences notamment l'expression écrite et orale, ces élèves, ne pouvant pas étudier dans la même classe que leurs camarades d'âge, sont affectés dans ces classes UPE2A. Les parents sont plus enclins à envoyer les garçons au pays que les filles. Cela peut se comprendre dans la mesure où ces derniers ont plus de problèmes de discipline que les filles plus « dociles » en famille et à l'école en général par l'effet de la socialisation différentielle en famille (entre filles et garçons) s'ajoutant à la personnalité de chaque enfant et son interaction avec d'autres personnes.

Au retour en France, parmi les élèves qui se retrouvent en grande difficulté y figurent ceux qui ont fréquenté une école coranique au pays d'origine. Ils se retrouvent en « décalage total », car même en une année pour un jeune sans aller à l'école, il va forcément oublier certaines notions de bases. Le « passage obligé » en classe d'accueil est un impératif pour ces élèves avant de reprendre le circuit classique de la scolarité. Dans le suivi des élèves en classe d'accueil, il y a un travail collaboratif entre l'assistante sociale et le professeur de français, qui est le professeur principal de cette classe ; il les rencontre deux heures dans la semaine. Les enfants d'origine africaine ne sont pas les seuls accueillis en classe d'accueil. On y trouve tout élève étranger arrivé en France sans être scolarisé ou ayant des lacunes en français. L'assistante sociale relate la situation de trois élèves, dont deux en grande difficulté, qui devraient intégrer la 3^{ème} à la rentrée prochaine, dont une venue de la Serbie en février. Scolarisée dans son pays, « elle ne parlait pas un mot en français en arrivant » d'où ses difficultés en français. S'ajoute aussi des élèves afghans cette année (à cause de la guerre) ; une jeune fille de 15 ans (qui se débrouille et commence à parler en français) et son petit frère qui a l'âge de 6^{ème}. Il s'avère que, selon l'assistante sociale, que ce dernier n'a quasiment pas été scolarisé en Afghanistan du fait des problèmes de guerre.

L'une des difficultés majeures de la classe d'accueil est la durée de l'encadrement des élèves, dont certains ne sont pas allés à l'école, comme illustrent ces cas racontés. Un an paraît « juste », car au bout d'un an ils doivent intégrer une classe, selon l'assistante sociale pour certains qui n'ont jamais fait le français. Le professeur principal, une fois que les élèves intègrent les autres classes, fait un suivi linguistique d'une ou deux fois par semaine pour continuer à travailler le français. Pour une classe comme la 3^{ème}, difficile pour ces élèves, un suivi linguistique d'une ou deux heures, « ne suffit pas ». C'est ce qu'indique l'assistante sociale, qui se retrouve avec un travail important, dans la mesure où la classe d'accueil est une classe où se convergent plusieurs situations sociales difficiles : Des personnes sans papiers, sans logement... Donc financièrement, ces personnes sont en manque de ressources faisant que plusieurs familles sont hébergées par le 115 (le service d'urgence) où le manque de place est récurrent. Aussi le 115 ne les loge forcément pas en fonction de la proximité de l'école, mais en fonction des hébergements disponibles. Pour un élève à Montreuil, la famille peut se retrouver dans le 77 ou dans le 78. L'école accueille des élèves venant de Bagnolet, de Romainville, de Noisy le Sec (quatre élèves), en plus de ceux habitant à Montreuil. Il est important de noter que le fonctionnement de la classe d'accueil partout en France, pas dans tous les collèges, fait que les élèves ne viennent pas forcément tous de Montreuil. Donc il y en a en plus des problèmes de transport pour les élèves lointains. Par exemple, elle donne la situation de deux élèves pris en charge par le 115.

Au début ils habitaient à Livry Gargan (pas loin de Montreuil) puis à Drancy avec une heure de trajet pour venir à l'école. Le problème avec le 115 est que parfois au bout de 15 jours, les familles sont déplacées. Les élèves peuvent être hors de Montreuil très loin de l'école, comme ils peuvent être hébergés plus proche de Montreuil. Cette ville étant une commune qui a une communauté malienne importante, souvent certaines familles maliennes sollicitent l'assistante sociale pour les problèmes financiers, pour la cantine et pour les bourses. Cela se passe par le canal des élèves et les grandes fratries, les jeunes frères apprennent l'existence des aides par les aînés qui connaissent le système.

L'assistante sociale explique avoir connu certaines familles maliennes à travers des générations d'élèves qui se sont succédées, sollicitant l'aide sociale. Ce sont des élèves qui connaissent mieux le fonctionnement de l'école et les aides qui s'y trouvent (parce qu'ils sont, chaque année, informés par l'équipe pédagogique) que certains parents. Mais certains élèves d'origine malienne, selon l'assistante sociale, sont en difficulté d'adaptation entre deux cultures, celle de la famille et celle apprise hors de la famille.

« la difficulté c'est souvent qu'ils sont un peu entre la culture, leur culture d'origine et la culture française, pour certains, c'est un petit peu difficile de se situer. Il y a des élèves, nous avons des élèves maliens donc, qui travaillent très bien, qui sont (hésitation) voilà il y a pas de souci, et puis d'autres qui à mon avis sont un peu perdus entre les deux cultures » dit-elle.

Cette « perte entre deux cultures » est valable pour certains des trois catégories d'enfants, filles et garçons : ceux nés en France (jamais partis au Mali), ceux nés en France mais partis puis revenus du Mali et ceux nés au Mali et venus en France. L'assistante sociale fait la distinction entre les familles maliennes à travers leur rapport à l'école. Il s'avère que les élèves qui sont dans les familles maliennes nombreuses bénéficient peu de l'encadrement des parents. Pour ne pas généraliser, l'assistante sociale explique, il y a des familles maliennes qui ont beaucoup d'enfants où il y a pas le même suivi au niveau scolaire (« alors je ne veux pas généraliser ») dit-elle, mais il n'y a pas le même suivi au niveau scolaire pour certains élèves. Par exemple entre les aînés et les petits frères, les petites sœurs derrière. Mais l'avantage qui est perceptible dans ces grandes familles est la solidarité intra-fratrie à l'avantage des plus jeunes. C'est que parfois les grands accompagnent les petits à l'école, et par conséquent parfois peuvent rater des heures de cours. Ce scénario s'explique par le fait que certains cours commencent à 8 heures au collège, l'école maternelle ouvre à 9 heures moins le quart. Les mamans qui travaillent font des heures de ménage (tôt le matin et en fin d'après-midi). Pour le matin, elles prennent souvent le premier train (4h30 ou 5h00 selon les stations). Dans ces familles, les grands (ceux qui sont au collège) ont parfois la responsabilité des petits au niveau de l'école maternelle et élémentaire. Ces situations sont des distinctions majeures dans la réussite scolaire, liée aux conditions familiales des enfants d'origine malienne en France et ceux du Mali dont les parents, mêmes s'il arrive que certains se levent également très tôt le matin, ne laissent pas les cadets à la responsabilité des aînés. La cellule familiale étant plus grande, en général au Mali, d'autres adultes s'occupent des élèves en bas âges si la maman sort tôt le matin. Ainsi le cadre familial de certains enfants maliens en France constitue pour eux un obstacle à la réussite scolaire, à cause de la promiscuité, du manque d'espace pour apprentissage.

L'espace dans le cadre de vie en famille est plus large, plus grand dans les familles au Mali qu'en France. Les enfants maliens au Mali disposent d'un espace large plus propice aux études, ce qui peut contribuer et faciliter l'apprentissage à la maison indispensable après l'école. Ce sont des familles disposant en général une grande cour. Dans le milieu rural on trouve généralement un grand hangar dans le milieu de la cour qui sert de lieu d'apprentissage où les enfants de la famille ou même des familles voisines se retrouvent la nuit, pour apprendre. Cela donne l'image d'une « classe bis », dans une sorte d'« école de nuit » où les aînés (lycéens et élèves du second cycle) sont des répétiteurs pour les élèves du fondamental. De même dans une grande ville comme Bamako où se trouvent plus d'étudiants que dans toutes les grandes villes¹⁰¹, cela est également une chance pour les enfants au Mali dans une solidarité intergénérationnelle. Dans les aides au devoir entre voisins, le soir et la nuit, les enfants maliens au Mali sont dans une situation plus favorable que ceux en France. Dans une comparaison intra Mali, ceux de Bamako ont un grand avantage que ceux de Ouélessébougou. Et pour cause, au Mali, la présence d'un grand cadre, d'un intellectuel, d'un professeur à l'université dans le quartier peut encourager les enfants du dit quartier à s'inspirer de lui. Cela se fait à travers les relations entre les parents d'abord qui se côtoient régulièrement dans les moments de malheur (maladie, décès) comme dans les cérémonies de bonheur (mariage, baptême) ou tous les habitants du quartier se retrouvent chez le voisin sans y être invité. C'est-à-dire même un simple passant peut rejoindre la cérémonie et manger avec tout le monde. Cette solidarité mécanique au sens large présente au Mali, car elle touche tous les aspects de la civilisation africaine (Hampaté BA, 1972), est bien sûr présente dans l'éducation et favorise la réussite scolaire des enfants dans laquelle les parents sont engagés. La fréquentation des enfants des intellectuels du quartier avec d'autres enfants sont un avantage pour ces derniers qui voient devant eux des exemples à imiter, si toutefois les enfants des intellectuels eux-mêmes sont exemplaires dans les études. Au Mali, un intellectuel dans le quartier ou dans le village est une aide pour sa communauté et son encourage et une chance pour les élèves. Il (l'intellectuel) est un repère et une référence symbolique pour la réussite scolaire des élèves dans la localité. Mais l'engagement des parents derrière leurs enfants est capital ici. Le cas de Monsieur Y T (professeur d'université à la retraite) est révélateur de la mixité favorable des parents d'élèves intellectuels/parents d'élèves non intellectuels au Mali. Dans ces dires, le professeur explique qu'après ces études supérieures en Allemagne et en France, il retourne au Mali avec un diplôme de doctorat et habite dans un quartier de Bamako où il était le seul intellectuel parmi ses voisins. Dans cette proximité, les enfants des voisins du même âge que ses enfants, alors excellents à l'école par l'effet du capital culturel dont ils bénéficient à la maison, ont davantage excellé dans les études que leurs aînés. Au moment de son arrivée dans ce quartier aucun élève en âge d'avoir le baccalauréat n'a obtenu ce diplôme. C'est à son arrivée dans le quartier que les enfants des voisins ont commencé à dépasser le niveau bac. En plus, parmi les enfants du quartier qui ont côtoyé ses enfants, certains d'entre eux sont devenus ingénieurs, médecin, premier intellectuel de leur famille. Ainsi dit-il :

101 À part l'IPR/IFRA (l'Institut polytechnique rural de formation et de recherche appliquée) de Katibougou à Koulikoro en 2^{ème} région et l'université de Segou en 4^{ème} région, toutes les universités et les grandes écoles sont centrées à Bamako.

« Je vous avoue une chose, moi je suis venu de France. Depuis que je suis venu, je crois que j'ai été beaucoup, beaucoup dans la formation des enfants de ce quartier-là. Quand j'arrivais ici, ce que je peux vous dire, c'est que d'un bout à l'autre du quartier, il n'y avait pas de bachelier. Maintenant, dieu merci, il y a un médecin en médecine, il y a deux ingénieurs. Parce que c'est des enfants, quand je sortais, je les encourageais. Je n'ai rien fait pour eux, mais je les mettais sur la voie et ils ont regardé comment mes enfants évoluaient. Bon, le quartier est très, très important, ça c'est des quartiers dans lesquels les études n'ont jamais préoccupé les gens ».

C'est ainsi que ce professeur à la retraite est devenu le symbole de l'intellectuel du quartier. Quand je cherchais sa maison pour mon entretien, je demandais son nom de famille aux habitants jusqu'à ce qu'un jeune me questionna s'il s'agissait du professeur que je cherchais. C'est ainsi que le jeune m'informe qu'il est plus facile de le retrouver avec le nom « professeur » qu'avec son nom de famille. En effet, il me dit que j'aurais dû dire que je cherchais « la maison du professeur » car dans le quartier tout le monde l'appelle ainsi. À savoir que l'enquête au Mali, surtout la recherche du domicile d'un enquêté, se fait pratiquement sans repère géographique fiable, sans se référer au numéro de la rue ou de la porte du domicile de la personne, qui sont presque effacés. C'est par la recherche de bouche à oreille qu'on identifie les domiciles. L'exemple de ce professeur au Mali, parmi tant d'autres, nous semble rare à trouver chez les Maliens en France dont le profil des chefs de familles maliennes rencontrées appartient très rarement aux professions intellectuelles.

En France l'abandon précoce des études pour les aînés est préjudiciable pour les puînés et cadets d'autant plus qu'en général leurs parents n'ont pas fait de longues études. Dans le contexte où les familles maliennes non lettrées en France ne peuvent pas faire recours au voisins, les enfants en bas âge de la fratrie restent démunis et risquent de demeurer en grande difficulté scolaire. En France tout se passe, pour les enfants d'origine malienne, comme si l'échec des aînés à l'école est synonyme probable d'échec des cadets. Ces aînés eux-mêmes qui échouent ne bénéficient pas en général de l'encadrement parental aux études, si leurs parents n'ont pas été alphabétisés au Mali, ou en tout cas n'en bénéficient pas au niveau du collègue surtout, car, en général les familles maliennes en France qui sont allées à l'école n'ont pas fait de longues études, comme nous avons constaté chez nos enquêtés en banlieue parisienne et à Paris.

Par contre au Mali et particulièrement à Bamako, d'après ce que nous avons remarqué dans les familles rencontrées, chaque enfant, quel que soit son rang dans la fratrie, a presque une chance d'avoir des circonstances favorables dans l'environnement familial (oncle, tante, cousin) ou parmi les voisins pour se faire aider dans les devoirs à domicile. L'entourage familial et le voisinage sont des exemples et des repères favorables pour les enfants maliens au Mali dans la « socialisation anticipatrice » pour les études, tout comme la carrière professionnelle après les études. À titre d'exemple, le boutiquier qui vend devant la famille du garçon suivi à Bamako, m'avait dit, lorsqu'il a su que je m'intéressais à la scolarité de cet élève, qu'il surveillait ce garçon en 1^{ère} année quand il rentrait de l'école et avant que ses parents ne viennent du marché. Et comme les parents sortent souvent le week end, l'enfant passait ce moment auprès de lui.

Ceci est un cas de solidarité dans l'encadrement des enfants, dans la société malienne auquel les parents d'élèves au Mali sont habitués.

Dans notre étude, il apparaît qu'à niveau d'études des parents égal, les aspects comme le voisinage, l'espace familial et le climat du quartier, sont un avantage pour les enfants maliens au Mali par rapport à ceux en France. Toutefois, tout n'est pas à l'avantage de ceux qui sont au Mali et au détriment de ceux qui sont en France. Ceux-ci ont un avantage en termes de comparaison, par l'effet d'école, lorsqu'on tente de les comparer. Ils (les enfants d'origine malienne en France) bénéficient d'une institution scolaire forte qui met plus de moyen (financier et matériel), de personnel, de dispositif pour leur réussite scolaire.

Comprendre la réussite et l'échec scolaire à travers les notes et discours des acteurs dans le contexte malien

Le classement des élèves maliens en fonction de leurs résultats, à l'issue des compositions en classe comme dans les examens nationaux (DEF, baccalauréat, ...) s'instaure comme un indicateur de réussite scolaire distinguant les élèves entre ceux qui réussissent leur année scolaire et ceux qui redoublent. Nos investigations auprès des autorités scolaires, qui sont dans les prises de décision sur la formation des enseignants et l'établissement des programmes ; les enseignants, qui apprennent aux élèves ce que les autorités scolaires considèrent comme norme d'apprentissage et les parents d'élèves, qui se mobilisent selon leurs moyens en envoyant leurs enfants à l'école tout en comptant sur les professionnels de l'acquisition de la connaissance pour assurer un parcours scolaire réussi à leurs enfants, montrent que les acteurs au Mali sont dans des logiques différentes d'interaction face à l'école vis-à-vis de ceux en France. Les faits observés à l'école au Mali indiquent qu'il est certain et évident que les élèves ne réussissent pas tous avant même la fin du premier cycle de l'enseignement fondamental (12 ans), sachant que l'abandon scolaire existe dans l'école malienne dans tous les cycles. Les enquêtés au Mali, lorsqu'ils opinent la notion de réussite et d'échec scolaire, donnent souvent des perceptions tout aussi différentes que celles évoquées en France sur les deux notions.

La compréhension langagière au centre de la maîtrise des acquis en classe

L'une des difficultés majeures des élèves au sein de l'école fondamentale au Mali est de comprendre ce que l'enseignant dit. Dans les classes observées nous avons vu que la communication enseignant/élèves fait défaut par le décalage du niveau de compréhension faible des élèves en français. L'élève malien, au niveau fondamental dans sa quête du savoir et sa compréhension, se doit de comprendre le français oral, langue d'enseignement avant l'acquisition des savoir-faire dans les disciplines. Or cette compréhension du français est loin d'être assurée par tous. Les enseignants, dans leur liberté pédagogique, font très souvent recours aux langues nationales (en particulier la bamanankan), même dans un cours comme le français, pour faciliter la compréhension des élèves. L'enfant malien au Mali se bute donc à ce double effort en classe pour être en réussite scolaire. Il s'avère que les élèves se démarquent d'abord par leur rapport à la langue française. Dans la réussite scolaire des élèves au Mali, l'accès est mis sur la maîtrise des acquis en classe, lieu où l'élève parle surtout en français. L'enseignement étant une continuité entre ce qui est appris dans la classe précédente, qui donne des prérequis,

et ce qui s'apprend dans l'année en cours pour donner des aptitudes nécessaires d'aborder la classe suivante, dans cette compréhension du savoir donné à l'école, la double prise en compte entre les acquisitions des savoirs précédents, ceux de la classe en cours, garantira la réussite scolaire de tout élève. On retrouve ce mécanisme d'explication de la réussite scolaire au Mali dans les opinions des acteurs de l'école malienne.

La conception de la réussite scolaire pour les enquêtés au Mali est vue comme quelque chose constitué d'un ensemble de faits qui s'enrangent en faveur de l'élève en voie de réussir scolairement.

Au centre d'animation pédagogique de Kalaban Coura, Monsieur Y T conseiller pédagogique aborde la réussite scolaire en termes de capacité de l'enfant à s'affranchir des difficultés de l'enseignement qu'il reçoit. Cette capacité est une facilité dans les disciplines, lorsqu'il s'agit de les comprendre. Pour la 1^{ère} année, ce conseiller prend l'exemple de la lecture et l'écriture, en disant qu'un enfant qui passe de la 1^{ère} à la 2^{ème} année et qui ne rencontre aucun problème de lecture en 2^{ème} année, alors il n'a aucun problème d'écriture, il a réussi. Et cela est valable dans les autres disciplines enseignées, estime le conseiller. Cette conception de la réussite scolaire montre le rapport de l'élève aux disciplines enseignées, qui doit être un rapport positif, pour qu'il soit en réussite scolaire. Plus l'élève est capable de répondre aux injonctions dans les apprentissages, plus il est en voie de réussite scolaire même s'il continue d'avoir de mauvaises notes. Toutefois, ce conseiller donne peu d'importance aux notes et à la moyenne de l'élève, ce qui n'est pas l'essentiel pour lui. Cela peut se comprendre dans la mesure où les matières se complètent pour donner une moyenne, dans chaque composition. Dans ce cas, l'élève qui a de bonnes notes dans les matières comme l'éducation physique, la récitation ou le chant peut combler ses mauvaises notes en lecture, calcul ou dictée, qui sont considérés comme des matières difficiles¹⁰² pour les élèves. Ce qui justifie les propos de Monsieur A D donnant moins de considération à la moyenne : « *Parce que avoir la moyenne là, il y a plusieurs moyens pour avoir la moyenne* ».

En se basant sur l'importance de la maîtrise de certaines matières, ce conseiller pédagogique montre le lien entre l'acquisition des connaissances à l'école et la réutilisation de ces connaissances dans la pratique. Cette analogie est exprimée dans le propos suivant :

« Mais quand un élève sait couramment lire, sait écrire, sait parler dans la langue, dans le medium d'éducation, c'est une réussite. Parce que moi je dis toujours que quand je vais¹⁰³ visiter les écoles, je dis que non, c'est pas la moyenne qui me préoccupe. Mais il faudrait que moi mon élève en 7^{ème} année sache que quand deux verbes se suivent le second se met à l'infinitif. Il a appris au niveau du premier cycle ; donc s'il a cette idée, c'est une réussite. Parce que la réussite de l'éducation ce n'est que l'application de la vie pratique, ou bien ? 1+1=2. Quand tu vas au marché, tu as cette pratique au marché ou bien ? ».

102 Voir plus loin l'analyse des notes des élèves.

103 Les conseillers, dans les centres d'animation pédagogique, rendent visite dans les écoles, suivent les cours des enseignants et leur prodigent des conseils sur la pédagogie et la didactique.

On voit que l'élève en réussite scolaire est en adéquation, en posture de compréhension, voire de maîtrise des apprentissages en classe. L'enquête auprès du milieu intellectuel malien abonde souvent dans ce sens. N T professeur de sociologie à l'ENSUP de Bamako confère à la notion de réussite scolaire l'idée d'optimisation des attentes dans les disciplines enseignées en classe. Il parle de réussite scolaire pour un élève du fondamental lorsque cet enfant, par rapport à des attentes, parvient à y répondre favorablement. Et cela se passe, pour lui, par « des niveaux d'évaluation » en s'interrogeant :

« Est-ce qu'il est en mesure de répondre favorablement à des attentes, à des questions, à des demandes par rapport à un niveau donné ? Donc s'il est en mesure de le faire, on peut parler par rapport à ce niveau de réussite. Donc chaque fois que l'enfant est en mesure de répondre favorablement à des attentes, là on peut parler de réussite ».

Pour le professeur N T la réussite scolaire se définit ainsi :

« Donc la réussite scolaire, c'est un processus par lequel l'enfant parvient à répondre favorablement aux attentes par rapport à un certain nombre d'éléments. Donc ça peut être par exemple pour le premier cycle, le calcul, la lecture, l'écriture, etc... Donc si par rapport à ça, il parvient à les surmonter et avoir de résultats positifs, on peut parler de réussite scolaire ». Le fait de considérer et de lier les attentes des enseignants comme élément principal à la réussite scolaire nous renvoie à une explication de la réussite scolaire émanant de l'école, de ce qui se passe classe en termes d'attentes, d'autant plus que les attentes des enseignants sont aussi des objectifs pédagogiques que certains enseignants annoncent au début du cours par des formulations comme, par exemple : *« à la fin du cours, l'élève (de 4^{ème} année) doit pouvoir conjuguer les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif ».*

Les notes comme indicateur de réussite scolaire

Au Mali, à la fin de l'année scolaire, les Directeurs des écoles proposent au Directeur de CAP (centre d'animation pédagogique) de leur circonscription le nombre des élèves qui passent à la classe supérieure, ceux qui redoublent, ceux qui ont la scolarité épuisée et les cas d'abandon. Cette proposition peut être retenue ou modifiée par les responsables du CAP. Le tableau suivant donne les chiffres, de l'école des élèves suivis à Ouélessébougou, retenus par le CAP.

Tableau N°14 : Propositions retenues de l'école communautaire de Ouélessébougou au CAP, année scolaire 2016-2017

Cours		1 ^{er} Année ¹⁰⁴			2 ^{ème} Année			3 ^{ème} Année			4 ^{ème} Année			5 ^{ème} Année			6 ^{ème} Année		
		G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Passage		19	9	28	6	1 2	1 8	13	6	19	1 1	1 0	2 1	9	1 7	2 6	5	8	1 3
Redoublement		0	0	0	5	3	8	2	3	5	1	4	5	3	7	1 0	0	0	0
Exclusion	Scolarité épuisée	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Abandon	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		19	9	28	1 1	1 5	2 6	15	9	24	1 2	1 4	2 6	1 2	2 4	3 6	5	8	1 3

Source : Ecole de Ouélessébougou, troisième année d'enquête de terrain, mai 2018.

Ce tableau peut être scindé en deux parties. Il y a d'une part la partie cours, qui concerne les élèves en cours de scolarité, composée des élèves en réussite scolaire (passage) et ceux en échec scolaire (redoublement). À la lecture des données du tableau, il est remarquable de constater dans l'année scolaire 2016-2017, qu'il n'y a pas eu de redoublement, dans cette école, en amont et en aval du cycle (tous les élèves de la 1^{ère} année et de la 6^{ème} sont passés en classe supérieure). C'est en 5^{ème} année que les élèves ont le plus redoublé (10 redoublements, dont 7 pour les filles).

D'autre part dans la deuxième partie du tableau (exclusion) aucun élève de cet établissement n'est en situation d'épuisement de scolarité ou d'abandon. Toutefois, cette partie du tableau

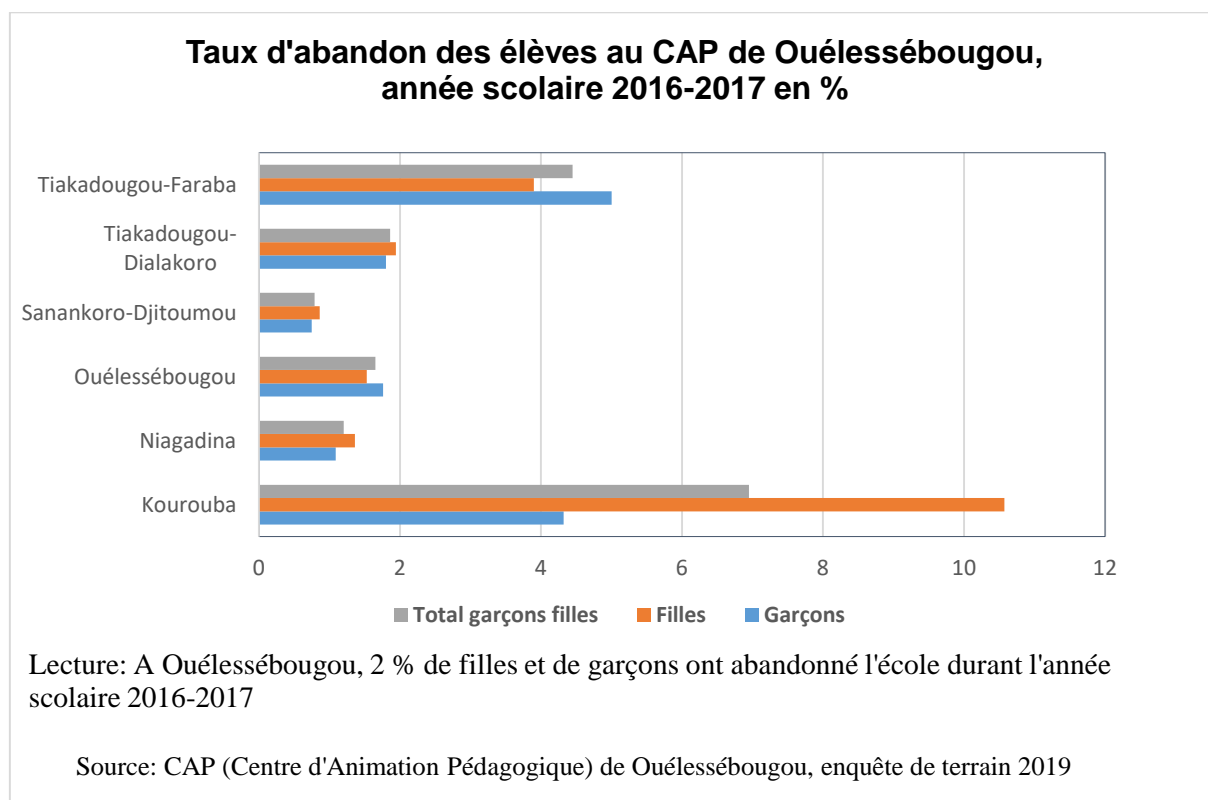
104 La 1^{ère} année correspond au niveau CP en France

indique que l'école malienne exclut des élèves, pas forcément pour problème de discipline comme en France, mais pour des difficultés scolaires entraînant plusieurs redoublements et mettant l'élève en situation de scolarité épuisée. L'exclusion d'un élève pour cause de scolarité épuisée au premier cycle, montre aussi que l'école malienne est en contradiction avec le principe qu'elle recherche : la réussite scolaire des élèves. Comment peut-on parler de politique éducative en faveur de la réussite scolaire des élèves, si paradoxalement l'école elle-même exclut certains élèves pour cause de plusieurs redoublements ? Ici, il n'y a pas adéquation entre le discours des autorités de l'école et les faits. Comme nous avons pu le constater au Mali, cette exclusion pour épuisement de scolarité ne se limite pas au niveau élémentaire, mais existe à tous les niveaux de l'école publique au Mali : du fondamental à l'université.

Les données du tableau nous renvoient également à l'état de d'abandon de l'école de telle sorte qu'il nous paraît important de s'interroger si l'école est une priorité pour les parents des élèves qui la quittent à des âges précoces (entre 6 et 12 ans). Ces chiffres révèlent également que l'échec scolaire, dans sa forme la plus triviale, existe à tous les niveaux dans les écoles du CAP de Ouélessébougou, comme si cette institution, face à ses objectifs, a tendance à « aller à vau-l'eau ».

La commune de Ouélessébougou n'est pas dans un niveau critique quant au taux d'abandon des élèves dans la circonscription de son académie, ce que montre le graphique ci-après.

Graphique N° 36 : Abandon des élèves au Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Ouélessébougou 2016-2017



Le CAP de Ouélessébougou couvre six communes : Kourouba, Niagadina, Ouélessébougou, Sarankoro-djitoumou, Tiakadougou-Dialakoro et Tiakadougou-Faraba. Selon les calculs du CAP, ces taux sont obtenus à partir du rapport du nombre d'abandons scolaires en fin d'année des élèves à l'effectif d'élèves n'ayant pas abandonné en fin d'année. Les chiffres, à travers ce graphique, nous indiquent que Ouélessébougou (2% de taux d'abandon scolaire chez les filles et les garçons) se trouve dans une position intermédiaire entre la commune la plus symbolisée par l'abandon des élèves (Kourouba, avec 4% des garçons contre jusqu'à 11% des filles) et celles ayant les taux faibles (Niagadina et Sarankoro-Djitoumou). Ces dernières ont de part et d'autre 1% de garçon et de fille qui ont quitté l'école durant l'année scolaire 2016-2017.

L'abandon précoce de l'école est le summum de l'échec scolaire et amenuise toutes les chances de l'enfant, lorsqu'il quitte l'école au niveau fondamental, de comprendre et découvrir facilement les acquis cognitifs nécessaires pour tout citoyen d'un pays et de comprendre la société, de façon plus large, le monde dans lequel il évolue. Savoir lire et écrire, un « droit vital », n'est pas acquis pour l'élève qui quitte prématurément l'école.

À l'instar du tableau précédant, le tableau ci-dessous nous permet de constater l'état des classes, exceptée la 1^{ère} année, pour les élèves qui passent ou redoublent durant l'année scolaire 2016-2017.

Tableau N°15 : Propositions retenues de l'école communautaire de Ouélessébougou par le CAP, année scolaire 2017-2018

Cours		2 ^{ème} Année 105			3 ^{ème} Année			4 ^{ème} Année			5 ^{ème} Année			6 ^{ème} Année		
		G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Passent		16	7	23	6	9	15	5	6	11	5	10	15	2	9	11
Redoublent		6	2	8	1	3	4	4	3	7	6	4	10	3	4	7
Exclusion	Scolarité Epuisée	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Abandon	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		22	9	31	7	12	19	9	9	18	11	14	25	5	13	18

Source : Ecole de Ouélessébougou, troisième année d'enquête de terrain, mai 2018.

Les élèves ont redoublé de la 2^{ème} année à la 6^{ème} à l'école de Ouélessébougou durant l'année scolaire 2017-2018, contrairement à l'année scolaire précédente. C'est en 2^{ème} année (8 cas d'échec scolaire) et en 5^{ème} année (10 cas d'échec scolaire) qu'ils ont le plus redoublé. Dans ces deux classes, les garçons, respectivement 6, sont plus en échec scolaire (et donc en difficulté) que les filles (2 élèves en 2^{ème} année contre 4 en 5^{ème} année).

Ensuite 7 élèves ont redoublé respectivement dans les classes de 4^{ème} année (4 garçons et 3 filles) et 6^{ème} année (4 filles et 3 garçons). C'est en 3^{ème} année qu'il y a eu moins d'échec scolaire, mais en défaveur des filles (3 filles et 1 garçon). Dans l'ensemble des effectifs de ces

105 La 2^{ème} année correspond au niveau CE1 en France

classes, dont le maximum est de 31 élèves (la 2^{ème} année), les filles sont plus nombreuses que les garçons (57 filles contre 54 garçons). Les propositions faites par les autorités de l'école de Ouélessébougou, dans le bilan de l'année scolaire 2017-2018, au CAP de la circonscription n'ont pas toutes été retenues. L'absence des propositions de la 1^{ère} année dans ce tableau n'est pas anodine. Les propositions du bilan de cette classe ont été modifiées par les responsables de l'académie qui ont le dernier mot pour fixer la norme de redoublement des élèves (voir le tableau suivant).

Tableau N° 16 : Propositions retenues de la classe de 1^{ère} année de l'école communautaire de Ouélessébougou par le CAP, années scolaire 2017-2018

Effectifs		Proposés			Retenus		
		G	F	T	G	F	T
Passent		14	13	27	17	13	30
Redoublent		3	0	3	0	0	0
Exclusion	Scolarité Epuisée	0	0	0	0	0	0
	Abandon	0	0	0	0	0	0
Total		17	13	30	17	13	30

Source : Ecole de Ouélessébougou, troisième année d'enquête de terrain, 2019.

Si, en principe, le critère de passage d'une classe à une autre est l'obtention d'une note moyenne de 5 aux compositions de l'année scolaire, il s'avère que les autorités du CAP dérogent souvent à ce principe pour augmenter le taux de réussite des élèves. La décision selon laquelle les trois élèves qui devaient redoubler la 1^{ère} année en fonction de leur résultat scolaire, et finalement

admis en 2^{ème}, présage d'une volonté des autorités scolaires du CAP d'éviter l'échec scolaire dès le début de la scolarité des élèves. Cela montre également une manière d'augmenter le taux de réussite scolaire dans cette circonscription. L'élève qui redouble la 1^{ère} année a certainement des difficultés « préscolaires » l'empêchant de s'adapter à son nouveau monde : l'école. Les élèves en première année connaissent une première rupture avec leur vie familiale s'ils ont été au « jardin d'enfant ». Or dans une commune comme Ouélessébougou, aller au « jardin d'enfant » est une question de luxe, de privilège réservé en général à des familles dites aisées. Dans cette localité nous avons constaté que les enfants qui fréquentent les jardins d'enfants ont des parents (surtout les pères) issus de catégorie socioprofessionnelle élevée ou dotés d'un fort capital culturel venant de la famille (enfant de médecin, cadre dans l'administration, grand commerçants, enseignant...). Dans une commune rurale au Mali, fréquenter un jardin d'enfant est un luxe. À Ouélessébougou, tous les jardins d'enfants sont privés, donc payants.

Au-delà de Ouélessébougou, il est à noter que les jardins d'enfants publics au Mali n'existent que très rarement de nos jours. C'est ce que nous révèle l'enquête au CAP de Kalaban Coura à Bamako lorsqu'un Monsieur Y T conseiller pédagogique au CAP disait :

« Même l'espace qui est à côté de nous là, qui est réservé pour un jardin d'enfant, mais la mairie l'a vendu. Sinon il y a des jardins publics mais ils sont rares maintenant pratiquement même quand nous on nous envoie des monitrices, des moniteurs là, on est obligé de les donner (silence). Il faut voir l'entorse quoi, l'Etat recrute des agents qu'il met à la disposition des entreprises privées¹⁰⁶. Parce que l'Etat n'a plus de jardin d'enfant public. Il y avait le jardin d'enfant Kassé KEITA qui était un jardin public. Mais pratiquement en tout cas au niveau de notre académie, moi je ne connais pas de jardin d'enfant public ».

Le conseiller pédagogique dit que l'Etat a cessé de recruter des monitrices et des moniteurs parce qu'il ne savait pas où les mettre et parce que « Comment voudrez-vous qu'avec le bien public, on va servir le privé, l'individuel ? » ajoute-t-il.

Il s'avère que certaines monitrices de l'Etat, vu l'absence de jardin d'enfant public, ont travaillé dans les jardins d'enfants privés, tout en étant payées par l'Etat. Pour récupérer ces fonctionnaires de l'Etat au service du privé, il est question de l'ouverture, dans des écoles publiques qui disposent d'assez d'espace, des jardins d'enfants publics. En matière de politique éducative au Mali, il est important de distinguer les initiatives souvent non réalisées et les actions réalisées. Pourtant, il existait depuis « 1978-1979 », explique le conseiller pédagogique, une école de formation des enseignants du préscolaire (EFEP), au sein de laquelle les « élèves maîtres » sont formés comme les autres enseignants. Les faits montrent que cette formation des enseignants du préscolaire n'est pas accompagnée symétriquement de la création des établissements pour qu'ils exercent leur métier de moniteur/monitrice.

106 C'est-à-dire de jardin d'enfant privé.

Comment les parents d'élèves laissant, à l'abandon scolaire, certains de leurs enfants (les aînés) qui fréquentent les écoles publiques, sans réagir, vont payer les frais de scolarité du cadet de la fratrie dans les jardins d'enfants privés ?

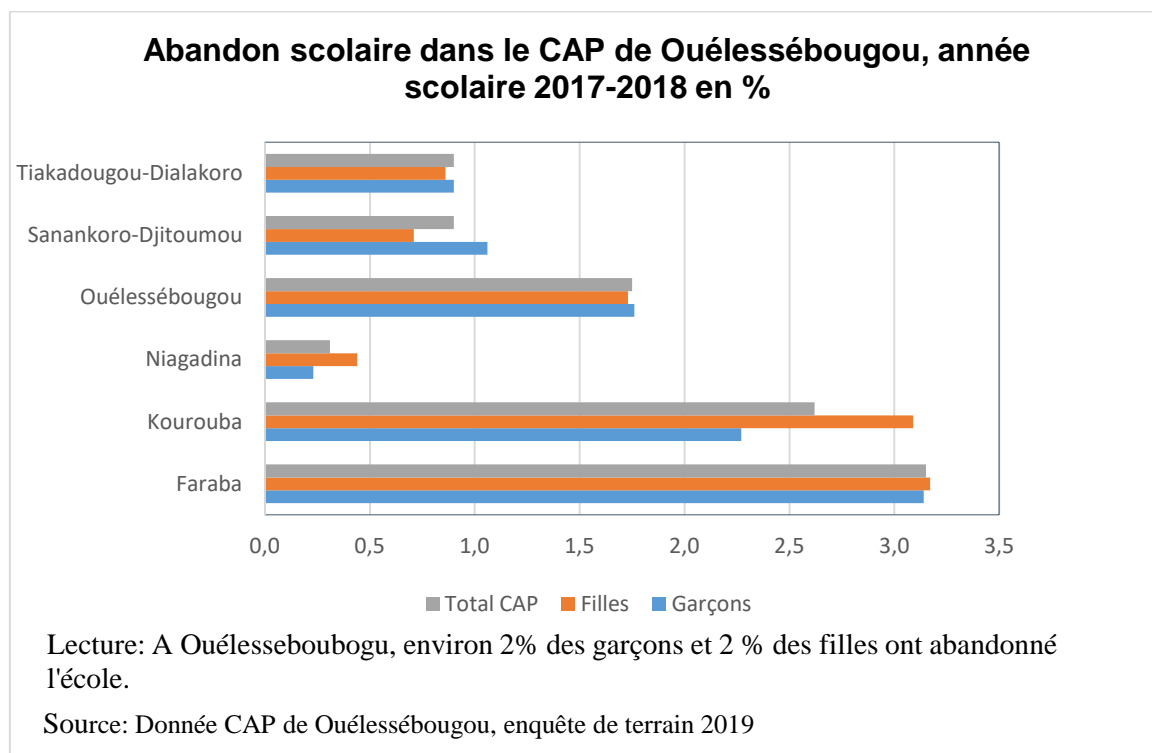
À l'absence de toute action de l'Education Nationale pour la création des jardins d'enfants publics, ce sont les jardins d'enfant privés qui occupent le champ scolaire pour les enfants n'ayant pas l'âge d'aller à l'école. Encore se pose la lancinante question financière pour les parents d'élèves qui tentent de « joindre les deux bouts » pour nourrir leurs familles en plus de payer la scolarité de leurs enfants au niveau du jardin d'enfant.

L'une des causes de l'échec scolaire précoce des élèves maliens est à chercher dans leur vie avant l'entrée à l'école. L'élève qui passe par le jardin d'enfant connaît un éveil d'esprit sur la culture scolaire. Lequel éveil est un capital de savoir acquis qui a toute son importance en 1^{ère} année. Le jardin d'enfant peut être vu comme une passerelle de savoir nécessaire au parcours scolaire des enfants. Ainsi, les enfants des Maliens en France ont cet avantage en les comparant à ceux du Mali, de fréquenter les jardins d'enfants qui deviennent actuellement obligatoires¹⁰⁷ au même titre que l'école. L'enfant qui passe par les trois classes du jardin d'enfant (petite, moyenne et grande section) prend une avance considérable positive sur l'initiation au métier d'élève débutant, après le cap de cette école primaire.

Dans le graphique suivant, nous voyons dans quelle proportion les élèves ont abandonné l'école dans les communes du CAP de Ouélessébougou.

107 Cf. Décret n°2019-822 du 2 août 2019 relatif au contrôle de l'obligation scolaire pour les enfants soumis à l'instruction obligatoire et inscrits dans des établissements d'accueil collectif dits « jardins d'enfants ».

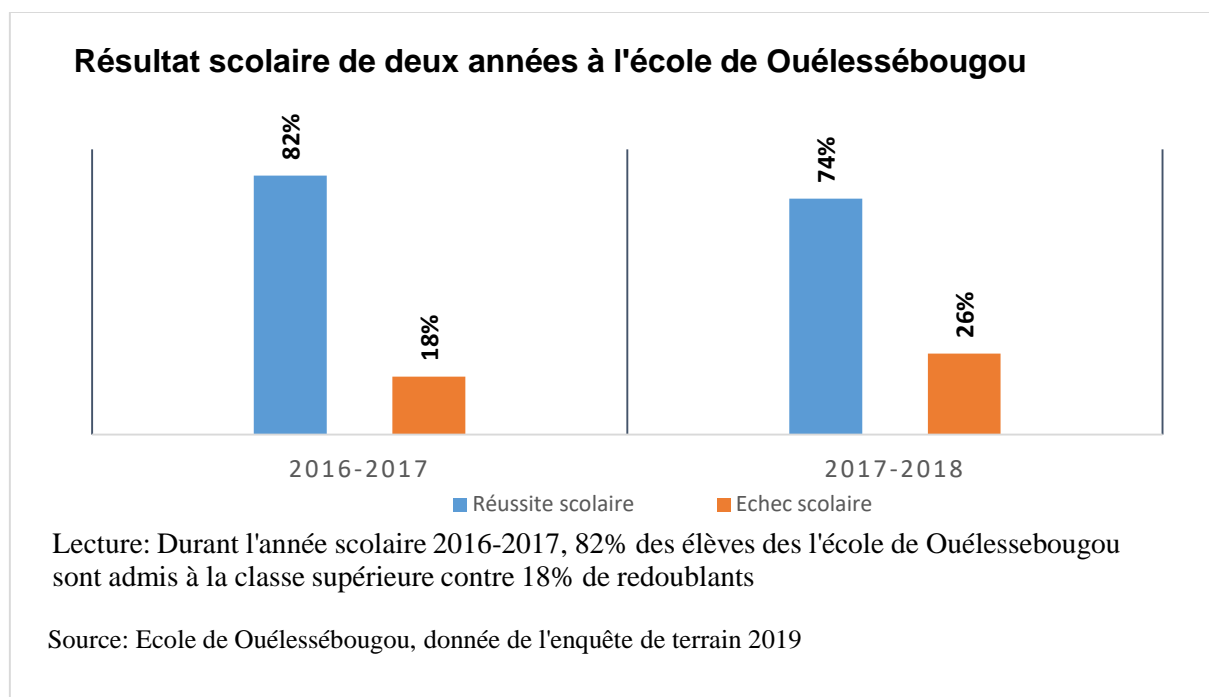
Graphique N° 37 : Abandon des élèves au Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Ouélessebougou 2017-2018



Dans ces communes le taux d'abandon scolaire des élèves avoisine 0,5 à 3 %. C'est à Faraba que les élèves abandonnent le plus l'école par rapport aux autres communes (3% respectivement pour les garçons et les filles). Ouélessébougou se trouve également, comme durant l'année scolaire 2016-2017, dans une situation intermédiaire entre les communes qui ont des taux d'abandons élevés et celles qui en ont moins. La commune de Niagadina a le taux d'abandon scolaire le plus bas du CAP.

À travers les propositions de passage et de redoublement des élèves de l'école de Ouélessébougou au niveau du CAP, il nous est possible de faire une comparaison des résultats de cette école en termes de réussite et d'échec scolaire des élèves.

Graphique N° 38 : Résultat scolaire à l'école de Ouélessebougou



Les taux de réussite et d'échec scolaire de ce graphique concernent l'ensemble des classes (de la 1^{ère} année à la 6^{ème}) de l'école de Ouélessébougou dans les deux années scolaires du graphique. Deux lectures s'imposent dans ce graphique : une lecture des deux notions par année et une autre entre les deux années.

Durant l'année scolaire 2016-2017, il y a 64 points d'écart entre ceux ont réussi (en grande majorité) et ceux qui ont échoué (redoublé).

Durant l'année scolaire 2017-2018 l'écart entre les élèves qui passent à la classe supérieure, qui sont encore majoritaires, et les redoublants est de 48 points.

Il apparaît clairement entre les deux années que les élèves ont eu un résultat scolaire moins bon durant l'année scolaire 2017-2018 par rapport à celle de 2016-2017. En 2017-2018, l'effectif est plus fiable dans cette école, tout comme un résultat scolaire moins important, que l'année précédente.

L'approche sur la compréhension de l'échec scolaire n'est pas symétrique au Mali et en France. Elle ne peut être mise en exergue que dans les écoles maliennes où le passage d'une classe à une autre est lié aux notes, contrairement en France (comme nous avons dit avant) où se sont plutôt les compétences acquises en classe qui priment souvent. Dans l'évaluation des élèves du fondamental au Mali, le barème de notation est sur dix. La moyenne qui valide le passage de l'élève en classe supérieure est 5. Les élèves qui sont en dessous de 5 de moyenne en fin d'année, comme moyenne annuelle, doivent en principe redoubler. Dans ce cas ils sont en échec scolaire. L'échec scolaire est donc ici synonyme de redoublement, également lié à des

mauvaises notes. Le redoublement est symbole du manque de résultat pour un élève dans une année donnée. C'est une empreinte visible dans le parcours scolaire de l'élève. L'élève qui redouble est naturellement en retard scolaire par rapport à la norme, c'est-à-dire la cohorte de sa génération n'ayant pas redoublé ou subi une « année blanche » dans une autre école.

L'année blanche est un retard scolaire. C'est aussi un échec scolaire pour les élèves, dans la mesure où ils ne passent pas à la classe supérieure, dans ce cas de figure. C'est un échec scolaire qu'on peut qualifier d'atypique. Parmi les cas d'années blanches dans l'Education Nationale au Mali, à notre connaissance, l'école fondamentale (premier et second cycle) a été exempté (cas de l'année blanche de 1994). Ce sont les niveaux secondaires (lycées, écoles professionnelles) et supérieurs qui ont subi de plein fouet le phénomène. Dans ces cas, les élèves qui ont subi l'année blanche en 10^{ème} du lycée se sont vus rejoindre, l'année d'après, ceux qui les suivaient en 9^{ème} année, au DEF. Il va de soi qu'une année blanche a des effets collatéraux à court terme sur la vie scolaire des élèves : découragement, lassitude dans les études et voire des cas d'abandons. À long terme, ça crée un décalage (sous forme d'un retard scolaire) entre l'âge des étudiants qui ont connu l'année blanche et l'âge normal de la classe qu'ils fréquentent. Dans ces dernières années, c'est l'école fondamentale malienne même qui était au bord d'une année blanche suite aux mouvements sociaux des enseignants, demandant au pouvoir politique des conditions idoines dans l'exercice du métier d'enseignant.

Les notes sont des indicateurs sur le niveau des élèves en principe, au Mali. Dans le système scolaire malien, les élèves sont classés en « nombres ordinaux » en termes de niveau de telle enseigne que sur chaque cahier de composition le rang de l'élève se voit clairement par rapport aux autres élèves de la classe. Cette manière de classer les élèves « au vu et au su de tous », donc la classe et aussi vers d'autres élèves de l'établissement (car les élèves communiquent énormément au quotidien entre eux), est symbole implicite de félicitation et de stigmatisme (Goffman, 1975). Bien sûr, cette félicitation concerne les meilleurs élèves au premier rang desquels le premier de la classe. Quant au stigmatisme, ce sont les « derniers de la classe » qui le ressentent. En ce sens, ils vivent mal l'école en recevant les moqueries d'autres camarades. À l'issue de chaque composition, chaque élève porte en « son for intérieur » le regard des autres, qu'il peut d'ailleurs interpréter comme bienveillant (s'il a un bon résultat) ou malveillant (s'il a un mauvais résultat). Par exemple nous entendons entre élèves (après les résultats des compositions) dans la cour des écoles au Mali les deux récurrentes questions :

- « *Qui est le premier de votre classe ?* »
- « *Qui est le dernier de votre classe ?* »

Ces deux questions, de notre point de vue, donnent l'image d'une compétition intra-élèves dans l'école malienne, de telle sorte qu'elles nous renvoient à deux défis que doivent relever la figure de « proue » et de « poupe » de chaque classe. Le premier de la classe se veut comme ambition de se maintenir à cette place et le dernier se donne comme objectif, s'il ne décroche pas, de s'extirper de sa place.

Nous n'avons pourtant pas entendu ces questions entre les élèves au sein des écoles en France. Et quand nous avons demandé aux élèves suivis dans notre enquête, qui est le premier de leur

classe, ils disent qu'ils ignorent. Un tel classement n'existe pas en France ; ce qui peut être vu comme une bienveillance envers les élèves les plus en difficulté et l'évitement d'une « violence symbolique » à travers les notes.

À propos des notes, il est important de dire que les enseignants se distinguent dans leurs manières de noter. Ce qui veut dire que dans les disciplines, hormis les calculs où les bons résultats sont identiques, des subjectivités apparaissent clairement dans la notation des élèves d'une localité à une autre ou même selon le sexe de l'élève. Pour illustrer ce constat, nous avons vu des élèves de 4^{ème} année à l'école de Bamako qui ne savent pas lire un mot du texte à lire lors de la composition de lecture. Lorsque nous avons interrogé l'enseignante sur la note de lecture des élèves qui n'ont pas pu lire, sa réponse a été la suivante :

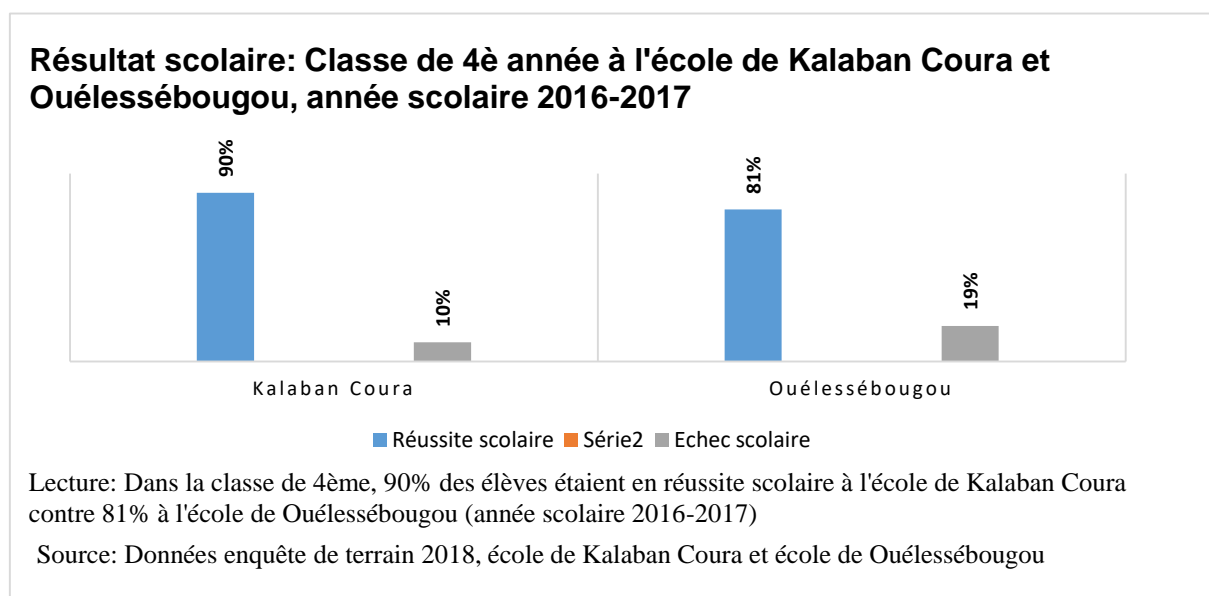
« Je ne leur ai pas donné zero, je leur ai donné une note en dessous de la moyenne : 2 ou 3. Ce sont des élèves qui n'ont pas fait de français en 1^{ère} et 2^{ème} année. Ils étaient dans une école où le français commence en 3^{ème} année. Je comprends tout à fait pourquoi ils sont en difficulté... ».

On peut imaginer que l'indulgence de cet enseignant, dans la notation en lecture, une discipline dont la maîtrise est cruciale au niveau fondamental, peut se faire par d'autres enseignants dans cet établissement, comme dans d'autres écoles et dans la même situation. Cet exemple est une illustration des biais cachés dans la notation des élèves. Ainsi, les notes peuvent révéler d'énormes illusions sur le niveau réel des élèves dans les classes ordinaires. Par contre dans les classes d'examen, avec l'anonymat sur les noms des candidats et la double correction des copies (si ces deux mesures sont respectées de façon fiable), on peut en déduire que les élèves admis dans les différents établissements lors des examens du DEF¹⁰⁸ et baccalauréat, ont le niveau requis autorisé par les autorités de l'école malienne.

De même les enseignants peuvent se distinguer dans leurs manières de noter selon l'ancienneté dans le métier.

108 Diplôme d'étude fondamentale, niveau équivalent au brevet en France

Graphique N° 39 : Résultat comparé des élèves de 4^{ème} année, l'école de Kalaban Coura et Ouélessébougou année scolaire 2016-2017



Les données ce graphique nous donnent une distinction des deux écoles à travers leur résultat scolaire de l'année scolaire 2016-2017. Les chiffres, étant un indice sur la réussite scolaire, nous montrent ici, à travers les moyennes générales de tous les élèves de chacune des écoles, que l'école de Kalaban Coura à des meilleurs résultats que celle de Ouélessebougou. 90 % des élèves de Kalaban Coura sont admis en classe supérieure en 2016-2017 contre 9% de moins à Ouélessebougou. L'échec scolaire en termes de redoublement est plus patent à Ouélessebougou (19 %) qu'à Kalaban Coura (10 %). Certes, les chiffres de ce tableau ne peuvent nous relever les facteurs expliquant la réussite scolaire différentielle dans les deux établissements. L'observation faite dans les deux écoles nous ont montré les conditions matérielles existant dans ces écoles. Ces conditions, que ce soient celles liées à la vie scolaire, aux enseignants et aux élèves eux-mêmes, étaient meilleures à l'école de Kalaban Coura qu'à Ouélessebougou. Cela se voit à l'intérieur des classes comme à l'extérieur. À l'intérieur des classes, les élèves de Ouélessebougou sont dans une promiscuité donnant lieu à des conditions d'études moins confortables : classe moins éclairée avec un petit tableau mobile, qui est effacé permanemment pour permettre à l'enseignante d'écrire de nouveaux textes ou d'entamer une nouvelle leçon. Or, à l'école de Kalaban Coura, les salles de classe correspondent plus à la norme, bien aérées, les élèves ne sont pas en manque de stylo ou d'autres fournitures scolaires (même si les fournitures scolaires ne sont pas données par l'école) autant qu'à l'école de Ouélessébougou.

À l'extérieur de l'école, les élèves de Ouélessébougou sont plus en manque de matériels élémentaires de première nécessité pour un élève (stylo, cahier, crayon de papier, livre) et leurs parents semblent être plus en difficulté financières, si l'on s'en tient au non-paiement des frais de scolarité de bon nombre d'élèves. Dans cette école, à cause du manque de livre pour chaque élève, lors des séances de lecture, ceux qui n'ont pas de livre forment des petits groupes autour

de ceux qui en possèdent. Il est important de rappeler ici qu'au Mali, à l'école fondamentale, le paiement des fournitures scolaire est à la charge des parents d'élèves.

Au-delà des résultats globaux des deux écoles dans l'année scolaire 2016-2017, nous nous sommes intéressé aux résultats comparés entre filles et garçons.

Réussite scolaire entre filles et garçons

Généralement au Mali, les garçons ont plus eu la chance d'aller à l'école que les filles. On peut voir dans ce constat l'idée d'une « domination masculine » dans une société, qui jadis patriarcale, mais de moins en moins, dans le Mali actuel. Cela se voit depuis la formation des premiers cadres du pays dans les années des indépendances, année 60 et après. Mais au fil des ans, l'accès des filles à l'école, et surtout leur massification scolaire, est apparu comme quelque chose d'imminent, car vu d'ailleurs dans la vision des Maliens comme un droit de premier ordre. De même l'adage malien selon lequel : « une femme instruite, est synonyme d'une famille instruite, un village instruit, une ville instruite et un pays instruit » donne la prééminence de l'adhésion commune aux enjeux de la scolarisation des filles d'une part, et, de leur réussite scolaire d'autre part. Au fil des ans, les filles accèdent de plus à l'école et décrochent des diplômes, dans tous les niveaux de formation, mais à des degrés différents des hommes, de l'école malienne.

Le tableau suivant éclaire sur la réussite et l'échec scolaire des filles et garçons dans les deux écoles.

Tableau N° 17 : Résultat par sexe, classe de 4^e année, école de Kalaban Coura et Ouélessébougou, année scolaire 2016-2017

Ecole Situation scolaire	Kalaban Coura				Ouélessébougou			
	Garçon	%	Fille	%	Garçon	%	Fille	%
Réussite scolaire	21	91%	23	88%	11	92%	10	71%
Echec scolaire	2	9%	3	12%	1	8%	4	29%
Total	23	100%	26	100%	12	100%	14	100%

Source : Données école de Kalaban coura et Ouélessébougou, enquête de terrain du Mali 2018.

À la lecture des données de ce tableau, il apparaît qu'il y a plus de filles que de garçons dans les deux classes de 4^e année : 26 filles contre 23 garçons en 4^e année à Kalaban Coura et 14 filles contre 12 garçons en 4^e année à Ouélessébougou. S'agissant de la réussite scolaire

(passage à la classe supérieure), elle est de part et d'autre en faveur des garçons. En 4^e année de Kalaban Coura, 91 % des garçons sont en réussite scolaire contre 88 % des filles, de même en 4^e année de Ouélessébougou, 92 % des garçons sont en réussite scolaire contre 71 % des filles.

C'est dire que les filles sont plus nombreuses, mais elles sont moins en réussite scolaire que les garçons : 3 filles (12%) contre 2 garçons (9%) ont redoublé, donc sont en échec scolaire à l'école de Kalaban Coura ; à l'école de Ouélessébougou l'écart entre les filles en échec scolaire (4 filles, 29%) et les garçons (1 garçon, 8%) est plus important. D'après nos observations faites sur les quatre élèves (deux élèves dans chaque école) suivis dans les deux écoles avec la parité fille/garçon, les élèves de Kalaban Coura sont dans une situation plus favorable et à l'école commet à la maison par rapport à ceux de Ouélessébougou. Ici, on considère les notes comme le reflet du niveau de l'école selon l'appréciation de l'enseignant qui est en charge de la correction. Si tel est le cas, on peut penser que (selon la manière dont les enseignants ont évalué leur niveau en leur attribuant telle ou telle note dans les matières) les élèves de la 4^e année de Kalaban Coura, ayant plus réussi, ont le profil de meilleurs élèves que ceux de la 4^e année de Ouélessébougou. Plusieurs facteurs favorables aux élèves de Kalaban Coura peuvent expliquer leur meilleur niveau que ceux de Ouélessébougou, notamment les moyens dont disposent les deux écoles (cadre scolaire), la taille des deux écoles ainsi que le nombre des enseignants par rapport au nombre de classes.

- Moyens des deux écoles

C'est le statut des deux écoles qui explique d'ailleurs les moyens disproportionnés dont elles peuvent disposer. L'école de Kalaban Coura, étant une école publique dans la capitale, bénéficie d'une attention particulière favorable des autorités de l'Education Nationale. C'est une école de la capitale, de surcroît une ancienne école, historiquement qui a plus de renommée. À ce titre, elle a bénéficié dans le temps de plusieurs aides du ministère de l'Education Nationale et des partenaires de l'école (les bailleurs de fond). Durant notre troisième année d'enquête en 2018, elle a bénéficié de la construction d'un forage en pleine période caniculaire au mois de mars, suite au tarissement de l'ancien forage. Les écoles fondamentales maliennes sont suivies par les centres d'animations pédagogiques. Quant à la formation des enseignants (formation aux outils numériques, ou à des nouvelles méthodes pédagogiques) et du suivi par les visites en classe pour la préservation de la qualité de l'enseignement en fonction du programme de l'Education Nationale, ce sont les conseillers pédagogiques du CAP qui en assurent ces missions.

L'école de Ouélessébougou est une école de l'Education Nationale dite école communautaire qui fonctionne avec la contribution financière des communautés, par le paiement obligatoire des frais de scolarité de leurs enfants, sous peine d'exclusion. Selon les recherches de I. Traoré (2011) sur l'historique des écoles communautaires (ECOM), celles-ci datent de 1963 de façon informelle et ont connu une grande période d'apparition dans les années 1990 sous le régime de la seconde République (1968-1991). L'institutionnalisation des ECOM date

de « décembre 1994 » (TRAORE, 2011). Elles sont définies dans le décret n° 94-448 PRM, axé sur leur cadre réglementaire, dans l'article 1^{er} comme « des établissements privés à but non lucratif ayant pour objectif de faire acquérir et de développer des connaissances instrumentales et professionnelles. Elles sont créées et gérées par les communautés rurales et urbaines ou des associations. » (TRAORE 2011, page 60). Les ECOM en commune rurale s'accroissent par la légitimité de ce besoin d'assurer le droit à l'instruction aux enfants dans les zones rurales. Ces enfants souvent privés de ce droit en zone rural, surtout les plus reculées, non pas par la méconnaissance des parents sur les « bienfaits » de l'école, mais par l'absence de l'institution scolaire donnant à chaque enfant de ces localités le devoir de faire son « métier d'élève ». Dans les zones rurales, les activités de travaux champêtre et le pâturage sont réservés aux garçons durant les vacances (pour ceux qui fréquentent l'école) ; l'accompagnement des femmes au marché et dans les tâches ménagères, réservé aux filles dans leur socialisation primaire, en absence d'une institution scolaire. Les élèves suivis en commune rurale de Ouélessébougou ont des activités similaires en dehors de l'école : arrosage du jardin familial pour le garçon ; vente au marché pour la fille.

- Taille des deux écoles

On peut penser qu'au Mali, une école dans une grande ville composée des deux cycles (premier cycle et second cycle) peut davantage attirer l'attention des parents engagés, citoyens connaissant mieux les codes de l'école pour y inscrire les enfants, qu'une école communautaire qui a une plus grande probabilité d'attirer les enfants issus des catégories socioprofessionnelles ayant moins réussi à l'école (paysan, petit commerçants, artisans...). Dans cette optique, les élèves de l'école de Kalaban Coura ont plus de chances d'avoir de bon résultats scolaires que ceux de Ouélessébougou, comme ont montré les données du graphique sur le résultat comparé des élèves de la 4^{ème} année des deux écoles. Il y a ici un « effet d'école » en faveur de l'école de Kalaban Coura.

- Statut des enseignants des deux écoles

L'une des inégalités, à déplorer, dans la corporation des enseignants maliens est le statut différentiel des enseignants qui enseignent dans la même école de la République. Les enseignants de l'école de Kalaban Coura ont tous le statut de fonctionnaires qui enseignent dans l'école publique, ce qui leur donne plus d'autonomie financière que ceux de Ouélessébougou. Ces derniers, étant des enseignants dans une école communautaire, n'ont pas le statut de fonctionnaire, mais de contractuel. Ils sont moins payés que les enseignants de l'école publique. Si les enseignants maliens de façon générale sont vus comme précaires, selon eux-mêmes et aux yeux des enquêtés au Mali, par rapport aux autres fonctionnaires, les enseignants des écoles communautaires sont les plus précaires.

La réussite scolaire au regard de cycle long, cycle court au Mali

En abordant une notion comme la réussite scolaire, la divergence des perceptions nous renvoie à plusieurs acceptions parmi lesquelles la longueur des études, donc études longues versus études courtes. Ce qui est sûr au premier abord dans la réussite scolaire c'est que tout élève qui

obtient un diplôme à la fin d'un cycle est en réussite scolaire dans ce cycle. Les études étant différentes en termes de longueur, il s'agit pour nous d'analyser la perception des acteurs de l'école au Mali, comme cela a été fait chez les enquêtés en France, sur la réussite scolaire en termes de longueur de parcours scolaire.

Les élèves qui ont fait un parcours scolaire long sont-ils considérés comme plus en réussite scolaire au Mali que ceux qui n'ont pas fait de longues études ?

Face à cette question, des enquêtés comme N T (professeur de sociologie à l'ENSUP de Bamako) n'accorde pas une primauté à un niveau d'études au détriment d'un autre en matière de réussite scolaire, mais il estime qu'on peut interpréter le concept de plusieurs façons. Pour lui, il y a au Mali ce que pense le « commun des mortels » (le malien lambda) :

« Chez le commun des mortels, la réussite scolaire c'est avoir bouclé tout un cycle, un cycle dans le cas par exemple malien, on peut dire bac + 4, ça c'est le niveau supérieur, donc ça correspond à une maîtrise. Quand tu fais ça, on peut dire que tu es en réussite ».

Explicitement, cette vision montre dans la réussite scolaire, ce que l'école « rapporte en termes de gain ». Au Mali, la réussite scolaire a une considération sur le plan social. L'impact des études sur le devenir de l'individu, le poste qu'il occupe dans sa carrière professionnelle sont des signaux de réussite scolaire faisant référence aux apports que la formation amène à l'acteur. Ce sociologue estime que ce n'est pas en termes de longueur, mais en termes de bouclage d'un cycle. Donc, dans son sens la réussite scolaire c'est par rapport à des cycles donnés. Quand l'apprenant parvient à boucler ces cycles, on peut parler de réussite. Ce qui s'étale en plusieurs phases, dans l'enseignement malien, de quatre niveaux : le premier cycle, le second cycle, le secondaire et l'enseignement supérieur. Cette façon de concevoir la réussite scolaire est différente de la conception pédagogique, celle des enseignants. Dans sa qualité d'enseignant, ce sociologue dit qu'en pédagogie la réussite scolaire, c'est en fonction des attentes d'un certain nombre d'objectif pédagogique : « Si l'enfant parvient à répondre favorablement à ça, on peut parler de réussite ».

L'échec scolaire dans la perspective des enquêtes au Mali

Ce qui est considéré comme facteur d'échec scolaire au-dedans ou en dehors de l'école pour un enfant malien en France, n'en est pas forcément le même dans le contexte malien. Mais des facteurs similaires défavorables au parcours scolaire peuvent exister symétriquement pour les enfants maliens dans les deux pays. Dans cette recherche au Mali, la notion d'échec scolaire est perçue par les enquêtés en fonction des difficultés auxquelles sont buttés enseignants et élèves dans une école qui fonctionne en deçà des attentes de tous les acteurs qui la font fonctionner. Tout présage qu'être en échec scolaire pour un élève malien au Mali relève d'une banalité remarquable pour les autorités de l'Education Nationale, car à aucun niveau du fondamental (premier et second cycle) et même au-delà, il n'y a pas d'aide pour ceux qui abandonnent la quête du savoir de façon volontaire ou involontaire. Nous remarquons au Mali des élèves en échec scolaire, en termes d'abandon, voulu (volontaire) d'une part, parce qu'ils ne sont pas conscients de l'utilité de l'école pour leur âge, parce que les circonstances d'une prise de

conscience que l'école est nécessaire pour eux ne sont pas réunies ou parce qu'il n'y a pas de dispositif qui les retient, et, d'autre part, des élèves en échec scolaire subi, donc involontaire. L'échec scolaire des élèves au Mali, qu'il soit voulu ou non voulu, est visible notamment à travers trois facteurs : facteur social, facteur économique et facteur éducatif.

- Facteur social de l'échec scolaire

Nous pouvons énumérer ici des élèves issus de parents démunis qui ont d'autres priorités vitales (nourriture et santé) que l'instruction des enfants dont ils n'ont ni les connaissances de base du suivi à la maison, ni ne sont dans une démarche d'investissement pour la scolarité de l'enfant. Dans cette perspective, l'échec scolaire est intrinsèquement lié à l'environnement social. Il y a un exode rural des jeunes vers les grandes villes du Mali chaque année et parmi lesquelles la ville de Bamako est la plus convoitée. Combien de jeunes scolarisés en milieu rural sont attirés chaque année par les opportunités (petits boulots, vendeurs ambulants dans l'informel...) qu'offrent les grandes villes maliennes, auxquelles ils n'ont pas accès dans leurs localités ? Ces jeunes issus généralement de parents agriculteurs, éleveurs, pêcheurs et petits commerçants en milieu rural, estiment pouvoir trouver un lendemain meilleur dans les grandes villes, au risque d'abandonner l'école. Dans une zone rurale comme Ouélessébougou, l'effet d'imitation des jeunes à aller vers Bamako, dû à une volonté d'améliorer leurs conditions sociales, met en péril leur parcours scolaire. Dans ces dernières années, avec la découverte d'une mine d'or dans une commune environnante, certains élèves du second cycle et du lycée ont fait le choix de quitter l'école. Il faut dire que dans le choix de ces élèves, il y a souvent l'adhésion de certains parents, qui eux-mêmes travaillent dans cette mine. Donc les conditions sociales dégradées des populations en zone rurale ont pour conséquence directes l'abandon de l'école de certains élèves. C'est ce que montre Professeur T B (professeur à la retraite à l'université de Bamako) en disant que :

« Le redoublement et l'abandon dépendent du milieu social. Si vous êtes dans la brousse, l'enfant dont les parents ne sont pas assez nantis pour pouvoir prendre toute les charges de l'enfant et autour de lui, il voit certains qui ont une certaine fortune, qu'il aimerait avoir aussi, mais son père n'a pas cette possibilité ben il se demande comment l'autre l'a eu, qu'il a quitté le village pour aller travailler en ville, moi aussi je veux aller chercher de l'argent, donc il abandonne l'école, ça c'est l'une des causes ».

Il est important de noter que les enfants des fonctionnaires de Ouélessébougou, selon les affirmations des enquêtés, ne sont pas généralement dans cette démarche d'abandon de l'école. Eux, dans leurs domiciles comme nous avons pu le voir, sont moins démunis socialement, leurs parents ont plus de marge de manœuvre pour les retenir à l'école plutôt que de les laisser se ruer vers la mine d'or. Cette réalité nous fait dire que le redoublement et l'abandon de l'école ont souvent des causes réelles qui ont leurs antécédents dans les conditions sociales familiales et territoriales des élèves. Sur le plan territorial, les facteurs sociaux dans l'échec scolaire sont plus patents en zone rurale, Ouélessébougou, qu'en zone urbaine, Bamako. En expliquant le social par le social, comme dit Durkheim, l'échec scolaire trouve bien son explication dans le facteur social.

- Facteur économique de l'échec scolaire

Si l'échec scolaire ne peut être imputé qu'au manque de moyen, car les enfants de paysans, agriculteurs et éleveurs ont très souvent bien excellé dans les études au Mali. Mais actuellement, d'après nos observations, l'élève malien issu de parents en difficulté financière a tout de même moins de facilité à s'épanouir dans un cursus scolaire long au Mali pour plusieurs raisons : faire un choix rationnel pour accéder plus tôt au marché de l'emploi, ne pas avoir de moyens conséquents pour se lancer dans un cursus scolaire long. Ces facteurs peuvent avoir comme effet immédiat la démotivation ayant pour corollaire : le redoublement ou l'arrêt volontaire des études.

- Facteur éducatif de l'échec scolaire

Certains enquêtés ayant eux-mêmes exercé le métier de l'enseignement vont du postulat que l'enseignant pourrait être à la base de l'échec scolaire. Cela se passe dans les apprentissages lorsque l'enseignant à la latitude de frapper les élèves en guise de punition s'il a failli aux injonctions dans le métier d'élèves. Par exemple au premier cycle où le châtime corporel n'est pas exempté dans les faits, même s'il est interdit dans les textes, par les autorités de l'école. L'exemple d'échec scolaire sur le plan éducatif évoqué par Monsieur H T discrédite certains enseignants lorsqu'il dit :

« Un maître qui ne pense qu'au fouet pour faire comprendre à l'enfant. Est-ce qu'il arriverait un moment où l'enfant peut être tenter d'abandonner la classe. Il n'a pas le choix, parce que, à chaque homme, il y a une réalité éducative. Comme on le dit en Bambara "Mogo kélé béré kélé" (« un bâton une personne »). Mais avec un seul bâton, on peut diriger un troupeau. Mais quand tu as cents enfants dans ta classe, tu dois avoir une idée sur le comportement de tout un chacun. Mais quand tu veux le gérer de façon commune, souvent tu vas accuser à tort certains enfants sur un comportement, alors que ce n'est pas la réalité de leur vie. Donc le comportement de l'enseignant peut jouer sur l'échec de l'enfant, le comportement de la société peut jouer sur l'échec de l'enfant et même l'administration ça peut jouer sur l'échec de l'enfant. Donc l'échec à plusieurs pallier spécifiques, vous voyez. Il y a la famille, il y a la rue, il y a l'école. Donc quand ces facteurs ne sont pas convergents, s'ils sont divergents infailliblement l'enfant va échouer ».

Dans nos observations au Mali, nous n'avons pas vu de cas de châtime corporel. Mais les punitions observées dans les écoles au Mali sont plus rudes que celles en France. Par exemple un élève retenu en classe durant la récréation ou mis devant en genou pendant que le cours continue (punition dans les écoles au Mali) est plus pénible qu'« une heure de colle » dans les écoles en France.

Pour un enseignant, la prise en compte de la diversité des conditions de vie en famille des élèves est importante dans la compréhension des réactions de chaque élève face à telle ou telle discipline enseignée. Nous voyons qu'en fonction de leur socialisation en famille que les élèves au Mali ont des compréhensions faciles ou non dans les matières. Ce qui fait qu'il n'est pas étonnant de voir que les enfants des griots, plus particulièrement les filles, ont de meilleures

notes en chant. Elles savent généralement mieux chanter que les autres parce qu'elles accompagnent régulièrement leurs mères dans les cérémonies de mariage et les « baptêmes des femmes¹⁰⁹ » ou même elles apprennent au quotidien à chanter.

Les enfants maliens au Mali sont plus confrontés par tous ces trois facteurs (social, économique et éducatif) que ceux qui étudient en France. Aussi au Mali, ces trois facteurs n'ont pas la même ampleur qu'on soit à Bamako ou à Ouélessébougou. Les deux premiers facteurs (le facteur social et le facteur économique) se présentent avec plus d'acuité à Ouélessébougou qu'à Bamako vu les conjonctures socioéconomiques défavorables et le niveau d'études souvent moins élevés des parents d'élèves (en se référant à leur profession) en zone rurale. Quant au facteur éducatif, nous avons observé que les élèves de Ouélessébougou sont moins punis en classe que ceux de Bamako. De ce fait, les causes des cas d'abandons de l'école dans cette localité se trouvent plus dans le social et l'économie que dans l'éducatif.

- Facteur pédagogique de l'échec scolaire

Ce facteur est proche au précédent facteur (éducatif) de telle enseigne qu'il est difficile de les distinguer. Si dans le facteur éducatif intervient l'éducation de l'enfant, sa socialisation en famille, dans celui de la pédagogie, nous voyons le double rapport conduisant à l'acquisition de la connaissance de l'élève en classe : son rapport avec l'enseignant qui fait le choix d'une méthode pédagogique, de la didactique en fonction des moyens que l'établissement met à sa disposition et le rapport de l'élève aux disciplines à apprendre. Dans le contexte malien l'apprentissage de la pédagogie n'est pas le même chez les enseignants qui n'ont pas les mêmes parcours de formation pour devenir enseignant. Sur ce point, les enseignants qualifiés, ceux qui ont fait une formation du métier de l'enseignement ont plus de facilité à mettre en œuvre la méthode pédagogique adaptée. L'échec scolaire d'un élève est explicable par rapport aux attentes pédagogiques. Ne pas parvenir à répondre aux attentes pédagogiques, pour un élève, est un signe précurseur, latent qui peut le conduire, si ça se généralise dans plusieurs disciplines, à l'échec scolaire. Les propos du professeur de sociologie N T sur l'échec scolaire développent ce point dans l'aspect pédagogique :

« C'est par rapport à des attentes, si l'enfant, l'apprenant ne parvient pas et que cela aboutisse à un décrochage. Donc ça c'est de façon générale l'échec scolaire, c'est-à-dire on met l'enfant pour une réussite par rapport à un cycle, par rapport à un rendement et s'il ne parvient pas à atteindre ce rendement et que à la suite de ça, de l'évaluation il est sanctionné, on parle d'échec. Donc soit il ne parvient pas à passer, ou bien même il abandonne. Parce qu'il ne parvient pas à être évalué correctement par rapport aux attentes, donc il est obligé d'abandonner. Donc ça c'est l'échec scolaire, donc l'échec scolaire de façon générale, c'est par rapport à des attentes qui ne sont pas remplies et qui amènent à l'enfant, soit à l'abandon, au décrochage et ou au renvoi. Donc là on parle d'échec parce qu'il a échoué par rapport à des attentes. Donc forcément on peut parler d'échec » (N T, professeur de sociologie à l'ENSUP de Bamako).

109 Au Mali, à une semaine de la naissance de l'enfant, il y a le baptême des femmes et le baptême des hommes. Celui des hommes se fait le matin et celui des femmes, plus festif, se fait le soir du même jour.

Les frais de scolarité des élèves de l'école publique malienne : une charge pour les parents d'élèves

Nous rappelons que l'école malienne laisse à la charge des parents d'élèves du premier et second cycle, les frais des fournitures scolaires de leurs enfants. Tel étant le cas, l'école malienne n'est pas gratuite. Paradoxalement, c'est au niveau du lycée que certains élèves bénéficient d'une demi-bourse donnée sous forme de fourniture scolaire. Or, au niveau fondamental où le Mali prône la massification scolaire et « l'école obligatoire » (dans les textes et non dans les faits), les élèves sont exemptés de fournitures scolaires. Comment peut-on parler de l'école obligatoire en laissant à la charge des parents en difficulté financière, les charges qui conditionnent la présence de l'élève en classe (frais d'inscription, de cotisation, paiement de fourniture scolaire) ?

Face à cette lancinante question, on peut dire que la prise en charge par les parents des dépenses liées à l'école contribue à la baisse du niveau des élèves en situation familiale précaire. Comment l'élève qui n'a pas ses fournitures scolaires au complet, par manque de moyen des parents, peut s'épanouir en classe ?

Comment l'élève qui est rappelé par l'enseignant à l'école, d'informer ses parents de payer les arriérés des frais de cotisation mensuelle, au risque de ne pas faire la composition du mois prochain peut se sentir au mieux dans les études ?

L'élève, face à ces différentes interrogations est associé aux inquiétudes des parents. Il vit dans ce cas autant que les adultes les difficultés financières que l'école publique impose à la famille. À Ouélessébougou, nous avons vu des élèves souvent sans cahier, sans livre et sans stylo au complet. De telle situation démotive l'élève et peut engendrer dans son « for intérieur » un sentiment de « gêne/honte » devant ses camarades de classe et d'autres élèves de l'établissement.

En regardant de près l'apport de l'Education Nationale du Mali, on voit qu'il est loin d'être optimal, il est restreint et tourne finalement autour du paiement des enseignants fonctionnaires, la mise en place du programme et sa coordination par le suivi pédagogique qui fonctionne à peine comme il faut, et enfin la construction des écoles publiques. Toutes les autres dépenses laissées à la charge des parents d'élèves ne peuvent que précariser les conditions d'études de tous les élèves issus de parents démunis.

Coûts de la mobilité des élèves à l'intérieur du Mali

Au Mali l'accès à l'école n'est pas totalement démocratique, la démocratisation de l'école (TRAORE, 2011) ne touche pas certains villages. Ces derniers envoient étudier les enfants en âge de scolarisation dans les villages voisins. Et lorsque les élèves accèdent au second cycle voire au lycée, l'envie de poursuivre leurs études est incontournable. Il y a des degrés d'accès à l'école au Mali. Certains villages n'ont pas d'école, d'autres ne disposent que des classes du premier cycle et plus loin dans d'autres, l'école s'arrête au second cycle. Du village à la commune pour faire le lycée et de la commune vers Bamako en général pour les études

universitaires, les élèves et étudiants maliens ressortissants des zones rurales sont en mobilité vers les grandes villes. Et cette mobilité va de pair avec des dépenses qui augmentent la charge des parents d'élèves. Si la solidarité dans la population malienne a permis certains élèves de pouvoir poursuivre leurs études chez les proches de leurs parents alors en grande villes, d'autres ont pu étudier grâce à l'argent envoyé par leurs parents au village. Dans cette circonstance, nous avons entendu et vu des cas où certains élèves ont dû écourter leurs études parce qu'il n'y a pas de possibilité de poursuite d'études dans leurs localités, de plus leurs parents ne peuvent pas supporter leurs frais de scolarité vers les grandes villes. Tel étant le cas de l'abandon des études de certains élèves, on dira que le facteur économique, sous forme de coût de la mobilité des élèves, est bien à la base de l'échec scolaire des élèves issus de certaines catégories de population en particulier ceux qui ne sont pas fonctionnaires et vivant loin des grandes villes. Il est important de souligner que dans cette mobilité des élèves, l'effet zone urbaine/zone rurale joue en défaveur des élèves des localités rurales.

La déperdition scolaire : Un phénomène récurrent, d'échec scolaire dans l'école malienne

L'une des difficultés observées auxquelles sont confrontés les directeurs des écoles est de connaître la destination de certains élèves qui quittent l'établissement en fin d'année et n'y retournent plus. Plusieurs hypothèses peuvent être émises sur la situation de ces élèves parmi lesquelles : abandon ou changement d'école.

Que ce soit l'un ou l'autre, ce sont des élèves perdus dans les champs de l'école d'origine. En principe lors du changement d'établissement, l'établissement d'accueil doit recevoir la fiche scolaire de l'élève, venant du Directeur de l'établissement de départ. Lorsque ce principe n'est pas appliqué, ce qui est souvent le cas pour certains élèves, l'établissement de départ perd les traces de l'élève.

L'application du caractère obligatoire de l'école au Mali est dans l'impasse. L'école malienne est au centre des débats électoraux. Dans les campagnes présidentielles de 2017 au Mali, l'ex président de la République Ibrahim Boubacar KEITA, alors candidat, déclara :

« [...] moi en tant que président, l'école sera obligatoire pour tous les enfants maliens en âge d'aller à l'école. Je n'accepterai jamais que nos enfants se retrouvent dans la rue sans aller à l'école ».

Jadis comme aujourd'hui, dire que « l'école est obligatoire au Mali » a sa véracité dans les lois de la République, donc selon la constitution du Mali, dans son article 18¹¹⁰, mais pas dans les faits : combien sont ces enfants qui, à l'âge d'aller à l'école, errent dans les rues en zone rurales comme dans les grandes villes du Mali durant l'année scolaire ?

Contrairement en France, il n'y a pas de contrôle de l'Education Nationale derrière les parents d'élèves pour savoir qui envoie son enfant à l'école ou qui ne l'envoie pas. Même si cela est su

110 Source déjà citée

qu'un enfant est en déperdition scolaire, il n'y a pas non plus de mesure d'accompagnement dans les écoles pour le maintien des enfants en risque d'abandon. De même, les parents ne sont pas contraints d'envoyer leurs enfants à l'école, contrairement à ce que dit la loi, rendant obligatoire l'école à tous les enfants maliens. D'après nos observations et les données recueillies (voir plus ci-dessus), au niveau fondamental des écoles, nous n'avons pas vu ni entendu des cas d'exclusion pour problème de discipline, et pour cumul de redoublement. Dans les écoles de notre enquête à Bamako comme à Ouélessébougou, il y a plutôt un abandon volontaire des élèves sans réaction des autorités de l'école. Ce qui nous fait dire que l'école malienne est une institution figée où les élèves peuvent abandonner à chaque âge, à chaque niveau sans barrière de rétention.

L'école malienne fonctionne avec plusieurs partenaires ; comme si c'est une école de partenariat entre le ministère de l'Education Nationale et ses partenaires (ONG internationales et locales, pays du Nord : France, Russie, Etats unis, Canada, Japon, Chine etc). Quant aux ONG, ces dernières assurent souvent le rôle d'aide aux élèves par deux mécanismes : inscriptions à l'école de certains enfants ciblés et dotation des fournitures scolaires à d'autres. L'une des limites des actions des ONG en matière d'éducation, comme dans d'autres interventions sur le social ou la santé, se trouve sur leur manque de pérennité. Leur apport dans l'école malienne, strictement parlant, est en quelque sorte palliatif. Ce sont des actions limitées dans le temps sous forme de programme (le programme de certaines ONG peut être quinquennal, renouvelable ou non). Dans ce sens les partenaires de l'école malienne ne peuvent combler le vide se trouvant dans cette institution sous plusieurs formes et à tous les niveaux : chez les enseignants (plusieurs corps de métier avec ou sans diplôme se trouvent dans l'enseignement), chez les élèves (apprentissage des langues nationales dans certaines écoles – entraînant une baisse de niveau des dits élèves- avant de découvrir le français), au niveau des infrastructures scolaires (manque des matériels didactiques et pléthore dans les classes), sur le plan pédagogique (pas de programme unique dans l'école publique, avec la mise en œuvre des méthodes pédagogiques, financées exclusivement par les partenaires étrangers, dans les écoles de certaines villes).

L'école malienne est sous la charge des parents d'élèves. Les parents ne supportant pas cette charge (paiement des fournitures scolaires, moyen de déplacement, nourriture à l'école...), qui n'est pas une priorité face à ce qui est vital au quotidien (nourriture et santé), l'ont relégué au rang des choses secondaires. Ces conditions nous font remarquer qu'aux yeux du citoyen malien lambda précaire, la réussite scolaire est reléguée au rang des « choses banales », car elle se passe de plus en plus par la mise en œuvre des conditions idoines pour l'enfant.

D'autres dimensions de perception de la réussite scolaire sont visibles et perceptibles dans le parcours scolaire des élèves, qui ne se limitent pas aux lorgnettes du capital culturel largement démontré en France depuis les années 70 à l'époque « bourdieusienne » laquelle a démontré sa pertinence, même si dans la sociologie critique la théorie du capital culturel a ses contre-exemples. La vision des acteurs de l'école au Mali et en France sur la compréhension de la réussite et de l'échec scolaire est intrinsèquement forgée à la croisée d'élèves aux profils différents. Selon leur profil, les élèves ont des aptitudes en phase ou en déphasage avec les

attentes de l'école. Ces attentes sont des normes qui, une fois acquises par l'élève, classent l'élève dans la voie de la réussite scolaire à la fin de chaque fin d'année ou de chaque cycle (l'école proposant une succession de cycles à gravir). En ce sens, la réussite scolaire devient un processus plus ou moins long suivant le projet professionnel de l'élève, qui est d'ailleurs inextricable de son projet d'étude.

Il ressort généralement de la perception des acteurs de l'école et des parents d'élèves que la réussite scolaire n'est pas seulement une question d'études longues ou d'études courtes, mais l'optimisation d'un projet d'études sanctionné par un diplôme. Ce dernier a toute sa valeur après l'école, en classant les individus en catégorie socioprofessionnelle liée au type d'étude fréquentée et le niveau d'étude atteint.

Au-delà des discours des enseignants sur les deux notions en termes de comportement des élèves, nous voyons que la réussite scolaire c'est aussi une norme fixée par les autorités scolaires. Dans l'école fondamentale au Mali, être en réussite scolaire c'est avoir au moins « cinq de moyenne » dans chaque composition. Or, dans l'école élémentaire en France dans une classe c'est avoir des « acquis » cognitifs fixés par l'école. Dans les deux pays, le passage de l'élève d'une classe à une autre est un fait de réussite scolaire, qui est lui-même lié à des conditions favorisant cette réussite scolaire. Au Mali, la norme de réussite scolaire « cinq de moyenne » est souvent modifiée, non par les enseignants, par la hiérarchie des enseignants (les centres d'animation pédagogiques – service déconcentré du Ministère de l'Education Nationale -). Ce qui veut dire que la réussite scolaire n'est pas une norme intangible dans l'acquisition des connaissances, mais un niveau acceptable fixé par les instances de prise de décision dans l'institutions scolaire. Dans ce cas, la réussite scolaire au Mali c'est passé simplement (chaque année) d'une classe à une autre.

La réussite et l'échec scolaire sont expliqués par les acteurs de l'école comme des aptitudes de comportement positif ou négatif qu'adoptent les élèves. Dans ce sens les acteurs de l'école s'appuient sur les « types d'élève » pour définir les deux notions. Ceux qui adhèrent aux attentes de l'école (être assidu en classe, faire ses devoirs...) sont sur la voie de la réussite scolaire versus ceux qui sont en « porte-à-faux » avec lesdites attentes (venir très souvent en retard, se faire exclure des cours, ne pas faire ses devoirs) sont sur la voie de l'échec scolaire.

À l'école il y a des avantages à comparer, différentiels, rentrant en jeu dans la réussite scolaire des enfants maliens, qu'ils soient en France ou au Mali, selon des réalités de la vie à l'école de chaque pays. Les exemples palpables qui ressortent dans notre enquête sont : les relations intra élèves et relation école-élèves.

- Relations intra élèves

Au sein du groupe des pairs, les relations sont souvent négatives entre élèves entraînant souvent la phobie de l'école pour les élèves qui vivent mal ces relations. Ainsi, le harcèlement dans les écoles en France fait partie des affres auxquelles sont confrontés certains élèves. Cette situation de harcèlement, qui a causé l'échec scolaire de certains élèves, comme ont expliqué les assistantes d'éducation, est plus observable dans notre

enquête en France qu'au Mali. Ce qui n'est pas en faveur des enfants maliens en France comme de tout autre élève qui le subit.

- Relations école-élèves

L'école française a des dispositifs d'accompagnement des élèves à travers les cours de soutien pour les élèves en situation de difficulté scolaire et d'aide sociale pour les familles à faibles revenus. Cette relation est positive pour un enfant malien qui étudie en France, mais fait défaut dans l'école malienne. Cela s'illustre par les discours des parents d'élèves maliens en France qui, estiment, à propos des conditions de leurs enfants, qu' : « *Ils ont tout à l'école pour réussir* »

L'étude relève une autre dimension, loin d'être la moins importante, dans la compréhension de la réussite et l'échec scolaire : les degrés de réussite scolaire et les degrés d'échec scolaire.

- Degrés de réussite scolaire

Au Mali, où les élèves sont classés du premier de la classe au dernier, le classement des élèves indique qu'il y a des degrés de réussite scolaire. En France, s'il n'y a pas ce type de classement des élèves, leurs degrés de réussite se mesure au fait qu'ils sont orientés, à la fin de l'école élémentaire, en collège classique ou en enseignement adapté. De même à la fin du collège, il y a un effet de degré de réussite scolaire faisant que tel élève est orienté au lycée général et que tel autre est orienté au lycée professionnel. C'est dire que dans la réussite scolaire, il y a des paliers distinguant ces catégories d'élèves.

- Degrés d'échec scolaire

Ce qui est observable pour la réussite scolaire l'est également en matière d'échec scolaire. Par exemple échouer dans une classe, c'est stagner dans cette classe durant une année scolaire donnée, quitte à continuer après son parcours scolaire. Ceci est un degré d'échec scolaire. En France il y a un autre degré d'échec scolaire pour les élèves exclus de l'école à cause de problèmes de discipline. Puis ils sont repris, par l'Education Nationale, dans un autre établissement tant que l'élève n'a pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire grâce au principe de l'école obligatoire. Mais le degré de l'échec scolaire le plus grave et le plus compliqué est la déperdition scolaire qui existe au Mali. Dans ce pays, contrairement à la France, les élèves qui abandonnent volontairement, ou pour d'autres raisons l'école ne sont très souvent pas repérés et retrouvés par l'Education Nationale malienne. Et s'ils n'y retournent pas de leur propre gré, ils sont en échec scolaire. De ce point de vue, l'abandon de l'école au Mali au niveau fondamental peut être désigné comme le plus grand échec scolaire.

Finalement, on peut dire que la réussite scolaire, tout comme l'échec scolaire, de chaque élève est l'agrégation d'une panoplie de situations positives et négatives imbriquées dans son parcours scolaire et, de façon plus large, dans son parcours de vie.

Conclusion du chapitre 5

Au vu de nos observations, plusieurs résultats ressortent dans l'enquête de terrain au sein des différents établissements, allant d'informations données lors du contact avec les établissements à d'autres informations relatives à l'état des écoles et au contenu des enseignements.

- Le contact des établissements

Les écoles en France, au niveau élémentaire, sont difficiles d'accès dans le cadre d'une enquête sociologique, comme en témoignent les différents cas de refus d'enquêtes et la signature de convention de recherche impliquant d'autres instances, comme l'école doctorale, ce qui a nécessité d'autres démarches administratives. L'école française est une institution fermée fonctionnant par des prises de décisions verticales, avec des injonctions auxquelles les Directeurs d'écoles se plient. Les écoles observées au Mali ne nécessitent pas de procédure administrative, même au niveau hiérarchique dans les CAP (Centre d'animation pédagogique) qui sont censés fonctionner sur le même modèle (car étant une administration publique). De la difficulté de l'enquête dans les écoles en France à la facilité d'accès aux écoles maliennes, il y a une différence relative au principe d'application des procédures administratives en France basées sur le droit, comme par exemple la Directrice d'école à Grigny, qui aurait souhaité que l'enquête se fasse dans son établissement, mais qui n'a pas eu le droit d'accepter, faute de l'aval de son inspectrice.

- L'état des écoles et le contenu des enseignements

L'état des écoles observé dans chacun des deux pays reflète le niveau d'avancée en termes de développement du dit pays. Sur ce plan, la France est largement en avance sur le Mali, ce qui se reflète positivement en termes de politique éducative et sur les conditions de travail et d'apprentissage des enseignant/élèves dans les établissements scolaires. L'exemple de la sortie de mer des élèves de CM2 à Paris, qui n'est pas à la charge des parents d'élèves, mais de l'école, montre que les pouvoirs publics (ici la mairie de Paris) investissent dans des actions afin de favoriser, au-delà de la simple application du « programme », la réussite scolaire des élèves. Dans les écoles observées au Mali, des difficultés sont présentes surtout à Ouélessebouougou situé en zone rurale, mais il y a aucun appui de l'Éducation nationale pour amoindrir les difficultés d'apprentissage des élèves. L'enseignement exclusif en langue bambara dans les deux premières classes (1^{ère} et 2^{ème} année) de l'école de Ouélessebouougou peut être vu comme aidant pour la compréhension mais pourrait leur être défavorable dans la compétition scolaire avec des élèves qui ont connu un enseignement exclusif en français. Au Mali, on entend souvent dans les médias l'argument suivant, avancé par les partisans de l'usage exclusif des langues nationales à l'école : « aucun pays ne peut prétendre avancer, donc amorcer les bases du développement sans étudier dans ses propres langues ». Mais d'après nos observations, cette option des langues nationales exclusives s'avère plutôt un handicap qui les pénalise, d'autant plus que les parents d'élèves fortunés au Mali envoient leurs enfants dans des écoles privées qui n'enseignent pas les langues nationales.

Dans la phase des enquêtes de terrain, l'enjeu des observations (avec prises de photos) visait à s'imprégner des difficultés intra scolaires clairement visibles dans les écoles maliennes ou moins visibles (s'agissant des salles de classes et la cour de l'école) dans les écoles françaises. En s'en tenant à l'aspect matériel au sein de l'école, les enfants des Maliens de 10-12 ans et même (il semble possible de généraliser ici) dans le reste de leurs cursus secondaire et universitaire (eu égard à l'état matériel de l'école en France et au Mali à tous les niveaux) sont dans des conditions en apparence largement plus favorables à la réussite scolaire en France, mais dont l'effet demeure ambigu, imbriqué à des facteurs invisibles qui ne peuvent être perçus par l'observation directe ni par l'étude d'images, mais qui se trouvent « ailleurs » dans le social, autour de l'élève et explicables par ce social, d'où la pertinence des suivis longitudinaux et des entretiens semi-directifs avec les acteurs de la communauté éducative à l'école et les personnes (familles et proches) qui entourent les enfants suivis, ainsi qu'avec les associations et ONG. La mobilisation d'une multitude d'acteurs dans cette recherche s'avère nécessaire dans la mesure où, comme le montrent les théories sur la socialisation, chacun des multiples acteurs qui entourent l'enfant lui apporte des ressources qui influent sur sa réussite scolaire. Les enfants suivis dans chacun des pays, Mali-France, ont des trajectoires scolaires dont la réussite doit être mise en relation avec deux facteurs : la qualité de l'offre éducative, qui est structurelle (et qui détermine notamment le contenu de l'apprentissage), et un ensemble de facteurs plus spécifiques, liés à l'habitus familial, et aux rencontres avec les acteurs.

En ce qui concerne l'influence du genre à l'école, la littérature sociologique nous indique qu'en France, les filles réussissent mieux que les garçons dans les premiers cycles (école élémentaire, collège et lycée), mais qu'il y a dès ces premiers cycles et plus encore, dans l'enseignement supérieur un désavantage qui les pénalise quant aux choix des filières dites moins « prestigieuses », « légitimes », que les sciences dites « dures » où elles sont moins présentes. À cet effet, on pourrait dire que le meilleur succès des filles à l'école élémentaire, au collège et au lycée dans l'école française est paradoxal au regard de leur orientation scolaire qui est déterminante dans l'orientation professionnelle ; et en ce qui les concerne, les filles s'orientent ou sont orientées vers les métiers à connotation sociale, de l'aide à la personne et de la connaissance psychique et sociale de l'individu (les sciences sociales) alors que les garçons se forment à des métiers liés à la technique, dans des parcours privilégiant les sciences parfois dites « dures ».

Dans le contexte malien, c'est en quelque sorte l'inverse qui se produit puisque la réussite scolaire s'observe largement en faveur des garçons, plus scolarisés que les filles depuis les premières années de l'indépendance. Deux situations sont en défaveur de la gente féminine au Mali : elles sont « mal parties » à l'école en termes d'effectifs et elles font face à des stéréotypes qui les défavorisent davantage à l'école (car les enseignants portent davantage leur attention sur les garçons que sur les filles) et en famille (où s'exprime largement la préférence des longues études pour les garçons et des études courtes pour les filles). En France, comme les autres filles, il s'avère que les filles originaires du Mali se retrouvent plus souvent dans des filières plus orientées vers les sciences humaines et la littérature que vers les sciences dites « dures ».

De l'analyse des notes (notes des élèves suivis comparées à la plus faible note et à la plus forte note de la classe dans chaque discipline), les résultats des élèves au Mali indiquent des difficultés majeures en dictée surtout, mais aussi en français, histoire et géographie. Difficultés récurrentes dans certaines disciplines sont similaires pour les élèves suivis en France, notamment en dictée, histoire et géographie. Les difficultés en dictée pour les élèves au Mali s'expliquent principalement par manque de la « culture de la lecture », donc par manque de livre pour la majorité des élèves dans les classes suivis. Les bibliothèques dans les écoles ou dans la commune qui pouvaient être un levier pour favoriser la culture de la lecture chez les élèves n'existent pas dans les mairies des deux communes (Kalaban Coura et Ouélessebougou). Toutefois, les parents des élèves de Kalaban Coura ont la possibilité d'inscrire leurs enfants dans d'autres bibliothèque de Bamako (Centre culturel français ou centre culturel américain, Bibliothèque Nationale, etc). Pourtant, malgré l'existence de ces lieux de lecture, il est rare d'y rencontrer les enfants des quartiers « populaires » pour lire ou emprunter des livres. Au discours des enseignants rencontrés au Mali : « les élèves ne lisent pas », nos enquêtes en soulèvent deux explications principales, à savoir le manque de livre dans les écoles (dont l'achat reste à la charge des parents) et le manque de culture à la lecture pour certaines familles qui ignorent et ne disposent pas de cette culture pour la transmettre à leur tour à leurs enfants. On remarque dans les enquêtes en France que, dans les familles maliennes rencontrées, la « culture de la lecture » et surtout le goût pour la lecture sont difficilement transmis, même si, contrairement au Mali, les élèves ne sont pas en manque de livres. Ces derniers sont disponibles au sein des bibliothèques des écoles comme dans les bibliothèques communales.

Ces éléments développés dans le chapitre 5, relatifs à nos observations et complétés par l'analyse des notes des élèves, recueillies dans les écoles des élèves suivis, contribuent à éclairer l'impact complexe des stratégies familiales sur le niveau des élèves filles et garçons dans les deux pays.

Chapitre 6 : Effets réels mais limités des stratégies éducatives, entre opportunités et contraintes évolutives au Mali et en France

6.1. La scolarité en France comme opportunité de réussite pour les enfants du Mali : une évidence ?

Un enjeu important des stratégies familiales porte sur l'intérêt d'étudier en France plutôt qu'au Mali. L'idée que les conditions scolaires sont meilleures en France est a priori une évidence. De nos observations menées dans des écoles au Mali et en France, il ressort plusieurs points de différenciation aisément visibles au dehors (vétusté des bâtiments au Mali, école non clôturée – en plein air – versus école clôturée avec des « barrières d'entrées ») et aussi au dedans (effectifs dans les classes, contenu pédagogique, programme et type d'enseignants). Ce premier aperçu d'ensemble nous renvoie à l'idée de différents types d'écoles formant, éduquant des élèves dans deux pays dont le système éducatif tantôt, se rapproche (l'école malienne s'inspirant beaucoup de l'école française) et tantôt, s'éloigne (l'école française est de manière générale plus institutionnalisée et « normée » – par exemple, pour les conditions de recrutement des enseignants et leur suivi par les inspecteurs - que l'école malienne).

Les photos ci-dessous prises lors de nos enquêtes de terrain dans les écoles des élèves suivis au Mali et en France sont des éléments de comparaison de l'espace scolaire en dehors des classes et au sein des classes.

- La cour des écoles

Photo N°10 : La cour de l'école de Ouélessebougou, 2017



La photographie montre une école construite en banco, il n'y a pas de mur qui l'entoure, les portes se ferment à la fin des cours, mais les fenêtres n'ayant pas de battant restent ouvertes. La cour ici est un espace non délimité avec la rue. Avec l'absence de mur, c'est une école ouverte

à l'extérieur, à tous. Si les animaux domestiques traversent souvent la cours de l'école dans leur errance en pâture, cela peut paraître étrange pour un étranger au village, mais semble ne pas avoir d'effet négatif sur l'apprentissage des élèves en classe, même si le risque pour certains élèves de décrocher en ayant les yeux rivés sur l'extérieur n'est pas à exclure. Dans une commune rurale ou un village au Mali, la cohabitation des personnes en famille et dans la rue avec les animaux domestiques (comme les moutons, chèvres ou vaches, etc) est une situation qui relève de l'ordinaire et du quotidien.

Photo N°11 : La cour de l'école de Paris, 2017



Une école clôturée, la cour de l'école aménagée pour espace de jeu aux élèves.

- L'intérieur des classes

Photo¹¹¹ N° 12 : Les élèves de la classe de 4^{ème} année Ouélessebougou, 2017



Photo N° 13 : Une salle de classe de 6^{ème} école de Montreuil, 2018



Ces deux photos de l'intérieur des classes montrent des différences en termes de conditions d'apprentissage dans l'espace scolaire des enfants maliens au Mali et des enfants d'origine malienne en France

111 Toutes les photos sont prises par l'accord des enseignants de la classe.

Dans une démarche comparative du contexte scolaire des enfants maliens dans les deux pays, un autre constat qui ressort fortement de nos observations est relatif aux différences manifestes dans les rapports qu'entretiennent ces enfants avec les autorités de l'école, produisant des conséquences sur l'acquisition des connaissances scolaires. Cela s'explique par la méconnaissance du fonctionnement de l'école, souvent en lien avec le passé de leurs parents. Cette situation impacte les rapports entre acteurs de l'institution scolaire, éclairant la compréhension de la notion de réussite et de l'échec scolaire au regard des dits acteurs sur l'école.

Si de nombreux auteurs ont montré l'impact du milieu social des parents sur les résultats scolaires, nous faisons aussi l'hypothèse que les résultats scolaires des enfants maliens issus de catégories socioprofessionnelles similaires varient selon qu'ils résident au Mali ou en France. Comme le montre Pascal Clerc (Géo 94/1, 2020), l'espace géographique a différentes échelles et les petits espaces jouent un rôle trop longtemps négligé. Lorsqu'on s'intéresse à la salle de classe, des éléments comparatifs saillants peuvent être observés qui influencent les différences de parcours scolaire de l'élève selon qu'il évolue dans le système scolaire français ou malien. Ainsi dans le processus d'acquisition de la connaissance à l'école, donc au sein de la classe, la méthode pédagogique et la didactique, ont un impact sur la réussite scolaire, ce que confirme notre enquête menée au niveau fondamental et élémentaire dans les écoles maliennes et françaises. Cela peut s'expliquer par les circonstances d'abandon des anciennes méthodes pédagogiques. Au Mali, l'innovation dans l'éducation et même d'expérimentation de nouvelles méthodes pédagogiques ne se font pas de façon générale, programmée et coordonnée mais de manière éparse, c'est-à-dire qu'une nouvelle méthode pédagogique, au Mali, peut être appliquée dans certains établissements d'une académie alors que les autres établissements de ladite académie adoptent l'ancienne méthode pédagogique. Par exemple dans le suivi des élèves à Bamako, l'enseignante de la classe de 4^{ème} année explique les difficultés en lecture des élèves transférés dans sa classe, par le programme enseigné en langue nationale « bamanankan » dans une autre école publique de la même académie. Dans le choix ou la primauté donnée à des nouvelles méthodes pédagogiques au Mali, intervient la question de légitimité (les nouvelles méthodes sont adoptées à la place des anciennes si elles sont considérées comme meilleure, plus légitime) mais aussi des enjeux de financement (si l'école a les moyens matériels et financiers de l'adopter). Sachant que la mise en expérimentation d'une nouvelle méthode pédagogique et son application nécessite des coûts et dépenses, il faut un soutien par les partenaires de l'école au Mali.

Ces éléments illustrent l'idée de parcours scolaires globalement, plus difficiles au Mali qu'en France. Toutefois cette idée générale doit être nuancée par d'autres constats comme la prise en compte du profil différent des parents d'élèves, selon qu'on observe les parcours scolaires en France ou au Mali.

La démocratisation de l'école malienne à l'épreuve de la « baisse de niveau » et des difficultés du partenariat Etat-ONG

Nous rappelons que l'enseignement fondamental est le socle de l'école malienne. Cet enseignement permet aux élèves d'avoir des qualités : savoir lire, écrire, calculer et « acquérir des habiletés » leur permettant de s'insérer dans la vie active (en cas d'abandon précoce de l'école), ou de poursuivre les études. L'enseignement fondamental est un « bloc unique » d'une durée de 9 ans qui se répartit en deux cycles.

Le premier cycle est composé de six classes, notamment deux classes d'initiation (1^{ère} et 2^{ème} année), deux classes d'aptitude (3^{ème} et 4^{ème} année) et deux classes de consolidation (5^{ème} et 6^{ème} année).

Quant au second cycle, il comprend trois classes d'orientation (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} année). À l'issue des études fondamentales, les élèves doivent décrocher un premier diplôme, le DEF (Diplôme d'études fondamentales), pour accéder aux études secondaires (lycées et écoles professionnelles).

L'école malienne dans son fonctionnement au niveau fondamental collabore avec des institutions internationales et ONG (organisation non gouvernementale). Ces institutions et ONG interviennent en appui matériel (construction des salles de classe, dotation de matériel didactique) et pédagogique, par la formation des enseignants et l'adoption de nouvelles méthodes d'apprentissage. Quel poids relatif des ONG par rapport au public, comment cela se manifeste-t-il concrètement ?

Ces méthodes s'ajoutent à la méthode en vigueur : la méthode syllabique. En matière d'éducation, la mise en place d'une méthode d'apprentissage nécessite un coût, celui de la formation des enseignants à court et long terme.

Ici, nous évoquons le lien entre l'éducation nationale du Mali et les partenaires extérieurs considérés comme des « acteurs des politiques sociales » en matière d'éducation participant au fonctionnement de la politique éducative au Mali. Cette question doit être resituée par rapport aux enjeux de la démocratisation de l'enseignement, synonyme de massification, et également par rapport au discours ministériel qui dénonce la baisse de niveau (selon le témoignage que nous avons recueilli auprès du Directeur adjoint du Ministère de l'Education Nationale).

L'enquête de terrain¹¹² que nous avons réalisée au Mali, nous a permis de comprendre le fonctionnement de certaines ONG partenaires de l'école malienne et leurs actions réalisées. Dans chaque pays l'institution scolaire a une histoire, celle qui détermine son fonctionnement et son état actuel. S'agissant du Mali, l'école malienne est vue de nos jours comme « une école en crise », marquée par une baisse grandissante du niveau des élèves, selon les enseignants eux-mêmes. Plusieurs facteurs sont évoqués par le Ministère pour expliquer la baisse de niveau : déficit d'enseignants de qualité par l'ouverture du métier d'enseignant à tout diplômé, voire

112 Entretiens réalisés avec le directeur national adjoint du Ministère de l'Education Nationale à Bamako et entretien avec une assistante sociale de l'ONG Islamic-relief à Ouélessebougu.

toute personne ayant un niveau basique en français (recalés de l'université au collège). Il faudrait ainsi remonter dans les années 80 pour comprendre les réalités actuelles de la baisse de niveau des élèves maliens, selon le Directeur adjoint du Ministère de l'Education Nationale.

En effet, depuis 1987, sous le régime militaire de Moussa TRAORE (1968-1991) tous les établissements de formation des maîtres au Mali furent fermés. De 1987 à 1991, il n'y eut aucun enseignant formé au Mali, comme nous explique le Directeur adjoint du Ministère de l'Education Nationale. Aux élections de 1992 un nouveau régime fut instauré et réouvrit les écoles de formation des maîtres deux ans après, certaines formalités devant être remplies avant leur réouverture. Celle-ci s'effectua donc en 1994 et les premiers élèves y entrèrent pour quatre années de formation. Ainsi, de 1987 jusqu'à la sortie de ces premiers élèves, soit pendant plus de 10 ans, le Mali n'a pas produit d'enseignants.

De plus, lors de la première période évoquée de régime militaire, durant laquelle sont fermées les écoles de formation des maîtres, est aussi encouragé le départ volontaire à la retraite (retraite anticipée). Plusieurs enseignants ont également quitté l'enseignement. *«Parce que c'est une manne. Un enseignant malien, des gens qui font deux, trois, quatre mois sans salaire, quand on te dit que tu vas avoir un million, pour nous le million c'est énorme. Quand tu as le million, ta vie est assurée. Beaucoup ont préféré prendre ce million là et laissé l'enseignement »*, ajoute le Directeur adjoint dans l'entretien qu'il nous a accordé.

Ce facteur fait que l'enseignant est devenu rare sur le marché. Quand la démocratie fut instaurée, l'exécutif voulut étendre cette école avec le premier président démocratiquement élu en prenant la décision d'installer une école dans chaque village. Sa politique : un village une école ou un CED (centre d'éducation pour le développement), c'est-à-dire les jeunes (qui ont l'âge dépassé d'aller à l'école) formés pendant un certain laps de temps à lire et à écrire. Ensuite, ils apprennent un métier). Avec la démocratisation de l'école, les écoles privées se sont ouvertes partout et davantage dans les grandes villes, au moment où il n'y avait pas d'enseignant sur le terrain.

Comment faire pour faire fonctionner ces écoles ?

L'alternative a été l'ouverture de l'enseignement à tous les diplômés et la mise en place d'une pratique appelée la SARPE (Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant). Pendant 45 jours, un certain nombre de jeunes diplômés sont formés. Ils sont initiés à des techniques rudimentaires de la pédagogie et ensuite, ils sont envoyés dans les classes. Il y avait parallèlement à l'époque plusieurs jeunes qui ont commencé à sortir sans diplôme. C'était l'occasion pour ceux-ci de venir dans l'enseignement. Ce sont des gens qui n'ont pas la formation d'enseignant. Ils sont venus dans l'enseignement parce que cela leur permet de s'insérer facilement dans le monde de l'emploi. De nos jours, une partie des enseignants maliens ne correspond pas au profil attendu pour la profession. D'où une dénaturalisation du métier comme explique le Directeur adjoint : *« On n'a plus la morale professionnelle, on n'a plus la conscience professionnelle, on n'a plus l'amour de notre métier. Donc chacun est là uniquement pour... C'est pourquoi, les grèves sont à répétition, une fois que les salaires ne tombent pas un à deux jours à la fin de mois, tout de suite, on déclenche la grève. On revendique*

plus qu'on ne travaille ». Une autre étude de l'USAID est venue démontrer qu'à l'école, le temps d'apprentissage n'est pas respecté. Certains enseignants passent leur temps à faire des récréations prolongées, à venir en retard, à aller à des cérémonies, et autorisent même le téléphone en classe. La causerie, avec le voisin enseignant dans la classe voisine, est devenue une pratique de certains enseignants. Pour cela, ils donnent un petit travail aux élèves et ils se retrouvent pour discuter ensemble.

Le temps réel d'apprentissage

Dans cette étude, en tenant compte des différentes pertes de temps, ils ont trouvé que : « un élève malien qui rentre en 1^{ère} année jusqu'en 6^{ème} année, le temps qu'il devait réellement suivre, en tout cas profiter pour prendre des cours ; avec le non respect de ce temps, si on fait le cumul de ce retard, l'élève aurait fait à partir de la 6^{ème} année que le temps qu'il faut pour être en 4^{ème} année. Durant les 6 ans, il perd deux ans ». Ces différents facteurs, les uns enchevêtrés dans les autres, ont amené l'école malienne dans sa situation actuelle : baisse du niveau des élèves.

La politique éducative

Les autorités de la 3^{ème} République ont mis en place une politique éducative qui s'inscrit dans 11¹¹³ axes de priorité, à savoir :

- 1. Une éducation de base de qualité pour tous
- 2. Un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie
- 3. Un enseignement secondaire général et technique rénové et performant
- 4. Un enseignement supérieur de qualité répondant à des besoins prioritaires et aux couts maîtrisés
- 5. Une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français
- 6. Une politique opérationnelle du livre et du matériel didactique
- 7. Une politique soutenue de formation des enseignants
- 8. Un partenariat véritable autour de l'école
- 9. Une restructuration et un ajustement institutionnel à la refondation du système éducatif
- 10. Une politique de communication centrée sur le dialogue et la concertation avec tous les partenaires
- 11. Une politique de financement du système éducatif soutenue, équilibrée, rationnelle et s'inscrivant dans la décentralisation.

Les partenaires de l'école malienne et leurs actions sur la politique éducative

Selon les informations recueillies auprès du Directeur adjoint du Ministère de l'Education Nationale, l'école malienne a environ une trentaine de partenaires (institutions internationales

113 Source : Ministère de l'Education Nationale du Mali : Grande orientation de la politique éducative- janvier 2000, document PDF, page 10.

et ONG internationales). Les partenaires les plus connus sont : USAID (Agence des Etats-Unis pour le développement international), Save the children, l'Unicef (en général, elle apporte le matériel pédagogique, souvent les sacs d'écolier, des Kits scolaires distribués au niveau des écoles). En outre, actuellement, ils sont surtout impliqués dans la gestion de l'école en situation d'urgence au nord du pays. Ils interviennent dans les lieux où l'école n'est pas fonctionnelle, en échangeant avec la population. Dans le cas des travailleurs de l'Unicef, ils récupèrent les enfants et recrutent des animateurs qui leur enseignent les connaissances de base. Ainsi, ils font fonctionner leur centre comme une école.

Ces partenaires ont leur objectif d'intervention : certains forment des enseignants, d'autres interviennent en injectant de nouvelles méthodes pédagogiques et d'autres appuient en termes de matériel, d'infrastructure d'accueil telles que les constructions des salles de classe, des latrines ou des rampes d'accès pour les enfants handicapés. Certains interviennent dans l'appui aux enfants en besoins spéciaux tel que les sourds-muets, les aveugles...

Chaque partenaire intervient selon son programme et ses objectifs dans une zone géographique bien déterminée.

USAID a mis en place un outil d'évaluation des compétences des enfants appelé « EGRA », dans le cadre de la lecture. Ce projet est fait en deux phases. La première appelé PARE ; la deuxième : USAID SIRA. Il appuie le Mali dans l'enseignement bilingue au niveau de la 1^{ère} et 2^{ème} année et intervient dans 10 académies (à Bamako et dans les régions de Koulikoro, Ségou, Sikasso). Une étude de cette agence est axée sur les savoir-faire des élèves, comme montre le directeur adjoint :

« Ça nous a permis de voir un peu le niveau des élèves de la 1^{ère} année jusqu'en 6^{ème} année en lecture surtout, ça nous a permis d'avoir les « trucs » standard : quelles sont les compétences qu'un élève de la 1^{ère} année doit avoir en lecture ? Il doit être capable de lire combien de mots par an et dans quel laps de temps ? Avec ça, on a pu mesurer un peu. Et à l'analyse, on s'est rendu compte que le niveau est relativement bas ».

Les méthodes d'apprentissage expérimentées par l'USAID et l'OIF

L'école malienne, à travers l'USAID, met en expérimentation des nouvelles méthodes. De nos jours, en plus de la méthode syllabique (méthode du ministère de l'Education Nationale), une autre méthode appelée « l'approche équilibré ». La différence entre les deux est que dans la méthode syllabique, on parle de « syllaber ». Il y a un certain nombre de connaissances que l'élève doit acquérir à partir de la 1^{ère} année pour la connaissance des lettres (pas de son ici). Mais avec l'approche équilibrée, les enseignants mettent directement l'accent sur la maîtrise et la connaissance des lettres et des sons depuis la 1^{ère} année. Ce qui fait qu'à partir de 3 mois, un élève qui fait l'approche équilibrée doit connaître toutes les lettres de l'alphabet français et leurs sons. Il peut les voir, il peut les lire. Il y a des chansons autour de l'apprentissage dans cette méthode. Avec la méthode syllabique, les deux premiers mois seront consacrés à l'apprentissage des voyelles, dans un premier temps. Ensuite, l'enseignant oriente les élèves à la découverte des lettres, par exemple la lettre T accompagnée des voyelles.

L'approche équilibrée est considérée comme celle qui est plus rapide en matière d'apprentissage, l'élève apprend plus vite que dans la méthode syllabique.

Actuellement l'OIF (l'Organisation internationale de la francophonie) est en train d'initier une méthode dénommée : école et langue nationale (ELAN). Pour appuyer et amener d'autres manières d'enseignement dans le système éducatif au Mali. 110 écoles pratiquent la méthode, l'initiative ELAN. Les deux (RIRA et ELAN) font partie de la grande famille de l'approche équilibrée. La méthode syllabique est prônée par le gouvernement du Mali.

Choix des zones d'intervention et enjeux de l'intervention pour les établissements et les enseignants

L'USAID dote en matériel pédagogique les écoles qui appliquent son approche et forme régulièrement les enseignants. Il y a un vivier de formateurs au niveau national qui forment les conseillers pédagogiques par localité et dans chaque localité les centres d'animation pédagogiques. Les conseillers pédagogiques formés également, forment les directeurs d'école et les enseignants. Cela constitue un budget énorme, selon un conseiller pédagogique, pris en charge en entier par l'organisation, car dans les ateliers de formation, il y a des « per diem » à percevoir. Les écoles qui appliquent le SIRA, les enseignants bénéficient plusieurs ateliers de formation rémunérés. Les enseignants qui sont dans les écoles qui n'appliquent pas cette méthode peuvent faire souvent trois ans sans formation. Les formations sont bénéfiques économiquement et sur le plan pédagogique, par le renforcement de leurs compétences.

Étude de cas d'action sociale : l'ONG Islamic relief

Notre enquête à Ouélessebouyou nous a conduit à l'ONG internationale Islamic relief. Créé en 1984, (selon les informations recueillies dans cette ONG) ONG humanitaire, son siège est à Birmingham en Grande Bretagne. Elle intervient au Mali depuis 1997 à travers l'approvisionnement en eau potable, la sécurité alimentaire et le parrainage des orphelins. Selon les informations recueillies dans cette ONG, elle revendique de s'occuper de plus de 3 000 orphelins parrainés au Mali. Elle intervient dans des projets sanitaires, dans le domaine de la santé, la construction des salles de classe, la construction des maternités rurales, la construction des barrages, la formation des agents de santé et des enseignants.

Actuellement présente dans 40 pays du monde, elle a au Mali trois bureaux : le sous bureau de Ouélessebouyou, de Gourma Rarousse (Tombouctou) et la Direction à Bamako. Concernant le sous bureau de Ouélessebouyou dans lequel nous avons mené notre enquête, il est composé 4 personnes : deux assistantes sociales, un coordinateur de zone et un chauffeur. Au niveau national, ils sont plus d'une trentaine de personnes permanentes (et des volontaires).

Actions menées pour la réussite scolaire des élèves.

D'après notre enquête, la plupart des écoles construites et équipées dans la commune de Ouélessebouyou (plus d'une vingtaine d'école) sont gérées par Islamic relief. Elle fait de la formation des enseignants, la dotation des matériels didactiques aux établissements. Pour le parrainage des enfants, l'objectif du parrainage est le bien être de l'enfant afin que l'enfant

orphelin puisse étudier. Un enfant au Mali en zone rural, après la mort du père, a un risque élevé de quitter l'école. L'assistante sociale nous indique que : « la plupart d'entre eux se tourne vers la délinquance, ils ne partent pas à l'école. C'est ça même l'objet du parrainage, il ne faut pas que l'enfant reste dans la rue, il faut qu'il parte à l'école. Si l'enfant est parrainé, l'argent donné par le donateur (le bailleur) envoyé trimestriellement va servir à couvrir les frais scolaires et sanitaires de l'enfant... Bien que, on dit Islamic relief, nos actions ne sont pas focalisées sur la construction des mosquées ou bien promouvoir la religion musulmane. C'est juste l'aide venant des musulmans, dont le mot Islamic relief en français veut dire : secours islamique (secours venant des musulmans) ».

Le parrainage

Si au début le parrainage concerne les zéro-18 ans, actuellement il va au-delà et peut s'arrêter à tout moment, quand le bailleur le souhaite.

Le parrainage est un contrat dans lequel un bailleur s'engage à financer la scolarité d'un enfant pour une durée qu'il détermine lui-même. Le bailleur qui veut parrainer un enfant, va signer un contrat d'un nombre d'années déterminé avec le bureau partenaire Islamic relief. Il envoie chaque trimestre à l'enfant une somme forfaitaire de 51 165 FCFA¹¹⁴.

À la fin d'un parrainage, le bureau va mettre l'enfant dans le statut d'annulation et cherche un autre parrain pour lui. On remarque qu'en général, les enfants qui sont dans les 14 et 15 ans, quand leur parrain les laisse à l'âge de 15 ans, ont peu de chances d'avoir des nouveaux parrains. Mais il y a des enfants dont les parrains commencent à les parrainer jusqu'à l'âge de 18 ans ; d'autres orphelins jusqu'à 24 ans sont dans le parrainage. Le parrainage est une question de chance. C'est ce que nous montre l'assistante sociale en disant :

« ... ça dépend, c'est une question de chance. C'est pour cette raison que celle-là qui vient de quitter, je lui ai dit que c'est une question de chance. C'est pas parce que quand tu vas emmener ton dossier que ton enfant serait parrainé. C'est une question de chance. Certains vont même au-delà de 25 ans pour le parrainage, il y en a aussi, une fois le contrat terminé avec le premier bailleur, c'est très difficile d'avoir un donateur potentiel de l'enfant. C'est une question de chance ».

L'une des injonctions de l'ONG aux tuteurs des enfants parrainés est l'inscription des enfants à l'école. En cela le but du parrainage est de permettre à l'enfant d'étudier dans des conditions idoines. « *Quand ces enfants sont parrainés, on exige qu'ils partent à l'école. C'est pour cette raison qu'on passe dans toutes les écoles où nous avons nos orphelins pour s'enquérir des conditions de travail de l'enfant, si réellement l'enfant est régulier en classe, ou bien si ses frais scolaires sont payés. Parce que le donateur envoie de l'argent pour que l'enfant puisse étudier* », ajoute l'assistante sociale. À la fin d'un parrainage, certains enfants peuvent rester sans parrain et risque d'abandonner l'école pour manque de moyen ou quand l'école n'est pas une priorité pour les tuteurs.

114 Environ 78 euros.

Quand le contrat du parrain prend fin, le siège donne trois mois à l'enfant, appelé trois mois « d'attente ». Dans les trois mois à venir, la famille de l'enfant sera payée par le bureau Islamic relief. Après les trois mois, quand l'enfant n'aura pas un autre donateur, il va être dans le statut des orphelins à la recherche de parrainage. Dans cette situation, il ne va pas bénéficier de l'allocation jusqu'à ce qu'il ait un donateur ou son parrainage risquerait de prendre fin. Plus l'enfant est jeune, plus il a une chance d'avoir un parrain.

Tout se passe, comme si la scolarisation de certains enfants orphelins était liée aux actions de l'ONG à travers le parrainage. La situation d'une fille illustre ce constat : *« ... avec le cas de cette fille, elle avait abandonné l'école quand son parrainage a pris fin, parce qu'on exige que l'enfant fréquente l'école quand il est parrainé. Mais souvent quand le parrainage prend fin, si la famille n'a pas de moyens à subvenir au besoin éducatif de l'enfant, il serait obligé d'abandonner l'école avec le cas de cette fille là. Elle a déjà eu un enfant, parce que quand le parrainage de l'enfant prend déjà fin, bon, on n'a aucune autorité. On peut mettre pression sur la famille pour que l'enfant parte à l'école, c'est parce que Islamic relief donne quelque chose. Mais si on ne donne rien, on ne peut rien, je pense. Maintenant l'enfant même avait abandonné l'école. Le mois passé seulement, on a informé la famille, la famille dit que l'enfant va retourner à l'école. Parce qu'ils ont quelque chose maintenant avec laquelle ils vont prendre soin des besoins éducatifs de l'enfant. (après deux ans sans aller à école) ».*

En cas de scolarité épuisée, l'ONG exige aux parents d'inscrire l'enfant dans un centre d'apprentissage. Elle rend compte au donateur qui envoie son argent pour l'éducation de l'enfant. À la fin de l'année, un rapport de progrès est envoyé à chaque donateur pour montrer l'impact du parrainage dans la vie de l'enfant au niveau de l'éducation, la santé. Les enfants parrainés doivent avoir accès au soin et une bonne éducation.

Critères et principes du parrainage

Ce sont les orphelins de père et les orphelins des deux parents qui sont parrainés. L'assistante sociale donne les raisons de ces critères en ces termes : *« Par exemple si pour un enfant le papa décède, c'est très difficile pour la maman d'avoir un mari qui peut prendre en charge les dépenses de l'enfant, alors que si la maman décède, le papa est autonome, il peut travailler et marier une autre femme, contrairement à la femme pour qui c'est très difficile surtout que nous sommes dans un pays où les femmes sont les piliers de la famille qui font tout. Encore toi tu fais tout, encore ton mari est décédé et puisse subvenir au besoin sanitaire et éducatif de l'enfant ; ça c'est très, très difficile. Avec les documents officiels venant de la mairie, tels que les actes de décès. Par exemple, si tu dis que ton mari est décédé, il lui faut un acte de décès pour prouver. Il y a l'acte de naissance de l'enfant, la copie du carnet de vaccination de l'enfant pour montrer que l'enfant a suivi toutes les vaccinations et qu'il est en bonne santé ; la photocopie de la carte d'identité de la maman (à défaut d'acte de mariage), le certificat de vie collective. On choisit ces documents officiels pour montrer qu'on collabore avec la mairie ».*

Dans la procédure du parrainage, d'abord les principes du parrainage sont expliqués à la famille pour que le tuteur sache que l'enfant peut être parrainé ou pas. Le parent ou tuteur signe un formulaire de consentement (pour la protection de l'enfance). Pour des principes de protection

de l'enfant, en cas de parrainage le parrain ne doit pas avoir le numéro de contact de l'enfant, de la famille (vice versa). Pour parler avec l'enfant, il doit toujours être accompagné de l'assistant chargé de l'enfant

Le parrainage est gage d'autonomie financière pour les familles avec plusieurs enfants orphelins en bas âge. D'année en année, le nombre d'enfants parrainés accroit. L'assistante sociale explique ce constat : « quand je venais ici en 2013, on était à 200 orphelins ; là où nous sommes, nous avons plus de 700 enfants. Souvent par mois, on peut avoir 50 enfants parrainés, c'est une question de chance. Le système que nous avons, quand on débutait avec le parrainage auparavant, c'était seulement un enfant par femme. Avec le nouveau système, si la maman a quatre enfants, s'ils sont au-dessus de l'âge du parrainage, on parraine deux enfants sur quatre. Si la femme a dix enfants, on peut parrainer quatre enfants. C'est le cas d'une femme qui vient de quitter, elle perçoit 200 000 CFA par trimestre. Avec le parrainage, certaines femmes ont pu avoir leur propre parcelle, ou viennent sous leur propre toit. Avec l'enregistrement des enfants, c'est grâce au parrainage que beaucoup d'enfants ont pu avoir des actes de naissance. La plupart d'entre eux n'avait pas d'acte de naissance. C'est pendant le parrainage que les parents font recours à la mairie pour confectionner des actes de naissance. C'est grâce au parrainage que la plupart d'entre eux sont à l'école parce que souvent des femmes viennent avec leurs enfants de 7 et 8 ans. Tu leur demandes pourquoi il ne sont allés à l'école ? elles disent : nous n'avons pas les moyens de les inscrire à l'école. Une fois que l'enfant est parrainé, on exige qu'il parte à l'école ».

Situation d'un enfant parrainé

Certains enfants orphelins parrainés sont souvent dans de bonnes conditions que d'autres enfants qui vivent avec leur père sans moyen financier (comme si ce malheur est bon pour eux). Dans ces zones, ce sont les femmes qui sont les piliers de la famille, même si le mari est vivant. Ce sont elles qui payent les fournitures scolaires de leurs enfants. Le mari étant vivant c'est également la femme qui s'occupe des frais de condiment. Souvent, ces femmes vivent mieux financièrement avec le décès de leur mari. L'exemple d'une veuve, que raconte l'assistante sociale, explique ce constat : *« celle qui vient de quitter, elle a subi trois interventions chirurgicales, le mois passé : Elle a une poche sur la cuisse depuis qu'elle avait 25 ans. Quand son mari vivait, il n'avait pas les moyens de subvenir aux frais d'opération. Elle a quatre enfants parrainés, et on lui a exigé d'épargner une somme chaque mois pour ne pas tout gaspiller. L'autre jour, quand je suis partie faire le relevé, elle avait à peu près un million de CFA dans les comptes des enfants. On suit les comptes, on donne des conseils aux mamans, on n'a pas accès à ces comptes, mais on a des tickets (de paiement), en collaboration avec la banque. Quand l'allocation est disponible, on demande aux femmes de venir récupérer les tickets pour avoir accès à l'argent. On met une somme sur le ticket que la banque doit leur donner et laisser le reste dans le compte. Les mamans ne peuvent pas se permettre de tout retirer, parce que quand on leur donnait la liberté de tout retirer, certains enfants avaient des problèmes pour manque d'argent disponible. S'il reste un peu de fond dans le compte, en cas de problème, c'est mieux. Le dame a pu suivre ses traitements grâce au parrainage. »*

Limites des actions

Il n'est pas évident que le parrainage garantisse la réussite scolaire de tous les enfants parrainés. Les mamans savent que ce qu'elles gagnent dans le parrainage est plus élevé que ce qu'elles gagnent dans le commerce. Ce qui les motive à faire pression sur les enfants pour aller à l'école, même si elles ignorent souvent les enjeux de l'école sur le devenir de leurs enfants. Il arrive, qu'en plus des tuteurs, les enseignants soient impliqués davantage dans le suivi des enfants parrainés se trouvant en difficultés scolaires. L'implication des enseignants se fait à travers l'organisation des cours de remédiation. Si l'enfant abandonne l'école ou si l'enfant est décédé ou quitte la zone de couverture du projet, son parrainage prend fin. De même, si une fille se marie, son parrainage prend également fin.

L'origine sociale des enfants parrainés sont diverses : enfants de cultivateurs, éleveurs, fonctionnaires. Avec certains fonctionnaires, la pension ne permet pas à l'enfant d'être dans de bonnes conditions d'études. Ce que la famille prend comme pension ne peut pas couvrir les frais alimentaires et besoins scolaires de l'enfant.

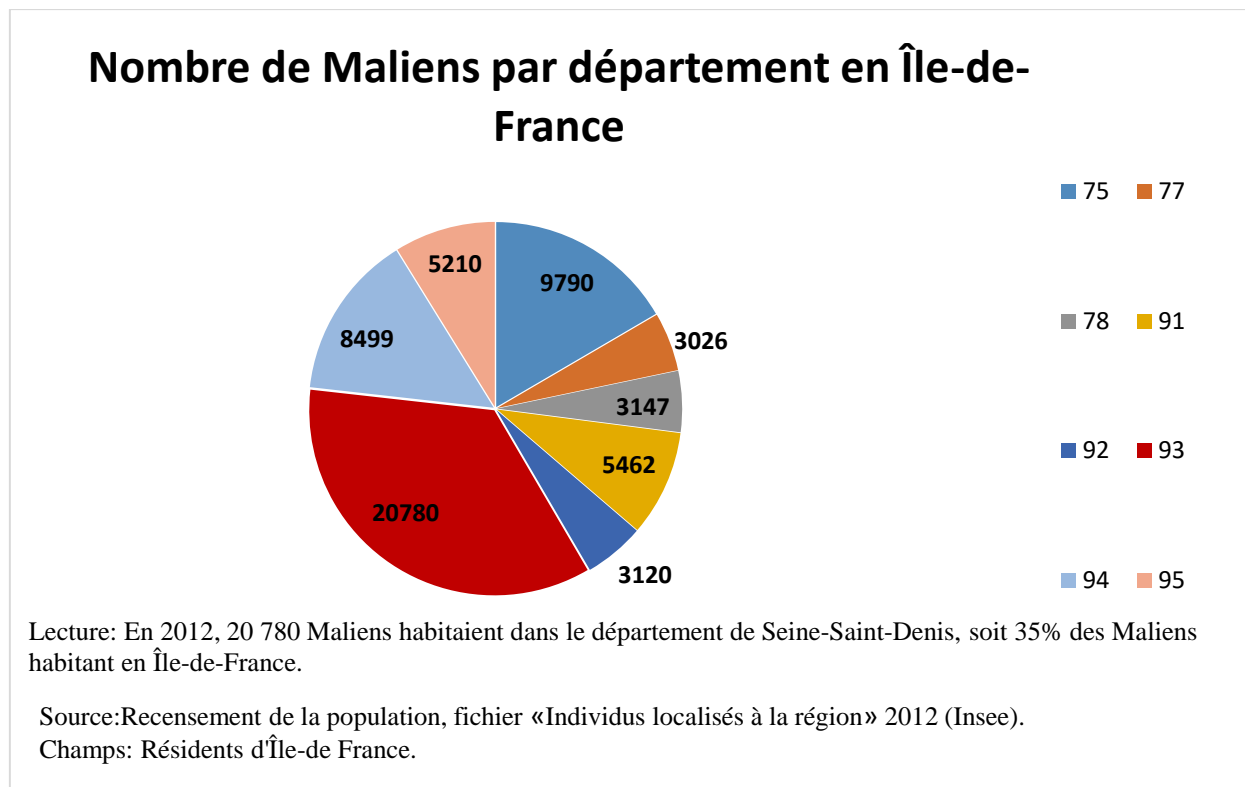
La démocratisation de l'école malienne va de pair avec l'avènement de la démocratie au pays. Les acteurs de la démocratie ont voulu rompre avec l'ancien système éducatif en facilitant l'accès à l'école. Mais la politique de massification n'a pas une école de qualité sur toute l'étendue du territoire. Dans une circonstance d'inégalité scolaire en termes d'accès à de bonnes conditions d'étude, le rôle de l'école dans la réussite scolaire apparaît limité. La démocratisation de l'école a ses limites. D'une localité à une autre, les enfants n'ont pas les mêmes chances d'aller à l'école et de pouvoir terminer le cycle fondamental. L'accès à une école de qualité a tendance à s'effriter ; le rôle important des ONG peut faciliter cet accès, dans certains cas, mais cela peut aussi être un obstacle à la démocratisation.

La « crise », la « baisse de niveau », qui sont les discours actuels sur l'école, ont des causes très profondes dans le passé du système scolaire.

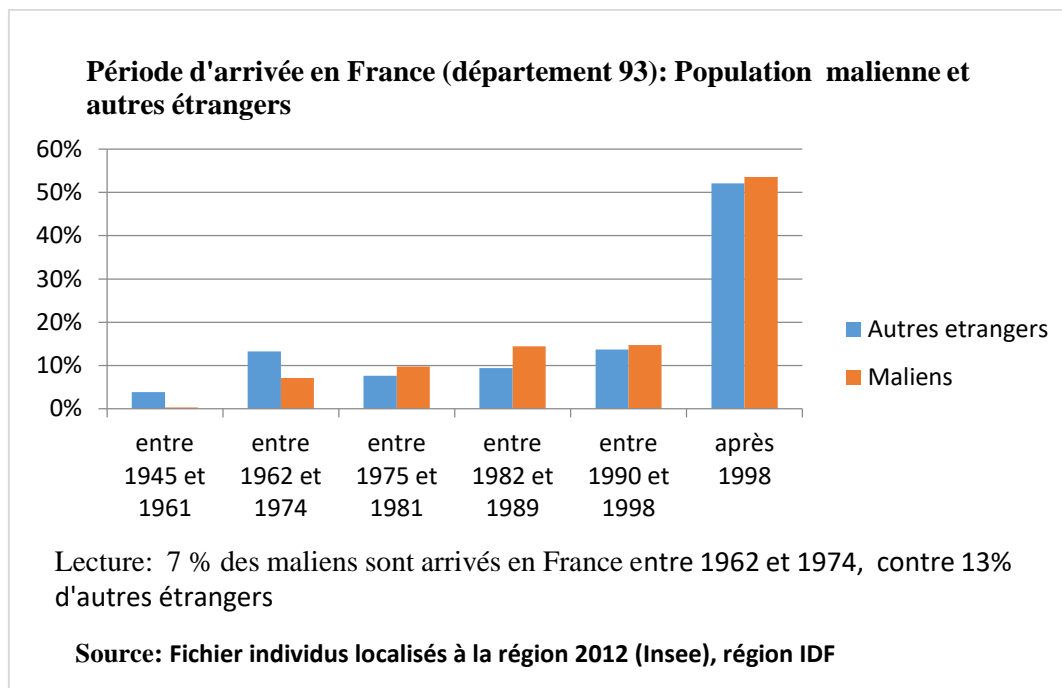
Profil des parents d'élèves dans les deux pays et conséquences sur le parcours scolaire des enfants

De façon générale, il n'y a pas un profil unique de parent d'élève. Tout individu est parent d'élève dès lors qu'il envoie son enfant, ou l'enfant qui est placé sous sa tutelle, à l'école.

Quelques chiffres sur les Maliens en Île-de-France



En Île-de-France, la plupart des maliens habite dans le département de Seine-Saint-Denis (93). Ce département est considéré comme le département le plus peuplé d'étrangers en France. L'arrivée des anciennes générations des maliens dans ce département est un facteur facilitant l'insertion des nouveaux arrivants. Le graphique suivant nous donne le flux d'arrivée des maliens et autres étrangers en France.



Les chiffres de ce graphique nous indiquent que les maliens arrivés en France, dans le département 93, étaient nettement moins nombreux que les autres étrangers dans les années 1945-1961. Mais au fil des années, l'écart se réduit entre population malienne et autres étrangers. Après 1998, la part des maliens arrivés dans le département 93 (54%) dépasse de deux points celle des autres étrangers. Ce qui nous semble aussi important à souligner dans l'analyse des chiffres de ce graphique est que l'immigration malienne est relativement récente par rapport aux autres migrations qui ont lieu en France.

Profil des parents d'élèves maliens en France

Les immigrés s'intègrent en France différemment, selon les pays de départ et leur profil, dans des processus qui sont des plusieurs ordres : « processus démographique, économique, social et politique ». Mirna Safi met en avant deux théories qui expliquent de long en large, mais dans des visions différentes, les mécanismes d'intégration des immigrés en France : La théorie classique de l'assimilation convergente et la théorie de l'assimilation segmentée.

Dans l'enquête qualitative approfondie (que l'on peut désigner comme étude de cas, Jacques Hamel, 1997) que nous avons menée auprès de quatre familles¹¹⁵ maliennes (deux à Paris et deux à Montreuil) en France, les parents des élèves suivis ont un profil commun : ils n'ont pas fait de longues études (aucun de ces parents n'a eu le baccalauréat au Mali, certains ne sont pas allés à l'école), ils ont moins de temps à consacrer aux enfants (même si les mères travaillent à temps partiel, les pères sont généralement en temps plein). Le temps et le niveau d'études sont les deux contraintes majeures auxquelles les maliens en France se buttent dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. En dépit de la généralité de la contrainte de temps dans la vie quotidienne des parents maliens rencontrés en France, certains se démarquent des autres par

115 Voir précédemment les portraits des familles.

leur engagement dans le suivi des enfants. Ils peuvent être dépassés par le niveau du programme, la compréhension du fonctionnement de l'école leur fait défaut, ce qui fait qu'au fur et à mesure que les élèves avancent dans les classes, des difficultés surviennent quant au suivi dans les aides aux devoirs. Du CP jusqu'en CM2, les parents qui ont atteint au minimum le niveau collège au Mali s'en sortent mieux pour l'aide aux devoirs de leurs enfants, hormis en anglais. Si l'entrée de l'enfant au collège est signe de progrès dans les études, elle est en général le début de grandes contraintes pour les parents, s'agissant des aides aux devoirs. L'alternatif pour les parents est l'inscription des enfants dans les centres d'aide aux devoirs (comme nous avons vu à Paris) et dans les dispositifs de soutien, scolaire, existant dans les écoles depuis l'élémentaire. Il arrive que l'inscription de l'enfant dans les dispositifs ne suffit pas souvent pour lui garantir une bonne réussite scolaire, c'est-à-dire sans difficultés majeures dans la compréhension des disciplines scolaires. Nous avons observé que certains parents restent derrière les enfants par des questionnements en permanence comme « as-tu fais ton devoir ? », « Y a-t-il un mot à signer dans le cahier de liaison ? etc ». Ceci peut être compris comme une stratégie de « contrôle parental » et de veille sur l'enfant. Cela a un impact sur le regard des enseignants qui savent, à travers le cahier de liaison (signé ou pas) ou les devoirs à domicile (faits ou non faits), si l'enfant est suivi ou pas à la maison.

Le simple geste de rappeler à l'enfant s'il a fait son devoir ou de vérifier s'il a appris ses leçons est une preuve d'engagement parental qui manque à la maison des élèves en difficulté par deux facteurs : manque de temps pour concilier travail et encadrement des enfants ou idée selon laquelle « l'école devrait tout faire ». Pour de tels raisonnements largement partagés par les parents d'élèves, surtout ceux ou celles qui n'ont pas été à l'école, on peut en ressortir l'idée de « faire confiance à l'école » comme si les actions des enseignants, accompagnées et appuyées par des dispositifs au sein des établissements suffisent pour faire réussir leurs enfants. On trouve généralement, selon les enseignants, les mêmes profils d'enfants dans les collèges en France pour les enfants dont les parents n'ont pas fait des études un peu plus poussées. Leur niveau est lié au milieu socioculturel des parents qui n'arrivent plus à un certain moment à aider leurs enfants scolairement. Pour les parents non engagés, il semble qu'être en France, pour eux, est en soit un niveau de vie élevé, même si les enfants n'ont pas atteint un niveau d'études élevé, le peu qu'ils ont appris, pour certains parents, est suffisant parce qu'ils n'ont pas eux-mêmes atteint ce niveau dans leur pays d'origine. Un Malien père de famille rencontré à Montreuil explique qu'il souhaite que ses enfants fassent de longues études. Il nous explique avoir demandé à sa première fille son niveau d'études lorsque cette dernière est en licence 2. Le père, fier et satisfait de ce niveau d'études dit à sa fille que même si elle quitte l'école avec ce niveau, cela est suffisant pour lui. La fille, connaissant les enjeux de continuer en master lui dit qu'elle souhaite continuer pour trois années supplémentaires. Cet exemple montre le décalage entre l'attente de certains parents maliens n'ayant pas fait de longues études au Mali et les réalités de la France. Réalités dans lesquelles leurs enfants peuvent aller au-delà des espérances des parents. La question de génération est aussi importante pour les enfants issus de parents maliens en France comme n'importe quels autres parents immigrés. En termes de génération, étant donné que l'intégration des parents joue favorablement sur la réussite scolaire des enfants, plus les enfants viennent des générations nouvelles, mieux leurs parents sont intégrés, ce qui, en retour, peut

favoriser leur intégration et réussite scolaire. La signification de la notion d'intégration en France suscite des débats controverses, d'où la question : que signifie être intégré en France ?

À cet effet, on peut voir très souvent un lien étroit entre intégration des parents et réussite scolaire de l'enfant. Cette intégration est favorisée/liée à deux facteurs qui nous semblent importants : niveau d'études des parents au pays d'origine et l'année d'arrivée. Pour le niveau d'études, la scolarisation poussée des deux parents ou l'un d'entre eux leur donne plus de « marge de manœuvre » donc d'autonomie à comprendre, avec plus de facilité, la société française par la variable langue. Parler la langue du pays d'arrivée dans le contexte de l'immigration est l'un des premiers atouts d'intégration. Ce qui nous fait dire que « parler français » est un élément d'intégration en France, même si l'intégration ne peut se suffire à la dimension langue. À cela, on pourrait ajouter la qualification de la personne pour l'insertion dans le marché du travail ; la compréhension des lois et leur respect au quotidien fait partie intégrante du comportement d'un étranger intégré en France. Les familles des enfants suivis dans notre étude sont toutes venues en France dans le contexte d'immigration au travail, comme la plupart des Maliens de l'étranger en général et ceux de France particulièrement. Dans ces familles, ce sont les hommes qui sont les premiers venus. Après une stabilisation de leur situation (régularisation, obtention d'un contrat de travail et logement à leur nom) qui est aussi facteur de leur intégration, les hommes ont soit amené leurs épouses, pour ceux qui étaient déjà mariés au Mali avant le projet d'immigration, soit se sont mariés en France pour ceux qui ont rencontré leurs épouses en France.

L'arrivée des hommes en premier s'explique par une logique de l'émigration dans laquelle les hommes sont motivés et encouragés vers l'exil à la recherche d'un « avenir meilleur ». Arrivés en France, avant d'acquérir leur autonomie, les pères de famille que nous avons étudiés ont été logés dans les foyers de travailleurs migrants. Cette situation produit des enjeux économiques, socioculturels et de l'intégration.

Les enjeux économiques

Selon nos témoignages recueillis auprès des Maliens qui ont connu la vie en foyer de travailleurs, celle-ci est mieux adaptée pour un immigrant novice sur le plan financier avec une alimentation moins chère (les plats préparés dans la cuisine collective du foyer par les cuisinières, elles-mêmes d'origine africaine, sont deux fois moins chers que ceux des restaurants en dehors du foyer), possibilité d'avoir des prêts (sans garantie) auprès des amis, loyer moins cher avec une vie en colocation. Le foyer est le lieu de « solidarité mécanique » (Durkheim, 1978) pour les immigrants. Ils sont solidaires entre eux parce qu'ils sont originaires de la même contrée, de la même aire culturelle et plus largement du même pays partageant à l'étranger ce qu'ils appellent le « destin commun ». La vie au foyer pourrait être vue comme une vie de partage dans « l'économie solidaire » entre immigrants.

Les enjeux socioculturels

Le mode de vie au sein des foyers de migrants africains est proche de la vie antérieure connue dans les pays d'origines. On entend quotidiennement dans les foyers habités par les Maliens à

longueur de journée des discussions et commérages entièrement formulés dans des langues nationales comme le soninké, le bambara, le Kassonké... Ce qui fait qu'en entrant dans certains de ces immeubles, il est facile de savoir, par les conversations, la communauté qui réside dans telle partie de l'immeuble, ou souvent dans telle chambre. C'est dire que la vie de foyer est une vie en communauté par excellence, une vie reflétant certaines réalités intrinsèques du pays d'origine, comme manger ensemble le soir, partager les espoirs et les craintes des uns et des autres. L'interaction qui s'instaure entre eux par le « vivre ensemble » tend à les éloigner, le soir en rentrant, contre le stress et la pénibilité au travail subies dans la journée, d'autant plus que les immigrés exercent des métiers manuels et physiques en général (agent de service, éboueurs, manœuvre dans le bâtiment ou dans les travaux publics, ...). Il s'avère que cette vie communautaire aboutit souvent à la mise en place des initiatives allant dans les sens du développement du pays d'origine. Parmi ces initiatives, nous avons découvert (à travers les témoignages¹¹⁶ de certains maliens en France) la construction des écoles, et d'autres infrastructures facilitant l'accès au savoirs (électrification des villages par panneau électrique ou groupe électrogène). Il s'avère que certains villages de la région de Kayes doivent l'accès des enfants à l'école par les actions des ressortissants du village en France. À cela s'ajoutent les paiements des enseignants restant à la charge de ceux qui ont construits ces écoles, qui n'ont pas d'ailleurs le statut d'écoles publiques, mais communautaires. C'est dire que toutes ces actions publiques réalisées au Mali par les immigrés sont cordonnées dans leur mode de vie solidaire en France.

Les enjeux d'intégration

C'est dans les foyers que les nouveaux arrivants (futurs parents d'élèves) apprennent, en théorie, la vie française. Dans notre enquête, que ce soit dans les familles des élèves suivis dans notre étude de cas ou auprès d'autres Maliens, la plupart des enquêtés hommes nous disent avoir vécu dans les foyers. Cela commence, affirment-ils, par ce qui est important pour eux en premier ordre : l'insertion professionnelle (adresse des agences d'intérim qui recrutent dans tel ou tel domaine), comment prendre les transports en commun, les démarches administratives pour avoir une adresse. C'est auprès de leur communauté qu'ils sont informés de l'existence des associations qui donnent des cours d'alphabétisation (pour ceux qui ne sont jamais allés à l'école) et de soutien pour suivre des formations pour ceux qui sont venus avec un niveau scolaire moyen voire de pouvoir s'inscrire dans une université¹¹⁷ pour poursuite d'études (pour ceux qui ont décroché des diplômes universitaires au Mali). C'est par le canal des associations que ceux qui « n'ont pas de papier » (en situation irrégulière) parviennent à se faire régulariser, souvent par la « preuve de dix ans de présence en France ».

Toutefois, ces différents profils (ceux qui n'ont pas été à l'école au Mali, ceux qui sont venus avec un niveau moyen et ceux ayant eu un diplôme universitaire au Mali) n'ont pas les mêmes

116 Les immigrés maliens en France mènent d'autres actions de développement en dehors du volet éducatif qui est notre champ de recherche.

117 À titre d'exemple, par le témoignage de certains enquêtés, nous avons appris que des universités comme Nanterre université, université de Saint-Denis et l'université D'Evry-Val-d'Essonne accordent des inscriptions à certains immigrés en situation irrégulière, ayant au moins le baccalauréat du pays d'origine surtout francophone.

rapports avec l'école française lorsqu'ils quittent le foyer, fondent une famille et deviennent parents d'élèves. Le passé d'intégration des parents influence l'intégration des enfants : selon nos observations, être issu de parents mieux intégrés qui n'ont pas un rapport distancié avec les enseignants, est favorable à l'intégration et aussi, la réussite scolaire.

C'est dire que la compréhension des trajectoires de réussite scolaire des enfants maliens en France nécessite la prise en compte des processus d'immigration et d'intégration avec la conjonction des enjeux économiques, socioculturels et d'intégration qui concernent leurs parents. Aussi nous avons rencontré d'autres profils d'hommes de parents d'élèves maliens qui n'ont jamais connu la vie de foyer. Il s'agit des intellectuels maliens qui vivent en France avec leur famille. Ces derniers, en général, sont venus en France pour poursuivre leurs études. Après leurs études universitaires, ils se sont insérés dans le marché du travail et ont choisi de travailler en France, tandis que certains de leurs camarades de promotion sont retournés au Mali. D'après nos constats sur les Maliens rencontrés dans notre étude, les parents d'élèves maliens au profil intellectuel sont peu nombreux¹¹⁸ en France. Cela s'explique principalement par le motif de leur immigration liée aux études. Il est notoire de dire qu'il y a une distinction dans la trajectoire scolaire des enfants maliens issus de parents venus en immigration pour les études et ceux dont les parents sont venus dans le contexte de l'immigration au travail.

À titre d'exemple, nos enquêtes nous ont conduit à la rencontre d'un père de famille qui a quitté le Mali avec une bourse d'excellence, suite à l'obtention du baccalauréat malien avec mention bien, série sciences exactes. Après l'obtention d'un doctorat en physique nucléaire dans une université française, il a travaillé dans l'enseignement en France. Dans son explication sur le parcours scolaire de ses quatre enfants, ils ont tous connu un parcours scolaire brillant en décrochant des diplômes universitaires.

6.2. Prise en compte de la diversité des trajectoires scolaires en France et des différences intra-Mali et intra-France

De la trajectoire d'immigration des parents à la trajectoire scolaire des enfants

La trajectoire scolaire des enfants maliens rencontrés dans notre enquête en France s'inscrit dans un long processus d'immigration lié au travail en général. Cette trajectoire ne peut être comprise et ne peut se limiter qu'à une vision « synchronique » de leur vie, d'où la nécessité de prendre en compte l'aspect « diachronique ». Partant d'un constant sur leurs parents, il apparaît que la trajectoire scolaire des enfants maliens rencontrés en France, à l'instar d'autres enfants d'origine africaine, se trouve enchevêtrée dans un long processus, celui de la sociologie d'immigration de leurs parents, qui les dépasse, et qui joue favorablement ou défavorablement selon les situations conjoncturelles et structurelles des localités de résidence. Ici tout se passe

118 L'ambassade du Mali en France ne dispose pas de chiffre fiable sur le nombre de maliens résidant en France. Lors de notre passage dans cette ambassade, on apprend que seuls ceux qui sont inscrits sur la liste électorale, ceux qui prennent la carte consulaire ou établissent leur passeport sont identifiables par les autorités maliennes en France. Il en est de même sur le nombre des étudiants maliens en France. À ce niveau seul le nombre de boursiers d'excellence est identifiable tant qu'ils bénéficient de la bourse.

comme si à la base, leur réussite scolaire ne dépendait pas d'eux-mêmes. Par exemple, l'enfant malien qui est issu de parents nouvellement arrivés et non alphabétisés, habitant dans une localité fortement ségréguée, qui aura comme groupe de pairs, de fréquentation des enfants dont les parents ont les mêmes profils que les siens (en termes de moment d'arrivée et de niveau d'alphabétisation), n'aura pas les aptitudes à faire face aux attentes de l'école que celui issu de parents maliens arrivés en France longtemps auparavant avec un niveau d'instruction différent.

Ainsi, il s'avère que la prise en compte de ce qui concerne explicitement la situation familiale de l'enfant (niveau d'instruction des parents, place dans la fratrie et année d'arrivée des parents) et le territoire du lieu d'habitation (être ou non dans une zone d'éducation prioritaire) paraît important dans une étude sur la sociologie de l'éducation des populations maliennes en France. En outre des études classiques, sur « l'origine sociale », auxquelles il est incontournable d'en tenir compte dans les recherches sur la réussite scolaire en France, il importe de s'intéresser à « l'engagement des parents », ce qui pourrait être « une alternative » (s'il y en a) pour des parents n'ayant pas la chance d'aller à l'école dont les enfants se retrouvent dans l'école de la République avec d'autres enfants de façon inégalitaire.

Les enfants suivis dans notre étude de cas, en France, ont un point commun générationnel, ils sont tous de la deuxième génération. Donc l'écart serait certainement élevé (si on se projette dans l'avenir) entre leur niveau à la fin des études et celui de leurs parents. Ces enfants nous semblent être mieux intégrés à l'école (en participant aux sorties scolaires avec l'accord de leur parents), même s'ils vivent entre soi en communauté, c'est-à-dire qu'ils ne côtoient dans leur zone de résidence, en dehors de l'école, que des classes d'âge issues également de parents d'origine immigrée africaine en général. L'école est le premier vecteur de leur intégration, s'agissant de la connaissance de l'histoire de la République apprise à l'école. Ainsi, ils connaissent mieux cette histoire que leurs parents. Ces derniers restent ancrés, lorsqu'ils sont entre soi, dans les souvenirs du pays d'origine. Il est fréquent d'entendre les langues nationales du Mali tout comme d'autres pays africains, dans les transports en commun allant dans les localités des enquêtés, dans les couloirs des immeubles et dans leur domicile. De même certains entretiens avec les enquêtés de la première génération sont passés en langue nationale bambara, vu les difficultés de ces parents à s'exprimer en Français. On se demande comment les parents de ces profils peuvent-ils suivre leurs enfants dans leurs devoirs ? Comment peuvent-ils comprendre les messages et les attentes des enseignants via les cahiers de liaison ? Voilà des situations parmi tant d'autres moins favorables à certains enfants maliens en France.

Il y a une réussite scolaire différentielle, entre filles et garçons issus de parents maliens en France, en faveur des filles. Dans les familles observées et chez d'autres enquêtés, les filles se sont mieux distinguées dans les études, en termes de réussite, que les garçons. On y retrouve un aspect culturel éducatif qui se passe dans les familles par les discours qu'elles entendent, ce qu'elles voient et elles se disent qu'en s'accrochant le plus possible aux études, elles gagneraient en autonomie et en liberté certainement. Sur ce point, elles sont moins libres en famille que les garçons, comme nous avons constaté dans les familles maliennes en France. Il en est de même dans les familles au Mali. En France, les filles sont souvent vite socialisées, selon les familles (ce qui est loin d'être une généralité), aux rôles dévolus aux jeunes filles comme au Mali : être

proche de la mère comme aide-ménagère et éventuellement apprendre à faire de la cuisine et d'autres tâches à domicile. Dans la division sexuelle du travail au Mali, la cuisine en famille est une « affaire de femmes » faisant que dans ce pays, les femmes savent mieux faire la cuisine que les hommes (d'après nos observations dans les familles maliennes à Bamako et Ouélessebougu). Contrairement aux femmes, dans les familles maliennes rencontrées en France, les hommes n'ont pas su en général socialiser les garçons, comme ils le souhaitent. Combien d'hommes ne voient leurs enfants que la nuit au retour du travail ? Il arrive, d'après les enquêtés, que certains hommes ne voient souvent leurs enfants que le week end. Cela dit, la principale raison qu'on peut mettre en avant ici est le travail exercé par les hommes et de surcroît qui se fait en temps complet, voire avec des heures supplémentaires fréquentes. Il s'avère que dans les cités, les garçons causent plus de problèmes aux parents que les filles. Et la cause se trouve généralement dans la rue, chez les groupes de pairs. Nous avons observé au collège de Paris et à Montreuil que les garçons traînent plus que les filles dans les alentours du collège, le soir après les cours. Deux facteurs jouent à l'encontre des garçons, moins de temps avec leur père favorisant le refuge de l'enfant chez le groupe de pairs qui devient une référence, mais une référence qui repousse l'école. Comme le projet professionnel attire l'élève sur le choix du projet d'étude, d'après notre enquête, les garçons (les aînés) se lancent plus dans des études courtes, donnant facilement accès à l'emploi. Ce qui ne répond pas certainement à l'attente des parents qui espèrent voir leurs enfants dans des postes de responsabilité. Les enseignants au collège trouvent les filles souvent plus « matures » que les garçons pour expliquer en partie leur sérieux en classe et par ricochet leurs notes meilleures que celles des garçons. Certains enseignants auraient tendance à dire que c'est parce qu'elles (les filles) viseraient assez haut plus rapidement ou parce qu'on attend d'elles aussi des choses à la maison, qui jouent en leur avantage à l'école. En effet, on attend d'une fille malienne à la maison, selon certaines mères, qu'elle soit suffisamment autonome rapidement pour pouvoir prendre en charge certaines tâches. Et donc elles reproduiraient cet « habitus » en cours qui a comme premier principe : l'obéissance. Cette dernière est fortement attendue par les enseignants. Il en résulte de nos observations dans les classes, en France, que les enseignants font plus fréquemment des « rappels à l'ordre » aux garçons qu'aux filles. De même, les garçons se sont faits plus exclure de cours que les filles. C'est dire que les garçons causent plus de problèmes de comportement en classe que les filles. Or, toutes ces interactions avec les élèves « difficiles » rendent difficile leur compréhension et leur adhésion (tout comme les autres élèves de la classe qui seront perturbés par les élèves difficiles) à l'attente des enseignants. Nous savons, d'après nos observations dans les classes, que le début d'une séance perturbée, mal comprise par certains élèves, se répercute sur la compréhension des élèves sur la suite de la séance. L'élève qui ne saurait surmonter ses difficultés de compréhension, ne serait-ce que dans une seule séance, est susceptible d'être en grande difficulté tout au long de l'année.

Profil des parents d'élèves maliens au Mali

Les parents d'élèves au Mali, à l'image de ceux que nous avons rencontrés, ont un rapport de confiance et d'attente forte vis-à-vis de l'école faisant que l'enseignant est le symbole de la connaissance. Il incarne une personne de référence de ressource, surtout pour les parents d'élèves n'ayant pas fait de longues études ou n'ayant pas fréquenté l'école. Le regard porté

sur l'enseignant est tout aussi différent de la zone rurale (Ouésessebouyou) à la zone urbaine (Bamako). En milieu rural, lieu où le taux de scolarité des enfants est plus bas et les élèves sont dans des conditions de précarité scolaire (voir plus loin) l'enseignant a une « aura » plus élevée. En milieu urbain, le rapport entre enseignant et parents d'élèves se trouve dans une dimension aussi différente avec moins de sacralisation de sa personnalité. L'une des distinctions entre les parents des élèves suivis au Mali et ceux en France est visible dans les ressources dont ils disposent. Ceux du Mali, vu leurs catégories socioprofessionnelles moins favorables, sont moins dotés de ressources financières. Les parents d'élèves maliens au Mali n'ont pas ce problème d'intégration comme leur compatriote en France. Ils sont parmi les leurs partageant la même langue de communication, mais ils peuvent ne pas connaître les « codes de l'école ».

Ces derniers sont plus compréhensibles, quant à l'école malienne, pour un parent d'élève malien au Mali (n'ayant pas fréquenté l'école) que pour son compatriote (n'ayant également pas été à l'école) vivant en France. C'est dire que la compréhension des « codes de l'école » émane d'une question de niveau d'études des parents. Ceux qui ont été scolarisés et font des longues études, sont ceux-là qui sont plus enclins à comprendre les mécanismes efficaces et efficaces de réussite scolaire. De tel propos ne signifient pas que les parents d'élèves n'ayant pas été à l'école ne peuvent pas s'en approprier des « codes de l'école », car l'engagement de certains parents dans les activités de l'école comme la réunion des parents d'élèves leur permettent de côtoyer d'autres personnes qui connaissent mieux le fonctionnement de l'école.

La situation économique : « maillon faible » des familles au Mali

Les parents des élèves suivis au Mali ont des profils également communs, en termes de catégorie socioprofessionnelle : les hommes travaillent et les femmes sont des « ménagères » (dénomination courante au Mali pour désigner la profession d'une femme n'ayant pas une activité socioprofessionnelle salariale). Dans les familles des élèves suivis, les hommes travaillent dans l'informel ou font du commerce. Certaines femmes, en plus de leurs tâches ménagères, vendent des condiments au marché. C'est le cas de la mère du garçon suivi à Bamako et celle de la fille suivie à Ouésessebouyou. Aucun des parents de ces élèves n'est fonctionnaire et n'a un niveau d'étude dépassant le DEF (diplôme d'études fondamentales), de même certains ne sont pas allés à l'école. Ce qui nous montre que les enfants suivis au Mali sont d'emblée défavorisés en termes de capital culturel venant des parents, mais cela ne suffit pas à établir qu'ils ont moins de chance de réussir dans le système scolaire maliens quand on voit que bon nombre de cadres au Mali, de professeurs d'université, hauts fonctionnaires et ministres sont issus de parents n'ayant jamais été scolarisés. Autre caractéristique commune chez les enfants suivis au Mali se trouve dans le type de famille et de quartier de résidence. Ils vivent tous dans des familles étendues (avec une fratrie très nombreuse pour certains) se trouvant dans des quartiers « populaires » avec des habitations en banco. Les types d'habitation distinguent les quartiers au Mali : quartier de riche (habitations à l'image des maisons occidentales) versus quartier de pauvre (habitations en banco et case en banco en milieu rural).

Au niveau de l'école, ce sont des élèves qui n'ont pas connus de « sortie scolaire » comme aller au musée, au cinéma ou d'autres lieux culturels favorables à la culture scolaire. En dehors de

l'école, la langue parlée au quotidien par ces élèves est le bambara ou d'autres langues nationales comme le peulh pour le garçon suivi à Ouélessebouyou, qui en plus du bambara, parle cette langue. Ce qui pourrait présager d'un handicap (à l'école qui prône le français), s'il en est, commun à tous les élèves de leurs classes, voire les autres élèves dans leur établissement. La non maîtrise du français qui ne se parle d'ailleurs qu'à l'école pour ces élèves et leurs camarades de classe est un autre élément commun, sur le plan langagier. Du profil des parents au type de famille en passant par la langue parlée, tout porte à croire que les enfants maliens dans les écoles maliennes sont « mal partis » à l'école comparativement aux enfants des Maliens en France. En voyant les familles maliennes dans nos observations des deux pays, il est clair que chaque élève hérite de circonstances positives dans sa vie familiale qui le hissent dans les études, quand on remarque que, pratiquement, aucun des élèves suivis n'a redoublé avant et durant le suivi. Quant au redoublement, il est plus patent dans les écoles au Mali qu'en France, comme nous avons observé dans les critères de passage d'une classe à une autre dans les deux pays. Au Mali, ce qui prime au niveau fondamental, comme à tous les niveaux d'études, ce sont les notes, or en France, ce sont les compétences acquises qui remplacent souvent les notes à l'élémentaire. C'est le cas d'une enseignante (classe de CM2) à l'école élémentaire de Paris qui utilise les couleurs (vert, orange, rouge) dans l'évaluation des compétences de ses élèves.

Les parents des élèves suivis au Mali sont dans des logiques d'ancrage dans le même territoire qui est les siens. À cet effet, ils sont exempts de la quête des enjeux socioculturels et d'intégration dans la vie sociétale pour la réussite scolaire de leurs enfants, que nous avons évoqué chez les familles maliennes vivant en France. Ce qui prime en faveur des familles des élèves suivis au Mali réside dans les enjeux économiques.

Il y a des attentes des familles vis-à-vis de l'école. Si les familles maliennes rencontrées, qu'elles soient au Mali ou en France, ont des attentes envers l'école, les attentes de celles au Mali sont loin d'être comblées. Et pour cause, elles ne bénéficient pas d'un quelconque soutien de l'école pouvant améliorer la situation matérielle de leurs enfants : accès à l'école (transport), fourniture scolaire, nourriture à l'école (cantine scolaire) n'existent pas dans les écoles publiques au Mali. Dans les zones rurales, ce sont les ONG qui viennent souvent en aide de certaines familles afin que leurs enfants aillent à l'école (nous y reviendrons, plus loin, sur les actions d'une ONG dans la réussite scolaire de certains enfants à Ouélessébouyou). La politique éducative du Mali ne tient pas compte de la situation extra-scolaire de l'élève pour sa réussite scolaire, toute action consistant à pallier, ne serait-ce qu'à atténuer les conditions de vie de l'enfant en famille, n'est pas du ressort de l'Education Nationale. En ce sens l'école malienne se limite au « champ scolaire » pour proposer son « offre » de réussite scolaire. Comment cette offre de réussite scolaire peut-elle être optimale face à une demande sociale extra-scolaire forte ?

L'un des avantages des familles maliennes au Mali est le rapport que les parents entretiennent avec les enseignants, qui sont des rapports de voisinage et de parenté. Il est facile pour les parents d'élèves de rencontrer l'enseignant sans rendez-vous, à domicile ou à l'école. Cela montre que la relation sociale, dans l'école publique, efface la barrière institutionnelle. C'est

l'oralité qui prime dans la relation enseignants/parents d'élèves. Nous sommes dans une école publique, contrairement en France, où il n'y a pas de cahier de liaison, de correspondance entre enseignants et parents d'élèves. Cette promiscuité entre l'espace familial et l'espace scolaire donne le « visage » d'une école dont le contact avec le « champ scolaire », celui des acteurs qui la font fonctionner, est sans barrière d'entrée.

Parents d'élèves maliens au Mali, parents d'élèves d'origine malienne en France : ressemblances et logiques de distinction

Dans notre enquête on retrouve çà et là des situations, concernant les parents des élèves suivis, connotées d'une similitude réciproque allant du niveau d'études des parents, à leur aspiration et « leur for intérieur », aux relations avec les enseignants. La structuration des deux institutions scolaires maliennes et françaises et les relations intra individus se distinguent largement entre les deux pays, de telle sorte qu'un parent d'élève au Mali n'a pas les mêmes marges de manœuvre pour s'adresser à l'enseignant, comparativement à un parent d'élève d'origine malienne en France. Le rapport à l'école et surtout la relation avec l'enseignant relèvent de logiques de distinction entre parents d'élèves au Mali et parents d'élèves d'origine malienne en France.

Les points communs

Au départ, tous ces parents d'élèves ont partagé des entités géographiques sociétales à peu près semblables même s'ils n'étaient certainement pas issus des « aires culturelles » identiques. Ils ont tout de même évolué dans un pays en partageant une certaine valeur et norme communes, malgré la diversité culturelle au Mali. Par exemple, ils parlent tous le « bamanankan¹¹⁹ », bien qu'ils ne sont pas tous issus de cette ethnie. Quant à la connaissance de l'école et sa place de pourvoyeuse de savoir, ils savent tous que l'école est importante pour le parcours de vie de leurs enfants. Ce qui fait certainement qu'ils ont tous des attentes envers l'école. Mais ces attentes ne sont pas satisfaites de la même façon dans les deux pays, par les contextes différentiels dans la gestion de l'école par les autorités scolaires. Sur ce point, nous avons d'une part une institution scolaire forte à laquelle les parents d'élèves d'origine malienne en France font face, et, d'autre part une institution scolaire n'ayant pas les moyens de ses ambitions, ce qui la fragilise dans la mise en œuvre de sa politique éducative, auxquels ils sont confrontés.

Les différences

Comme tout autre immigré venant d'Afrique, l'immigration laisse des traces dans le parcours de vie des parents d'élèves d'origine malienne en France. Venir en France et s'y installer comme résident après des périodes turbulentes dans le parcours migratoire, en sachant que la plupart des immigrés maliens (de notre enquête) ont connu des débuts difficiles en France, voire très difficiles pour certains au point que d'aucuns, dans leur dire, ont eu l'envie d'y retourner en imitant ceux qui l'ont fait volontairement. Mais en pensant qu'ils ont plus de perspective d'avoir un emploi en France qu'au Mali, ils ont au fil du temps su surmonter les contraintes, et

119 Langue de l'ethnie Bambara ; C'est la langue majoritairement parlée au Mali.

surtout grâce au soutien financier et moral des proches qui ont également connu les mêmes contraintes jadis.

Sur le plan culturel, les parents d'élèves maliens rencontrés en France sont autant mobilisés dans les associations, comme cela se fait au Mali. Le regroupement des femmes maliennes en association à Montreuil atteste qu'à travers cette institution, elles veulent s'épanouir en s'ouvrant aux autres (car cette association est ouverte à toute femme en France) et apprendre à leurs enfants, notamment les filles, certains éléments de la culture malienne à travers des ateliers : couture traditionnelle, cuisine... Cela peut se voir comme une manière de garder les aspects de la culture de leur origine qui est désormais en symbiose avec d'autres multitudes de cultures, la France étant un pays multiculturel qui se trouve à la croisée de la culture française et des cultures des étrangers de tout bord.

Sur le plan économique, les Maliens de France rencontrés dans l'enquête sont plus dotés en capital économique que ceux rencontrés au Mali. Ceux de France, malgré leur faible revenu par rapport à la population majoritaire, car la plupart d'entre eux sont ouvriers ou employés, ont plus de bien (à travers leur investissement dans le logement par exemple) au Mali que les Maliens rencontrés résidant au Mali. Il est fréquent de voir que les quartiers huppés de Bamako et des grandes villes sont embellis de l'extérieur par les maisons des maliens, parmi lesquels ceux résidant en France en grand nombre. En outre, comme ils en témoignent, les Maliens de France sont en grande partie les soutiens financiers de leur parents, amis et proches du Mali.

6.3 L'impact des stratégies pour favoriser des parcours longs. Réussite familiale et reconnaissance par la diaspora

Nous avons évoqué dans les pages précédentes que les Maliens, qu'ils soient au Mali ou en France, ont des stratégies éducatives familiales élaborées tacitement et sciemment en faveur de la réussite scolaire de leurs enfants, quels qu'en soient les moyens dont disposent ces familles. Il est important de souligner que depuis la démocratisation de l'école malienne dans les années 90, un effet important dans l'avènement de la démocratie au Mali, l'école malienne a changé de visage par l'ouverture de plus en plus grandissante des écoles privées de tout genre surtout au niveau fondamental dans son premier degré (de la 1^{ère} année à la sixième année), mais aussi au niveau secondaire et accessoirement au niveau supérieur avec la création des universités privées. Au niveau fondamental, nous pouvons constater des écoles privées créées par des particuliers (dans les grandes villes) et des écoles privées créées par les communautés dans les zones rurales (école communautaire) ou des écoles créées par des associations de la diaspora malienne, dans leur localité d'origine. Ces écoles fonctionnent à travers le recrutement des jeunes diplômés de tout genre, très souvent titulaires d'autres diplômes que celui du métier d'enseignant. Ensuite, des écoles privées des pays étrangers (France, États-Unis d'Amérique, Turquie, etc) qui recrutent des enseignants formés dans le métier de l'enseignement au Mali ou de l'étranger. Ce second type d'écoles privées est plus normé, plus difficile d'accès par la majorité des familles maliennes, car plus chères. Cette profusion d'écoles créées au Mali en plus de l'école publique constitue l'offre de l'enseignement actuel du pays et forme un

paradoxe : celui du taux élevé des enfants non scolarisés ou en abandon de l'école. La non scolarisation des enfants maliens en âge d'aller à l'école peut s'expliquer par l'insuffisance des écoles publiques sur l'ensemble du territoire et par l'absence aussi des écoles privées sur ces mêmes territoires et surtout au niveau rural en dehors des grandes villes. Si l'école publique ne parvient plus à assurer la scolarité d'un grand nombre d'enfants Maliens dans les normes que celles des générations d'avant la démocratisation scolaire, le recours aux écoles privées, ainsi créées à cet effet, nécessite des conditions socio-économiques favorables exempts pour les parents d'élèves dans bon nombre de familles maliennes au Mali. C'est pour cela que les Maliens en France ont un avantage sur ceux du Mali, s'agissant de l'offre éducative disponible dans leur zone de résidence. L'éducation au Mali nécessite de plus en plus un investissement dans les écoles publiques, qui doivent être meilleures (à l'instar des écoles publiques des pays du Nord qui sont des exemples en matière d'éducation scolaire) par le recrutement des enseignants de qualité, l'effectif moins élevé des élèves dans les classes, mise en place de meilleures infrastructures scolaires...

L'impact des conditions socio-économiques sur les stratégies de réussite scolaire

Les conditions socio-économiques sont des situations dans lesquelles vivent au quotidien les acteurs socialement et économiquement. Ces conditions indiquent le degré d'aisance (si elles sont bonnes) ou précarité (si elles sont mauvaises) des acteurs. Les conditions socio-économiques ont une place prépondérante dans le parcours scolaire des élèves au Mali, comme en France, car elles peuvent expliquer le lieu d'habitation et le type d'école fréquentée par les élèves. À cet effet, on s'interroge, comment peut réussir à l'école l'élève issu de parents non scolarisés travaillant dans l'informel et ayant des ressources limitées dont le pourvoir d'achat va en grande partie ou en totalité dans l'alimentation, le logement (paiement des loyers, si la famille ne vit pas chez soi) et la santé (en cas de maladie) ? Cette dernière est pourtant récurrente dans un pays comme le Mali en manque d'un système efficace de protection de santé¹²⁰ des citoyens. L'exemple propice ici est la situation de la fille suivie à Ouélessebougou, qui, durant l'année scolaire en 2020 est tombée gravement malade. Cette situation m'a été expliquée par le père de cette enfant, qui a d'ailleurs redoublé sa classe (7^{ème} année) en 2020. D'après les dires du père, lorsque je l'ai appelé pour m'enquérir des nouvelles de l'enfant sur son parcours scolaire durant l'année (ses progrès et ses difficultés), par manque de moyen pour soigner l'enfant à l'hôpital, il a eu recours à la médecine traditionnelle moyennement coûteuse et souvent gratuite (en passant par ses connaissances). Si l'enfant a pu être soignée à long terme, ce soin manquait d'efficacité et d'efficience, car c'est en fin d'année scolaire qu'elle a retrouvé une santé normale. Le scénario inverse qui est de passer par l'hôpital aurait abouti à un diagnostic rapide de la maladie et par conséquent un soin efficace et efficient. De même, le garçon suivi à Ouélessebougou a redoublé la même année par difficulté sociale en famille.

120 L'AMO (Assurance Maladie Obligatoire), gérée par la CANAM (Caisse Nationale d'Assurance Maladie) mis en place sous le régime du président Amadou Toumani TOURE (« loi N° 10-029 du 12 juillet 2010 ») ne couvre qu'une partie des frais de soin de santé de certaines catégories de population, notamment les « fonctionnaires civiles et militaires, les députés, les travailleurs régis par le code du travail, en activité ou à la retraite ainsi que leurs ayant-droits » (source : <http://cmss.ml/index.php/presentat-cmss/historique-cmss/9-blog/5-vos-modules>).

L'assistante sociale qui a été « un guide de terrain » pour moi dans mes enquêtes à Ouélessebougou et avec qui j'ai gardé contact, dans nos échanges de mails sur la scolarité des enfants a expliqué leur échec scolaire (redoublement) par l'influence/l'impact des conditions socio-économiques des populations de cette localité : « *Monsieur Sacko, les enfants d'ici ne sont pas dans des bonnes conditions d'études à la fois dans certaines familles comme dans certaines écoles, dont l'école des deux élèves. Même si leurs parents sont engagés à ce qu'ils réussissent à l'école, leurs conditions de vie est un véritable obstacle qui prend finalement le dessus sur ce que les parents entreprennent en termes des stratégie et d'engagement* » dit-elle. Il doit y avoir une congruence des conditions socio-économiques au niveau familial et des conditions d'études favorables à l'école pour que les stratégies parentales de réussite scolaire des enfants aient l'effet escompté. L'exemple de l'échec scolaire (redoublement de la classe de 7^{ème} année) des deux enfants nous indique que les parents d'élèves ont beau élaborer des « bonnes » stratégies familiales, si les conditions socio-économiques qu'il faut à un élève (accès au soin, à l'alimentation et au fourniture scolaire) manquent dans les familles, il va de soi, « à coup sûr » que les stratégies de réussite scolaire des dites familles n'aient pas un effet positif sur la réussite scolaire des élèves. Les charges liées à l'école, notamment le paiement des fournitures scolaires, ne sont pas souvent bien assurées par certaines familles maliennes au Mali. Quelle que soit leur zone de résidence, dans nos enquêtes maliennes, nous avons pu voir des élèves en manque de fournitures scolaires. Leurs fournitures scolaires sont incomplètes parce que leurs parents ne parviennent pas à assurer telle dépense. Dès l'entame de notre enquête à Ouélessebougou, à la première prise de contact, la demande d'aide de la mère de l'élève fille illustre que cette famille, malgré le fait qu'elle reste attachée à la bonne scolarité de la fille en l'inscrivant dans une école payante, peine à assurer les dépenses afférentes à sa scolarité. Dans les familles des élèves suivis, comme d'autres parents d'élèves rencontrés de part et d'autre (Mali/France, mais plus problématique au Mali), les conditions socio-économiques de ces familles doivent être largement prises en compte dans la compréhension des stratégies de réussite scolaire. Si les parents d'élèves maliens ont des stratégies pour la réussite scolaire de leurs enfants et que tous les enfants ne réussissent pas dans toutes les familles, la cause de l'échec de ces stratégies ne peut ne pas échapper à l'analyse de l'impact des conditions socio-économiques : paiement des frais de fournitures scolaires et toutes dépenses liées à un cadre de vie propice, en famille, en faveur d'une scolarité réussie pour l'élève. Dans certaines familles des huit élèves suivis, le parcours scolaire de certains grands frères dans la fratrie au confluent avec les revenus des parents n'a pas été exemplaire, et pour cause, le manque de condition propice aux études. Aussi le choix délibéré de certains aînés de la famille, principalement les garçons, de venir à la rescousse de parents, en travaillant plutôt qu'en étudiant est révélateur pour montrer que l'autonomie financière est gage d'assurances pour les familles en matière de réussite scolaire. Dans la famille du garçon suivi à Montreuil, les deux aînés de la fratrie ont dû écourter leurs études au profit d'une formation professionnelle de courte durée pour être employable face aux conditions socioéconomiques familiales en deçà des dépenses quotidiennes.

Au sein des familles maliennes rencontrées en France, le cas le plus problématique en termes de conditions socio-économiques défavorables est la famille monoparentale. Cela peut se

comprendre, comme ont souligné Céline BESSIER et Sybille GOLLAC le caractère et la fonction de la famille comme une « institution économique » (BESSIER et GOLLAC, 2022) et mis l'accent sur la faiblesse de revenu dans ce type de famille. Elles indiquent que les familles monoparentales sont en moyenne plus pauvres que les autres en France, où plus de 80% des enfants séparés sont gardés par leur mère. Dans ces familles comme dans d'autres, les femmes adaptent leur carrière et emploi du temps au besoin des enfants. Les deux auteurs montrent que les hommes sont en position de ceux qui donnent et les femmes en position de celles qui demandent. Elles continuent à « gérer la misère après la séparation » et donc à faire face et à assurer souvent seule, l'éducation de l'enfant ou des enfants sous leur responsabilité. Le cas de la famille monoparentale de notre enquête à Paris a les caractéristiques mis en exergue par les deux auteurs sur ce type de famille. C'est pour cela que l'engagement de cette mère s'est heurté aux conditions socio-économiques précaires qu'elle a bravées, autant qu'elle a pu, permettant à l'enfant d'avoir ce niveau moyen, qui pourrait être en deçà n'eut été ses stratégies de réussite scolaire, comme son inscription dans les cours extra-scolaires dans une association et même le fait de me solliciter pour suivre la scolarité de sa fille par les mêmes aides au devoir durant les trois années de suivi longitudinal et après le brevet, cette année 2022¹²¹.

Les conditions d'études

En s'intéressant aux conditions d'études des élèves suivis, nous les avons analysées à l'école et au domicile familial, comme nous les avons observées dans les deux pays. Les conditions d'études au domicile familial sont matérielles, alimentaires et pédagogiques. Sur le plan matériel, elles pèsent sur le budget des familles maliennes au Mali car l'école est une charge pour les familles qu'elle qu'en soit le type d'école. C'est là que les pouvoirs publics peuvent jouer leur partition par les actions allant à ne pas faire de l'instruction scolaire une charge pour les parents d'élèves. Si dans les familles à Bamako, les élèves suivis ne sont pas en manque de fourniture scolaire, car leurs parents ont mis la scolarité des enfants au-devant des priorités. Mais cela n'est pas le cas pour certains de leur camarade de classe qui sont dans le besoin à l'école. Dans les classes observées à Bamako et, de manière plus grave, à Ouélessebouyou, les conditions d'études des élèves en famille se répercutent sur leur vie scolaire. Le manque de fournitures scolaires chez bon nombre d'élèves dans les deux localités est quotidien. Le retard des élèves en classe peut souvent s'expliquer par l'absence de moyen de transport gratuit, lorsque la distance école/maison est longue, les élèves éloignés de l'école éprouvent de la souffrance dans l'apprentissage, puisqu'ils doivent s'y rendre à pied malgré la distance, ce qui pourrait créer en eux un sentiment de rejet de l'école. Les parents dans ce contexte ne pouvant pas assurer au quotidien cette charge verront leurs enfants en pénibilité scolaire en parcourant un long trajet école/maison.

121 Parmi les quatre enfants suivis en France, mon aide aux devoirs s'est pérennisée auprès de cette fille dans sa première année au lycée (2022); tandis que pour les autres enfants, mon aide au devoir a pris fin à la fin de l'enquête en classe de 5^{ème} en 2019. En 2019 lorsque je lui ai rappelé la fin de l'enquête et du suivi et aide aux devoirs, cette mère m'a demandé de continuer, si possible, d'aider sa fille dans la suite de son parcours scolaire. J'ai pu comprendre que cette sollicitation de suivre la scolarité de son enfant, en aide aux devoirs et orientation dans son parcours scolaire est une stratégie familiale pour la réussite scolaire de son enfant.

L'école et la maison étant complémentaire, toute condition familiale difficile en famille fera sa trace dans le résultat scolaire des élèves. À l'école de Ouélessebouyou, les conditions d'études sont totalement hors norme : la cour de l'école ouverte au passant, aux salles de classe aussi ouvertes et sans fenêtre, comme nous avons souligné avant, sont des situations de précarité scolaire dont résultent difficilement de meilleurs résultats scolaires. Tout se passe au Mali comme si l'école au lieu de palier les conditions de vie familiales des élèves, si elles sont difficiles, ajoute à ces dernières ses propres conditions d'études et d'environnement scolaire difficiles et ses dépenses insoutenables pour bon nombre de familles en milieu rural, mais pas que ce milieu, même urbain, car la ville est aussi composée de populations en manque de ressource. Il y a une forte congruence entre le statut des enseignants mal payés de cet établissement et le statut de l'école mal en point matériellement. Ces deux facteurs sont néfastes aux conditions d'études à l'école d'autant plus que les enseignants (ils l'ont dit) ont besoin de se sentir mieux dans leur métier pour un bon exercice de ce dernier. Si les deux types d'école (école publique et école communautaire) qui ont fait l'objet de nos investigations ont ce besoin d'amélioration des conditions d'études, le statut de l'école communautaire, une école prise en charge à moitié par la communauté et à moitié par l'Etat s'agissant des dépenses (paiement des enseignants en premier lieu), c'est l'école de Ouélessebouyou qui, en toute logique, est en situation de besoins évidente de cette amélioration. Au ministère de l'Education Nationale du Mali, dans un entretien en groupe avec trois responsables, monsieur A K, le Directeur d'une structure de la division vie scolaire du ministère indique les mérites de l'effort des communautés et la nécessité de « faire bouger les lignes » en termes d'amélioration des conditions de ces enseignants sous-payés, dit-il :

« ça s'explique surtout par le fait que là, on a vu l'importance des écoles communautaires, l'appui des écoles communautaires dans le système éducatif. On a vu que ces écoles communautaires jouent un grand rôle dans le système éducatif malien et en plus de ça, vous savez, les communautés ne peuvent pas prendre en charge ces enseignants-là. Et on a vu le fait que ces enseignants soient payés vraiment à 50 000 francs ne les motive pas pour bien enseigner. Donc, ils font le même travail, donc il faut leur donner la même chance pour leur donner le même salaire que les autres. » (Ministère de l'éducation Nationale du Mali, Bamako le 15 mai 2019). Ces propos montrent que les conditions d'études dans lesquelles se trouvent ces écoles sont connues au sommet de l'institution scolaire.

Face au manque d'amélioration des conditions d'études, une réalité au vu de tous les acteurs de l'école malienne, tend au constat de la baisse de niveau dans l'école publique. Dans l'entretien groupé un second enquêté met l'accent sur cet aspect en disant que le niveau de l'élève malien a baissé par rapport aux années antérieures, et la cause principale vient de l'effectif des élèves en classe, dicit : *« Mais cela s'explique par plusieurs facteurs, c'est-à-dire nous, quand on nous demande pourquoi le niveau des élèves aussi aujourd'hui a baissé, c'est parce que les effectifs ont beaucoup augmenté, parce que les gens ne regardent pas ce côté-là. Les effectifs ont sérieusement augmenté dans les établissements. À l'époque, c'est quelques élèves, 20-30 qui sont en classe. Aujourd'hui, les effectifs ont sérieusement augmenté. Le fait est que les effectifs ont augmenté aujourd'hui. [...] Donc, c'est des trucs auxquels... qui ont vraiment contribué aujourd'hui à baisser vraiment le niveau des enfants. Sinon, c'est pas parce que les enseignants n'enseignent pas ou bien voir que les programmes ne sont pas adaptés ou bien... etc. Mais*

nous, on constate que c'est aggravé avec les effectifs, c'est difficile de contrôler une classe parce qu'une classe de 80 élèves, c'est pas facile de maîtriser la classe. Et les enfants, une fois à la maison, déposent le cahier et ne s'intéressent plus. L'enseignant fait s'il y a pas de suivi à la maison avec les parents, c'est compliqué ». Cet aspect sur le manque ou l'insuffisance de condition d'études complique la situation des élèves dans des familles en manque de « capacité » d'encadrer l'enfant scolairement au domicile familial. Si en France l'effectif en classe est au maximum dans les 25 élèves, la gestion des effectifs est le sempiternel problème de l'école malienne. À ce sujet monsieur A D, un cadre du ministère de l'Education donne une estimation de 45-50 élèves du nombre d'élèves dans les lycées publics. Ce qui pousse l'Etat à avoir recours à certains lycées privés qui fonctionnent pour accueillir les élèves envoyés par le ministère de l'Education Nationale ou des élèves non orientés à cause de l'épuisement de leur scolarité, par plusieurs redoublements entre le premier cycle et le second cycle. Ces types d'élèves seront à la charge de leurs parents, si ces derniers ont les moyens de payer leur scolarité, et à défaut s'ils abandonnent l'école. Cet enquêté affirme : *« Mais le problème qui se pose, c'est quoi ? C'est-à-dire il n'y a pas d'infrastructure pour accueillir tous ces enfants-là parce que si vous voyez que nous, on est à 76 lycées publics, par rapport aux effectifs que nous, on a, vous voyez qu'on ne peut pas respecter ça. Il y a un problème de salle de classe, il y a un problème d'infrastructure. Donc, c'est pourquoi l'État oriente dans le privé. L'État oriente dans le privé parce que l'État ne peut pas prendre tout le monde en charge. Or, chez nous, pratiquement, tous les élèves admis au DEF sont orientés. L'État prend en charge ces élèves-là. Donc, c'est ça, un peu, le problème c'est-à-dire on a vraiment des... on doit respecter ces critères-là mais l'État ne peut pas respecter ça parce que quand on regarde le ratio élève/salle de classe, parce que le ratio élève/salle de classe, c'est pas facile de respecter ça. »*. Comme au niveau des enseignants, le manque des infrastructures scolaires pose davantage problème en dehors de Bamako.

Effets des conditions sociales

Les réalités socio-économiques dans lesquelles vivent les élèves en famille et dans le quartier ne sont pas sans effets sur leur parcours de réussite et l'échec scolaire. Dans bien des cas, il se trouve que les élèves en difficulté d'apprentissage sont en situation sociale difficile et dans des milieux sociaux où l'école est à la marge par rapport aux normes en vigueur que ça soit dans la construction des bâtiments, les équipements pédagogiques, jusqu'à l'effectif des élèves. À Bamako, la mise aux normes des conditions d'étude est souvent revue pour « formalité administrative ». C'est le cas (un jour dans notre observation en classe de 5^{ème} année en 2018) du passage du Directeur d'école en classe pour recenser le nombre de tables-blancs en mauvais état. Lorsque nous nous sommes renseigné pour savoir si ses tables-blancs seraient remplacées, selon lui, les informations sur l'état des tables-blancs seront remontées au niveau hiérarchique pour réparation et non le remplacement par de nouvelles tables. Il a fait le tour de toutes les classes de l'école (de la 1^{ère} année à la 6^{ème}). Mais ce recensement sur l'état des conditions d'études dans les classes semble en désuétude, même s'il peut servir de données statistiques pour l'académie de la circonscription, qui est demandeuse de ces informations. Car l'année suivante en 2019 dans nos observations en classe de 6^{ème}, des tables-bancs en mauvais état existaient encore.

- L'exclusion de l'école

Si l'école exclut, parfois, les élèves dans les deux pays, l'exclusion de l'école dans le contexte malien est assimilable à l'exclusion sociale, puisque les élèves sont exclus par manque de moyens de leurs parents d'honorer leur engagement vis-à-vis de l'école, celui du paiement des frais de scolarité. Les élèves exclus pour motif économique reçoivent, malgré qu'ils soient jeunes, un malaise profond vis-à-vis de leurs camarades restés en classe. Ils savent qu'ils sont exclus par manque de moyens et de pauvreté de leurs parents, et non d'une mauvaise volonté de leur part. L'école contribue (souvent) à l'échec scolaire des élèves, s'ils sont exclus par les responsables de l'administration scolaire, pour motif économique. Dans le cas de l'exclusion de l'école, on peut dire que cette dernière a failli à sa mission première, celle de faire réussir tous les élèves que les parents lui envoient pour qu'ils sortent avec des connaissances théoriques et pratiques, savoirs et savoir-faire utilisables comme garantie dans la vie après le parcours scolaire. Dans nos enquêtes dans les deux pays, l'exclusion de l'école est plus visible au Mali qu'en France, cela se comprend aisément compte tenu du fonctionnement des écoles dans les deux pays, donc du regard que portent les pouvoirs publics, jusqu'aux parents d'élèves en passant par les enseignants et leurs différentes associations sur le fonctionnement de l'école. Nous constatons, dans nos investigations, un fonctionnement plus rigoureux, s'agissant du respect des principes de fonctionnement d'une école, de l'institution scolaire en France qu'au Mali. L'exclusion pour non-paiement des frais de scolarité (motif économique) comme nous avons constaté à l'école de Ouélessebouougou est imminente aux conditions socio-économiques des familles dont sont issus les élèves exclus. Cette exclusion se fait de manière suivante : les élèves à exclure sont appelés, à la veille de la composition, à sortir de la classe pour aller dire à leurs parents de s'acquitter des arriérés de frais de scolarité non payés. Le moment choisi, nous explique un enseignant, n'est pas anodin, car les parents sont mis devant un fait : celui de payer les dettes au risque de voir l'enfant privé de passer sa composition, risque de redoublement. Face à cette éminence, les parents d'élèves s'acquittent généralement des frais de scolarité ou accompagnent l'enfant à l'école en promettant de donner un délai de paiement. Ceux qui sont exclus de l'école temporairement jusqu'au paiement des frais de scolarité sont dans une exclusion sociale. Cette situation qui s'est déroulée durant notre présence à Ouélessebouougou fait partie des problèmes de la création des écoles communautaires qu'a souligné Idrissa S TRAORE. Des écoles à la charge des populations déjà en situation socio-économique difficile exposent des élèves à une grande probabilité d'échec scolaire.

Dans l'enquête au Mali, tout se passe comme si le profil des parents d'élèves était à l'image du territoire. Cela se comprend dans la mesure où au Mali, les populations aisées se trouvent plus dans les grandes villes qu'en milieu rural. En France, la situation structurelle (la mise en place des institutions, après l'échec scolaire, en dehors de l'école) en prenant le relais de l'école dans la formation des jeunes. Tous les mécanismes de formation professionnelle tendent, dans le contexte français, à atténuer l'échec scolaire des élèves d'origine malienne en France, à l'instar de tout autre élève. En ce sens, l'élève d'origine malienne en France, s'il n'est pas en porte-à-faux avec la justice, pourrait saisir des avantages décernés à son âge pour une possible réussite professionnelle.

Biais de comparaison, dimension subjective mais effets réels sur les poursuites d'études (autre indicateur majeur).

Si les élèves que nous avons suivis en fonction d'un certain nombre de critères ont des points communs, notamment leur jeune âge (10-12 ans), niveau d'études à la base (école fondamentale au Mali et école élémentaire en France), il s'avère que les conditions d'études dans lesquelles ils et elles se trouvent au sein des établissements scolaires sont très contrastées. Ce qui signifie que ces élèves ne sont pas dans des contextes semblables d'études de part et d'autre, c'est-à-dire entre pays différents et entre localités différentes dans les deux pays. Aussi la vision des parents d'élèves, singulièrement les Maliens en France, en déphasage avec le parcours que les acteurs au sein de l'institution scolaire, proposent leurs enfants dans l'orientation après le brevet, montre que les Maliens dans leur vision considèrent l'école comme vecteur d'ascension professionnelle et sociale pour leurs enfants en France. Dans notre étude sur le parcours scolaire dès huit ans, nous avons continué à porter un regard sur le prolongement de leur parcours après les trois années de suivi. Le regard porté sur ces élèves après la période post enquête de suivi longitudinale, a donné des résultats importants sur les difficultés de certains d'entre eux, notamment au collège, en France, et au second cycle au Mali. Des redoublements ou des orientations dans des formations moins valorisantes (lycée professionnel) pour les parents d'élèves, ont émaillé leur parcours scolaire après l'élémentaire. Ce regard nous donne une « prise de recul » dans nos analyses sur le parcours scolaire des élèves à leur âge, et de ne pas « conclure trop vite » sur leur parcours scolaire pourtant en bonne voie à l'âge de 12 ans. Les premières difficultés scolaires sont survenues chez les élèves de Ouélessebougou. Dès leur entrée au second cycle, ces deux élèves ont redoublé la 7^{ème} année. L'effet de territoire et de conditions d'études en famille et à l'école explique exclusivement l'échec scolaire de ces deux élèves. En France dans le suivi des élèves, le cas de redoublement est survenu au brevet, il s'agit du garçon suivi à Paris. Le tableau ci-dessous décrit la situation actuelle des élèves suivis de part et d'autre.

Tableau N° 18 : Parcours scolaire des élèves suivis durant l'enquête (2017-2019) jusqu'à nos jours

Année élèves	Année de suivi longitudinale			Post année de suivi longitudinale		
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Djelika (fille suivie à Bamako)	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année	7 ^{ème} année	8 ^{ème} année	9 ^{ème} année DEF
Moussa (garçon suivi à Bamako)	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année	7 ^{ème} année	8 ^{ème} année	9 ^{ème} année
Binta (fille suivie à Ouélessébougou)	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année	7 ^{ème} année (redou- blée)	7 ^{ème} année	8 ^{ème} année
Oumar (garçon suivi à Ouélessebougou)	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année	7 ^{ème} année (redou- blée)	7 ^{ème} année	8 ^{ème} année
Awa (fille suivie à Paris)	CM2	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	Lycée profession- nel
N'Golo (garçon suivi à Paris)	CM2	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème} (échec au brevet)	Formation en mécanique
Seta (fille suivie à Montreuil)	CM2	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	Lycée profession- nel
Abdoulaye (garçon suivi à Montreuil)	CM2	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	Seconde, lycée général

On peut tirer plusieurs enseignements dans les résultats scolaires de ces élèves suivis de part et d'autre dans les deux pays. Entre ces enfants au Mali et ceux en France, il y a une réussite scolaire plus probable, en faveur des élèves du Mali, en termes d'accès au lycée général, lequel est souhaité par tous les parents d'élèves maliens rencontrés, comme ils l'ont fait savoir. Sur les quatre élèves suivis au Mali, deux sont sur la voie du lycée (équivalent du lycée général en France), sachant que les deux autres qui ont redoublé, peuvent aussi se retrouver au lycée, si toutefois leurs parents s'engagent davantage à ce qu'ils y aillent. Comme nous avons indiqué avant, le bémol ayant impacté la scolarité de ces deux élèves et entraîné le redoublement est la situation familiale et scolaire difficile dans laquelle ils se trouvent. Le redoublement de ces deux élèves pourrait être évité si il et elle étaient dans un environnement social et scolaire de qualité. Quant au garçon suivi à Paris, son échec au brevet s'explique plus par le manque d'intérêt pour les études, qui au fil du temps s'est forgé en lui, à l'image des amis du quartier qu'ils fréquentent. À cet effet, son échec scolaire se classe dans un registre aussi différent que les deux élèves du Mali. Au regard du parcours scolaire de ces huit élèves, ceux qui étudient en France, contrairement à ce que l'on pourrait penser, n'ont pas fait preuve de meilleurs résultats scolaires que ceux qui étudient au Mali. En France, parmi les quatre élèves, un seul est allé au

lycée général, comme nous avons souligné, c'est le parcours souhaité par tous les parents d'élève rencontrés.

Une réussite familiale malgré tout : la reconnaissance par la diaspora

L'émigration des Maliens en France étant motivée par des raisons économiques, comme disent les Maliens rencontrés, le but recherché dans leur présence en France est la réussite familiale grâce au travail. Cette réussite familiale est visible par leur action au Mali en termes d'investissement personnel dans le logement ou comme acteur économique, mais aussi par des actions collectives des ressortissants de telle ou telle localité érigés en association. Laquelle association pose de façon continuelle depuis, souvent, les premiers arrivants aux derniers arrivants chaque année, des actions de développement à travers cette solidarité organique qui existe dans la communauté et qui demeure leur principale force en France. En matière de réussite familiale de la diaspora malienne en France, les ressortissants de la région de Kayes, une région plus connue par l'immigration des jeunes de la localité en France, ont fait de l'immigration un moyen de doter leur localité, comme il nous a été raconté, de l'eau potable (construction de forage, de l'électricité par les groupes électrogènes et panneaux solaires) et permettre à certains villages d'avoir leur propre école. En plus de l'investissement pour la communauté, l'investissement personnel est tout autant une priorité pour les Maliens rencontrés en France. Le lien social qui s'est créé avec mes enquêtés maliens en France m'a permis de savoir, que ce soient les familles des élèves suivis ou d'autres Maliens, que ceux-ci anticipent leur retour au pays à travers la construction des maisons dans les grandes villes. Et leur investissement dans le logement au Mali au lieu de la France où ils vivent pourtant presque toute l'année, à part les périodes de vacances durant lesquelles certains partent au Mali pour un mois ou quelques mois, pourrait indiquer qu'ils souhaitent, dans le futur, retourner au pays d'origine. Ce qui nous amène à dire que l'immigration des Maliens en France fait d'eux, à coup sûr et pour ceux qui retournent après avoir investi, des futurs citadins des quartiers huppés de Bamako ou des beaux quartiers des régions dont ils sont originaires, grâce à leur ascension sociale. Ici, nous faisons référence à ceux qui réussissent économiquement dans l'immigration en France, comme nous l'avons constaté. L'exemple de Monsieur DIAWARA, le père du garçon suivi à Montreuil est illustratif. Avant notre départ pour l'enquête au Mali en mai 2019, Monsieur DIAWARA nous a dit qu'il souhaitait que nous rencontrions sa mère qu'il a fait venir du village et vivre dans une maison qu'il a construite à Kalaban Coro. Chose que nous avons acceptée volontiers. Ma visite au domicile de DIAWARA à Bamako m'a permis de mieux connaître cette famille, tout comme de découvrir les investissements de ce père de famille. Sa maison de Bamako est bâtie sur 35 m de longueur, contre 30 m de largeur. De telles dimensions montrent que son terrain est acheté il y a très longtemps, ce que nous confirma la mère de DIAWARA qui se donne plus de 90 ans (dans nos discussions), car ne connaissant pas elle-même son vrai âge. On peut comprendre que la construction de cette maison en banlieue de Bamako est motivée par Monsieur DIAWARA principalement pour faire venir sa mère du village dont l'accès au soin de qualité fait défaut par rapport à Bamako. « Ici, je suis mieux soignée qu'au village, quand mes maladies commencent », dit la femme âgée. Elle loue les avantages de son fils en France qui a pu construire cette « maison en dur » de cinq pièces et un

grand salon (construite en ciment synonyme de maison d'un riche au Mali, contrairement aux maisons en banco). L'exemple de cet investissement de Monsieur DIAWARA (parmi tant d'autres) montre que les maliens en France font profiter de leurs parents proches comme parents lointains, les investissements réalisés au Mali. De même que le père, dans la famille DIAWARA, les aînés sont dans la voie d'imiter leur père en investissant au Mali, par la construction de logement en banlieue de Bamako, alors qu'ils sont tous locataires en France. De la première à la seconde génération (du père au fils), dans cette famille comme dans bon nombre d'autres familles maliennes en France, leur réussite sociale se mesure à l'aune de leur investissement au Mali, particulièrement dans le logement. Cela peut se comprendre, car selon bon nombre de maliens rencontrés « il est mal vu d'être en France et ne pas avoir une maison construite au Mali ». Mais on pourrait remarquer que les maisons des Maliens de France au Mali, si elles ne sont pas mises en location, profitent plus à leurs proches qu'à eux-mêmes. Aussi, en général, on peut remarquer que mêmes si ces maisons sont en location, les frais des loyers peuvent être utilisés par leur proches au Mali en cas de difficultés financières. À l'instar de la famille DIAWARA, les familles des autres enfants suivis en France disent avoir construit à Bamako, exceptée la famille monoparentale de la fille suivie à Paris. Cette mère de famille, dit avoir l'ambition de construire à Bamako ou d'acheter une maison construite, le jour où ses conditions de vie lui permettent. Il serait possible de dire, comme nous avons pu le remarquer, que les Maliens en France, en général, se trouvent dans cette conciliation difficile et souvent très improbable (pour ceux et celles qui n'ont pas été à l'école) entre leur réussite sociale par le travail et la réussite scolaire de leurs enfants.

L'investissement, dans le logement, des Maliens de France au Mali est aussi une ouverture faite à leurs enfants de facilement y partir travailler, comme affirme une jeune fille : « *C'est le fait que déjà, si demain je dois retourner dans un pays ou quoi que ce soit ça sera dans ce pays là; C'est le fait que voilà mon père il construit et que je sais qu'un jour il voudrait retourner là-bas; lui, il est à la retraite cette année, je crois qu'il va bientôt partir définitivement. C'est me dire que voilà moi, j'aimerais être auprès de mes parents; C'est le fait aussi de vouloir avoir des projets là-bas, donc construire moi-même ma maison* » (Entretien avec Aïssata, une étudiante d'origine malienne en France, Neuilly sur Marne, 13 mars 2017).

6.1.1 Les effets pour les poursuites d'études. Différentes stratégies et leur mise en œuvre

À situation d'échec scolaire égale (sortie du système scolaire sans diplôme comme un recalé du DEF au Mali et du brevet en France) d'un jeune au Mali et son homologue d'origine malienne en France, les chances d'intégration du monde de l'emploi sont de toute évidence disproportionnées en faveur du jeune en France, et cela pour plusieurs raisons. Les pays développés comme la France ont su mettre en place des structures de formation et d'orientation, en cas d'échec scolaire, même si ces structures, comme le CIO et la mission locale, peuvent être vues comme le symbole de la difficulté ou de l'incapacité de l'école à faire réussir tous les élèves en son sein. Les cas d'échec scolaire dans les familles maliennes observées en France ne sont pas en réalité des « échecs dans la vie » pour ces jeunes et pour leurs parents, malgré une grande aspiration des parents pour la réussite de leurs enfants via l'école. Dans nos enquêtes en France, une enseignante affirme que « *tant que ces élèves d'origine étrangère (malienne ou*

autre pays d'Afrique en particulier) en échec scolaire ne basculent pas dans la délinquance juvénile, je ne m'inquiète pas pour eux, car des dispositifs existent pour leur formation et insertion professionnelle ». Les propos de cette enseignante, s'ils correspondent à la situation de certains jeunes d'origine malienne en échec scolaire, ne sont pas en phase avec les objectifs que les parents d'élèves maliens souhaitent pour leurs enfants. Le discours entendu, de façon récurrente, des Maliens rencontrés en France est de dire que « [leurs] enfants ne se rendent pas compte des chances qu'ils ont ici ». Cette remarque généralement partagée chez les parents d'élèves maliens en France a sa pertinence quand on voit que tous les enfants observés dans notre enquête en France sont unanimement dans de meilleures conditions en totalité (c'est que leurs homologues au Mali et que ceux-ci (certains d'entre eux) se protègent déjà dans l'avenir sur les métiers qu'ils souhaitent faire même s'ils ignorent à vrai dire les études à envisager pour aboutir à ce métier, tandis que les enfants suivis en France sont dans « je ne sais pas ce que je vais faire, comme étude ou comme métier dans l'avenir » (entretien avec le garçon suivi à Montreuil, en 2018), ou « je vais être cuisinière » (réponse de la fille suivie à Paris en classe lorsque qu'une enseignante a demandé aux élèves le métier qu'ils souhaitaient faire-propos racontés par sa mère en 2019-). Ce choix de l'élève a rendu furieuse sa mère expliquant qu'on peut être cuisinière, en prenant l'exemple sur elle-même, sans aller à l'école et sans avoir de grand diplôme. Après un parcours scolaire raté, certains jeunes d'origine malienne en France font un parcours professionnel exemplaire. Le grand frère de la fille suivie à Montreuil après avoir quitté volontairement l'école après le baccalauréat (synonyme d'échec scolaire pour les parents) et une carrière ratée dans le football (qui avait commencé sous de bons auspices avec un début de carrière dans des petits clubs aux USA, puis en Italie) pour cause de blessure. Sa reconversion dans la restauration, après une période de formation, lui semble réussie. En lui rencontrant sur son lieu de travail (restaurant), il ne passe pas inaperçu aux yeux de quiconque comme un employé heureux dans son travail, qui exerce avec enthousiasme et dévouement son métier. Durant notre entretien à sa pause, il dit avoir aimé ce métier et n'avoir pas regretté d'abandonner l'école. Il se projette dans le temps, dans son métier avec la perspective d'être « son propre patron », c'est-à-dire ouvrir son propre restaurant. On peut voir dans son statut actuel d'employé comme une socialisation dans le métier de la restauration avec comme stratégie de réussite professionnelle sans l'école classique, sans la délivrance d'un diplôme scolaire employable dans le marché de l'emploi.

Si leurs parents ont consacré toute leur carrière professionnelle ou la majeure partie de cette dernière en France, pour ceux qui ont en amont œuvrés au Mali, les jeunes quant à eux ont tendance à souvent retourner au pays d'origine de leurs parents, pour y investir. Et cela commence souvent par un voyage de prospection pour défricher le terrain et voir les possibilités d'investissement. Aly le grand frère de Moussa a gardé les souvenirs du Mali, lorsqu'il s'était rendu à l'âge de 12 ans, en y passant l'année scolaire 2003-2004. Même s'il n'a pas fait de longues études de retour en France, le CAP qu'il a obtenu lui a ouvert les portes d'une bonne insertion professionnelle et de penser à investir au Mali. En saisissant l'opportunité qu'il a en France, il dit : « Aujourd'hui j'ai l'opportunité, moi, de faire un business au Mali, d'y aller, de m'y installer complètement, carrément j'irai ». C'est le séjour au Mali à l'âge jeune qui lui a donné cette envie d'investir, un séjour plein de souvenirs qu'il continue à revivre en se voyant

être en avance sur temps, sur sa génération, qu'il raconte « *Donc aujourd'hui, les gens de mon âge, de ma génération, les années 90, ils me regardent, ils me font : « ah, mais tu es là aujourd'hui ? » Je fais oui, parce qu'à l'époque, quand je parlais, moi, de mes plans, de ce qui était utile, moi, pour la vie, à cette époque-là, bah t'étais pas intéressé.*

*Donc aujourd'hui, donc là bah c'est vrai maintenant que je sers beaucoup d'exemple à beaucoup de gens de ma génération. Mais malheureusement, voilà. Et à un moment, le temps, on ne le rattrape plus. C'est quelque chose qui m'a... ça a vraiment été un gros coup de fouet et c'est ce qui m'a fait m'intéresser au Mali plus que jamais. Je m'y vois à la retraite, je m'y vois... j'y vois... voilà, je suis attaché à ce pays parce que j'y ai été ». Sachant que son séjour au Mali n'a pas été qu'une aventure sans incident, il a connu des moments difficiles émanant du décalage entre les deux mondes (sa vie d'avant en France et celle des confins d'un village de la région de Kayes exempté des confort de vie que connaissent les enfants d'origine malienne en France : « *Et pourtant, ça s'est mal passé puisque je suis revenu malade. J'ai vu le village et du jour au lendemain, j'ai été coupé, j'ai été dans un monde où il y avait plus d'électricité, où il y avait pas de robinet, il y avait aucun confort, de l'eau qui sortait du toit, la même nourriture toute la semaine, tout le temps. On choisissait pas. Voilà, j'ai vu l'importance de ce que c'était que de gaspiller, puisque même se retrouver à aller manger le reste des nourritures des gens, ça, c'était quelque chose d'inhabituel pour nous. Voilà, se retrouver du jour au lendemain avec rien et d'être dans un monde où on sait que bah il y a ni famille, il y a pas de parents, en plus on était dans un village soninké, c'est-à-dire qu'on n'était même pas de la même ethnie. Donc il y avait aussi la barrière de la langue, donc voilà. Donc aujourd'hui, je suis revenu avec tout ça. Et je pense que c'est ce qui a été l'élément déclencheur ».**

L'immigration a été en quelque sorte une réussite familiale dans les familles maliennes rencontrées en France et pour leurs enfants dont certains valorisent leur réussite en qualité d'entrepreneurs en investissant au Mali. Ceux-ci sont une passerelle d'exemplarité entre les deux pays.

Au Mali : Poursuite d'études (la procédure campus France : les stratégies de poursuite d'études des Maliens après le baccalauréat) vers la France

Le Campus France Mali est l'institution qui fait interface entre les études au Mali et celles débutées en France pour les étudiants Malien au Mali, à l'instar d'autres étudiants dans d'autres pays en Afrique. Le Campus France est un passage obligé pour tout étudiant Malien, africain en poursuite d'études en France. On peut le considérer comme une « barrière d'entrée » aux études en France au tri multiples : tri sur le niveau d'études à entamer, tri sur le niveau des étudiants et tri (sous-jacent) sur les ressources financières des étudiantes.

- Tri sur le niveau d'études

Ce tri est en défaveur des primo étudiants, les étudiants de licence 1. Ceux-ci sont très limités en termes du nombre d'universités publiques à contacter (trois universités publiques au maximum). Au-delà de la licence 1, à partir de la licence 2, les candidats et candidates en projet de poursuite d'études en France ont la possibilité de choisir jusqu'à 7 universités publiques. L'arrivée des étudiants en licence 1 est souvent problématique, car certains d'entre eux sont

mineurs à l'obtention du baccalauréat, ce qui signifie qu'à l'âge mineur, les étudiants ne sont pas autonomes dans certaines démarches administratives, comme l'ouverture d'un compte bancaire, indispensables aux démarches de poursuite d'études en France.

- **Tri sur le niveau des étudiants**

Ce tri concerne tous les étudiants quel qu'en soit le niveau qu'ils souhaitent intégrer dans les universités françaises. Selon les agents du campus France Mali rencontrés dans notre enquête de terrain en mai 2019, le point focal est mis sur le projet d'étude de l'étudiant, son niveau en français dans un entretien dénommé « entretien campus France » que tous les étudiants doivent passer. Toutefois, si le projet d'études que l'étudiant ou l'étudiante décrit dans sa lettre de motivation n'est pas en adéquation avec sa formation en cours au Mali, il ou elle aura un point de vue moins favorable de l'agent campus France à l'issue de l'entretien. Le résultat de son entretien campus France est d'une importance capitale sur ses chances d'avoir une réponse favorable dans les universités contactées, mais cela ne suffit pas. Le second point crucial est la note du candidat dans sa classe en cours et les précédentes. En effet, l'avis de l'agent campus France sur l'entretien de l'étudiant ou l'étudiante et ses notes sont envoyés aux universités contactées par ce dernier ou cette dernière.

- **Tri sur les ressources financières des étudiants**

Le campus France Mali étant un service de l'ambassade de France, il oriente l'étudiant une fois son étape franchie, vers l'ambassade pour la demande de visa. C'est là que l'engagement en termes de financement des parents d'élèves rentre en jeu pour que l'enfant accomplisse les conditions nécessaires d'obtention du visa étudiant. Nous distinguons les étudiants boursiers d'excellence de ceux qui n'ont pas bénéficié de cette bourse et qui sont dans une démarche personnelle de poursuite d'études en France. Dans cette catégorie, ceux qui partent en France sont ceux dont les parents ont les ressources nécessaires, aux normes, accomplissant les conditions de départ. Et s'ils n'en ont pas personnellement, des prêts bancaires ou des emprunts auprès d'autres membres de la famille ou des amis sont souvent des alternatives plausibles des maliens. Une fois que l'étudiante ou l'étudiant est accepté(e) dans une université en France, les parents se mobilisent activement pour faire en sorte que l'étape de demande de visa à l'ambassade soit le couronnement positif des stratégies déployées en amont. Les étudiants et étudiantes qui sont dans une démarche personnelle de poursuite d'études dans les universités françaises, qu'il s'agisse d'universités publiques ou privées, sont accompagnés et soutenus par la famille. Ceux ou celles qui ont des parents en France sont tout de même aidés par ces derniers à travers, par exemple, l'octroi de justificatif de domicile, l'accueil de l'étudiant ou l'étudiante chez eux dans les premiers temps de son arrivée et souvent jusqu'à son autonomie. La participation de la diaspora dans la poursuite d'études des étudiants et étudiantes maliens en France peut être également vue comme une stratégie familiale en comptant sur l'immigration d'un ou plusieurs membres de la famille en France. Ceux-ci en jouant leur partition, par la « solidarité mécanique », font bénéficier aux jeunes générations de l'un des apports positifs de leur immigration en France. C'est dire que ceux qui viennent en France dans le cadre des études, sont en général ceux qui ont bénéficié du soutien qu'il soit explicite (apport financier et envoi

de document administratif) ou implicite (ne serait-ce qu'une information sur les études et les universités en France).

La sélection des boursiers d'excellence

La compétition scolaire en classe de terminale continue après l'obtention du baccalauréat pour les meilleurs bacheliers et bachelières maliens. Puisqu'ils et elles sont nombreux à vouloir faire partie des étudiants boursiers d'excellence, le principe de la mise en place d'une culture d'excellence recommande et nécessite l'institutionnalisation d'un concours. Dans ce dernier, il y a une logique de tri.

Le triage des boursiers d'excellence

Les boursiers d'excellence du Mali sont une catégorie d'étudiants et d'étudiantes qui se distinguent des autres (étudiants ordinaires) par leur parcours scolaire exemplaire. L'institutionnalisation des boursiers d'excellence du Mali tels qu'ils sont choisis actuellement et les critères à leur sélection datent d'un passé récent. Dans notre entretien avec un responsable de la Direction générale du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique qui participe à la section de ces boursiers, c'est à l'époque du président Alpha Oumar KONARE que les premiers boursiers d'excellence du Mali sont sélectionnés. Ce cadre malien nous relate l'historique de cette politique éducative, ces avantages et ces limites (ces points de critique) qu'on peut considérer comme faiblesse à améliorer et pallier. Comme il nous a été raconté par ce responsable du ministère de l'enseignement supérieur malien, l'initiative des bourses d'excellence, du programme bourse d'excellence, vient du président Alpha Oumar KONARE en 2000. Il affirme : *« Et on a dix programmes de boursiers d'excellence, de 300 boursiers maliens en technologie de pointe dont on a défini les filières, dont le Mali dans quelques années aura besoin, des spécialistes dans ce domaine-là. Donc c'est parti de ça. Et la première promotion est partie en octobre 2000. Ce sont... tellement que c'était la première année, l'organisation a un peu traîné. Sinon d'habitude chaque année, en septembre... mi-septembre au plus tard, ils seront sur place. Donc ça a commencé, la première promotion est partie en 2000. Et on s'apprête même à fêter le 20^{ème} anniversaire en 2020. Donc le premier projet s'est quand même arrêté en 2016 et on a signé un autre programme. Et les partenaires de ce programme, c'est le ministère de l'Enseignement supérieur du Mali, n'est-ce pas, c'est l'ambassade de France au Mali et c'est l'Université Grenoble Alpes, voilà, UGA »* (Bamako, le 14 mai 2019, entretien avec un responsable de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique). Il est important de noter, comme explique l'enquêteur qu'avant 2000, ce n'était pas encore l'Université Grenoble-Alpes, c'est l'Université de Grenoble « tout court », l'Université Joseph Fourier de Grenoble, et qui a aussi des départements au niveau de Valence. Dans leur parcours et son organisation, les étudiants commencent à Valence, où ils font la Licence 1 en général et la Licence 2. Et après en Licence 3, ils vont à Grenoble, Lyon et dans d'autres universités en France.

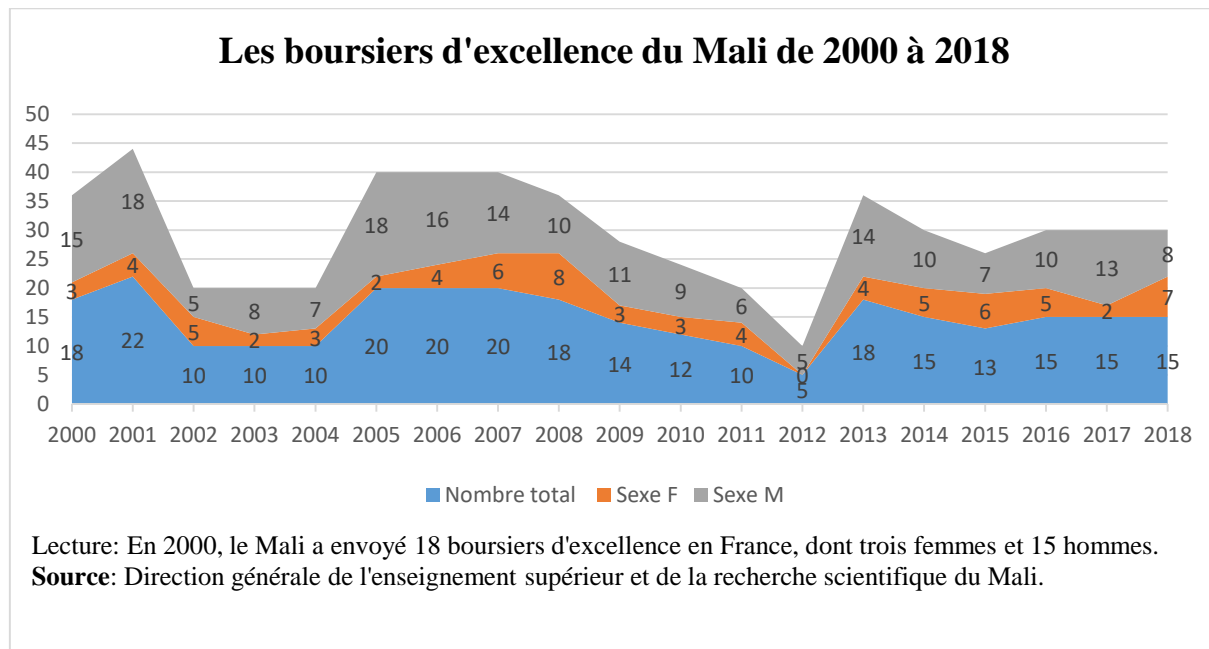
Si au début, certaines années, dix bourses étaient délivrées (cinq bourses françaises et cinq bourses maliennes), en 2018, ce sont 15 bourses par an, et le Mali prend en charge 10 boursiers, la France cinq, qui sont alors appelés BGF (les boursiers du gouvernement français) . Ces

bourses sont octroyées à l'étudiant, jusqu'au Master, ce qui fait que toutes les conditions sont réunies financièrement pour que ces étudiants soient tout au long de leur parcours universitaire des meilleurs étudiants comme ils l'étaient au Mali. Par la suite, ceux qui ont des opportunités de faire un doctorat sont tous à la charge du gouvernement malien, les BGM (les boursiers du gouvernement malien).

Un autre élément dans ce partenariat scolaire est le comité de suivi qui regroupe les trois partenaires, cités ci-dessus. À ces partenaires, on associe aussi l'ambassade du Mali en France, car en général, dit l'enquêté, le conseiller culturel de l'ambassade du Mali à Paris les accompagne pendant le comité de suivi. Il y a deux comités de suivi, ces comités de suivi se réunissent deux fois par an, au mois d'avril, au printemps en France. L'enquêté explique le fonctionnement de ces comités de suivi comme de manière ci-après : « On fait une tournée à Valence pour voir nos étudiants là-bas et parler aussi de leurs conditions d'études et de vie. Après, on va aussi sur Grenoble pour parler avec les autorités universitaires et rencontrer aussi les étudiants sur Grenoble. Et puis on a une journée sur Paris, à Campus France. Parce que l'opérateur qui gère ces bourses-là, c'est Campus France. Que ça soit les bourses maliennes ou bien les bourses françaises, tout est géré par Campus France, voilà ».

Les critères d'éligibilité, les conditions pour être boursiers d'excellence sont liés à la performance de l'élève dans les classes du lycée, puis au baccalauréat : il faut avoir au moins une mention bien (au minimum 14 de moyenne) de la 10^{ème} (seconde) jusqu'en Terminale.

Les chiffres sur les boursiers d'excellence du Mali



Les boursiers d'excellence du Mali venant en France sont en grande majorité des hommes. À la lecture des données de ce graphique, il apparaît très clairement que cette catégorie de meilleurs étudiants est très majoritairement formée d'étudiants, faisant qu'une lecture en termes de genre du graphique traduit une certaine « domination masculine ». Dans toutes ces années,

les lauréats étudiants sont plus nombreux que leurs homologues étudiantes. Aussi, un élément visible chez les boursiers d'excellence est leur nombre restreint. Ce dernier, de 2000 à 2018, n'a pas dépassé 22 lauréats par an (uniquement en 2001). Ensuite en termes d'effectif, ils et elles sont 20 étudiants et étudiantes à obtenir cette bourse en 2005, 2006 et 2007 ; 18 en 2000, 2008 et 2013 ; 15 en 2014, 2016, 2017 et 2018 ; 14 en 2009 ; 12 en 2010 ; 13 en 2015 10 en 2002, 2003 et 2004 et seulement 5 (uniquement des hommes) en 2012. Pour ce qui concerne cet effectif le plus bas en 2012, on peut expliquer cela par l'évènement politico-militaire qui a ébranlé le fonctionnement des institutions du Mali : Le coup d'état du 22 mars 2012 contre le président d'alors, le général Amadou Toumani TOURE.

Les données d'effectifs de ce graphique n'apporte pas de connaissance plus profonde sur les boursiers d'excellence, notamment leur formation au lycée, les études envisagées en France, etc. C'est pour cette que nous ne nous sommes pas limités à ces chiffres. Dans nos investigations au ministère de l'enseignement supérieur, précisément à la Direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en 2019, nous avons pris les contacts (numéro de téléphone et adresse mail) de certains étudiantes et étudiants de l'association des boursiers d'excellence du Mali en France. De retour en France en juin 2019, la prise de contact de ces étudiants nous a permis d'avoir des données non disponibles au Ministère, au Mali. Il s'agit des données personnelles de certains de ces étudiants, qui concernent leur origine sociale, le type de lycée fréquenté et l'année du baccalauréat, le niveau d'étude et la discipline fréquentée. L'analyse de ces données est présentée ci-dessous.

Le profil des étudiants boursiers d'excellence Maliens est fortement lié au type de lycée fréquenté (lycée privé en général), à leur origine sociale (famille aisée ou parents dotés d'un fort capital culturel) et filière au lycée (filière scientifique en général). Ce dernier critère relève d'une décision politique du ministère de l'enseignement supérieur de donner la primauté aux bacheliers scientifiques pour résorber le déficit d'étudiants scientifiques, quand on sait qu'il y a, par exemple, plus d'étudiants à la faculté de droit qu'à la faculté des sciences et techniques (Loua, 2016).

Enquête auprès des boursiers d'excellence du Mali en France

Par l'intermédiaire de certains acteurs de l'association des boursiers d'excellence du Mali en France, nous avons adressé un questionnaire, à défaut de pouvoir les rencontrer car ils sont dispersés dans les universités et grandes écoles (pour ceux qui sont admis au concours d'entrée dans ces écoles) en France. 38 étudiants dont 14 étudiantes et 24 étudiants ont répondu à nos questions axées sur douze variables (dont certaines feront l'objet d'analyse) qui sont les suivantes : le sexe, l'âge, la profession du père, la profession de la mère, la série au baccalauréat malien, l'année d'obtention du baccalauréat, le lieu d'obtention du baccalauréat, le nom du lycée au moment du baccalauréat, le statut du lycée (pour identifier le type du lycée – public ou privé-) et la filière d'études en France.

Tableau N° 19 : Origine sociale des boursiers d'excellence du Mali

Profession du père	Effectif	Effectif en pourcentage
Administrateur Civil	2	5%
Agent de douanes	1	3%
Berger et agriculteur	2	5%
Cadre international	1	3%
Commerçant	6	16%
Comptable	2	5%
Conducteur	1	3%
Coordinateur d'ONG	1	3%
Economiste	3	8%
Enseignant	8	21%
Ingénieur	4	11%
Maître coranique	1	3%
Médecin	1	3%
Militaire	1	3%
Pharmacien	2	5%
Retraité	1	3%
Technicien informatique	1	3%
Total	38	100%

Nous avons opté pour l'analyse de la profession du père plutôt que celle de la mère de ces étudiants, en admettant qu'au Mali les hommes sont plus instruits que les femmes et que ceux-ci peuvent avoir plus d'influence sur la réussite scolaire des enfants, par leur capital culturel, en n'oubliant pas que dans certaines familles maliennes on peut retrouver les deux parents intellectuels ou même des femmes plus instruites que leurs maris. Dans ce dernier cas de figure, la réussite scolaire de l'enfant va probablement émaner du capital culturel de la mère, si elle se met à son encadrement dans l'aide aux devoirs. Au regard des données de ce tableau, il apparaît que le capital culturel et économique du père joue dans l'origine sociale (en termes d'effectif) des boursiers d'excellence qui ont répondu à l'enquête. Les enfants des enseignants¹²² (8 lauréats, 21%) et ceux des commerçants (6 lauréats, 16%) se démarquent par leur nombre élevé en comparaison des autres professions. Ensuite, les enfants issus des professions intellectuelles supérieures comme ingénieurs (4 lauréats, 11%) et économistes (3 lauréats, 8%) sont plus nombreux que ceux dont les parents sont dans les professions suivantes (respectivement 2 lauréats, 5%) : administrateur civil, berger et agriculteur, comptable et pharmacien. Enfin parmi ces boursiers d'excellence on retrouve les lauréats et lauréats ayant des pères exerçant les professions ci-après : agent de douane, cadre international, conducteur, coordinateur d'ONG, maître coranique, médecin, militaire, retraité et technicien en informatique.

L'enquête indique que ces étudiants ont en grande majorité fréquenté des lycées privés (22 lauréats, 58%) plutôt que publics (16 lauréats, 42%). Or, les lycées privés étant logiquement

122 Toute catégorie de la profession des enseignants : premier cycle, second cycle et université.

payés par les parents d'élèves, ceux-ci ont eu comme stratégie implicite ou explicite de miser sur la qualité de cet enseignement, ou les élèves et leurs enseignants sont plus dans de bonnes conditions que ceux des lycées publics, pour préparer leur poursuite d'études en France et dans les meilleures des conditions.

Une « asymétrie d'information » dans la sélection des boursiers d'excellence au compte du Mali/de la France

Les étudiants boursiers d'excellence du Mali en France ne sont pas représentatifs de l'ensemble des meilleurs étudiants du Mali au moment de leur sélection à Bamako. Si les responsables chargés de l'organisation du concours de la bourse d'excellence affirment que la communication est largement diffusée sur toute l'étendue du territoire national malien pour le recrutement des meilleures candidates et candidats admis au baccalauréat par le canal des lycées, l'absence significative des élèves éligibles venant des lycées des régions, cercles et communes rurales du Mali en démontre le contraire et montre qu'il y a une asymétrie d'information selon que le meilleur élève habite à Bamako ou dans une autre localité malienne. Selon les dires des acteurs qui organisent le concours il y a un communiqué qui est radiodiffusé puis diffusé dans les lycées et dans les académies et les 17 académies du Mali sont informées de la possibilité pour leurs élèves de se présenter, s'ils remplissent les conditions, au concours de ces bourses d'excellence. Au concours, pour passer de l'écrit à l'oral, le candidat ou la candidate doit avoir au minimum 14 de moyenne aux épreuves écrites axées sur le programme de terminale de chaque série. Nous avons été édifié sur la possibilité d'avoir d'autres bourses à défaut de la bourse d'excellence, la meilleure des bourses. Il y a des bourses pour d'autres pays décernées aux étudiants qui ont la mention assez bien. Ceux-ci peuvent postuler aux bourses sur l'Algérie, sur le Maroc, sur la Russie, sur la Chine... Si au ministère de l'enseignement supérieur au Mali, les organisateurs du concours estiment que « les gens sont bien informés, quand ils sont éligibles, ils viennent », ceux qui passent à ce concours viennent quasiment tous de Bamako.

Une fois que les lauréats sont admis, il y a la question de la section des cinq boursiers au compte de la France, le reste sera au compte du Mali. La norme qui prévaut dans cette seconde sélection ou second tri au compte de la France est encore le critère de l'excellence, explique l'enquêté : *« Donc à la suite de l'épreuve orale, on retient 15, voilà, parce qu'il y a 15 places. Et le partage entre boursiers maliens et boursiers français, là on privilégiait le mérite. Voilà, les cinq premiers, on les met comme boursiers du gouvernement français. Parce que le seul avantage (ils ont le même montant de bourse) c'est aussi l'avantage que les boursiers du gouvernement français bénéficient des billets de vacances chaque année ; alors que pour le gouvernement malien, c'est chaque deux ans. C'est la seule différence »*. Le cas de 2018 est expliqué par le double critère d'âge et d'excellence, dit-il : *« Mais l'année dernière, on a changé parce que les mineurs... il y a de plus en plus de mineurs parmi les boursiers d'excellence. Et donc la gestion des mineurs est très très difficile en France. Donc on met les mineurs sous la coupe du gouvernement français, ça facilite les choses. C'est vrai que les mineurs n'ont même pas le droit d'ouvrir un compte bancaire, ils ont plein de choses auxquelles ils n'ont pas droit. Donc maintenant, on regarde, on met les mineurs comme boursiers du gouvernement français. Mais*

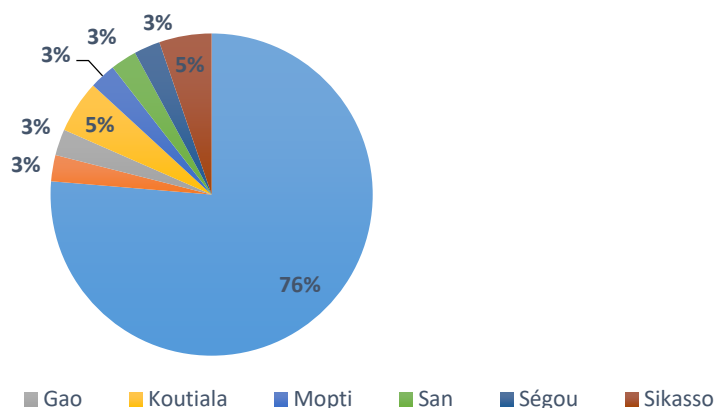
l'année dernière, il y avait huit mineurs sur les 15. Donc il y avait que cinq places pour le gouvernement français, donc on a mis le critère de mérite ; celui qui a la plus forte moyenne, on le met là. »

La critique qui ressort auprès des acteurs mêmes, organisateurs du concours est le manque de dispositifs pour susciter le retour de ces boursiers après les études en France. Une fois le diplôme décroché la majorité des boursiers d'excellence préfère rester en France plutôt que venir travailler au Mali, ce qui est vu comme une « perte de capital humain » pour le Mali. Le « point noir » dans la politique des boursiers d'excellence est le taux de retour. Le taux de retour qui nous a été indiqué est de 20 % depuis les trois dernières années, puis ce taux est remonté à 45% en 2018. La raison évoquée principalement dans ce non-retour au pays d'origine est le manque d'opportunités au Mali : « Ils veulent pas retourner... Ils disent qu'il y a pas d'opportunité, c'est ça le discours » affirme l'enquêté du ministère qui dit ne pas être d'accord avec cela parce qu'en quittant le Mali, ils ont signé un engagement, signé également par leurs parents, qu'ils doivent revenir servir le Mali, qu'ils doivent revenir travailler dans la fonction publique ou dans le privé. L'engagement des boursiers d'excellence signé avant leur départ en France est comme « un vain mot », si on se réfère aux propos de l'enquêté à la Direction générale du ministère de l'enseignement, qui disait qu'ils ont signé un engagement qui n'est pas respecté. Mais le non-retour immédiat, après les études, de ces boursiers d'excellence maliens en France peut être motivé par l'acquisition d'une expérience professionnelle dans l'hexagone pour mieux préparer leur retour.

- **Localité des boursiers d'excellence du Mali dans l'enquête après d'eux**

Si à la Direction générale du ministère de l'enseignement supérieur au Mali, ils (les cadres du ministère rencontrés) estiment que les élèves bacheliers sont bien informés du concours des boursiers d'excellence, leur représentativité en termes de lieu d'obtention du baccalauréat montre que les élèves des régions et autres localités sont les grands absents de cette politique éducative, qui pour des principes « d'égalité de chance » doivent pouvoir concourir autant que les candidats de Bamako. Même si on admet, selon les affirmations des enquêtés au ministère de l'enseignement supérieur au Mali, que les élèves des régions sont informés de l'existence de ce concours, les moyens d'accompagnement pour qu'ils puissent concourir n'existent pas. Le concours n'étant organisé qu'à Bamako, tout comme les dossiers de candidature déposés également dans un centre unique à Bamako. Ces deux situations indiquent une procédure sous-jacente qui ne donne pas de chance aux meilleurs bacheliers des confins du Mali, qui n'ont pas de moyens nécessaires pour venir se présenter à ce concours, même s'ils accomplissent les critères pédagogiques, nous rappelons : quatorze de moyenne au minimum dans toutes les classes du lycée et au baccalauréat. L'enquête auprès des boursiers d'excellence du Mali pour identifier la localité de l'obtention de leur baccalauréat démontrent qu'ils sont quasiment des enfants des habitants de Bamako. C'est ce qu'indique le graphique suivant.

Lieu d'obtention du baccalauréat des boursiers d'excellence du Mali en France



Source: Enquête auprès de 38 boursiers d'excellence du Mali en France

Dans l'organisation du concours de la bourse d'excellence, si tout va en faveur de Bamako, il est logiquement visible que plus des trois quarts (76%) des étudiants ayant participé à l'enquête, (nous rappelons que sur les 38 étudiants, 14 sont des femmes contre 24 hommes) ont obtenu leur baccalauréat dans des lycées de Bamako. Parmi ces 38 étudiants, deux d'entre eux (5 %) viennent respectivement de Koutiala et Sikasso, et le reste (un étudiant, donc 3%) vient respectivement de Banamba (cercle de la région de Koulikoro), Gao, Mopti, San (cercle de la région de Mopti), et Ségou. On peut voir que les parents de ceux qui viennent en dehors de Bamako se sont donnés les moyens (démarches administratives pour demander dans les délais, les relevés de notes et attestation de l'élève au baccalauréat) pour inscrire leurs enfants dans ce concours. Il y a dans ce geste, une preuve de stratégie éducative de ces parents, poussant leurs enfants (meilleur élève) dans le giron du cercle fermé des potentiels/probables futurs intellectuels et élites de la Nation. Être boursier d'excellence malien, c'est être bien parti pour étudier dans de bonnes conditions d'études en France, ce qui est également une chance de ne pas subir après les études le chômage des jeunes diplômés sans emploi du Mali, grâce au double avantage qui s'ouvre à eux dans le marché de l'emploi en France et au Mali. On peut s'interroger sur les raisons de la non démocratisation du concours de la bourse d'excellence, comme une manière de le limiter à un groupe restreint d'enfants intellectuels de Bamako (comme indique la forte appartenance de ces deniers à Bamako), compte tenu des avantages énormes pour les lauréats des boursiers d'excellences dans leur parcours scolaire.

- Filières au lycée Mali et filière des boursiers d'excellence maliens en France

Les boursiers d'excellence maliens en France ont tendance à se lancer dans des formations diplômantes peu connue ou n'existant pas au Mali. Ce qui est pour eux, s'ils retournent, d'apporter de l'innovation dans l'enseignement supérieur Malien, un enseignement qui a tant besoins de réforme et d'intelligence universitaire (Sissoko, 2022). Par leur formation en phase avec les normes en vigueur dans les universités françaises, ces étudiants sont de futurs pourvoyeurs de la valeur à ajouter sur l'école malienne et plus particulièrement dans

l'enseignement supérieur, notamment dans les sciences et techniques, leur domaine de prédilection.

Tableau N° 20 : les filières des lauréats au Mali

Filière au baccalauréat malien	Effectif	Effectif en %
Sciences exactes	22	58%
Sciences économiques	8	21%
Sciences expérimentales	7	18%
Mathématiques Techniques Industrie	1	3%
Total	38	100%

S'ils sont en grande partie titulaires de baccalauréat en sciences exactes (22 étudiants), baccalauréat sciences économiques (8 étudiants), baccalauréat sciences expérimentale (7 étudiants) et baccalauréat mathématiques techniques industrie (1 étudiants), ces lauréats se sont lancés dans les filières très diverses en France.

Tableau N° 21 : les filières des boursiers d'excellence maliens en France

Filière d'étude en France	Effectif	Effectif en %
Informatique	3	8%
Génie électrique	1	3%
Actuariat	1	3%
Agroalimentaire	1	3%
Big Data	1	3%
Bioinformatique	1	3%
Biologie	3	8%
Chimie organique	2	5%
Chimie organique interface chimie-biologie	2	5%
Economie	6	16%
Énergie renouvelable	2	5%
Finance et gestion	3	8%
Industrie	1	3%
Ingénierie	2	5%
Mathématiques appliquées	2	5%
Mécanique	3	8%
Physique Chimie	2	5%
Physique maths mécanique	1	3%
Toxicologie	1	3%
Total	38	100%

16 % des boursiers d'excellences de notre enquête sont en économie, 8 % respectivement en biologie et finance et gestion, 5 % dans plusieurs formations comme chimie organique, chimie organique interface chimie-biologie, énergie renouvelable, ingénierie, mathématiques

appliquées et physique-chimie ; le reste (1%) se trouve respectivement en génie électronique, actuariat, agroalimentaire, Big Data, bio-informatique, industrie physique maths mécanique et toxicologie. Comme nous avons évoqué avant, les formations diplômantes ou domaines d'études des boursiers d'excellence maliens en France sont en général moins connues au Mali. En l'état de nos connaissances sur la faculté des sciences et techniques et nos discussions avec les étudiants au Mali qui sont diplômés de ladite faculté, des disciplines comme toxicologie et actuariat ne sont pas connus par eux. Aussi des disciplines comme Big Data, énergie renouvelable sont également peu développées au Mali. Au vue de la richesse des disciplines, en termes de nouveauté, dans lesquelles étudient ces étudiants en France, leur diplôme seront de véritables « valeurs ajoutées » pour l'école malienne, si toutefois ils sont exploitées à bon escient. Et cela ne pourrait se faire que s'ils retournent, ce qui n'est pas évident pour toutes ces lauréates et tous ces lauréats, compte tenu des enjeux qui s'ouvrent devant eux en France : salaire plus satisfaisant, plus de possibilités pour continuer à faire de la recherche et peut-être des postes plus intéressants (même hors recherche), des conditions de travail différentes. Pourtant des atouts pourraient s'ouvrir à eux au Mali : formation de la nouvelle génération dans ces disciplines en était une figure de proue face aux manque d'enseignants en sciences et techniques dans l'enseignement supérieur malien.

- **Les problèmes de l'école malienne, l'exemple de la grève des enseignants**

Au campus France Mali un responsable du campus affirme que les « les étudiants maliens profitent du campus pour quitter les difficultés du Mali » (entretien au campus France Mali, Bamako, juin 2019). Ce responsable fait référence aux innombrables difficultés de l'école malienne à tous les niveaux, donc des difficultés dans le métier des enseignants que nous avons pu voir tout au long de notre enquête et qui ont même orienté le choix de l'école à enquêter suite à la grève des enseignants. La grève des enseignants est un mouvement social qui a fortement ébranlé l'école malienne tout au long de nos enquêtes au Mali. Nous avons expliqué, au début, que la première école cible comme lieu d'enquête n'était pas l'école de Ouélessebouyou. Comme dit en amont, ce sont les circonstances de la grève des enseignants qui ont fait que nous nous sommes orientés à l'école communautaire de Ouélessebouyou. Au cours de notre enquête en juin 2019, nous nous sommes longuement entretenus avec un acteur de cette grève, un responsable syndical des enseignants du premier cycle, un enseignant engagé, mais aussi une figure de « proue » de la grève. Cette dernière perdure d'année en année, les années précédentes sont toujours « sauvées » en fin d'année après d'après négociations qui ne résolvent pas les problèmes, mais les reportent d'année en année durant toute la période de notre enquête, et même avant. Mais l'année scolaire 2019 fut particulière par rapport aux trois dernières années en termes de durée de la grève « à peu près une centaine de jours » selon le responsable syndical.

Une grève séquentielle de longue durée

Le 15 octobre 2016 plusieurs syndicats de l'Education ont fait des revendications au niveau du gouvernement et se lancent ainsi dans une grève de plusieurs années (des années qui correspondent évidemment à mes enquêtes au Mali). Pour éviter de « paralyser » totalement

l'école malienne, au risque de compromettre la scolarité des élèves, les enseignants ont opté pour une grève progressive avec de courtes cessations de travail et reprises de cours « *On a engagé plusieurs préavis. Depuis le mois de novembre, nous sommes allés d'abord avec un préavis de 72 heures, soit trois jours. Suite... qui a suivi un second préavis de cinq jours, ensuite un autre de 10 jours. Plus on avançait, nous augmentions le nombre de jours de grève. Mais nous avons préféré aller comme ça, à faire des grèves séquentielles que de déclencher une grève illimitée, ouais* » (Bamako, 8 juin 2019, entretien avec un responsable syndical). On voit dans cette stratégie de lutte la possibilité d'ouvrir des négociations avec le gouvernement, on peut dire que c'est une stratégie classique utilisée par les syndicats des enseignants comme d'autres corps de travailleurs au Mali (nous avons l'habitude de voir dans les grèves, par exemple, des médecins, magistrats...) avant une éventuelle grève illimitée. L'entretien avec un enseignant engagé syndicalement que nous nommons Garba DIALLO nous en dit long sur cette grève d'une ampleur sans précédent dans le mandant du président d'alors, Ibrahim Boubacar KEITA. Cet enquêté occupe un poste clé dans un syndicat des enseignants du premier cycle, comme en témoignent ses sorties/interventions fréquentes dans les médias Maliens. En matière de grève des fonctionnaires au Mali la norme exige un préavis de grève. L'enquêté explique que dans la loi qui régit la grève, il est prévu quinze jours avant le déclenchement de la grève, c'est-à-dire qu'entre le dépôt du préavis au ministère de la Fonction publique et du Travail, et le déclenchement de la grève, il faut impérativement quinze jours pour être dans la légalité.

Les revendications de la grève

11 puis finalement 10¹²³. C'est le nombre de points que réclamaient les enseignants dans ce long mouvement social. Dans l'entretien avec l'enquêté, nous avons discuté sur quelques points parmi l'ensemble des revendications se trouvant dans leur cahier de doléances, dit-il « *D'abord avant d'aller à cette grève, on avait soumis au gouvernement un cahier de doléances, le cahier de charges des syndicats comptait 11 points. Mais au moment de poser le préavis, nous avons déposé avec dix points. Donc ces dix points... c'est autour de ces dix points que toutes les négociations se sont déroulées. Bon, maintenant on avait entre autres comme premier point pratiquement demandé une prime de documentation pour tous les enseignants.* » (Bamako 8 juin 2019, entretien avec Garba DIALLO). D'après l'enquêté, ce premier point est incontournable dans leur revendication, à cause de leur situation économique difficile, d'où sa place au sommet des revendications.

123 Pour le contenu détaillé de ces 10 points, voir Jeune Afrique : <https://www.jeuneafrique.com/779711/societe/document-fin-de-la-greve-des-enseignants-au-mali-les-details-de-laccord-avec-le-gouvernement/>

Encadré N°5 : Les 10 points de revendication des enseignants du Mali (Source : entretien avec le syndicaliste Garba DIALLO, enquête de terrain au Mali, Bamako 8 juin 2019¹²⁴)

Point 1 : L'octroi d'une prime de documentation

Point 2 : L'octroi d'une prime de logement

Point 3 : L'adoption immédiate du projet de décret portant plan de carrière du personnel enseignant de l'enseignement secondaire, de l'enseignement fondamental et de l'Education préscolaire et spéciale en conseil des ministres.

Point 4 : La finalisation du processus de régularisation administrative et financière des sortants de l'ENsup (nouvelle formule) au même titre que ceux de l'ENI et (IPR-IFRA ainsi que toutes les grandes écoles : INI, IPR-IFRA, ENETP, conservatoire Balla Fasseké KOUYATE).

Point 5 : L'application définitive et immédiate de Décret n°2016-0001/ P-RM du 15 janvier 2016, fixant les conditions et les modalités d'octroi de l'indemnité de déplacement et de mission.

Point 6 : La relecture immédiate du Décret n°529/P-RM du 21 juin 2013, portant allocation d'indemnités au personnel chargé des examens et concours professionnels en ses articles 1, 2 et 3.

Point 7 : L'organisation sans délai de l'élection professionnelle du secteur de l'Education et la création des organes prévus par le Décret n°2018-0076/P-RM du 26 janvier 2018, fixant des modalités d'application du statut du personnel enseignant de l'Enseignement secondaire, de l'Enseignement fondamental et de l'Education préscolaire et spéciale.

Point 8 : L'annulation des Décrets n°2018-0800/P-RM du 19 octobre 2018, fixant les attributions spécifiques des membres du Gouvernement et n°2018-0801/P-RM du 19 octobre 2018, portant répartition des services publics entre la primature et les départements ministériels.

Point 9 : L'intégration dans le corps des enseignants du personnel non enseignant en classe.

Point 10 : L'accès des enseignants fonctionnaires des collectivités territoriales aux services centraux de l'Etat.

Au regard de ces points de revendication, il apparaît que l'enseignant malien n'est pas dans de bonnes conditions dans l'exercice de son métier. Ces points de revendication trouvent leur pertinence dans l'amélioration des conditions d'études des élèves, car un enseignant non documenté/mal documenté risque de donner un enseignement dit de « rabais », un enseignement de faible qualité. Ce type d'enseignement peu relever certes de la formation de l'enseignant lui-même, mais aussi de la qualité de ressource pédagogique dont il dispose. Or, les enseignants au Mali, comme on a pu voir, sont composés d'un nombre très important de ceux et celles qui n'étaient pas destinés à l'enseignement à la fin de leurs études. Certains disent qu'ils se sont retrouvés dans l'enseignement par défaut. Dans de telles circonstances, la prime de documentation ou même la dotation des écoles d'une bibliothèque bien documentée serait la

124 Voir également le lien précédant pour plus d'informations sur la réponse du gouvernement sur les différents points.

bienvenue pour ces enseignants. C'est là qu'une volonté politique en appui à l'école, à donner aux acteurs (les enseignants) qui la fait fonctionner un cadre de travail satisfaisant est importante. Or dans un pays comme le Mali, cette volonté politique fait défaut. Les engagements des pouvoirs politiques sont très souvent non respectés pour instaurer les conditions nécessaires à la réussite scolaire. Ces différents points de revendication indiquent clairement que la condition enseignante doit être revue au Mali dans le sens de l'amélioration tant souhaitée des enseignants eux-mêmes.

En France : Choix des études longues fille et garçon

En regardant la situation scolaire des jeunes d'origine malienne en France que nous avons pu rencontrer dans les familles des enfants suivis ou auprès de la diaspora malienne rencontrée, il apparaît, que les filles sont plus dans des études longues que les garçons. Autrement dit dans la vision que leurs parents donnent à la réussite scolaire, les filles réussissent bien et mieux que les garçons. Comme nous avons souligné dans la partie consacrée aux familles, les grands frères des enfants suivis en France qui ont fini leurs études ou abandonné, n'ont pas fait le lycée général contrairement au grandes-sœurs qui se sont hissées dans des études longues. Les raisons qu'elles mettent en avant sont : leur attachement tacite aux études que les garçons, à mieux écouter les consignes de leurs enseignants d'alors et de ce que disent les parents, comme par exemple faire les devoirs le soir et aussi une adhésion à un environnement positif. Le groupe de pairs qu'elles fréquentent allant dans le sens des études, comme si ce qui vaut pour leur fréquentation est la voie des études. Les filles étaient dans des situations souvent invisibles, de l'intérieur comme de l'extérieur, propices à leur réussite scolaire. Ce qui a joué, implicitement sans qu'elles ne s'en rendent compte à l'époque dans leur réussite scolaire. La grande-sœur d'Abdoulaye, (le garçon suivi à Montreuil) qui a fait de la sociologie dans son parcours universitaire était consciente que sa réussite scolaire comparativement à ses frères s'explique par cette socialisation différentielle entre fille et garçon dans sa famille. Comme dans les familles au Mali où les filles sont plus à l'intérieur qu'à l'extérieur en référence à leur mère, elle était plus à l'intérieur, après l'école, qu'à l'extérieur., elle dit avoir passé, dans son enfance, moins de temps au dehors que ses frères garçons. À cet effet, on peut souligner que l'attention que les parents portent aux filles en famille, en plus de leur fréquentation extra familiale entre filles, souvent plus encline à écouter et faire faire ce que les adultes demandent au domicile et à l'école, sont des logiques de bonne augure en matière de réussite scolaire. À la recherche des jeunes d'origine malienne (de père et de mère) au niveau universitaire, nous n'avons trouvé que des jeunes filles, et lorsque nous leur avons demandé de nous mettre en contact avec d'autres camarades de promotion actuellement ou dans les études antérieures, elles ne nous proposent que des jeunes filles. Toutes les jeunes filles d'origine malienne rencontrées qui ont atteint le niveau universitaire disent que les garçons de leur âge ont soit fait des études courtes après le brevet, ou, pire, ont abandonné l'école après le brevet. C'est dire que, que ce soit le milieu de l'enquête en France (les familles des élèves suivis, chez d'autres maliens rencontrés dans la diaspora et au niveau universitaire) tous convergent vers l'idée que les filles d'origine maliennes sont plus dans des études longues que les garçons. Selon Aïssata une jeune fille de 23 ans d'origine malienne France en licence 3, l'école est son avenir : « *Parce que moi l'école*

ce que je trouve ça très important . je ne veux pas me dire un jour, je regrette d'avoir fait ça non. Je suis encore jeune, je suis encore dans les études ; c'est pour ça que je fais en sorte que d'aller le plus loin possible » (Entretien à Neuilly sur Marne, le 13 mars 2017). Et le « plus loin possible » pour elle est d'avoir son master 2. À ce stade de son parcours, elle est le « porte drapeau » de sa famille, une famille énorme, très nombreuse de vingt-et-un enfants (son père a deux femmes). Elle est la seule fille de treize enfants dans la fratrie au niveau de sa mère et les autres demi-frères et sœurs sont huit (quatre garçons et quatre filles). Cette jeune fille, au niveau licence 3, se voit déjà en réussite scolaire : « j'ai réussi parce que déjà quand je regarde mon entourage il y a pas beaucoup de personnes qui ont bac plus trois. Par exemple la moyenne ils ont quoi ? Peut-être le bac parfois le BEP, on va dire la moyenne a le BEP. Moi j'ai un bac plus trois, je suis déjà bien ». La meilleure réussite scolaire de ses camarades filles, dans les classes antérieures, que les garçons est explicable dans leur comportement en classe, précise-t-elle : « Les filles, elles sont moins dissipées que les garçons. je ne sais pas si c'est des stéréotypes que j'ai dit mais pour moi dans tous mes parcours scolaires, les filles (hésitation) mais après les garçons ils avaient aussi des bonnes notes; mais pour moi les filles , elles avaient les meilleures compréhensions que les garçons...». Aïssata a passé ses études dans des écoles composées majoritairement des enfants d'origine africaine et particulièrement, d'origine malienne. Ce milieu entre les siens est vu pour elle comme un avantage « je dirais que c'était bien parce que voilà, on avait l'impression d'avoir un sentiment de reconnaissance d'appartenir à un groupe parce que voilà on se retrouve d'être malien en plus de la même ethnie¹²⁵, voilà forcément on parle la même langue, ça crée des liens plus facilement quoi ». Faire partie d'une communauté nombreuse dans un établissement scolaire peut ne pas être positif dans l'apprentissage, s'il n'y a pas au sein des élèves entre soi, des bons élèves susceptibles de tirer les autres vers le haut. La situation des élèves d'origine malienne dans les écoles et collèges fréquentés par Aïssata, comme elle explique, ne les propulsait pas à s'épanouir dans les études, vu leurs résultats scolaires moins bons : « *Quand je regarde vraiment mon groupe de Malien depuis le collège et il y en a très peu, on compte sur la main des personnes qui ont continué les études après le lycée. Certains ont arrêté après le collège. La plupart ils ont arrêté au collège, très peu sont allés jusqu'au bac, très peu ont eu le bac.* » affirme l'étudiante. Ici la voie de la réussite scolaire pour ces élèves d'origine malienne pourrait s'amorcer entre élèves s'il y avait une mixité avec des élèves issus de la « population majoritaire » censés appartenir en général à des catégories de professions intellectuelles. Mais l'application de la carte scolaire est une barrière institutionnelle instituée entre les élèves des quartiers en difficultés multiples, qui restent dans les écoles de leurs communes, des communes qui ne disposent pas en général (comme nous avons pu remarquer) de lycée général pour attirer l'attention des élèves et leur donner la motivation d'aller vers la voie générale, et les élèves des quartiers aisés. La voie du lycée général, nous rappelons, est celle que préfèrent, pour leurs enfants, les Maliens rencontrés en France. Dans le parcours d'Aïssata, les camarades de promotion qui étaient en abandon scolaire depuis le collège, ce que nous appelons « l'échec scolaire précoce », n'ont pas su se défaire « des difficultés scolaires » rencontrées et il leur manquait, d'après elle, ce que la réussite scolaire demande : de la « mobilisation », de la « concentration », pour et savoir mobiliser des

125 Il s'agit de l'ethnie soninké ou Sarakolé, très nombreux parmi les Maliens en France.

ressources pour réussir. Un autre fait important qui a facilité l'échec scolaire de ses camarades de promotion (qui parmi eux seule une fille a obtenu un diplôme universitaire : un master), est l'orientation dans la voie du lycée professionnel : « Donc le fait de ne pas aller vers le lycée général, donc le lycée professionnel ça les démotive » dit-elle. Parmi les atouts de cette étudiante dans l'obtention d'un diplôme universitaire, il y a la place de son père qui se conjugue avec ses convictions personnelles en la croyance au bien fait du diplôme, sachant que les études universitaires correspondent à un moment de maturité avancée pour les étudiants et étudiantes. Elle affirme : « *le premier atout c'est mon soutien familial, c'est mon soutien familial, mais aussi amical ; c'est le fait aussi que moi j'ai toujours cru en moi et le fait aussi que voilà pour moi j'ai un objectif et je fais tout pour l'atteindre, pour atteindre cet objectif forcément on se donne les moyens et puis moi, j'essaie de me projeter dans l'avenir. Je me dis si je veux faire tel métier, il faudrait que j'obtienne tel diplôme et c'est mon optimisme qui me pousse justement à aller jusqu'au bout* ». Ces propos de l'enquêtée nous indiquent que son environnement familial et la fréquentation d'amies n'étaient pas en inadéquation avec la voie des études, une voie qu'elle a su perpétuer jusqu'aux études universitaires grâce à une volonté personnelle. Les circonstances de réussite scolaire ne se limitent pas à la famille et le groupe de pairs. De ce fait, les enseignants ont, à un moment du parcours scolaire de ceux qui ont réussi, leur apport à travers souvent des mots qu'il faut à l'élève pour le maintenir dans la bonne voie, ou pour le redresser s'il commence à décrocher, ou s'il décroche. La place des enseignants dans la réussite scolaire d'Aïssata mérite d'être soulignée, lorsqu'elle dit : « *Ben parce qu'ils m'ont donné confiance en moi; les professeurs, le fait de me valoriser, de rappeler mes atouts et mes qualités que j'avais; Voilà pour me dire que finalement, je suis capable de faire quelque chose, je suis capable d'aller loin, donc voilà pourquoi pas* ». Tous les enseignants n'ont pas certes le même degré de bienveillance dans l'usage des mots d'encouragement « *Par contre d'autres professeurs me disaient le contraire. Par exemple (hésitation) on ne m'a jamais dit clairement que j'étais nulle ou quoi que ce soit* ». Elle a su s'en approprier des mots qui la propulse dans les études et se remettre en question dans des situations de critique des enseignants « *Mais moi quand un professeur ne me considère pas ou quoi que ce soit forcément moi, je l'intériorise. Je me dis : est-ce que je vais loin dans les études quoi, je me mets en question, je me mets en question. et honnêtement voilà c'est vrai pour dire que l'avis des professeurs, la relation avec de professeurs est très, très importante; C'est vraiment primordial pour les élèves.* ». Les filles et les garçons d'origine malienne en France se sont donnés, dans la vision de cette enquêtée, des rôles allant dans le sens de la réussite scolaire des filles : « *Mais souvent c'est les grands frères qui essayent d'aller dans le monde professionnel, d'apporter des courses à la maison. La fille on va dire, c'est le cerveau, c'est elle qui va à l'école ; Le garçon, c'est le bras, donc c'est lui qui va au travail* » raconte-t-elle.

L'entretien en 2017 avec une étudiante d'origine malienne en France dans une université en Île-de-France est aussi révélateur sur le bon parcours scolaire de la gente féminine que son homologue masculine en France. Elle a passé sa scolarité dans une grande famille de neuf enfants (deux sœurs et six frères) et occupe la 7^{ème} place dans la fratrie, c'est à-dire qu'il y a deux personnes après elle (une fille et un garçon) qui n'ont pas atteint le niveau du lycée. Dans sa famille comme à l'école, a bénéficié de l'aide aux devoirs, tantôt par les enseignants par la

mise en place d'un dispositif d'aide au devoir et au domicile familial par les grandes sœurs dans les classes supérieures. Ayant des parents engagés pour la bonne marche de sa scolarité, le niveau faible du père en français « (il sait juste lire et écrire à peine » dit-elle) et une mère qui n'as pas été scolarisée. Dans de telles situations, sa place dans la fratrie fut un atout au moment où l'aide pour un enfant est impératif pour lui ouvrir la voie de l'autonomie scolaire. Cette voie qu'elle a acquise progressivement d'année en année.

Cette étudiante a été titulaire d'un baccalauréat général économique et social, son parcours universitaire s'est déroulé en même temps que mes enquêtes de terrain. De nos jours, elle a fini ses études en décrochant un master 2 au métiers de l'enseignement et de la formation en sciences économiques et sociales. À l'issue de son parcours scolaire, elle enseigne les sciences économiques et sociales dans un lycée privé. En licence 1, son projet d'études était préparé selon son attachement entre l'enseignement et les ressources humaines. Mais au fil des années, elle a opté pour l'enseignement. Nous la nommons Maïmouna. Elle explique ainsi son attachement à ces domaines : « *Au niveau de l'éducation he ça m'a toujours plus en fait, ça m'ai venu à partir de la 1er quand on a commencé à faire de la sociologie, on n'a parlé des inégalités dans la réussite scolaire ; ça m'a frappé et notamment on constate avec Bourdieu, ça donne envie de contribuer à réduire ces inégalités en travaillant dans ce domaine. Si les ressources humaines, c'est un domaine qui me plait. Mais il y a pas eu d'inspiration plus que tout ça.* » (Nanterre, 27 mars 2017). Cette inégalité de réussite scolaire fait partie intégrante de son parcours scolaire, dit-elle, lorsque qu'elle voit durant tout au long de sa scolarité les jeunes de sa résidence en banlieue parisienne plus en abandon scolaire et plus orientés dans des formations courtes. Elle se projette dans l'avenir (au moment de l'entretien) à jouer sa partition dans la réduction de cette inégalité de réussite scolaire. Et la voie la plus propice pour elle dans cet objectif est l'enseignement : « si je travaille dans l'enseignement comme je dis, je voudrais contribuer au fait de réduire les inégalités scolaires de chance de réussite scolaire » raconte-telle.

Le bon parcours scolaire des jeunes filles d'origine malienne rencontrées en France a des similarités : une bonne fréquentation du groupe de pairs, assiduité en classe et docilité dans les études primaires, aide des enseignants ou dans la fratrie, si les aînés sont exemplaires dans les études. Le regard sur la situation de leur maman (presque toutes analphabètes), situation à éviter à travers « l'effet du diplôme ». Les filles ont su tirer profit de la qualité de l'école française et de l'encouragement des enseignants. Leur manière d'être en classe et de ne pas avoir de problème de discipline leur ont donné plus de facilité de compréhension qui s'est perpétuée, à mesure qu'elles ont avancé dans les études. Puisqu'elles avaient de bonnes notes dans la classe de transition collège/lycée (la 3^{ème}) l'orientation dans la voie du lycée général est une ouverture inéluctable pour elles vers les études universitaires : la voie de la réussite tant souhaitée par tous les parents d'élèves maliens rencontrés en France. Par contre les raisons de la faible réussite scolaire des garçons remontent de leur formation à la base (les études primaires) de façon implicite et non visible, à cause des difficultés qui les accompagnent au collège. Ce dernier, comme nous avons pu l'observer, est le lieu où débutent les premiers problèmes de discipline, en l'occurrence pour les garçons. Leurs possibles difficultés à l'école primaire se sont

transvasées au niveau du collège et ont anéanti leur chance vers la voie du lycée général. Comme la voie du lycée professionnel est une voie « dévalorisante », une voie « des élèves de faible niveau » (selon leurs dires), certains ont fait le choix d'intégrer très tôt le marché de l'emploi sans, souvent, décrocher un diplôme. Des logiques de socialisation (familiale et scolaire), de fréquentation du groupe de pairs à l'avantage des filles expliquent surtout leur réussite scolaire. Aussi leur réussite scolaire est en symbiose avec les réalités « structurelles » et « conjoncturelles » de la France, pays (nous rappelons, par rapport au Mali) où les filles réussissent mieux à l'école que les garçons.

- **Des difficultés familiales et dans les matières scientifiques malgré la réussite scolaire des filles**

Dans les familles maliennes rencontrées en France, ce qui a aussi impacté la réussite scolaire de certains enfants est la situation conflictuelle dans les couples. Les problèmes familiaux comme le divorce, sont délicats pour la scolarité d'un élève qu'il ou elle doit faire le choix entre « vivre chez le père » ou « vivre chez la mère » ou être en résidence alternée, tantôt chez l'un et tantôt chez l'autre. Le seul redoublement (échec scolaire) d'Aïssata a eu lieu durant l'année de divorce de ses parents. Lorsqu'elle était en 6^{ème}, elle raconte les circonstances de ce moment sombre et inoubliable pour elle de son parcours scolaire : « [...] Effectivement ça cause un gros impact pour moi. C'est d'ailleurs la même année où j'ai redoublé. Ma mère, elle a décidé de prendre un autre appartement, moi, je vivais avec mon père. Je ne peux pas me permettre de quitter mon père pour aller avec ma mère. Voilà c'était un peu compliqué je pense que ça a eu des répercussions pour mes résultats scolaires ; comme je l'ai dit c'est cette année où j'ai redoublé ». En effet, elle explique que la distance entre le nouveau domicile de sa mère et son école était « impossible à parcourir » chaque jour sans être permanemment en retard, d'où le choix qui lui semble judicieux et objectif de rester avec son père. Mais cette vie monoparentale a eu des répercussions sur le plan mental, le regard des voisins et des amies, « qui savent tout sur ce qui se passe dans leur famille » sont des situations de « déconcentration » pour tout élève de son âge. Il y a un abandon total de l'école pour les garçons de cette famille « ils n'ont pas eu le baccalauréat... ils sont partis au moins jusqu'au lycée », dit Aïssata. Elle explique l'abandon de l'école (échec scolaire) de ses frères et demi-frères par le choix pour eux de donner la primauté à l'accès rapide à l'emploi et d'être impatient d'attendre l'effet des « gros diplômes » dans l'amélioration de leurs conditions de vie, « la plupart de mes demi-frères qui ont abandonné l'école, ils ont été très peu au chômage; ils ont fait des formations, ils ont travaillé un peu à gauche, à droite, ça a commencé en intérim et voilà aujourd'hui, ils ont la plus part un CDI », affirme-t-elle. L'engagement des parents est à la base de sa réussite scolaire en plus du fait d'être une « bonne élève » et l'encadrement des aînés. Son père, dit-elle, n'a pas fait de longues études et ne souhaitait pas que ses enfants aient le même parcours de vie que lui. Vu l'égalité entre les enfants d'aller à l'école (« parce que déjà en France, on a la chance d'avoir l'école gratuite et on n'est pas forcément tous allés dans les écoles privées ou quoi que ce soit », raconte Aïssata), l'engagement et l'accompagnement des parents par l'intérêt qu'ils ont pour les études et pour le devenir de leurs enfants a toute sa place incontournable dans les familles. « C'est l'engagement des parents parce que en plus souvent quand on est issu des parents de

l'immigration, on se dit que je veux faire pour mes parents, je veux faire pour eux, pour tout ce qu'ils m'ont apporté, tout ce qu'ils m'ont donné, les valeurs qu'il m'ont inculquées et voilà, on se bat pour eux, on se bat pas pour ce qu'ils nous ont donné en matière d'argent, mais plus en matière de culture, de savoir quoi » estime cette enquêtée, en référence à la place de son père dans sa réussite scolaire. Malgré les difficultés familiales, comme les conflits des parents entraînant les séparations de couple, rencontrées par certains jeunes issus de parents maliens en France, leurs conditions socioéconomiques sont meilleures que leurs homologues jeunes au Mali. Aïssata, disant être partie plusieurs fois en vacances au Mali dès le plus jeune âge jusqu'à l'âge adulte, trouve excellentes leurs conditions en France comparées aux jeunes Maliens au Mali : « *Quand je vois nos conditions, quand je les compare, je dis j'ai même pas à me plaindre justement, je me dis la chance que j'ai d'avoir des conditions assez favorables alors que quand je vais au pays (silence). Il y a un petit cousin qui me demandais de l'envoyer des sous pour acheter un vélo, parce qu'il disait que c'est insupportable, en tout cas c'est très, très difficile d'aller à l'école à pied, de traverser des villes (elle veut dire quartiers) alors que moi, je ne traverse juste une rue. Vous voyez, donc quand je compare les deux, je ne peux que dire Dieu merci quoi (silence).* »

Les jeunes filles d'origine malienne rencontrées en France, si elles ont réussi dans les études, avaient des difficultés dans les matières scientifiques, comme les mathématiques, physique-Chimie, « j'étais une bonne élève, mais après tout ce qui était physique, maths tout ça c'était un peu, (hésitation) c'était un peu ma faiblesse », raconte Aïssata. Dans le même ordre d'idée, Maimouna explique ses difficultés : « Au niveau des mathématiques, j'ai pas toujours été matheuse, c'était un peu difficile ». Toutes les étudiantes rencontrées, et qui ont réussi dans les études, ont fait un parcours universitaire dans les sciences sociales pour l'obtention des diplômes destinés soit dans le social ou dans l'enseignement des sciences économiques et sociales. Ce sont des domaines, que ce soit en France ou au Mali, largement occupés par les étudiantes. C'est dire que la gente féminine se reproduit, elle-même, de génération en génération, à prendre le monopole des filières du social, lesquels emplois sont destinés généralement à aider les autres, répondent au besoin du contact avec les autres.

Conclusion du chapitre 6

Nous concluons dans ce dernier chapitre que la finalité des stratégies éducatives pour la réussite scolaire des enfants dans les familles maliennes au Mali est la poursuite d'études en France, une poursuite d'études aux multiples critères que l'étudiant au Mali doit accomplir pour franchir un palier important de sa poursuite d'études en France. Parallèlement, les familles maliennes en France se saisissent de la qualité de l'école française (par rapport à l'école malienne) pour pousser leurs enfants vers des études longues. En ce sens, les deux types de stratégies des familles maliennes, en France et au Mali, font de la réussite scolaire de leurs enfants une priorité qui n'aboutit pas forcément pour toutes les familles : au Mali l'échec à poursuivre des études s'explique très souvent faute de moyens nécessaires au financement des études en France, et en France par le « choix » des jeunes (les garçons surtout) de faire des études courtes au grand dam de leurs parents (mais en conformité avec les parcours d'orientation proposés aux jeunes du même milieu social). Ceci éclaire le paradoxe apparent de « l'échec » scolaire plus grand de

ceux qui sont dans de meilleures conditions objectives d'apprentissage à l'école, et les cas d'échec scolaire qui pour les familles paraissent une situation « contre intuitive » lorsque les jeunes scolarisés dans de bonnes conditions ne font pas des études une priorité. Contrairement à ces jeunes d'origine malienne résidant en France, leurs homologues au Mali investissent davantage leur scolarité en espérant avoir la chance de venir étudier en France (via le campus France) et tentent de se lancer dans des études longues (niveau master 2 ou plus).

Conclusion générale

Cette thèse examine, à la rencontre des enfants maliens, de leurs familles et des acteurs de l'éducation au Mali et en France, la question des parcours scolaires des élèves au Mali et en France. Elle questionne les stratégies des familles maliennes et leur impact sur les enjeux de la réussite et d'échec scolaire de leurs enfants. Le travail de recherche et d'enquête empirique réalisé pour étudier les parcours scolaires des enfants maliens dans le système scolaire du Mali et la France, à travers des études de cas, a permis d'aboutir à plusieurs résultats sur lesquels nous proposons de revenir maintenant, dans la connaissance et compréhension des stratégies éducatives familiales au sein des familles maliennes, d'une part et d'autre part, à propos de la mise en œuvre dans chacun des pays des politiques éducatives, du rôle de l'école et d'autres acteurs dans les associations et ONG. Les deux principales institutions concernées (la famille et l'école) actrices en matière de scolarité des élèves se trouvent souvent dépassées lorsque des facteurs extérieurs à elles (problèmes de logement, précarité des populations) se trouvent au cœur des problématiques scolaires pour les enfants des familles maliennes rencontrées de part et d'autre, comme le montrent nos enquêtes. En ce sens et de manière attendue, les conditions matérielles d'apprentissage ont un impact important sur les parcours de réussite ou d'échec scolaire or elles sont, incontestablement, plus favorables en France qu'au Mali (et elles sont particulièrement défavorables, dans le contexte rural d'un village au Mali).

Nos résultats confirment aussi qu'enquêter sur le parcours scolaire des enfants maliens dans les deux pays à toute sa légitimité sociologique, eu égard à la production des données et des connaissances afférentes à notre démarche de thèse et à nos résultats : qu'il s'agisse des stratégies parentales et de leur engagement ou des résultats souvent décevants des élèves d'origine maliennes en France (selon leurs parents). Notre analyse explore précisément les explications qui peuvent être données à ce paradoxe, eu égard à la vision et aux certitudes des parents d'élèves maliens, persuadés de la réussite scolaire de leurs enfants en France. Compte-tenu toutefois du manque d'études similaires dans une perspective comparative Mali/France alors que les enfants de Maliens en France sont nombreux (ceux qui sont nés en France et ceux qui sont venus par le canal du regroupement familial) dans des écoles françaises, notre recherche se présente comme une invitation à poursuivre et comme une ouverture, non exhaustive, sur d'autres recherches à mener relativement aux problématiques d'échec et de réussite scolaire des enfants maliens en France, problématique que les Maliens du Mali ignorent souvent largement, alors que bon nombre d'entre eux expriment le désir de venir en France ou faire venir leurs enfants en France. Et lorsqu'ils s'y installent, ils espèrent voir leurs enfants évoluer et réussir dans des longues études.

L'étude indique sur plusieurs aspects que les conditions de réussite scolaire varient en fonction du lieu de résidence (que les élèves étudient à Bamako ou à Ouélessebougou, ils n'ont pas les mêmes chances de réussite scolaire à l'école), du genre (selon qu'ils sont des garçons ou des filles, l'attention des parents et l'attitude des enseignants diffère sur leur scolarité). Notre étude a aussi « mis en lumière » les attentes des Maliens, et les espoirs qu'ils fondent sur l'école dans les deux pays, en projetant leur désir de mobilité sociale ascendante à travers la réussite scolaire de leurs enfants. Mais par plusieurs aspects, comme le confirment les suivis longitudinaux et

nos entretiens réalisés auprès des élèves et de leurs familles, ces attentes ne sont pas comblées, ce qui indique que l'institution scolaire peine dans les deux pays, pour plusieurs raisons, à tenir les promesses d'égalité des chances que font pourtant les deux pays dans leurs Constitutions. Pour les Maliens rencontrés au Mali, tout au long de l'enquête, permettre à leurs enfants de faire des études en France signifie que ceux-ci atteindront la réussite scolaire. Mais cette évidence (pour eux) de la réussite scolaire associée à la scolarité et aux études en France est déconstruite et remise en question par nos observations sur la situation des Maliens résidant en France, dont certains d'entre eux se retrouvent des situations d'échec scolaire de leurs enfants (pour les cas d'abandon) et l'orientation de certains enfants dans des filières courtes moins valorisantes pour eux. En France, s'il y a « une école pour tous », il n'y a pas une réussite scolaire pour tous les enfants, comme illustrent les cas d'échec scolaires parmi les enfants de la communauté malienne. Par ailleurs, il existe aussi des inégalités internes à la communauté malienne installée en France. Dans cette communauté, les filles dont nous avons pu suivre les parcours pendant la recherche (dans le cadre de notre suivi longitudinal ou à travers les portraits de familles) se sont hissées vers le haut en décrochant généralement des diplômes plus longs, plus valorisés, et mieux rémunérés dans le marché de l'emploi.

Divers paradoxes se révèlent ainsi au cours de notre enquête : paradoxe de l'échec scolaire des enfants d'origine malienne en France alors que les parents maliens au Mali souhaitent en général envoyer leurs enfants dans ce pays ; mais aussi, paradoxe de la réussite scolaire relative de certains enfants au Mali dans des situations de scolarité difficile ; et paradoxe de la réussite scolaire souvent observée voire, massive des filles en France, alors qu'au Mali, elles constituent, majoritairement, des élèves en abandon précoce de l'école et donc en échec scolaire le plus compliqué.

En France, la réussite scolaire des jeunes filles d'origine malienne, par rapport aux garçons de leur âge, correspond à une réalité totalement différente de la position et donc de la place des filles au Mali, où elles sont moins en réussite scolaire, moins souvent scolarisées et où, celles qui ont la chance d'avoir accès à l'école sont nombreuses à être en réalité en « déperdition scolaire ». Selon l'interprétation que nous pouvons donner, le retard scolaire des filles dans l'école malienne a sa source profonde dans la société malienne ou dans les familles, car au Mali, c'est plutôt la réussite scolaire des garçons qui a tendance à être un enjeu crucial pour bon nombre de parents. Cette moindre attention accordée aux filles dans la société malienne les suit souvent à l'école. Par ailleurs, le genre n'est pas la seule variable explicative de la réussite scolaire des enfants maliens en France. Dans les grandes fratries des familles maliennes étudiées en France et au Mali, l'échec scolaire des aînés influence de manière défavorable la réussite scolaire de leurs cadets. Cela s'observe tout particulièrement dans les grandes familles maliennes que nous avons étudiées en France. Dans ces familles maliennes résidant en France, l'échec scolaire des aînés, quant à eux, s'explique surtout en dehors de la famille au sens où les parents se sont engagés pour les faire réussir. Mais la première raison invoquée dans les entretiens est souvent l'impact des quartiers difficiles, et la deuxième raison est souvent la volonté (ou l'obligation intériorisée ?) du jeune garçon aîné d'aider les parents, de subvenir aux besoins des jeunes frères et sœurs.

Symétriquement, nos résultats mettent en évidence le caractère divers et multiple des circonstances de réussite scolaire dans les quartiers au Mali où un voisin intellectuel du quartier est une chance, pour les enfants du voisinage qui côtoient ses enfants, d'ouverture et d'amélioration de ses résultats scolaires. Un lycéen qui vient dans une famille en ville pour la poursuite de ses études bénéficie aussi d'une ouverture vers la voie de la réussite scolaire lorsque ladite famille remplit une fonction d'encadrement ou d'accompagnement. La réussite scolaire dans le contexte malien s'inscrit souvent dans le « lien social » local entre voisins, au sein de la famille et dans le clan.

Le contexte social et institutionnel impacte bien sûr de manière majeure les logiques de réussite scolaire des enfants maliens au Mali et des enfants d'origine malienne en France. Si l'environnement social est en faveur des élèves au Mali, l'environnement institutionnel scolaire est un atout pour les enfants d'origine malienne en France. Parmi les jeunes issus de parents maliens en France, ceux ou celles qui parviennent à accéder aux études universitaires sont dans de bonnes conditions d'études que les étudiants Maliens en poursuite d'études en France (hormis les boursiers d'excellence) grâce à la bourse qu'ils sont susceptibles de bénéficier à travers les revenus de leurs parents, qui ne sont pas énormes, d'où le statut de boursier pour eux. Vivant chez leurs parents en général (sauf s'ils vont dans une université hors de la ville du domicile familial), ce qui leur exempte des dépenses de loyer, les étudiants d'origine malienne en France sont dans, comme ce que disent certaines filles, en « autonomie financière » lorsque ceux qui viennent du Mali se trouvent généralement dans la « galère » en alternant et conciliant emploi et études, soit pour alléger les dépenses de leurs parents qui les soutiennent financièrement, et dans le pire des cas, soit pour se prendre totalement en charge, si leurs parents au Mali ne leur envoient plus d'argent.

Nos recherches à mobilité internationale entre le Mali et la France sur l'école indiquent que l'accès à l'institution scolaire dans les deux pays se fait sous des contraintes et injonctions différentes, de même que les acteurs qui font fonctionner l'école ne sont pas soumis aux mêmes injonctions de leur hiérarchie directe. L'enquête au Mali a plus un caractère proche à l'informel et ne nécessite pas forcément un cadre normé, comme une convention de recherche entre chercheurs et enquêtés/institution (l'école). Les autorités de l'école malienne n'érigent pas de barrière entre le monde extérieur et le milieu scolaire. L'école malienne telle que nous avons pu l'observer en milieu urbain comme en milieu rural n'est pas « une institution fermée » est une institution ouverte, plus accessible en matière d'enquête où les « liens forts » et « liens faibles » peuvent facilement surmonter/contourner les possibles difficultés d'accès aux données et documents précieux. Par contre en France, l'école étant une « institution fermée » au double sens du terme, c'est-à-dire une fermeture physique (porte fermée avec agent accueil dans toutes les écoles observées) et un accès à la salle de classe qui demande des démarches administratives souvent longues et même impossibles (cas des enquêtes refusées). L'enquête dans les deux pays a nécessité des « astuces sociologiques » que nous avons acquises dans nos recherches précédentes (enquêtes dans mes trois masters) et su mobiliser en thèse, il s'agit de la mobilisation de nos connaissances des personnes ressources au Mali et de creuser d'autres

pistes en France pour trouver une alternative à une enquête difficile d'accès aux enquêtés et face au cas de refus qu'enquête. Cette étude montre, sur le plan de l'intégration des maliens en France, qu'il y a une intégration basée sur la « solidarité mécanique » ou les premières générations, que ce soient les hommes ou des femmes, ont su socialiser les primo arrivant dans les démarches administratives tout comme l'accès à l'emploi et au logement. L'enquête menée auprès d'une association des femmes indique que celles-ci (les femmes maliennes en France) sont plus ouvertes aux femmes d'autres communautés, par rapport aux hommes.

Que ce soit le niveau d'étude de scolarité de l'enfant maliens en France, leurs parents sont moins tenter de les inscrire dans les écoles privées, comme nous avons pu le constater auprès des maliens rencontrés en France. Les universités françaises étant parmi les meilleures au monde sont à la portée de ceux qui réussissent en France dans la population des enfants d'origine malienne, comme d'autres enfants étrangers nés en France. Les parents d'élèves maliens en France sont plus conscients de cet avantage pour leurs enfants, à les entendre, que les enfants eux-mêmes particulièrement dont la plupart d'entre eux ne donnent pas une primauté à se lancer dans des études universitaires.

Les enfants suivis au Mali se projettent plus vers un idéal à atteindre « pouvoir aller un jour étudier en France », ils ont un rêve d'enfant axé plus sur les métiers intellectuels, comme le souhait d'être magistrat pour le garçon suivis à Ouélessebougou, tandis que ceux suivis en France sont dans l'incertitudes, comme ce que dit le garçon suivi à Montreuil « je ne sais pas ce que je vais faire comme études après... », ou dans le choix des métiers dévalorisant aux yeux des leurs parents, comme la fille suivie à Paris, souhaitant être « cuisinière », ce qui suscite la colère de sa mère qui souhaite pour sa fille fasse un parcours universitaire. Si en France, il y a un décalage entre souhait des parents (longues études pour leurs enfants) et souhaits des enfants, en particulier les garçons, (études courtes), il y a une congruence dans l'idéal des parents maliens au Mali et leurs enfants (futurs étudiants Maliens en poursuite d'étude en France) qui souhaitent décrocher des titres universitaires longs (master ou doctorat).

L'étude montre que le parcours scolaire réussi (un bon niveau scolaire) des élèves avant le second cycle au Mali est important dans l'acquisition de connaissances leur permettant d'entamer avec moins de difficulté ce cycle. C'est dans ce second cycle que les élèves connaissent généralement leur premier redoublement, contrairement aux années antérieur. Cela s'explique plus par une politique éducative axée sur la massification scolaire qu'une augmentation du niveau de l'élève. L'étude fait le constat sur la baisse du niveau de l'élève malien dans l'école publique. Le parallèle est visible entre le second cycle au Mali et le collège en France (début des difficultés scolaires des enfants d'origine malienne en France).

Nos résultats indiquent que la difficulté des enfants d'origine malienne en France, lorsqu'ils ont souvent pu faire un parcours réussi à l'élémentaire, est de continuer sur le même rythme au collège. C'est la fin du collège réussi qui est le bémol dans le parcours scolaire de bon nombre d'entre eux. Le faible résultat à la fin du collège est « sanctionné » (dans le sens de l'objectif des parents) par une orientation à la voie professionnelle (étude courte). C'est dans ce contexte différent que certains élèves au Mali, malgré les difficultés multiples dans leurs parcours

scolaires, se retrouvent au lycée et envisagent une poursuite d'étude en France (si les parents ou les proches disposent les moyens financiers) et pourront décrocher un diplôme français, alors qu'à la base il était moins destiné aux études universitaires en France par rapport à un enfant d'origine malienne qui étudie dès le bas âge en France. Etre né en France pour un enfant d'origine malienne, vu comme « une chance » en matière de scolarité surtout, se relativise lorsque la majorité d'entre eux dans les familles des maliens rencontrés ne parviennent à pas à tirer profit la qualité de l'école en France par rapport au Mali. Le désavantage des enfants maliens à l'école au Mali est souvent « pallié » par une motivation, une référence et un exemple qui est la poursuite d'étude en France. Une poursuite d'étude qui prend de plus en plus de l'engouement par l'effet des nouveaux médias sur internet via lesquels les étudiants s'informent et conçoivent leur projet de poursuite d'étude en France.

Cet engouement est bien visible au campus France Mali dont la cour ne se désemplit pas des étudiantes et étudiants des différentes facultés du Mali, durant l'année scolaire pour les « entretiens campus France », comme on a pu le voir dans nos investigations dans cette institution.

Les élèves et étudiants rencontrés au Mali ont généralement un idéal, comme leurs parents, qui est la poursuite de leurs études en France, vue comme l'un des pays exemplaires parmi d'autres pays du Nord en matière de qualité des études universitaires. Leurs parents, proches et amis sont des soutiens incontestables rendant possible leur projet de poursuite d'études en France. Pour ceux qui partent en France la poursuite d'études est gage d'aura pour eux à plusieurs égards : sur le plan politique et dans l'accès à l'emploi qualifié, mieux rémunéré à la valeur de leur niveau d'étude, généralement master ou doctorat) lorsqu'ils retournent avec les diplômes français au Mali. Ceux-ci se démarquent de ceux qui restent au Mali par la qualité de leur diplôme et par la longueur de leurs études. L'instauration du système LMD au Mali, n'a pas garanti la poursuite d'études de la majeure partie des étudiants finissant ainsi leurs études avec le diplôme de la licence pour cause de moyen de financer la suite de leur parcours en master devenu alors payant à des coûts insupportables pour la majorité d'entre eux. A cet égard, le système LMD, tend à écourter leurs études à bac + 3, contre leur gré (ceux qui veulent faire le master et la thèse). C'est ainsi que rares sont les étudiants au Mali qui parviennent à se lancer en master ou au doctorat pour faute de moyen de payer ces deux cycles.

La réussite scolaire est perçue différemment pour les parents d'élèves maliens et pour les enseignants. Ces deux logiques différentes de compréhension de cette notion sont intrinsèquement liées à la position des deux acteurs (parents d'élèves et enseignants). Les premiers, les parents d'élèves Maliens en France, sont dans l'idéal que l'école doit être vecteur de mobilité sociale ascendante pour leurs enfants autant que les enfants de la classe majoritaire. Les attentes des enseignants dans l'orientation d'un élève à la fin de la 3^{ème} en France et celles des parents d'élèves maliens ne vont pas dans le même sens pour des visions de « projet d'étude » et de capacité de l'élève (ses résultats scolaires) qui sont déterminants dans l'orientation. L'étude montre que la présence de plusieurs acteurs au sein de l'école en France (pour son fonctionnement) ne garantit pas la réussite scolaire inclusive des élèves. Dans le sens où l'école française ne parvient pas à hisser vers le haut les enfants de bon nombre de Maliens

rencontrés en France, comme souhaitent ces derniers, qui trouvent d'ailleurs paradoxale les résultats scolaires moins bons de leurs enfants face aux conditions d'études meilleures que les enfants maliens au Mali.

L'intégration réussie des Maliens en France est corolaire à une bonne scolarité de leurs enfants. Cette intégration réussie est elle-même liée à leur parcours pré-migratoire, notamment et principalement le niveau d'étude au Mali et le réseau d'interconnaissance qu'ils ont su créer à leur arrivée en France. C'est ainsi que cette thèse montre que la solidarité mécanique que les anciennes et nouvelles générations partagent dans la vie des foyers, premier liée d'intégration du jeune migrant malien en France, lorsqu'il commence son séjour dans un foyer, est facteur d'intégration intergénérationnelle. A la rencontre de certaines femmes maliennes, il s'est avéré que leur intégration se passe dans un canal tout aussi différent que celui des hommes. Puisqu'elles sont plus dans le milieu associatif que leurs maris, les associations en France contribuent largement à l'intégration de maliennes en France, qui par solidarité avec les siennes, font intégrer d'autres femmes, maliennes ou pas dans lesdites associations féminines. Après l'intégration des parents, la réussite scolaire des enfants maliens en France se joue dans le temps que ces derniers sont prêts à consacrer aux enfants face au lourd effort à consacrer au travail. L'arbitraire entre temps consacré au travail et temps consacré au suivi de la scolarité des enfants distingue les parents d'élèves maliens en France.

En France, la politique éducative consistant à donner un enseignement adapté aux élèves à faible niveau scolaire par l'orientation en SEGPA va dans le contre sens de l'attente des parents d'élèves maliens rencontrés. Or pour les enseignants de cette école, le parcours scolaire d'un élève en SEGPA est synonyme de réussite scolaire autant que le parcours classique, d'où une controverse sur la compréhension de la réussite scolaire entre parents d'élèves maliens et enseignants en France.

Les cents trente-deux (132) entretiens réalisés au cours des années d'enquêtes chronophages (quatre années d'enquête) dans les familles des huit élèves suivi, nous ont édifié largement sur les stratégies des deux types de parents d'élèves maliens (Maliens du Mali et Malien de France) et les obstacles susceptibles d'entraver à la réussite de ces stratégies.

Le maintien des nos relations avec les familles des élèves dans les deux pays a toute son importance. Il nous a permis d'avoir une profonde connaissance, à la fin du suivi longitudinal, sur la progression ou pas dans les études de chacun(e) des élèves suivis(es). Sans cette relation continue officielle, c'est-à-dire sans convention de recherche, les difficultés post suivi longitudinal auraient manqué dans nos résultats, qui se concluaient par une réussite scolaire totale (sans redoublement) à la fin de l'école fondamentale pour les élèves suivis au Mali au en 6^{ème} au collège pour les élèves suivis en France.

Le dévoilement des conditions d'études difficiles des élèves ainsi que des conditions de travail également difficile des enseignants nous amène à émettre certaines suggestions/recommandations tendant à donner une amélioration à la situation scolaire des élèves dans les écoles publiques maliennes dont la baisse de niveau est largement partagée par tous les acteurs rencontrés, ceux qui pilotent et décident la politique éducative (cadre du

ministère de l'Éducation Nationale) et ceux qui pratiquent le métier de l'enseignement (les enseignants) ainsi que les parents d'élèves. Repenser la politique éducative à l'image de l'augmentation de la population scolaire. Cela veut dire que créer plus d'écoles publiques et octroyer des fournitures scolaires aux élèves, car les familles populaires dans les grandes villes maliennes et celles des zones rurales ne peuvent pas supporter la prise en charge des frais de scolarité de leurs enfants et des frais de fourniture scolaire. Or au Mali, la privatisation de l'école est un marché qui tend à dévaloriser l'école publique de plus en plus démunie de ses atouts d'avant : une école unique pour tous où enfants de cadre supérieurs, enfants d'enseignant (ceux-là qui sont généralement parmi les meilleurs élèves) se côtoient dans les mêmes classes et établissements scolaires, les enfants d'agriculteur, de pêcheur et toutes les catégories d'enfants issus de parents illettrés, en permettant à ces derniers d'étudier avec les meilleurs élèves. Cette mixité scolaire dans l'impasse est pourtant positive pour les élèves en difficulté d'apprentissage d'avoir des exemples, de très meilleurs élèves, parmi eux. La démocratisation de l'école malienne, dans le contexte de sa privatisation, a entraîné une cassure entre génération d'enfants maliens qui ne prennent plus le même chemin de l'école. Ceux qui vont dans les écoles privées suivent un enseignement basé sur un programme légitime car calqué sur le modèle occidental, notamment l'enseignement exclusif en France avec l'apprentissage dès le premier cycle d'une langue internationale comme l'anglais. « Ceux qui restent » dans l'école publique subissent des programmes et méthode pédagogique, (« le Sira ») par exemple, en expérimentation dans les pays du sud par les institutions des pays du Nord. Nous avons ainsi au Mali une école qui fonctionne à double vitesse qui ne donne point les mêmes chances de réussite scolaire aux élèves et de réussite professionnelle après les études.

La perspective de recherche qui nous interpelle à l'issue de nos enquêtes sur le parcours scolaire des élèves suivis est de se projeter dans le temps et voir si les élèves suivis au Mali pourraient, comme ils souhaitent et comme souhaitent leurs parents, poursuivre leurs études en France au niveau universitaire. Pour ceux qui sont déjà en France est-ce le seul élève qui est sur la voie des études longues, continue dans cette perspective ? Quid les autres élèves suivis en France pourraient aller dans les études longues, dans leur parcours scolaire futur, comme veulent leurs parents ? Sachant qu'en France la possibilité est accordée à tout type de baccalauréat (général, technique ou professionnel) d'aller à l'université.

Bibliographie

ABDELMADJIB Salim, « Joseph Ki-Zerbo : Le savant, le politique et l'Afrique », Editions Esprit, 2007/8 Août/septembre, pp. 83-108

AG MUPHTAH Elmehdi, 2003, « L'alphabétisation en milieu urbain au Mali : Offre de formation et besoins des populations », Université de Lille 1,

AHSENE Zehraoui, 1994, *L'immigration : de l'homme seul à la famille*, Paris, L'Harmattan CIEMI

AÏDARA Madioula, KONATE Aminata, SIDIBE Fatoumata, SOUMARE Diadié, BERTHE Jimmy, MICHALON Anissa et DIARRA Hamedy, « Où va l'argent de la diaspora malienne ? » ? les Echos, septembre 2016.

ALBERTINI FRÜH Elena, RACHEDI Zineb, LIDEN Hilde, « Avoir un enfant dans un pays où on est différent ». Une étude des familles immigrées en Norvège, Centre Urbanisation Culture Société (UCS) de l'INRS, Enfances, familles, générations 2018-04-23

AUBERT France, TRIPIER Maryse, VOURC'H François, 1997, *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, L'Harmattan

ALTINOK Nadir, « La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne : de grandes paroles pour de petites actions ? », IREDU, 219 p., 2003, Les Cahiers de l'IREDU

BÂ Amadou Hampaté, 1972, *Aspect de la civilisation africaine*, Paris, Présence africaine,

BÂ Oumar Issiaka, 2009, *Une histoire de l'enseignement au Mali. Entre réforme et réticences*, Paris, L'Harmattan.

BARHOUMI, Meriam « Au lycée, les parcours scolaires s'améliorent, mais les inégalités scolaires et sociales baissent peu » Insee Référence, 2020-eclairage.

BAROU Jacques, La famille à distance. Nouvelles stratégies familiales chez les immigrés d'Afrique sahélienne. In : Hommes et Migration, n°1232, juillet-août 2001. Vies de famille, pp.16-25

BAROU Jacques, AOUCI Sabrina, ATTIAS-DONFUT Claudine, DALLOU Rémi, 2011, *De l'Afrique à la France : d'une génération à l'autre*, Paris, Armand Colin

BAUDELLOT Cristian et ESTABLET Roger, (1992), 2006, *Allez les filles*, Paris, Edition du Seuil

BAUDELLOT Cristian et ESTABLET Roger, 2009, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Editions du Seuil et La République des idées.

BEAUD Stéphane, 2018, *La France des Belhoumi : Portraits de famille (1977-2017)*, Paris, La Découverte.

BEAUD Stéphane et WEBER Florence, 2010, *Le guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.

BECKER Howard S, 2002, *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.

- BERNIER Vincent, GAUDREAU Nancy, MASSE Line, « La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : Une recension des écrits », *La nouvelle revue- Education et société inclusives*, 2021/1-2 (N°89-90, vol. 1), p.167-186.
- BERTHET Jean-Marc, « La réussite éducative, une place à part dans l'histoire des politiques éducatives locales », *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 2017/2 (N° 66), p. 4-6.
- BEST Francine, 1997, *L'échec scolaire*, Paris, Presse universitaire de France.
- BIHR Alain, PFEFFERKORN Roland, 2008, *Le système des inégalités*, Paris, La Découverte.
- BLAUD Célestin, 2001, *La migration pour études*, Paris, l'Harmattan.
- BENTOLILA Alain, 2004, *Tout sur l'école*, Paris, Edition Odile Jacob.
- 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)*, Paris, Editions KARTHALA
- BOUDON Raymond, (1973) 1984, *L'inégalité des chances*, Paris, Hachettes Littérature
- BOURDIEU Pierre et PASSERON, Jean-Claude, 1964, *Les héritiers*, Paris, Ed. Minuit.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON, Jean-Claude, 1970, *La reproduction*, Paris, Ed. Minuit.
- BOURDIEU Pierre, 1979, *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, les Editions de minuit.
- BOURDIEU Pierre, 2015, *Sociologie générale Volume1 Cours au collège de France 1981-1983*, Paris, Seuil
- BRESSON Maryse, GERONIMI Viencent et POTTIER Nathalie (dir.), 2013, *La vulnérabilité : questions de recherche en sciences sociales*, Fribourg, Academic Press of Fribourg
- BUSCATTO Marie, 2019, *Sociologie du genre*, Clamecy, Armand Colin
- CAILLE Jean-Paule, DAVEZIES Laurent, GARROUSTE Manon,, « Les Résultats scolaires des collégiens bénéficient-ils des réseaux ambition réussite ? », *Presses de Sciences Po*, « Revue économique », 2016/3 Vol.67, pages 639 à 666
- CAMARA, Ibrahima, 2001, *Le cadre rituel de l'éducation au Mali. L'exemple du Wassoulou*, Paris, L'Harmattan
- CANALS Valérie, DIEBOLT Claude, JAOU-GRAMMARE Magali, « Education, productivité et gain. Retour sur les approches critiques de l'enchaînement causal de la théorie du capital humain », *Documents de travail Bureau d'économie théorique et appliquée (BETA) UMR 7522, Université de Strasbourg, Université de Lorraine.*
- CHAMBOREDON Hélène, PAVIS Fabienne, SURDEZ Muriel, WILLEMEZ Laurent. S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien. In : *Genèses*, 16, 1994. Territoires urbains contestés. pp.114-132
- CHAPOULIE Jean-Michel, « Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie », in *Revue française de sociologie*, 1984, 25-4 PP. 582 608

- CHARBONNEAU Johanne, MALLON Isabelle (2016) Présentation : territoires urbains et mixité sociale : des politiques imaginées aux pratiques réelles, *Lien social et Politiques*, (77), 3-18.
- CHARLOT Bernard ; BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves, 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris , Armand Colin.
- CHARTON Hélène, « Penser la fabrique de l'école comme objet politique », *Karthala « Politique africaine »*, 2015/3 n° 139, pp. 7-21
- CHERVEL André, 1998, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHEVALIER Dominique, LEININGER-FRÉZAL Caroline, 2020, « Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l'école et ses périphéries. Des places et des agencements », *Géocarrefour*, 94/1
- CHEVALIER Jean-Pierre, 2020, « Dispositif spatiaux et modèles pédagogiques », *Géocarrefour*, 94/1
- CISSE Aïssata, 2016, *La Généralisation des Centres d'Education pour le Développement au Mali : problèmes et perspectives*, Thèse soutenue à l'Université de Picardie Jules Verne
- CISSE Bocar, Bernard SALVAING et Albakaye Ousmane KOUNTA, 2014, *Bocar Cissé, instituteur des sables : Témoin du Mali au XXe siècle*, Grandvaux
- CLERC Pascal, 2020, « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, 94/1.
- COLLET Anaïs 2012, « Montreuil, « Montreuil, « le 21^e arrondissement de Paris » ? La gentrification ou la fabrication d'un quartier ancien de centre-ville », *Acte de la recherche en sciences sociales* (n° 195), p. 12-37
- COQUARD Benoît, 2019, *Ceux qui restent : Faire sa vie dans les campagnes en déclin*, Paris, La Découverte
- COULON, Alain, 1997, « *Le métier d'Etudiants* », Edition Economica
- D'AIGLEPIERRE Robhen, *Enseignement privé et développement de l'Education en Afrique subsaharienne* », *L'Harmattan*, « Marché et organisations », 2018/2 n° 32, pp. 37-62
- DIAWARA Georges, 2009, *Politiques Educatives au Mali. Entre crise scolaire et crise sociale, la gestion des conflits dans l'espace scolaire de 1990 à 2008*, Thèse soutenue à Bamako, Institut supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA).
- DEAUVIEAU Jérôme, TERRAIL Jean-Pierre, 2007, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute
- DELALANDE Julie 2005, « La cour d'école : un lieu commun remarquable », *Recherches familiales*, vol. 2, no. 1, pp. 25-36.
- DE LATOUR Pradelles, HENRY-Charles, 2018, « Première et deuxième générations dans les familles d'immigrés africains en Île-de-France », *journal des africanistes*, 01-10, p.36-59
- DELCROIX Catherine, MISSAOUI Lamia, 2005, « Familles, destins personnels et appartenances collectives en migration », *Revue européenne des migrations internationales*, Vol. 21, N°3

- DIAKITE Drissa, 2000, « La crise scolaire au Mali », *Nordic Journal of African studies* 9(3) : 6-28, Université du Mali, Bamako
- DIALLO Labass Lamine, 2010, « Une école violente mais pacifiée. Une étude paradoxale du climat et de la victimation scolaire entre la France et le Mali », Université Victor Segalen Bordeaux 2
- DIARRA Sékou Oumar, LANGE Marie-Fance, 1998, « *la diversification de l'offre et de la demande d'éducation au Mali* », Bamako, Fonds Documentaire, ORSTOM
- DOUMBIA Amadou Tamba, 2000, « L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques », *Nordic Journal of African Studies* 9(3) : 98-107, Institut des Sciences Humaines, Bamako
- DIOP Moustapha, Catherine QUIMINAL, Gens d'ici, gens d'ailleurs. Migrations soninké et transformations villageoises, 1991. In : *Hommes et Migrations*, n°1144, juin. Jeunes maghrébins de France, « Forum sur l'émigration maghrébine en France », Université d'Oran, 16-17-18 octobre 1989. pp. 66-68
- DUBAR Claude, TRIPIER Pierre, 2005, *Sociologie des professions*, Armand Colin, U.
- DUBAR Claude, 2006, *Faire de la sociologie : Un parcours d'enquête*, Paris, Editions Belin.
- DUBAR Claude, 2007, « Les sociologues face au langage de l'individu », *Langage et société* 3-4, n° 121-122, pp 29 - 43.
- DUBAR Claude, NICOURD Sandrine, 2017, *Les biographies en sociologie*, Paris, La Découverte.
- DUBET François, 2008, *Faits d'école*, Paris, Les Editions EHESS
- DUBET François, 2014, *Inégalités et justice sociale*, Paris, La Découverte
- DUBET François ; DURU-BELLAT, Marie ; VERETOUT, Antoine, 2010, *Les sociétés et leur écoles*, Paris, Editions du Seuil.
- DURKHEIM Emile, 2013 (1922), *Education et sociologie*, Paris, PUF, Quadrige.
- DURKHEIM Emile, 2013 (1895), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, Quadrige.
- DURU-BELLAT Marie, 2017, *La tyrannie du genre*, Paris, Sciences Po LES PRESSES
- DURU-BELLAT Marie, 2002, *les inégalités sociales à l'école, Genèse et mythes*, Paris, presse universitaire de France.
- DUVOUX Nicolas, 2017, *Les inégalités sociales, Que sais-je ?*
- ELENA Albertini Früh, ZINEB Rachedi et HILDE Lidén, 2017, « Avoir un enfant différent dans un pays où on est différent ». Une étude des familles immigrées en Norvège », *Enfances Familles Générations* [En ligne], 28
- EDWIGE Rude-Antoine, 2001, *Du père, des pères en exil*. In : *Hommes et Migrations*, n°1232, juillet-août. Vies de famille, pp. 5-15
- ERN Pascale, 2021, « Quand les sociologues mettent les enfants à l'épreuve », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 25 Printemps

- ERNY Pierre, « De l'éducation comme réalité sociale », In *Revue française de pédagogie*, volume 55, 1981, pp. 26-32
- ERNY Pierre, 2001, *Essai sur l'éducation en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan
- FASSIN Didier et BENSA Alban, 2008, *Les politiques de l'enquête : Epreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte
- FRANCIS Véronique, PILERI Anna, 2021, « Education familiale et systèmes éducatifs inclusifs », I.N.H.E.A., *La nouvelle revue- Education et société inclusives*, 1 N°89-90, vol. 1 pp. 5-12
- FRECHON Isabelle, « L'impossible observation de l'enfance protégée en France ? » In, *Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours*, AIDELF, colloque international de Dakar (Sénégal, 10-13 décembre 2002), PUF, 2006, pp. 20-30
- FUMAT Yveline, « Contraintes, conflits, violences à l'école », in : *Revue française de pédagogie*, volume 118, 1997. L'école élémentaire, pp. 61-70
- GADJIGO, Samba, 1990, *Ecole blanche Afrique noire*, Paris, l'Harmattan
- GAUJAL Sophie, 2020, « L'école, laboratoire d'espace – plateau de jeu », *Géocarrefour*, 94/1 [En ligne], mis en ligne le 02 mai 2021, consulté le 12 septembre 2022
- GERARD Etienne, 1997, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Edition l'ORSTOM.
- GERARD Dumestre, « De la scolarité souffrante « (complément à « De l'école au Mali »), INALCO-CNRS, Paris, France, *Nordic Journal of African Studies* 9(3) : 172-186 (200)
- GIBAND David, MARY Kevin et NAFFA Nora, 2020, « Introduction. Éducation, privatisation, ségrégation : regards croisés Nord-Sud. De l'importance de la dimension spatiale des dynamiques éducatives », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 19.
- GIULIANI (2021), Compte-rendu, Pierre Périer, *Des Parents invisibles. L'école face à la précarité familiale* [Texte intégral] Paris, PUF, coll. « Éducation et société », 2019, 273 p. Paru dans *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 25.
- GOFFMAN Erving, (1975), *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Editions de minuit.
- GOVOREANU Morgane, TILLARD Jessica (2020), « Pratiquer les CDI : Les espaces des CDI comme enjeux de représentations sociales », *Géocarrefour* [En ligne], 94/1 |, mis en ligne le 17 avril 2020, consulté le 14 septembre 2022.
- GREMION Catherine, BERGHAIN 2004, « Mixité sociale et habitat des familles immigrées : Perspective historique », *Journals, French politics, culture and society*, 09-01, Vol.22 (3), p.76-90
- HAÏDARA Mamadou Lamine, 2000, « Introduction des Langues Nationales dans l'enseignement : Attitude des maîtres de Bamako », *Nordic Journal of African Studies* 9(3) : 49-65, Institut supérieur de Formation et de Recherche Appliquée, Bamako
- HAMEL, Jacques, 1997, *Etude de cas et sciences sociales*, Paris, Harmattan

- HARDOUIN Magali, 2020, « Aménager les espaces scolaires pour répondre aux enjeux éducatifs et pédagogiques », *Géocarrefour*, 94/1
- HENAFF Nolwen, LANGE Marie-France, MARTIN Jean-Yves, 2009, « Revisiter les relations entre pauvreté et éducation », *Revue française de socio-Economie*, I (n°3), p.187-194.
- ICHOU Mathieu, 2013, « *Les trajectoires scolaires des enfants d'immigrés en France-Bilan des connaissances et pistes de recherche* » Diversité Villes-Ecole-Intégration, N° 172
- ICHOU Mathieu, 2018, *Les enfants d'immigrés à l'école, Inégalité scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, PUF
- JEGO Solenne, RANÉLY Colette Vergé-Dépré, 2020, « *Habiter l'école : la « salle des profs », un nouveau tiers-lieu à inventer au sein des établissements scolaires ? L'exemple de la Martinique* », *Géocarrefour* 94/1/
- JONEAU Valérian, 2020, « *Etudier la variabilité des perceptions, des pratiques et des représentations spatiales des élèves au sein d'un lycée pour questionner la notion de milieu scolaire* », *Géocarrefour*, 94/1
- KANÉ Soumana, 2000, « Manuels utilisés dans l'enseignement de la langue dans les écoles à pédagogie convergente : Disponibilité et utilisation », *Nordic Journal of African Studies* 9(3) : 66-79, Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée, Bamako
- KANOUTÉ Mamadou Lamine, 2000, « Mathématiques et langue nationale en milieu scolaire bambara », *Nordic Journal of African Studies* 9(3) : 80-97, Ecole Normale Supérieure, Bamako
- INGLEBERT-FRYDMAN et POURTAU, 2020, *L'insertion des réfugiés en France. Situations et interventions 2015-2020*, éditions du CNRS.
- LAACHER Smäin, 2005, *L'institution scolaire et ses miracles*, Paris, La Dispute.
- LAHIRE Bernard, 1995, *Tableau de familles*, Paris, Seuil, Gallimard.
- LAHIRE Bernard, 1998, *La réussite scolaire en milieux populaire ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, *Ville-Ecole-Intégration*, n°114, septembre
- LAHIRE, Bernard, 2019, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.
- LALLEMENT Michel et al, 2003, *Stratégie de la comparaison internationale*, Paris, SNRS Editions.
- LANGE Marie-France, 2007, « Espaces scolaires en Afrique francophone », *Presse Universitaires de France*, « Ethnologie française », Vol. 37, pages 639-645
- LANGE Marie-France, MARTIN Jean-Yves, 1995, *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne Education stratégie in Sub-Saharan Africa*, *Cahier des sciences humaines*, vol.31, n°3
- LANGE Marie-France, YARO Yacouba, 2003, « L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique subsaharienne », *Quatrième Conférence africaine sur la population*, UAPS/ UEPA.
- LANGE Marie-France, DIARRA Sékou Oumar, *La diversification de l'offre et la demande d'éducation au Mali*, Atelier international « Savoir et développement », Bondy, mars 1998

- LANIER Valerie, 2011, « L'accueil des enfants (d') immigrés dans les écoles françaises : éducation entre culture familiale et culture du pays d'arrivée », Droit, Université de Bourgogne.
- LAROCHE Christian, 2010, *La fabrique de l'échec scolaire, tableau noir, Tableau blanc*, Paris, L'Harmattan.
- LEPOUTRE David, CANNOODT Isabelle, 2005, *Souvenirs de familles immigrés*, Paris, O. Jacob.
- LOISON-LERUSTE Marie, COURONNE Julie et SARFATI François, 2016, *La garantie jeunes en action. Usages du dispositif et parcours de jeune, Rapport de recherche*, le CNAM CEET-Centre d'études de l'emploi et du travail- Université Paris 13.
- LOUA Seydou, 2016, *quelle efficacité pour l'enseignement supérieur au Mali ?*, Paris, l'Harmattan.
- LOUA Seydou, 2017, « Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016 », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, septembre
- MAHUT David, 2012, *Les bamakois diplômés de Paris*, Thèse soutenue à Paris : Université Paris Descartes (Paris V)
- MAUGER, Gérard, « Enquêter en milieu populaire ». In *Genèses*, 6, 1991. Femmes, genre, histoire. pp. 125-143.
- MAZZELLA Sylvie, 2021, *Sociologie des migrations*, Paris, Que-sais-je ?
- MONS Nathalie, « L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14, n°3, 2007, pp. 409-423
- MONS Nathalie, 2008, « Élités scolaires, inégalités sociales et renouveau des filières dans l'école moyenne : une comparaison internationale », *De Boeck Supérieur « Éducation et société »*, 1 n° 21, p 17-32
- MENDRAS Henri et OBERTI Marco, 2000, *Le sociologue et son terrain*, Paris, Armand Colin.
- MILBURN Philip, 2009, *Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et adolescence menaçante*, Paris, Erès.
- MOGUÉROU Laure, SANTELLI Emmanuelle, HAMEL Christelle, PRIMON Jean-Luc, 2014, « La taille des familles et le devenir scolaire des enfants d'immigrés », *Documents de travail* 204, Institut National d'Etudes Démographiques
- MOSCONI Nicole, « Excellence et égalité. Les paradoxes de l'égalité des chances à l'école », *Nouvelles Questions Féministes*, Editions Antipodes, 2016/1 Vol. 35, pp. 118-130
- OPHEIM Marianne, « Les filles et l'école au Mali », *Nordic Journal of African Studies* 9(3) : 152-171 (2000)
- PAGE André, 1971, *L'économie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France
- PAILLE Pierre et MUCCHIELLI Alex, 2016, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

- PAMANTA Demba, « Les emprunts lexicaux peuls au français : Analyse linguistique et sociolinguistique à partir du journal Kabaaru », *Nordic Journal of African Studies* 9(3) : 133-151 (2000)
- PAUGAM Serge, 2005, *Les Formes élémentaires de la pauvreté*, Paris, PUF.
- PAUGAM, Serge, 1991, *La disqualification sociale*, Paris, Presse Universitaire de France.
- PERIER Pierre, 2017, « Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire », *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme, 10-13, p.229-251.
- PERIER Pierre, 2019, « Des Parents invisibles. L'école face à la précarité familiale », Paris, PUF, Coll. « Education et société », 273 pages.
- PERRENOUD Philippe, 1984, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève-Paris, Librairie DROZ
- PETIAU Anne, POURTAU Lionel, 2014, *Vivre en squat. Une bohème populaire au XXIe siècle*, Paris, CNRS Editions
- PEUGNY Camille, 2013, *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*, Paris, Seuil.
- PILON Marc, 2006, *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, Paris, INED – IRD - Paris I – Paris V – Paris X.
- PILON, Marc et YARO Yacouba, « La demande d'éducation en Afrique, état des connaissances et perspectives de recherche » UEPA, no.1, 2001.
- PILOT Caroline, MOSCONI Nicole, BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LA VILLE Claudine, 2002, « Formes et formations du rapport au savoir », in : *Revue française de pédagogie*, Volume 138. Recherches sur les pratiques en d'enseignement et de formation. pp. 179-181
- POULLAOUEC Tristan, 2010, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute.
- POUPEAU Coline, MOREAU Christophe, 2020, « Espace de vie et climat scolaire : l'appropriation des espaces et la place des adolescents au collège », *Géocarrefour* 94/1
- RAULT Wilfried, 2010, Compte-rendu, « François de Singly. *Sociologie de la famille contemporaine*. Armand Colin, Paris, 2007, 128 pages », *Travail, genre et sociétés* 1 (n°23), p. 240-243
- RAYOU Patrick, ZAFFRAN (Joël), 2002, Compte-rendu, *Les collégiens, l'école et le temps libre*. In : *Revue française de pédagogie*, volume 138. *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*. pp. 187-188
- RAYOU Patrick, 2019, « Des normes pour enseigner. Mises à l'épreuve et mises en œuvre », *Recherche en Education*, N° 35- Janvier
- SAYAD Abdelmalek, 2014, *L'école et les enfants de l'immigration*, Paris, Editions du Seuil
- SCOTT Davies, 19, 2000, « Les mirages de la foi : la transformation des courant critiques en sociologie de l'éducation », *Education et société*, n°5/1

- SINGLY François, 2017 (6 éd.), *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Colin, 128.
- SISSOKO Tiefing, 2021, *Les conditions de la réussite dans les universités maliennes. Approches méthodologiques*, Paris, l'Harmattan
- SISSOKO Tiefing, 2022, *L'excellence universitaire. Penser les fondations d'une société d'experts pour le Mali*, Paris, l'Harmattan
- SKATTUM Ingse, 2000, « Le bambara écrit à l'école fondamentale », *Nordic Journal of African Studies* 9(3) : 108-132, Université d'Oslo, Norvège
- SOUWARE Mamadou, 2019, *La pédagogie et le programme de rattrapage des apprentissages scolaires, expérience malienne*, Bamako, SOUWARE EDITION
- SOUWARE Mamy, TRAORE Sidiki, HAVARD Michel, 2020, « Croissance démographique, sécurité alimentaire et accès à la santé et à l'éducation en zone cotonnières du Mali », *Cahiers Agriculture*, 01-01, Vol.29, Paris: EDP Sciences.
- STETTINGER Vanessa, 2021, « Séverine Depoilly et Séverine Kakpo[dir.], La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles », *Sociétés et jeunesse en difficulté* [En ligne], 25 Printemps, <https://journals.openedition.org/sejed/10913>
- TALBOT Laurent, TARDIF (Maurice), LESSARD (Claude), 2002, « Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels », in : *Revue française de pédagogie*, volume 138. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation, pp. 183-185
- TARDIF-GRENIER Kristel, ARCHAMBAULT Isabelle, LAFANTAISIE Vicky, MAGNAN Marie-Odile, BARADHY Roula, 2018, « La collaboration école-famille immigrante : représentations d'administrateurs en milieu scolaire primaire socioéconomiquement défavorisé », *Canada Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 41. N°. 4, pp. 954-990
- TEFFO-SANCHEZ Alix, 2020, « Espace scolaire, espace genré : l'usage de la géographie pour enseigner l'égalité », *Géocarrefour* 94/1
- TERRAIL Jean-Pierre, 2004, *Ecole, l'enjeu démocratique*, Paris, La Dispute.
- TESSARO Walter, 2004, « L'élève acteur des relations famille-école : stratégie de transmission des messages », *Revue Suisse des sciences de l'éducation* 26 (2), 327-342 ISSN 1424-3946, Academic Press Fribourg.
- THOLE Marie-Gaëlle, 2013, *Les filles à l'école au Mali. Langage, représentations et interactions*, Paris, L'Harmattan.
- TIMERA Mahamet, 1996, *les Soninké en France. D'une histoire à l'autre*, Editions KARTHALA
- TIMERA Mahamet, 1997, « L'immigration africaine en France : regard des autres et relis de soi. » Khartala, *Politique africaine* n° 67, Oct.
- TIMERA Mahamet, 1999, Logiques familiales, communautaires et scolarisation de jeunes filles d'origine africaine noire en France. In *Formation Emploi*. N. 65. Immigration. pp. 57-75.
- TREMBLAY Nicole, DUMOULIN Catherine, GAGNON Mathieu, GIROUX Patrick, 2015, « La collaboration entre l'école, la famille et la communauté en milieu à risque : quels défis

pour la formation initiale des enseignants du primaire ? », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 38, N° 2, pp. 1-28

TRIBALAT Michèle, LEVRY Michet Louis, 1950, *Cent ans d'immigration étrangers d'hier, France d'aujourd'hui : apport démographique, dynamique familiale et économique de l'immigration étrangère*

TOUNKARA Aly, 2019, *Le djihad à Ké-Macina dans le centre du Mali*, Paris, l'Harmattan.

TOUNKARA, Bréhima, 2001, « Le rôle des ONG dans l'éducation de base au Mali », United States Agency for International Development, Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education.

TOURE Niadou, 2017, *Mobilité internationale pour études et mobilité sociale. Trajectoires scolaires et socioprofessionnelles des étudiants maliens dans l'enseignement supérieur en France et au Maroc*, Thèse soutenue à Paris : Université Paris Descartes

TRAORE Idrissa Soïba, 2011, *Ecole et décentralisation au Mali. Des logiques d'appropriations locales aux dynamiques de conquêtes de l'espace scolaire*. Paris, l'Harmattan.

TRAORE Moussa Khoré, 2015, « La gouvernance locale dans le secteur de l'Education au Mali », Université de Toulouse

TRAORE Samba, 2000, « La formation des maîtres du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental au Mali : Problèmes et perspectives », *Nordic Journal of African Studies* 9(3) : 29-48, Institut Pédagogique National, Bamako

TRUONG Fabien, 2015, *Jeunesse française : Bac + 5 made in banlieue*, Paris, La Découverte.

UNESCO 2000, « Forum mondial sur l'éducation », Dakar, Sénégal

VALDENNAIRE Mathieu, 2011, « Essais en Économie de l'Éducation », École des Hautes Études en Sciences Sociales en Sciences Économiques.

VALLET Louis-André, CAILLE Jean-Paul, 1996, « Niveau en Français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration ». *Economie et statistique. Enquête éducation. L'école, les élèves et les parents*. PP. 137-153

VAN ZANTEN, Agnès, « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de recherche en sciences sociales*, vol.180, no. 5, 2009, pp. 24-34. »

WEYER Frédérique, 2011, *Education et insertion professionnelle au Mali. Jeu des trajectoires, enjeu familial et inégalités*, Paris Kartala.

ZEROULOU Zaihira, 1988, « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en terme de mobilisation ». In : *Revue française de sociologie*, 29-3. L'école en croissance, pp. 447-470

ZERROUKI Rachid, 2020, *Les incassables*, Paris, Les Editions Robert Laffont

ZIROTTI Jean-Pierre, 1997, « Les enfants d'immigrés à l'école ou la dynamique de l'altérité ». In : *Cahier de la Méditerranée*, n°54, 1, 1997. Mots et migrations [Actes du colloque de Grasse, novembre 1996] pp. 139-146

Documents du Ministère de l'Education Nationale du Mali

Ministère de l'Education Nationale du Mali, statistiques scolaires, année scolaire 1969-1970 ; 1974-1975 ; 1980-1981 ; 1987-1988 ; 1988-1989

Ministère de l'Education Nationale du Mali, annuaire des statistiques scolaires de l'enseignement fondamental, 1990-1991 ; 1991-1992 ; 1993-1994 ; 1995-1996 ; 1996-1997 ; 1997-1998 ; 1998-1999 ; 2000-2001 ; 2000-2001 ; 2002-2003 ; 2003-2004 ; 2004-2005 ; 2005-2006 ; 2006-2007 ; 2007-2008 ; 2008-2009 ; 2009-2010 ; 2010-2011 ; 2011-2012 ; 2012-2013 ; 2013-2014

Ministère de l'Education Nationale du Mali, annuaire national des statistiques de l'enseignement fondamental, 2015-2016

Ministère de l'Education Nationale du Mali, annuaire national des statistiques de l'enseignement fondamental, 2016-2017

Ministère de l'Education Nationale du Mali, annuaire national des statistiques de l'enseignement fondamental, 2017-2018

Ministère de l'Education Nationale du Mali : Grande orientation de la politique éducative (document PDF), Janvier 2000

Ministère de l'Education Nationale du Mali, Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle, deuxième génération (PRODEC II), 2019-2028, Document de travail, mai 2018

Ministère de l'Education Nationale du Mali Secrétariat Général, La Lettre de politique éducative du Mali, Mission d'évaluation août 2006

Autres rapports et documents

Agence française de développement (AFD), 2018, *L'éducation en Afrique subsaharienne*, idées reçues, janvier

Banque Mondiale, 2010, Document de travail N° 198, Le système éducatif malien. *Analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du système.*

CEET, 2016, Rapport de recherche du Centre d'études de l'emploi et du travail, n°101, novembre

COULON Alain, PAIVANDI S., 2003, « *Les étudiants étrangers en France. L'état des savoirs* ». Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), CRES, Université Paris VIII

Campus France, septembre 2014, « *l'essentiel des chiffres clés* » n°9.

Campus France, 2013, Les notes de Campus France, juin, Hors-série n°7.

DELAHAYE Jean Paul, 2015, *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, Rapport à madame la ministre de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Inspection générale de l'Education nationale, mai.

Observatoire des inégalités, 2015, *Rapport sur les inégalités en France*, Paris, édition 2007.

Document Nations Unies et UNESCO

Système des Nations Unies au Mali, Rapport de suivi de la mise en œuvre des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), Bamako, novembre 2004

UNESCO Institute for Statistics, UIS (en français ISU), Ressources scolaires et pédagogiques en Afrique subsaharienne. Analyse des données régionales collectées par l'ISU en 2011 sur l'éducation. Bulletin d'information de l'ISU N° 9, avril 2012.

UNESCO, Ne laisser personne pour compter : Sommes-nous loin de l'enseignement primaire et secondaire universel ? Document d'orientation 27/ fiche d'information 37, juillet 2016

UNESCO, Réduire la pauvreté dans le monde à travers l'enseignement primaire et secondaire universel. Document d'orientation 32 / Bulletin d'information 44, 2017

UNESCO, Respecter les engagements. Les pays sont-ils en bonne voie d'atteindre l'ODD 4 ? Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2019

UNESCO, Rapport sur les données de l'ODD 4. Comment produire et utiliser les indicateurs mondiaux et thématiques de l'éducation. Institut de statistique de l'UNESCO, 2020.

Documents Unicef

UNICEF Mali, suivi des indicateurs du système éducatif de 2013-2014 à 2017-2018.

UNICEF Privatisation multidimensionnelle et pauvreté des enfants au Mali. Document élaboré par l'équipe technique nationale MODA Mali, octobre 2018.

Monographies

Mairie de la Commune V du district de Bamako, 2016, « Programme de développement économique, social et culturel 2016-2020.

Monographie de la commune de Ouélessebouyou, Mairie de Ouélessebouyou, 2009,.

Mémoires de Maitrise et Master 2 en France

AHMED Ayat, Le rôle des associations d'accompagnement scolaire dans la scolarité des jeunes immigrés, sous la direction de Madame Alexandra OESER, Master 2, 2016-2017, Université Paris Nanterre

BELKADI Nejiba, Les immigrés parisiens en 2014 : Vers un modèle post-assimilationniste ? sous la direction de Stéphane DUFOIX, Master 2, 2013-2014, Université Paris Nanterre

BOUCHEIKHI Sherazade, Être un immigré en France, sous la direction de Monsieur Mathieu HELY, Master 2, 2015-2016, Université Paris Nanterre

CHELAL Michael, La cité partagée. Usages de l'espace, rapport sociaux de sexe et de génération de jeunes de la cité Bois Perrier, sous la direction de Garcia SANCHEZ, Master 2, 2014-2015, Université Paris Nanterre

DIA Amadou Mamadou, La population immigrée malienne du foyer de Drancy et leur apport dans l'économie de leur pays, sous la direction de Madame Renée VIGNERON, Maitrise 2004-2005, Université Paris Nanterre

LEHOUX Erwan, Le soutien scolaire : Quelle offre pour quelle demande ? Etude sociologique d'un marché éducatif, sous la direction de Christian LAVAL, Master1, 2014-2015, Université Paris Nanterre

LEUENBERGER Céline, Les soninké du foyer Pinel. Lieu de vie et organisation, sous la direction de Madame Rabia BEKKAR, Maitrise 2003-2004, Université Paris Nanterre

NIMAGA Birama, Trajectoire et condition de vie des étudiants d'Afrique subsaharienne francophone, sous la direction de Madame Anne STEINER, Master 1, 2018-2019, Université Paris Nanterre

PELLETIER Pauline, Les femmes africaines en Île de France : Dynamique associative, intégration et changements culturels, sous la direction de Madame Carmen BERNARD, Maitrise, 2001-2002, Université Paris Nanterre

Site de recherche

www.insee.fr

www.leMonde.fr

www.unicef.org

uis.unesco.org

Liste des graphiques

Graphique N° 1 : Enfants non scolarisés au Mali, 2010-2018	p 28
Graphique N° 2 Inégalité selon « le niveau de diplôme des Français »	p71
Graphique N° 3 : Profession du père des élèves de 4 ^{ème} année, école de Ouélessebouyou	p189
Graphique N° 4 : Résultat du garçon à l'école de Montreuil premier trimestre classe de 6 ^{ème} , 2018	p269
Graphique N° 5 : Résultat du garçon à l'école de Montreuil second trimestre classe de 6 ^{ème} , 2018	p270
Graphique N° 6 : Résultat du garçon à l'école de Montreuil troisième trimestre classe de 6 ^{ème} , 2018	p 271
Graphique N° 7 : Résultat du garçon, école de Montreuil premier trimestre classe de 5 ^{ème} , 2018	p 272
Graphique N° 8 : Résultat du garçon, école de Montreuil second trimestre classe de 5 ^{ème} , 2018	p 273
Graphique N° 9 : Résultat du garçon, école de Montreuil troisième trimestre classe de 5 ^{ème} , 2018	p 273
Graphique N° 10: Résultat de la fille, école de Montreuil premier trimestre classe de 6 ^{ème} , 2018	p 274
Graphique N° 11: Résultat de la fille, école de Montreuil deuxième trimestre classe de 6 ^{ème} , 2018	p 275
Graphique N° 12: Résultat de la fille, école de Montreuil troisième trimestre classe de 6 ^{ème} , 2018	p 277
Graphique N° 13: Résultat de la fille école de Montreuil premier trimestre classe de 5 ^{ème} , 2019	p278
Graphique N° 14: Résultat de la fille école de Montreuil second trimestre classe de 5 ^{ème} , 2019	p279
Graphique N° 15 : Résultat de la fille école de Montreuil troisième trimestre classe de 5 ^{ème} , 2019	p 280

Graphique N° 16 : Résultat de la fille et du garçon école de Paris premier trimestre classe de 5^{ème}, 2018 p 281

Graphique N° 17: Résultat de la fille et du garçon école de Paris second trimestre classe de 5^{ème}, 2018 p282

Graphique N°18 : Résultat de la fille et du garçon école de Paris troisième trimestre classe de 5^{ème}, 2018 p283

Graphique N° 19 : Résultat de la fille école de Paris premier trimestre classe de 5^{ème}, 2019 p284

Graphique N° 20 : Résultat de la fille école de Paris second trimestre classe de 5^{ème}, 2019 p285

Graphique N° 21 : Résultat de la fille école de Paris troisième trimestre classe de 5^{ème}, 2019 p286

Graphique N° 22 : Résultat du garçon école de Paris premier trimestre classe de 5^{ème}, 2019 p287

Graphique N° 23 : Résultat du garçon école de Paris second trimestre classe de 5^{ème}, 2019 p288

Graphique N° 24 : Résultat du garçon école de Paris troisième trimestre classe de 5^{ème}, 2019 p 289

Graphique N° 25 : Résultat de la fille et du garçon à l'école de Kalaban Coura, 5^{ème} année, 2018 composition d'octobre p290

Graphique N° 26 : Résultat de la fille et du garçon, école de Kalaban Coura, 5^{ème} année, 2018 composition de février p291

Graphique N° 27 : Résultat de la fille et du garçon, école de Kalaban Coura, 5^{ème} année, 2018 composition d'avril p292

Graphique N° 28 : Résultat de la fille du garçon école de Kalaban Coura, 6^{ème} année, 2019 composition d'octobre p 293

Graphique N° 29 : Résultat de la fille du garçon école de Kalaban Coura, 6^{ème} année, 2019 composition de février p294

Graphique N° 30 : Résultat de la fille du garçon école de Kalaban Coura, 6^{ème} année, 2019 composition d'avril p 295

Graphique N° 31 : Résultat de la fille et du garçon école de Ouélessebouyou, 5^{ème} année, 2018 composition d'octobre p296

- Graphique N° 32 : Résultat de la fille et du garçon école de Ouélessebouyou, 5^{ème} année, 2018
composition de décembre p 297
- Graphique N° 33 : Résultat de la fille et du garçon école de Ouélessebouyou, 5^{ème} année, 2018
composition de février p298
- Graphique N° 34 : Résultat de la fille et du garçon école de Ouélessebouyou, 5^{ème} année, 2018
composition de mai p299
- Graphique N° 35 : Résultat de la fille et du garçon composition du premier trimestre classe de
6^{ème} année 2019 école de Ouélessebouyou p 300
- Graphique N° 36 : Abandon des élèves au Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de
Ouélessebouyou 2016-2017 p337
- Graphique N° 37 : Abandon des élèves au Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de
Ouélessebouyou 2017-2018 p 343
- Graphique N° 38 : Résultat scolaire à l'école de Ouélessebouyou p 344
- Graphique N° 39 : Résultat comparé des élèves de 4^{ème} année, l'école de Kalaban Coura et
Ouélessébouyou année scolaire 2016-2017 p 347

Liste des tableaux

Tableau N° 1 : Taux de scolarisation dans l'enseignement fondamental, évolution de 1960 à 1997/98	p 25
Tableau N°2 : Taux brut de scolarisation, filles et garçons dans l'enseignement fondamental, évolution de 2000-2001 à 2014-2015	p 26
Tableau N°3 : Taux brut d'admission des élèves en amont et en aval du primaire au Mali	p 29
Tableau N°4 : Les indicateurs par région en %	p 66
Tableau N° 5 : Les écarts de performance entre élèves étrangers et élèves français comparés à d'autres écarts	p67
Tableau N° 6 : Le redoublement des élèves et la CSP des parents	p73
Tableau N° 7 : Pauvreté et niveau de diplôme en France	p75
Tableau N°8 : Les études de cas dans l'enquête et les enfants suivis (données anonymisées)	p110
Tableau N° 9 : Parcours des élèves par âge et dans les cycles scolaires avant l'université au Mali et en France	p114
Tableau N° 10 : Enquête de terrain au Mali en 2017	p116
Tableau N°11 : Evolution du taux global de scolarisation fille, garçon au Mali de 1963 à 1970	p133
Tableau N°12 : Exercice de mathématiques à l'école de Kalaban Coura de Bamako	p154
Tableau N° 13 : Choix des écoles en France	p164
Tableau N°14 : Propositions retenues de l'école communautaire de Ouélessébougou au CAP, années scolaire 2016-2017	p336
Tableau N°15 : Propositions retenues de l'école communautaire de Ouélessébougou par le CAP, années scolaire 2017-2018	p339
Tableau N° 16 : Propositions retenues de la classe de 1 ^{ère} année de l'école communautaire de Ouélessébougou par le CAP, années scolaire 2017-2018	p 340

Tableau N° 17 : Résultat par sexe, classe de 4^e année, école de Kalaban Coura et Ouélessébougou, année scolaire 2016-2017 p 348

Tableau N° 18: Parcours scolaire des élèves suivis durant l'enquête (2017-2019) jusqu'à nos jours p 395

Tableau N° 19 : Origine sociale des boursiers d'excellence du Mali p 404

Tableau N° 20 : Les filières des lauréats au baccalauréat au Mali p 408

Tableau N° 21 : Les filières des boursiers d'excellence maliens en France p 408

Liste des photos

Photo N°1 : La cour de l'école Kalaban Coura	p145
Photo N°2 : Classe de 4 ^{ème} année	p145
Photo N° 3: La cour de l'école de Ouélessebouyou (1)	p148
Photo N°4: La cour de l'école de Ouélessebouyou (2)	p148
Photo N° 5: Les élèves de la classe de 4 ^{ème} année	p149
Photo N°6: Tableau de la classe de 4 ^{ème} année	p150
Photo N° 7: Les élèves dans la cour de l'école Colette Magny	p 169
Photo N° 8 : Exposition de travaux réalisés par les élèves de CM2 (1)	p169
Photo N° 9 :Exposition de travaux réalisés par les élèves de CM2 (2)	p 170
Photo N° 10: La cour de l'école de Ouélessebouyou, 2017	p363
Photo N°11: La cour de l'école de Paris, 2017	p 364
Photo N° 12: Les élèves de la classe de 4 ^{ème} année Ouélessebouyou, 2017	p 365
Photo N°13: Une salle de classe de 6 ^{ème} école de Montreuil, 2018	p365

ANNEXES

Annexe 1 : GUIDES D'ENTRETIEN

Annexe 2 : CARTES

Annexe 3 : CONVENTIONS DE RECHERCHE

ANNEXE 1 : GUIDES D'ENTRETIEN

GUIDE D'ENTRETIEN (adressé aux parents d'élèves Maliens au Mali)

Bonjour Madame, Monsieur, Cet entretien se fait dans le cadre de la préparation de mon doctorat en sociologie, à l'université de Versailles. Il a pour objet de mieux connaître les facteurs de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France.

I Situation familiale et relations parents/enfants en famille (en vert les questions tirées du guide d'entretien adressé aux parents d'élèves maliens en France)

Q 1 : Pouvez-vous me dire le nombre d'enfants qui vivent dans votre foyer et qui fréquentent l'école (enfants, neveux, nièces...) et les présenter rapidement (garçon, fille, quel âge ou classe environ).

Q2 : Est-ce que vous connaissez leur parcours scolaire, si oui pouvez-vous me dire dans quelle classe ou quel domaine d'études ils sont, s'ils sont plutôt en réussite, en échec selon vous, 'ils ont redoublé ...?

Q 3: La réussite scolaire de vos enfants est-elle une préoccupation très importante pour vous ? Pouvez-vous développer, et dire pourquoi ?

Q 4: Est-ce que vous pensez qu'il est important de mener aussi des actions à la maison pour favoriser la réussite scolaire des enfants, ou que c'est à l'école de le faire selon vous ? Pourquoi ?

Q 5: Comment les parents qui le souhaitent peuvent-ils le mieux aider leur enfant dans leur réussite scolaire selon vous ?:

- Les moyens financiers des parents (investissement).
- La mobilisation scolaire des parents (engagement, intérêt pour l'école)
- Autre chose ?

Q 6 : Pensez-vous que les élèves qui réussissent à l'école et obtiennent des diplômes élevés sont ceux dont les parents ont des moyens ? Pourquoi selon vous ?

Q 7 : Qu'est-ce qui peut expliquer selon vous les redoublements, voire l'abandon de l'école ?

Q 8: Pouvez-vous nous dire s'ils ont été en vacances dans d'autres villes maliennes, ou d'autres pays (lesquels ?) Est-ce important pour vous qu'ils partent en vacances, pourquoi ?

Q 9 : Pensez-vous que le fait d'aller en vacances à l'intérieur du Mali ou à l'étranger et voir les conditions d'études/de vie d'autres élèves maliens ou étrangers est important pour leur réussite scolaire ? Pourquoi ?

Q10 : Ceux qui ont eu le DEF¹²⁶, fréquentent quel type d'école : lycée ou autre école ?
Comment s'est faite leur orientation, est-ce que c'est ce qu'ils ont demandé, ou non et comment cela s'est-il passé ?

Q 11 : Parmi vos enfants, y a-t-il certains qui n'ont pas été orientés après l'obtention du DEF ?

Pourquoi ?

Ont-ils abandonné l'école ou les avez-vous payés une école privée ?

S'ils n'ont pas abandonné, qui a payé leur école ?

Q 12: Le choix du domaine d'étude de vos enfants émane plutôt de vous ou d'eux-mêmes ?
Pourquoi ?

Q 13: Le niveau d'étude de ceux qui ont terminé correspond-il à vos attentes et pourquoi ?

- Quel niveau d'étude attendiez-vous?

Q 14: Entre les aînés et les moins âgés, quels sont ceux qui sont plus en réussite scolaire ?
Comment expliquez-vous les différences de réussite scolaire (s'il y en a) entre les enfants dans votre foyer?

Q 15 : Parmi vos enfants ou autres élèves et étudiants vivant dans votre foyer, qui sont ceux qui réussissent mieux à l'école entre filles et garçons?

Q 16 : Selon vous qu'est-ce qui explique cette différence de réussite scolaire entre fille et garçon de façon général et dans votre foyer ?

Q 17: Selon vous entre le Mali et la France dans quel lieu les enfants des maliens ont plus de chance de faire des études supérieures ? Pourquoi ?

Q 18 : Parmi les enfants qui ont fini leurs études : est-ce qu'ils ont trouvé un emploi après dans leur domaine et à leur niveau d'étude ? Comment cela s'est-il passé ?

Q 19: Avez-vous des enfants qui ont étudiés ou qui étudient actuellement en France ? Oui :
Non :

- Si oui : Souhaitez-vous qu'ils restent travailler en France ou retournent un jour au Mali, à la fin de leurs études ? Pourquoi ?

- Si non : Envisagez-vous envoyé certains de vos enfants en poursuite d'études en France ?
Oui : Non : Pourquoi ?

Si oui : A quel niveau d'études ? Plutôt des filles ou garçons ? Pourquoi ?

Q20 : Comment vous préparez leur séjour en France, (financement de leur étude) ?

¹²⁶ Diplôme d'études fondamentales.

Q : Est-ce que le fait d'habiter en ville ou à la campagne a une conséquence sur la réussite scolaire selon vous ? Pourquoi ?

Q : Pensez-vous qu'un élève Malien a plus de chance de réussir scolairement s'il est au Mali ou en France ? Pourquoi ?

Q : La réussite scolaire est-elle liée à l'origine sociale ?

II Relation famille/ l'école, quartier

Q 21: Dans votre famille, qui s'occupe en général de l'aide au devoir des enfants ?

Vous : votre conjoint (e) : Les grands frères ou grande sœurs ou quelqu'un d'autre et qui en ce cas, pourquoi ?

Q 22 : Pensez-vous que le quartier, les amis sont importants pour la réussite scolaire des enfants ? Pourquoi ?

Q 23: D'après ce que vous savez, les enfants de votre quartier sont-ils généralement en réussite ou échec scolaire ? Comment expliquez-vous cela ?

Q 24: Selon vous, la réussite scolaire des élèves au Mali s'explique t-elle par les actions de l'école malienne en faveur de la réussite scolaire et dans quelle mesure ?

Q25 : Qu'est-ce qui est le plus important pour la réussite scolaire selon vous ? est-ce que les actions de l'école ou l'engagement de leurs parents ou de leurs amis ? Pourquoi ?

Q 26 : Dans votre entourage, quel est le niveau de vos enfants par rapport aux enfants d'autres Maliens? Bon : Mauvais :

- Si bon : Pourquoi ? comment expliquez-vous cela ?
- Si mauvais : Pourquoi ? comment expliquez-vous cela ?

III- L'abandon scolaire

Q 27: Certains de vos enfants ou des enfants habitant dans votre foyer ont-ils abandonné l'école et à quel niveau d'étude ?

- Si oui : Pouvez-vous nous expliquer les causes et les circonstances dans lesquelles ils ont abandonné ? Si non : comment expliquez-vous cela ?

Q28 : Est-ce que vous et votre conjoint (e) sont intervenus pour qu'ils n'abandonnent pas l'école ? Si oui comment ? Pouvez-vous raconter ?

Q 29 : S'il y a eu des abandons : est-ce que l'école est en partie responsable selon vous, pourquoi ? Qu'est-ce que l'école aurait du faire et qu'elle n'a pas fait pour qu'ils n'abandonnent pas l'école?

Q 30 : Selon vous, est-ce que les parents d'élèves peuvent aussi agir face à l'échec ou à l'abandon de l'école des élèves, le font-ils, si oui comment, sinon pourquoi selon vous ?

Q 31 : En tant que parent d'élèves, qu'est-ce que vous ressentez lorsqu'un de vos enfants ou autre élève et étudiant vivant dans votre foyer est en échec scolaire (redouble une classe) ou abandonne l'école?

III Identification de l'enquête

Q 32 : Quelle est votre profession ?..... âge :.....

Q 33: Profession du conjoint(e)..... âge :.....

Q34 : vivez-vous dans une famille étendue (famille composée de plusieurs générations) ou dans une famille nucléaire ?

GUIDE D'ENTRETIEN (adressé aux parents d'élèves Maliens au Mali), les personnes ressource

Bonjour Madame, Monsieur, Cet entretien se fait dans le cadre de la préparation de mon doctorat en sociologie, à l'université de Versailles. Il a pour objet de mieux connaître les facteurs de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France.

I Fonctionnement de l'éducation nationale.

Q : Pouvez-vous me parler de l'histoire de l'éducation nationale au Mali : De la période coloniale, à nos jours.

Q : quelles sont les reformes qui ont marqué l'Education National,

Q1: Pouvez-vous me parler du fonctionnement de l'Education Nationale au Mali ?

Q2 : Quels sont les partenaires de l'école malienne au niveau fondamental, secondaire...?

Q3 : Quels rôles jouent ces partenaires en faveur de la réussite scolaire des élèves du fondamental?

Q4 : Comment sont élaborés les programmes au niveau fondamental ?

- Est-ce le ministère seul qui les élabore ?

Q5 : Les programmes sont-ils identiques dans toutes les écoles (publiques, privées, communales) du Mali ? Oui : Non :

- Si non : Qu'est-ce qui explique cette différence dans les programmes ?

Q6 : Quels sont les outils d'évaluation du ministère de l'Education Nationale sur le niveau des élèves du fondamental.

Q7 : D'après ce que vous savez, comment est le niveau des élèves aujourd'hui par rapport à cinq ou dix ans avant : Meilleur : Mauvais :

- Si meilleur pourquoi ?
- Si mauvais pourquoi ?

Q8 : Y a-t-il des études de comparaison du niveau des élèves du Mali par rapport à ceux des pays de la sous-région : Sénégal, Côte d'Ivoire, Guinée Conakry, Burkina Fasso ?

Q9: Comment trouvez-vous le niveau d'étude des élèves maliens par rapport à ceux des pays de la sous-région : Bon :..... Mauvais :.....

Q10 : Y a-t-il des études de comparaison du niveau des élèves du Mali à chaque niveau : national, régional, communal ? Oui : Non :

Si oui : Pouvez-vous m'expliquer les méthodes et les enjeux de ces études ?

Si non : Pourquoi ?

Q11: Que pensez-vous du niveau des élèves de Bamako par rapport à d'autres établissements du Mali ?

Q12 : L'école est-il obligatoire au Mali ? Oui :.... Non :...

Si oui : Jusqu'à quel âge ? Que fait l'Education Nationale face aux enfants non scolarisés ?

Si non : Pourquoi ?

Q13: Que fait l'Education Nationale pour les élèves exclu ou en situation d'abandon au niveau fondamental ?

Q14 : Y a-t-il des études faites par le ministère pour évaluer le niveau des élèves du fondamental à différent niveau : national, régional, communal ?

Si oui : Pouvez-vous me parler de ces études, qui sont chargés de les réaliser, que disent les résultats ?

Q15 : D'après vos remarques, dans votre ministère entre filles et garçons, qui sont plus en réussite scolaire ?

Q16: Qu'est-ce qui explique selon vous cette différence de réussite scolaire ?

Q17 : D'après les remarques et les études de votre ministère, dans quelle discipline les élèves sont-ils généralement en difficulté au niveau fondamental ?

Q18 :Pensez-vous que le niveau social des parents a une influence sur la réussite scolaire ?

Q19 :Pensez-vous qu'un élève Malien a plus de chance de réussir scolairement s'il est au Mali ou en France ? Pourquoi ?

I Situation familiale et relations parents/enfants en famille (en vert les questions tirées du guide d'entretien adressé aux parents d'élèves maliens en France)

Q 1 : Pouvez-vous me dire le nombre d'enfants qui vivent dans votre foyer et qui fréquentent l'école (enfants, neveux, nièces...) et les présenter rapidement (garçon, fille, quel âge ou classe environ).

Q2 : Est-ce que vous connaissez leur parcours scolaire, si oui pouvez-vous me dire dans quelle classe ou quel domaine d'études ils sont, s'ils sont plutôt en réussite, en échec selon vous, 'ils ont redoublé ...?

Q 3: La réussite scolaire de vos enfants est-elle une préoccupation très importante pour vous ? Pouvez-vous développer, et dire pourquoi ?

Q 4: Est-ce que vous pensez qu'il est important de mener aussi des actions à la maison pour favoriser la réussite scolaire des enfants, ou que c'est à l'école de le faire selon vous ? Pourquoi ?

Q 5: Comment les parents qui le souhaitent peuvent-ils le mieux aider leur enfant dans leur réussite scolaire selon vous ?:

- Les moyens financiers des parents (investissement).
- La mobilisation scolaire des parents (engagement, intérêt pour l'école)
- Autre chose ?

Q 6 : Pensez-vous que les élèves qui réussissent à l'école et obtiennent des diplômes élevés sont ceux dont les parents ont des moyens ? Pourquoi selon vous ?

Q 7 : Qu'est-ce qui peut expliquer selon vous les redoublements, voire l'abandon de l'école ?

Q 8: Pouvez-vous nous dire s'ils ont été en vacances dans d'autres villes maliennes, ou d'autres pays (lesquels ?) Est-ce important pour vous qu'ils partent en vacances, pourquoi ?

Q 9 : Pensez-vous que le fait d'aller en vacance à l'intérieur du Mali ou à l'étranger et voir les conditions d'études/de vie d'autres élèves maliens ou étrangers est important pour leur réussite scolaire ? Pourquoi ?

Q10 : Ceux qui ont eu le DEF¹²⁷, fréquentent quel type d'école : lycée ou autre école ? Comment s'est faite leur orientation, est-ce que c'est ce qu'ils ont demandé, ou non et comment cela s'est-il passé ?

Q 11 : Parmi vos enfants, y a-t-il certains qui n'ont pas été orienté après l'obtention du DEF ?

Pourquoi ?

Ont-ils abandonné l'école ou les avez-vous payés une école privée ?

S'ils n'ont pas abandonné, qui a payé leur école ?

Q 12: Le choix du domaine d'étude de vos enfants émane plutôt de vous ou d'eux-mêmes ? Pourquoi ?

Q 13: Le niveau d'étude de ceux qui ont terminé correspond-il à vos attentes et pourquoi ?

- Quel niveau d'étude attendiez-vous?

Q 14: Entre les aînés et les moins âgés, quels sont ceux qui sont plus en réussite scolaire ? Comment expliquez-vous les différences de réussite scolaire (s'il y en a) entre les enfants dans votre foyer?

Q 15 : Parmi vos enfants ou autres élèves et étudiants vivant dans votre foyer, qui sont ceux qui réussissent mieux à l'école entre filles et garçons?

¹²⁷ Diplôme d'études fondamentales.

Q 16 : Selon vous qu'est-ce qui explique cette différence de réussite scolaire entre fille et garçon de façon général et dans votre foyer ?

Q 17: Selon vous entre le Mali et la France dans quel lieu les enfants des maliens ont plus de chance de faire des études supérieures ? Pourquoi ?

Q 18 : Parmi les enfants qui ont fini leurs études : est-ce qu'ils ont trouvé un emploi après dans leur domaine et à leur niveau d'étude ? Comment cela s'est-il passé ?

Q 19: Avez-vous des enfants qui ont étudiés ou qui étudient actuellement en France ? Oui :
Non :

- Si oui : Souhaitez-vous qu'ils restent travailler en France ou retournent un jour au Mali, à la fin de leurs études ? Pourquoi ?

- Si non : Envisagez-vous envoyé certains de vos enfants en poursuite d'études en France ?
Oui : Non : Pourquoi ?

Si oui : A quel niveau d'études ? Plutôt des filles ou garçons ? Pourquoi ?

Q20 : Comment vous préparez leur séjour en France, (financement de leur étude) ?

Q : Est-ce que le fait d'habiter en ville ou à la campagne a une conséquence sur la réussite scolaire selon vous ? Pourquoi ?

Q : Pensez-vous qu'un élève Malien a plus de chance de réussir scolairement s'il est au Mali ou en France ? Pourquoi ?

Q : La réussite scolaire est-elle liée à l'origine sociale ?

II Relation famille/ l'école, quartier

Q 21: Dans votre famille, qui s'occupe en général de l'aide au devoir des enfants ?

Vous : votre conjoint (e) : Les grands frères ou grande sœurs ou quelqu'un d'autre et qui en ce cas, pourquoi ?

Q 22 : Pensez-vous que le quartier, les amis sont importants pour la réussite scolaire des enfants ? Pourquoi ?

Q 23: D'après ce que vous savez, les enfants de votre quartier sont-ils généralement en réussite ou échec scolaire ? Comment expliquez-vous cela ?

Q 24: Selon vous, la réussite scolaire des élèves au Mali s'explique t-elle par les actions de l'école malienne en faveur de la réussite scolaire et dans quelle mesure ?

Q25 : Qu'est-ce qui est le plus important pour la réussite scolaire selon vous ? est-ce que les actions de l'école ou l'engagement de leurs parents ou de leurs amis ? Pourquoi ?

Q 26 : Dans votre entourage, quel est le niveau de vos enfants par rapport aux enfants d'autres maliens? Bon : Mauvais :

- Si bon : Pourquoi ? comment expliquez-vous cela ?
- Si mauvais : Pourquoi ? comment expliquez-vous cela ?

III- L'abandon scolaire

Q 27: Certains de vos enfants ou des enfants habitant dans votre foyer ont-ils abandonné l'école et à quel niveau d'étude ?

- Si oui : Pouvez-vous nous expliquez les causes et les circonstances dans lesquelles ils ont abandonné ? Si non : comment expliquez-vous cela ?

Q28 : Est-ce que vous et votre conjoint (e) sont intervenus pour qu'ils n'abandonnent pas l'école ? Si oui comment ? Pouvez-vous raconter ?

Q 29 : S'il y a eu des abandons : est-ce que l'école est en partie responsable selon vous, pourquoi ? Qu'est-ce que l'école aurait du faire et qu'elle n'a pas fait pour qu'ils n'abandonnent pas l'école?

Q 30 : Selon vous, est-ce que les parents d'élèves peuvent aussi agir face à l'échec ou à l'abandon de l'école des élèves, le font-ils, si oui comment, sinon pourquoi selon vous ?

Q 31 : En tant que parent d'élèves, qu'est-ce que vous ressentez lorsqu'un de vos enfants ou autre élève et étudiant vivant dans votre foyer est en échec scolaire (redouble une classe) ou abandonne l'école?

III Identification de l'enquête

Q 32 : Quelle est votre profession ?..... âge :.....

Q 33: Profession du conjoint(e)..... âge :.....

Q34 : vivez-vous dans une famille étendue (famille composée de plusieurs générations) ou dans une famille nucléaire ?

GUIDE D'ENTRETIEN (adressé aux parents d'élèves Maliens en France)

Bonjour Madame, Monsieur, Cet entretien se fait dans le cadre de la préparation de mon doctorat en sociologie, à l'université de Versailles. Il a pour objet de mieux connaître les facteurs de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France.

I Situation familiale et relations parents/enfants en famille

Q 1 Pouvez-vous me dire le nombre d'enfants qui vivent dans votre foyer et qui fréquentent l'école (enfants, neveux, nièces...) et les présenter rapidement (garçon, fille, quel âge ou classe environ).

Q2 Est-ce que vous connaissez leur parcours scolaire, si oui pouvez-vous me dire dans quelle classe ou quel domaine d'études ils sont, s'ils sont plutôt en réussite, en échec selon vous, 'ils ont redoublé ...?

Q 3: La réussite scolaire de vos enfants est-elle une préoccupation très importante pour vous ? pouvez-vous développer, et dire pourquoi ?

Q 4: Est-ce que vous pensez qu'il est important de mener aussi des actions à la maison pour favoriser la réussite scolaire des enfants, ou que c'est à l'école de le faire selon vous ? Pourquoi ?

Q 5: Comment les parents qui le souhaitent peuvent-ils le mieux aider leur enfant dans leur réussite scolaire selon vous ?:

- Les moyens financiers des parents (investissement).
- La mobilisation scolaire des parents (engagement, intérêt pour l'école)
- Autre chose ?

Q 6 : Pensez-vous que les élèves qui réussissent à l'école et obtiennent des diplômes élevés sont ceux dont les parents ont des moyens ? Pourquoi selon vous ?

Q 7 : Qu'est-ce qui peut expliquer selon vous les redoublements, voire l'abandon de l'école ?

Q 9: Pouvez-vous nous dire s'ils ont été en vacances au Mali ? (ou lesquels ?) Est-ce important pour vous qu'ils y aillent, pourquoi ?

Q 10 : Pensez-vous que le fait d'aller en vacance au Mali et voir les conditions d'études/de vie des élèves maliens leur montera la chance qu'ils ont d'aller à l'école en France et leur motivera dans les études ? Pourquoi ?

Q11 : Ceux qui sont au niveau lycée, fréquentent quel type de lycée : lycée général/ technologique, professionnel, autre école ? Comment s'est faite leur orientation, est-ce que c'est ce que vous aviez demandé, ou non et comment cela s'est-il passé ?

Q 12: Le choix du domaine d'étude de vos enfants émane plutôt de vous ou d'eux-mêmes ? Pourquoi ?

Q 13: Le niveau d'étude de ceux qui ont terminé correspond-il à vos attentes et pourquoi ?

- Quel niveau d'étude attendiez-vous?

Q 14: Entre les aînés et les moins âgés, quels sont ceux qui sont plus en réussite scolaire ? Comment expliquez-vous les différences de réussite scolaire (s'il y en a) entre les enfants dans votre foyer?

Q 15 : Parmi vos enfants ou autres élèves et étudiants vivant dans votre foyer, qui sont ceux qui réussissent mieux à l'école entre filles et garçons?

Q 16 : Selon vous qu'est-ce qui explique cette différence de réussite scolaire entre fille et garçon de façon général et dans votre foyer ?

Q 17: Selon vous entre le Mali et la France dans quel lieu les enfants des maliens ont plus de chance de faire des études supérieures ? Pourquoi ?

Q 18 : Parmi les enfants qui ont fini leurs études : est-ce qu'ils ont trouvé un emploi après dans leur domaine et à leur niveau d'étude ? Comment cela s'est-il passé ?

Q 19 Souhaitez-vous que vos enfants travaillent toujours en France ou retournent un jour au Mali, à la fin de leur études ? Pourquoi ?

II Relation famille/ l'école, quartier

Q 21: Dans votre famille, qui s'occupe en général de l'aide au devoir des enfants ?

Vous : votre conjoint (e) : Les grands frères ou grande sœurs ou quelqu'un d'autre et qui en ce cas, pourquoi ?

Q 22 : Pensez-vous que le quartier, les amis sont importants pour la réussite scolaire des enfants ? Pourquoi ?

Q 23: d'après ce que vous savez, les enfants de votre quartier sont-ils généralement en réussite ou échec scolaire ? Comment expliquez-vous cela ?

Q 24: Selon vous, la réussite scolaire des élèves issus des parents immigrés maliens s'explique-t-elle par les actions de l'école de l'Education Nationale en faveur de la réussite scolaire et dans quelle mesure ?

Q25 : Qu'est-ce qui est le plus important pour la réussite scolaire selon vous ? est-ce que les actions de l'école ou l'engagement de leurs parents ou de leurs amis ? Pourquoi ?

Q 26 : Dans votre entourage, quel est le niveau de vos enfants par rapport aux enfants d'autres maliens ou d'autres immigrés ? Bon : Mauvais :

- Si bon : Pourquoi ? comment expliquez-vous cela ?
- Si mauvais : Pourquoi ? comment expliquez-vous cela ?

Q : Est-ce que le fait d'habiter en ville ou à la campagne a une conséquence sur la réussite scolaire selon vous ? Pourquoi ?

Q : Pensez-vous qu'un élève Malien a plus de chance de réussir scolairement s'il est au Mali ou en France ? Pourquoi ?

Q : La réussite scolaire est-elle liée à l'origine sociale ?

III- L'abandon scolaire

Q 27: Certains de vos enfants ou des enfants habitant dans votre foyer ont-ils abandonné l'école et à quel niveau d'étude ?

- Si oui : Pouvez-vous nous expliquer les causes et les circonstances dans lesquelles ils ont abandonné ? Si non : comment expliquez-vous cela ?

Q 28 : Est-ce que vous et votre conjoint (e) sont intervenus pour qu'ils n'abandonnent pas l'école ? Si oui comment ? Pouvez-vous raconter ?

Q 29 : S'il y a eu des abandons : est-ce que l'école est en partie responsable selon vous, pourquoi ? Qu'est-ce que l'école aurait du faire et qu'elle n'a pas fait pour qu'ils n'abandonnent pas l'école?

Q 30 Selon vous, est-ce que les parents d'élèves peuvent aussi agir face à l'échec ou à l'abandon de l'école des élèves, le font-ils, si oui comment, sinon pourquoi selon vous ?

Q 31 : En tant que parent d'élèves, qu'est-ce que vous ressentez lorsqu'un de vos enfants ou autre élève et étudiant vivant dans votre foyer est en échec scolaire (redouble une classe) ou abandonne l'école?

III Identification de l'enquête

Q 32 : quelle est votre profession ?..... âge :..... année d'arrivée en France :.....

Q 33: Profession du conjoint(e)..... âge :..... année d'arrivée en France :.....

Guide d'entretien (adressé aux membres d'une association malienne en France)

Bonjour Madame, Monsieur

Cet entretien se fait dans le cadre de la préparation de mon doctorat en sociologie, à l'université de Versailles. Il a pour objet de faire ressortir les facteurs de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France.

I Connaissance de l'association et actions pour la réussite scolaire des enfants maliens en France.

Q 1: quel est le poste que vous occupez dans votre association ?

Q2 : Pouvez-vous me présenter votre association, sa création, son évolution ses missions, ses acteurs (salariés, bénévoles, partenaires) ?

Q3 : Qui sont les adhérents (les personnes qui participent aux activités) ? Combien sont-ils (environ), quel est leur profil (homme/femme, leur origine sociale, et s'il y a d'autres nationalités que la France et le Mali dans votre association)...

Q4 : Quelles sont les actions que vous mener pour la réussite scolaire des enfants maliens scolarisés à Montreuil ?

Q5 : Quelles actions menez-vous auprès des enfants maliens ou d'origine malienne ? En recevez-vous beaucoup jusqu'à quel âge ? Que leur proposez-vous ? Q6 : Etes-vous en contact avec des familles maliennes ?

Si oui, comment se passent les contacts, avez-vous des exemples ?

Si Non, pourquoi ?

Quelles actions menez-vous auprès des parents pour aider les enfants à réussir scolairement ?

Q7 : Est-ce que dans l'ensemble, les enfants et les parents sont plutôt satisfaits, ou certains aimeraient-ils plus d'aides, d'autres actions ?

Q 8: Travaillez-vous en France ou au Mali avec d'autres associations maliennes ?

Si oui quelles sont les actions que vous menez avec elles notamment, en lien avec la réussite scolaire des enfants maliens ?

Si non pourquoi ?

II Relation avec l'école et la famille

Q9 : Votre association travaille t-elle avec les établissements scolaires de votre commune ? Ou avec la Mairie, ou les deux...

Q 10 : Est-ce que la réussite des enfants maliens vous semble une préoccupation majeure de la Mairie de Montreuil et des établissements ? Pourquoi ?

Q11 : Est-ce que ce sont les écoles qui adressent des enfants ou les familles à l'association ? Comment viennent-elles sinon ?

Q12 : Quelles sont les actions que vous menez avec les écoles, avez-vous un exemple ?

Q13 : selon vous est-il plus important pour l'association d'agir auprès de l'école, ou de la famille ? Pourquoi ? (à quel niveau se joue la réussite ? y a-t-il d'autres niveau où vous pensez qu'il est important d'agir ?)

Q14 : Qu'est-ce que vous proposez aussi des actions pour les enfants maliens qui abandonnent l'école après la scolarité obligatoire ?

Q15 : Proposez-vous aussi de la formation professionnelle? Pourquoi ?

Q16 : Avez-vous des enfants scolarisés dans votre foyer ? oui.... Non....

Si oui combien ? A quel niveau d'étude ?

Q17 : Ont-ils redoublé dans leur cursus scolaire ? oui... Non....

Q 18: Si oui... Combien de fois ?..... Dans quelle classe ?.....

Q19 : Ceux qui sont au lycée sont dans quelle filière : générale : ...technique.... Professionnelle.....

III identification de l'enquêté

Q20 : quelle est votre profession ?..... âge :..... année d'arrivée en France :.....

Q21 : Profession du conjoint(e)..... âge :..... année d'arrivée en France :.....

GUIDE D'ENTRETIEN (adressé aux parents des enfants suivis au Mali)

Bonjour Madame, Monsieur

Cet entretien se fait dans le cadre de la préparation de mon doctorat en sociologie, à l'université de Versailles. Il a pour objet de faire ressortir les facteurs de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France.

L'étude porte sur 4 suivis d'enfants pendant 3 ans au Mali et en France et votre enfant XX est concerné par un des suivis. L'étude est menée à la fois à l'école et à la maison, pour avoir des informations sur ses conditions de vie.

I Relation parents/enfant et situation familiale de l'enfant.

Q 1: Combien d'enfants avez-vous dans votre foyer et quel rang XX occupe-t-il (elle) dans la fratrie?

Q 2 : Dans votre famille : entre filles et garçons, quels sont ceux qui ont le meilleur niveau scolaire ? Comment expliquez-vous cela ?

Q 3 : Depuis sa rentrée à l'école jusqu'à cette année (4^{ème} année), quel est le niveau scolaire de XX selon vous : Excellent, bon, passable ou mauvais ? Cela s'explique par quel facteur selon vous ?

Q 4 : Est-ce votre enfant bénéficie des aides au devoir à la maison? Oui : non :

Si oui : Par qui ? vous : votre conjoint (e) : autre personne:

Si Non : Pourquoi ?

Q 5 (si l'aide au devoir n'est pas faite par l'enquêté): Est-ce que vous regardez souvent son cahier, ou est-ce que vous faites de la lecture avec lui : Oui : Non

Si oui : Combien de fois par semaine : par mois :

Si non : pourquoi ?

Q 6 : Est-ce que vous l'aidez autrement, comment ?

Q 7 : Est-ce que vous travaillez ? Oui : non :

Si oui : est-ce que votre travail vous gêne pour vous occuper de la scolarité de votre enfant ? Comment conciliez-vous travail et éducation des enfants à la maison ?

Si non : est-ce que votre conjoint travaille et si oui, est-ce que ça la gêne pour s'occuper du travail des enfants ?

Q 8: Durant les vacances est-ce que votre enfant fréquente une bibliothèque ? Si oui : Combien de fois par semaine :

Si non : Pourquoi :

Q9 : pendant les vacances, est-ce que votre enfant étudie ? Si oui, est-ce qu'il le fait tout seul ou avec quelqu'un d'autre ? Sinon pourquoi selon vous ?

Q 10: Est-ce que votre enfant est déjà parti en vacances dans un autre pays ? Dans une autre région à l'intérieur du Mali ? Oui : non :

Si oui : Quel pays, ville ?

Si non : Pourquoi ?

Q 11: Pensez-vous que les enfants de votre quartier sont dans des bonnes conditions d'études et d'environnement social pour réussir leurs études ?

Q12 : Comment expliquez-vous l'échec scolaire des enfants maliens au Mali?

Q13 : Discutez-vous avec d'autres parents maliens sur la situation scolaire de vos enfants ?
Oui : non :

Si oui : Comment est-ce que vous agissez en général pour vos enfants en difficulté scolaire, en décrochage scolaire ou exclus de l'école?

Si Non : Pourquoi ?

Q 14 : Selon vous, entre l'encadrement des enseignants à l'école et l'engagement des parents à la maison, qu'est-ce qui compte le plus dans la réussite scolaire d'un enfant ?

Q 15: Quels sont les obstacles que vous connaissez, dans la réussite scolaire des enfants maliens au Mali?

Q 16: Est-ce que le fait d'habiter en ville ou à la campagne a une conséquence sur la réussite scolaire selon vous ? Pourquoi ?

Q 17: Pensez-vous qu'un élève Malien a plus de chance de réussir scolairement s'il est au Mali ou en France ? Pourquoi ?

Q 18: Selon vous les parents d'élèves n'ont pas été à l'école ou ont un niveau d'étude faible, est-ce que cela constitue un obstacle à la réussite scolaire de leurs enfants ? oui : non

Si oui : Comment ?

Si non : pourquoi ?

II Relation famille/ école et projet d'avenir pour l'enfant

Q 19: Etes-vous membre d'une association ? Laquelle ? Est-ce que c'est en rapport avec la scolarité de votre enfant ?

Q20 : (Par rapport aux associations de parents d'élèves)

Si membre Qu'est-ce qui vous a motivé d'intégrer une association des parents d'élèves ?

Si non : Est-ce que vous participez aux réunions des parents d'élèves dans l'école de votre enfant? Pourquoi ?

Q 21: Pensez-vous que le fait d'intégrer une association des parents d'élèves joue en faveur de la réussite scolaire des enfants ? Oui : non :

Si oui : Comment ?

Si non : pourquoi ?

Q 22: Les parents d'élèves, que vous connaissez, fréquentent-ils les associations des parents d'élèves ? Oui : Non :

Si oui : Sont-ils souvent membres ?

Si non : pourquoi ils ne fréquentent pas selon vous ?

Q23: Pensez-vous que la réussite scolaire des enfants est-elle une préoccupation majeure des Maliens au Mali ? Pourquoi ?

Q24 : Selon vous au sein des couples maliens au Mali, qui s'engage plus entre l'homme et la femme dans la réussite scolaire des enfants ? Pourquoi ?

Q25 : Est-ce que votre enfant part souvent en retard à l'école ? Oui : Non

Si oui : est-ce que cela est dû à la distance école/maison ? Autre raison ?

Q26 : Quels est le niveau de votre enfant par rapport aux enfants maliens au tour de vous ?

Q 27: Selon vous entre le Mali et la France, dans quel pays est-il plus facile pour un parent de bien encadrer son enfant, s'il est en difficulté scolaire ? Pourquoi ?

Q28 : Selon vous quelles sont les contraintes auxquelles sont confrontées les Maliens en France pour mieux encadrer leurs enfants à la maison ? et au Mali ?

Q29 : Quel niveau d'étude voulez-vous que votre enfant atteigne ?

Q 30: Dans quel domaine d'étude voulez-vous qu'il s'oriente ?

Q 31 : Après ses études, dans quel pays voulez-vous qu'il travaille ? en France : au Mali : autre pays :

Pourquoi ?

Q 32 : Quelles sont les matières préférées de votre enfant XX à l'école
- Pourquoi ils ou elle préfère ces matières selon vous ?

Q : - Qu'est-ce que la réussite scolaire selon vous ?

- Qu'est-ce que l'échec scolaire selon vous ?

III Identification de l'enquête

Q33 : Quelle est votre profession ?..... âge :..... niveau d'étude

Q34: Profession du conjoint(e)..... âge :..... niveau d'étude

GUIDE D'ENTRETIEN (adressé aux parents des enfants à suivre en France)

Bonjour Madame, Monsieur

Cet entretien se fait dans le cadre de la préparation de mon doctorat en sociologie, à l'université de Versailles. Il a pour objet de faire ressortir les facteurs de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France.

L'étude porte sur 4 suivis d'enfants pendant 3 ans au Mali et en France et votre enfant XX est concerné par un des suivis. L'étude est menée à la fois à l'école et à la maison, pour avoir des informations sur ses conditions de vie.

I Relation parents/enfant et situation familiale de l'enfant.

Q 1: Combien d'enfants avez-vous dans votre foyer et quel rang XX occupe-t-il (elle) dans la fratrie?

Q 2 : Dans votre famille : entre filles et garçons, quels sont ceux qui ont le meilleur niveau scolaire ? Comment expliquez-vous cela ?

Q 3 : Depuis sa rentrée à l'école jusqu'à cette année (CM2), quel est le niveau scolaire de XX selon vous : Excellent, bon, passable ou mauvais ? Cela s'explique par quel facteur selon vous ?

Q 4 : Est-ce votre enfant bénéficie des aides au devoir à la maison? Oui : non :

Si oui : Par qui ? vous : votre conjoint (e) : autre personne:

Si Non : Pourquoi ?

Q 5 (si l'aide au devoir n'est pas faite par l'enquêté): Est-ce que vous regardez souvent son cahier, ou est-ce que vous faites de la lecture avec lui : Oui : Non

Si oui : Combien de fois par semaine : par mois :

Si non : pourquoi ?

Q6 : est-ce que vous l'aidez autrement, comment ?

Q 7 : Est-ce que vous travaillez ? Oui : non :

Si oui : est-ce que votre travail vous gêne pour vous occuper de la scolarité de votre enfant ? Comment conciliez-vous travail et éducation des enfants à la maison ?

Si non : est-ce que votre conjoint travaille et si oui, est-ce que ça la gêne pour s'occuper du travail des enfants ?

Q 8: Durant les vacances est-ce que votre enfant fréquente une bibliothèque ? Si oui : Combien de fois par semaine :

Si non : Pourquoi :

Q9 : pendant les vacances, est-ce que votre enfant étudie ? Si oui, est-ce qu'il le fait tout seul ou avec vous avec quelqu'un d'autre ? Sinon pourquoi selon vous ?

Q 10: Est-ce que votre enfant est déjà parti en vacances au Mali, dans un autre pays ? dans une autre région à l'intérieur de la France ? Oui : non :

Si oui : Quel pays, ville ?

Si non : Pourquoi ?

Q 11: Pensez-vous que les enfants des maliens en France sont dans des bonnes conditions d'études et d'environnement social pour réussir leurs études ?

Q12 Selon vous, les conditions d'études et d'environnement pour les enfants en France sont-elles meilleures que pour les enfants au Mali et pourquoi ?

Comment expliquez-vous l'échec scolaire des enfants des Maliens en France ?

Q 13 : Discutez-vous avec d'autres parents maliens sur la situation scolaire de vos enfants ?
Oui : non :

Si oui : Comment est-ce que vous agissez en général pour vos enfants en difficulté scolaire, en décrochage scolaire ou exclus de l'école?

Si Non : Pourquoi ?

Q 14 : Selon vous, entre l'encadrement des enseignants à l'école et l'engagement des parents à la maison, qu'est-ce qui compte le plus dans la réussite scolaire d'un enfant ?

Q 15: Quels sont les obstacles que vous connaissez, dans la réussite scolaire des enfants des Maliens en France?

Q 16: Selon vous, dans votre voisinage, entre les enfants des Maliens et d'autres communautés africaines, y a-t-il des différences

- si oui, lesquels réussissent mieux scolairement ?
- Comment expliquez-vous cette différence, (s'il y en a) ?

Q 17: Selon vous quand les parents maliens en France n'ont pas été à l'école ou ont un niveau d'étude faible, est-ce que cela constitue un obstacle à la réussite scolaire de leurs enfants ? oui : non

Si oui : Comment ?

Si non : pourquoi ?

II Relation famille/ école et projet d'avenir pour l'enfant

Q 18: Etes-vous membre d'une association ? Laquelle ? est-ce que c'est en rapport avec la scolarité de votre enfant ?

Q19 : (Par rapport aux associations de parents d'élèves)

Si membre Qu'est-ce qui vous a motivé d'intégrer une association des parents d'élèves ?

Si non : Est-ce que vous participez aux réunions des parents d'élèves dans l'école de votre enfant? Pourquoi ?

Q 20: Pensez-vous que le fait d'intégrer une association des parents d'élèves joue en faveur de la réussite scolaire des enfants ? oui : non :

Si oui : Comment ?

Si non : pourquoi ?

Q 21: Les Maliens, que vous connaissez, fréquentent-ils les associations des parents d'élèves ?

Oui : Non :

Si oui : Sont-ils souvent membres ?

Si non : pourquoi ils ne fréquentent pas selon vous ?

Q 22 : Q 15: Pensez-vous que la réussite scolaire des enfants est-elle une préoccupation majeure des Maliens en France ? Pourquoi ?

Q23 : Selon vous au sein des couples maliens en France, qui s'engage plus entre l'homme et la femme dans la réussite scolaire des enfants ? Pourquoi ?

Q24 : Est-ce que votre enfant part souvent en retard à l'école ? Oui : Non

Si oui : est-ce que cela est dû à la distance école/maison ? Autre raison ?

Q25 : Quels est le niveau de votre enfant par rapport aux enfants maliens au tour de vous ? Par rapport à d'autres enfants d'origine africaine ?

Q 26: Selon vous entre le Mali et la France, dans quel pays est-il plus facile pour un parent de bien encadrer son enfant, s'il est en difficulté scolaire ? Pourquoi ?

Q28 : Selon vous quelles sont les contraintes auxquelles sont confrontées les Maliens en France pour mieux encadrer leurs enfants à la maison ? et au Mali ?

Q29 : Quel niveau d'étude voulez-vous que votre enfant atteigne ?

Q 30: Dans quel domaine d'étude voulez-vous qu'il s'oriente ?

Q 31 : Après ses études, dans quel pays voulez-vous qu'il travaille ? en France : au Mali : autre pays :

Pourquoi ?

Q 32 : *Quelles sont* les matières préférées de votre enfant XX à l'école

- pourquoi ils ou elle préfère ces matières selon vous ?

III Identification de l'enquêté

Q32 : Quelle est votre profession ?..... âge :..... niveau d'étude :..... année d'arrivée en France :.....

Q33: Profession du conjoint(e)..... âge :..... niveau d'étude :.....année d'arrivée en France :.....

GUIDE D'ENTRETIEN (aux chefs d'établissements des écoles pour les enfants à suivre en France)

Bonjour Madame, Monsieur

Cet entretien se fait dans le cadre de la préparation de mon doctorat en sociologie, à l'université de Versailles. Il a pour objet de faire ressortir les facteurs de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France.

L'étude porte sur 4 suivis d'enfants pendant 3 ans au Mali et en France et votre élève XX est concerné par un des suivis. L'étude est menée à la fois à l'école et à la maison, pour avoir des informations sur ses conditions de vie dans les deux milieux.

I Connaissance de l'établissement et situation des élèves.

Q1: Pouvez-vous me présenter votre établissement sa création, son effectif et son personnel ?

Q2 : Pouvez-vous me parler de l'évolution de son effectif et sa performance ces dernières années ?

Q3: Quels sont les effectifs des élèves, filles et garçons, dans les différentes classes cette année ?

Q4 : Ces effectifs sont-ils en hausse ou en baisse par rapport aux années précédentes ?

- Pourquoi ?

Q5 : Quelle est en général l'origine sociale des élèves de votre établissement ?

Q6: Comment trouvez-vous le niveau d'étude et le comportement des élèves de votre établissement et plus particulièrement ceux de 6^{ème} ?

Q7: Que pensez-vous du niveau des élèves de votre établissement par rapport à d'autres établissements publics ou privé de Paris ?

Q8 : Est-ce que les élèves de votre établissement ont souvent des problèmes de discipline ?

Q9: Y a-t-il des cas d'exclusion dans votre établissement Oui : Non :

Si oui : Quelles sont les causes de ces exclusions ? Dans quelle classe ils sont généralement en situation d'échec ou d'exclusion ?

Q10 : Est-ce que les absences et les retards sont fréquents dans votre établissement ? Oui : Non :

- Si oui : qu'est ce qui explique les absentéismes ou les retards, selon vous ?

Q11 : Les élèves de votre établissement habitent-ils en général loin de l'école ?

Q12 : Dans votre établissement entre filles et garçons, qui sont ceux qui ont plus de niveau scolaire ?

Q13: Qu'est-ce qui explique selon vous cette différence de réussite scolaire ?

Q14: Quel est le profil des élèves en difficulté dans votre établissement ?

Q15 : Dans quelle discipline sont-ils généralement en difficulté ?

II Dispositif et programme dans le fondamental

Q16 : y a-t-il des dispositifs dans votre établissement pour les élèves en difficultés ? Oui :....
Non :

Si oui : Comment fonctionnent-ils ? Quels sont les initiateurs et de acteurs de ces dispositifs ?

Si non : Pourquoi ?

Q17 : Y a-t-il des associations des parents d'élèves ou autres qui interviennent dans votre établissement en faveur de la réussite scolaire des élèves ? Oui :... Non :

- Si oui : Quelles sont ces associations ? Leur présence vous semble t-il bénéfique vers la réussite scolaire des élèves ? Dans quel sens ?
- Si non : Pourquoi ?

Q18: Pouvez-vous me parler de la méthode pédagogique et de la didactique dans les classes du collège?

Q19 : Quels sont les objectifs à atteindre dans chaque classe en matière d'acquisition de connaissance en fin d'année ?

Q20 : Du début d'année à maintenant, pensez-vous que ces objectifs sont atteints dans chaque classe ?

Q21:Pouvez-vous me présentez les disciplines enseignées, leur durée par jour/semaine et les acquis à connaitre par les élèves dans chacune d'elles.

Q 22: Le fait que votre école est située à Paris (ou Montreuil) cela est-il un atout pour la réussite scolaire des élèves ?

- Pourquoi ?

Q23 : Selon vous entre le milieu rural et urbain en France dans quel lieu les élèves ont plus de chance de réussir scolairement ?

- Pourquoi ?

III Relation avec les parents de l'élève et opinion sur la réussite scolaire

Q24 : Est-ce que les parents d'élèves de votre établissement vous semblent bien engagés sur la situation scolaire, les difficultés ou autre problème des élèves ? Oui : Non :

- Si oui comment ?
- Si non pourquoi ?

Q25 : Comment trouvez-vous leur implication dans la réussite scolaire de leur enfant ?

Q26 : Selon vous quels rôles doivent jouer les parents dans la réussite scolaire de leur enfants ?

Q27: D'après votre expérience dans l'enseignement et en tant que chef d'établissement, selon vous d'où émane la difficulté scolaire d'un enfant au niveau collège ?

Q28: Au niveau collège, dans quelle classe les élèves sont généralement en difficulté scolaire? Pourquoi ?

Q29 : Quels rôles doit jouer un chef d'établissement dans la réussite scolaire des élèves ?

Q30 : Quelles sont les limites d'un chef d'établissement dans la réussite scolaire des élèves et plus particulièrement ceux en difficulté dans son établissement ?

Q31:Est-ce que le fait d'habiter en ville ou à la campagne a une conséquence sur la réussite scolaire selon vous ? Pourquoi ?

Q32 :Pensez-vous qu'un élève Malien a plus de chance de réussir scolairement s'il est au Mali ou en France ? Pourquoi ?

Q33 : Les élèves de votre établissement en général sont issus de quelle origine sociale ?

Q 34 :Pensez-vous que le niveau social des parents a une influence sur la réussite scolaire ?

Q : - Qu'est-ce que la réussite scolaire selon vous ?

- Qu'est-ce que l'échec scolaire selon vous ?

IV Identification de l'enquêté

Q35 : Quel est votre âge :.....

Année d'entrée dans l'enseignement : année d'arrivée dans cet établissement en tant que chef d'établissement :.....

Q 36: Avez-vous déjà été chef d'établissement dans un autre établissement avant ?

Q37 : Pensez-vous que l'établissement dans lequel vous êtes est difficile, pourquoi ?

GUIDE D'ENTRETIEN (adressé aux enseignants des classes pour enfants à suivre en France)

Bonjour Madame, Monsieur

Cet entretien se fait dans le cadre de la préparation de mon doctorat en sociologie, à l'université de Versailles. Il a pour objet de faire ressortir les facteurs de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France.

L'étude porte sur 4 suivis d'enfants pendant 3 ans au Mali et en France et votre élève XX est concerné par un des suivis. L'étude est menée à la fois à l'école et à la maison, pour avoir des informations sur ses conditions de vie dans les deux milieux.

I Situation de l'élève en classe.

Q1: Pouvez-vous me parler de l'élève XX : son niveau d'étude, son comportement en classe ?

Q2: Avez-vous enseigné l'élève XX dans une autre classe avant le CM2 ? Oui : non :

Si oui : Quel était son niveau d'étude, son comportement en classe d'avant par rapport à cette année ?

Si non : Quel est son niveau du début d'année à maintenant ?

Q3 : Du début d'année à maintenant, quelles sont les matières dans lesquelles l'élève XX progresse, les matières dans lesquelles l'élève XX est en difficulté ?

Q4 : Comment expliquez-vous ses progrès dans telle ou telle matière et ses difficultés dans d'autres ?

Q5 : Comment trouvez-vous son niveau d'étude et son comportement :

- par rapport aux élèves d'origine malienne en classe (s'il y en a)?
- par rapport à d'autres élèves d'origine africaine/autre en classe ?

Q6 : Combien de fois par semaine vous donnez des devoirs à domicile à vos élèves?

Q7 : Est-ce l'élève XX fait régulièrement ses devoirs à la maison ? De manière générale, est-ce que les autres élèves d'origine malienne font régulièrement leurs devoirs à la maison ? Oui : Non :

- Si non : Comment expliquez-vous cela (pour lui et pour les autres) ?

Q8 : Est-ce que l'élève XX ou d'autres élèves d'origine malienne/africaine de votre classe ont souvent des problèmes de discipline ?

Q9: En général, est-ce que l'élève XX participe au cours ou plutôt décroche t-il (ou elle) ?

Q10 : Est-ce que l'élève XX est souvent absent(e) ou en retard ? Oui : Non :

- Si oui : qu'est ce qui explique son absentéisme ou son retard, selon vous ?

Q11 : Est-ce que l'élève XX a une maladie qui joue sur sa scolarité ? Oui : Non :

- Si oui laquelle ?

Q12 : Lors des travaux de groupe en classe, est-ce que les élèves d'origine malienne préfèrent-ils être ensemble ou avec d'autres élèves d'origine africaine/autre ?

Q13 : Dans votre classe entre filles et garçons, qui sont ceux qui ont plus de niveau ?

Q 14: Qu'est-ce qui explique selon vous cette différence de réussite scolaire ?

II Connaissance sur le programme et acticité en classe

Q15: Pouvez-vous me parler de la méthode pédagogique et de la didactique dans une classe de CM2 ?

Q16 : Quels sont les objectifs à atteindre dans chaque semestre en matière d'acquisition de connaissance dans une classe de CM2 6^{ème} ?

Q17 : Du début d'année à maintenant, pensez-vous que ces objectifs sont atteints ?

Q18: Pouvez-vous me présentez les disciplines enseignées, leur durée par jour/semaine et les acquis à connaitre par les élèves dans chacune d'elles.

Q : Quelles sont les difficultés de l'élève X dans en français ?

- Ces difficultés sont –elles générales en classe ?

Q19 : Quelles sont les matières préférées de l'élève XX en classe

- pourquoi ils ou elle préfère ces matières selon vous ?

Q20: Quelles sont les matières dans lesquelles l'élève XX est plus en réussite, plus en difficulté ?

Q21: Est-ce les matières dans lesquelles l'élève XX est en difficulté sont celles qu'il (ou elle) préfère selon vous ?

III Relation avec les parents de l'élève et opinion sur la réussite scolaire

Q : - Qu'est-ce que la réussite scolaire selon vous ?

- Qu'est-ce que l'échec scolaire selon vous ?

Q22 : Etes-vous souvent en relation avec les parents de l'élève XX sur sa situation scolaire, ses difficultés ou autre problème ?

Q:23 Comment trouvez-vous leur implication dans la réussite scolaire de leur enfant ?

Q24 : Selon vous quels rôles doivent jouer les parents dans la réussite scolaire de leur enfants ?

Q25: D'après votre expérience dans l'enseignement, d'où émane la difficulté scolaire d'un enfant au niveau élémentaire collège?

Q26: Au niveau élémentaire, collègue dans quelle classe les élèves sont généralement en difficulté scolaire? Pourquoi ?

Q27 : Quels rôles doit jouer un enseignant dans la réussite scolaire des élèves ?

Q28 : Quelles sont les limites d'un enseignant dans la réussite scolaire des élèves et plus particulièrement ceux en difficulté.

Q29:Est-ce que le fait d'habiter en ville ou à la campagne a une conséquence sur la réussite scolaire selon vous ? Pourquoi ?

Q30 :Pensez-vous qu'un élève Malien a plus de chance de réussir scolairement s'il est au Mali ou en France ? Pourquoi ?

Q31 : Les élèves de votre classe en général sont issus de quelle origine sociale ?

Q 32: Pensez-vous que le niveau social des parents a une influence sur la réussite scolaire ?

Q33 : Pour l'élève XX, pensez-vous que son niveau d'étude s'explique par le niveau social de ses parents ?

Q31:Est-ce que le fait d'habiter en ville ou à la campagne a une conséquence sur la réussite scolaire selon vous ? Pourquoi ?

Q32 :Pensez-vous qu'un élève Malien a plus de chance de réussir scolairement s'il est au Mali ou en France ? Pourquoi ?

IV Identification de l'enquête

Q33 : Quel est votre âge :.....

Année d'entrée dans l'enseignement :..... année d'arrivée dans cet établissement :.....

Q34 : Avez-vous déjà enseigné dans un autre établissement avant ?

Q35 : Pensez-vous que l'établissement dans lequel vous êtes est difficile, pourquoi ?

GUIDE D'ENTRETIEN (adressé à d'autres enseignants en France)

Bonjour Madame, Monsieur

Cet entretien se fait dans le cadre de la préparation de mon doctorat en sociologie, à l'université de Versailles. Il a pour objet de faire ressortir les facteurs de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France.

L'étude porte sur 4 suivis d'enfants pendant 3 ans au Mali et en France et s'intéresse également aux acteurs de l'institution scolaire dans les deux pays. L'étude est menée à la fois à l'école et à la maison, pour avoir des informations sur les conditions de vie des élèves dans les deux milieux.

I Situation de l'enquêté, dans l'enseignement, et des élèves en classe.

Q1: Pouvez-vous me parler de votre carrière dans l'enseignement, les classes que vous avez enseignées ?

Q2: Pourquoi vous avez choisi le métier de l'enseignement?

Q 3 : (Pour ceux qui ont une longue carrière dans l'enseignement): Au début de votre carrière, comment trouvez-vous le niveau des élèves de cette époque à ceux d'aujourd'hui ? Bon : Mauvais :

- Si bon : Qu'est-ce qui explique cela ?
- Si mauvais : Qu'est-ce qui explique cela ?

Q4 : De votre expérience dans l'enseignement, quelles sont les matières dans lesquelles les élèves progressent, les matières dans lesquelles ils sont en difficulté ?

Q5 : Comment expliquez-vous les progrès des élèves dans telle ou telle matière et les difficultés dans d'autres ?

Q 6: Y a-t-il des élèves d'origine malienne dans votre classe ? Oui : Non :

Si oui : Comment trouvez-vous leur niveau d'étude et leur comportement :

- Par rapport à d'autres élèves d'origine africaine en classe ?
- Par rapport aux autres élèves en classe ?

Q7 : Comment trouvez-vous le niveau d'étude et le comportement des élèves de votre classe par rapport aux élèves d'autres établissements?

Q 8 : Combien de fois par semaine donnez-vous des devoirs à domicile ?

Q 9: De manière générale, est-ce que les élèves de votre classe font régulièrement leurs devoirs à la maison ? Oui : Non :

- Si non : Comment expliquez-vous cela ?

Q10 : Est-ce que les élèves de votre classe ont souvent des problèmes de discipline ?

Q 11: En général, est-ce que vos élèves participent au cours ou plutôt décrochent-ils en classe?

Q12 : Est-ce que vos élèves sont souvent absents ou en retard ? Oui : Non :

- Si oui : qu'est ce qui explique leur absentéisme ou leur retard, selon vous ?

Q 13 : Pensez-vous que la distance domicile-école a une influence sur la réussite ?

Q14 : Est-ce que certains de vos élèves ont une maladie qui joue sur leur scolarité ? Oui : Non :

- Si oui laquelle ?

Q 15: Faites-vous des travaux de groupe en classe ? Oui : Non :

Si oui : Lors de ces travaux, comment les élèves sont repartis ?

Q16 : Dans votre classe entre filles et garçons, qui a la meilleure réussite scolaire ?

Q 17: Qu'est-ce qui explique selon vous la différence de réussite scolaire entre fille et garçon au Mali ?

Q 18 : Pensez-vous que le niveau social des parents a une influence sur la réussite scolaire ?

Q 19: Les élèves de votre établissement en général et de votre classe en particulier sont issus de quelle origine sociale ?

II Connaissance sur le programme et acticité des élèves en classe

Q20: Pouvez-vous me parler de la méthode pédagogique et de la didactique dans votre classe cette année ?

Q21 : Quels sont les objectifs à atteindre dans chaque semestre en matière d'acquisition de connaissance dans votre classe cette année?

Q22 : Du début d'année à maintenant, pensez-vous que ces objectifs sont atteints ?

Q23: Pouvez-vous me présentez les disciplines enseignées, leur durée par jour/semaine et les acquis à connaitre par les élèves dans chacune d'elles.

Q24 : Que pensez-vous du programme dispensé dans votre classe cette année et dans les autres classes de l'établissement ? Est-il adéquat au niveau des élèves ?

- Pourquoi ?

Q25 : Quelles sont les matières préférées, en général, des élèves de votre classe ?

- pourquoi ils préfèrent ces matières selon vous ?

Q26 : Quelles sont les matières dans lesquelles vos élèves sont plus en réussite, et plus en difficulté ?

Q27 : Est-ce les matières dans lesquelles vos élève sont en réussite sont celles qu'ils préfèrent selon vous ?

III Relation avec les parents de l'élève et opinion sur la réussite scolaire

Q : - Qu'est-ce que la réussite scolaire selon vous ?

- Qu'est-ce que l'échec scolaire selon vous ?

Q28 : Etes-vous souvent en relation avec les parents d'élève sur la situation scolaire de leurs enfants, leurs difficultés ou autre problème ?

Q:29 Comment trouvez-vous leur implication dans la réussite scolaire de leur enfant ?

Q 30: Selon vous est-ce que les parents d'élèves de votre classe sont bien impliqués dans la réussite scolaire de leurs enfants ?

Q31 : Selon vous quels rôles doivent jouer les parents dans la réussite scolaire de leur enfants ?

Q32: D'après votre expérience dans l'enseignement, d'où émane la difficulté scolaire d'un enfant au niveau élémentaire et plus particulièrement dans une classe de CM2 ?

Q28: Au niveau élémentaire, dans quelle classe les élèves sont généralement en difficulté scolaire? Pourquoi ?

Q33 : Quels rôles doit jouer un enseignant dans la réussite scolaire des élèves ?

Q34 : Quelles sont les limites d'un enseignant dans la réussite scolaire des élèves et plus particulièrement ceux en difficulté.

Q35 : Pensez-vous qu'un élève Malien a plus de chance de réussir scolairement s'il est au Mali ou en France ? Pourquoi ?

Q36:Est-ce que le fait d'habiter en ville ou à la campagne a une conséquence sur la réussite scolaire selon vous ? Pourquoi ?

Q 37 :Pensez-vous que le niveau social des parents a une influence sur la réussite scolaire ?

Q :38: Est-ce que le fait d'habiter en ville ou à la campagne a une conséquence sur la réussite scolaire selon vous ? Pourquoi ?

Q39 :Pensez-vous qu'un élève Malien a plus de chance de réussir scolairement s'il est au Mali ou en France ? Pourquoi ?

IV Identification de l'enquête

Q40 : Quel est votre âge :..... Année d'entrée dans l'enseignement :.....

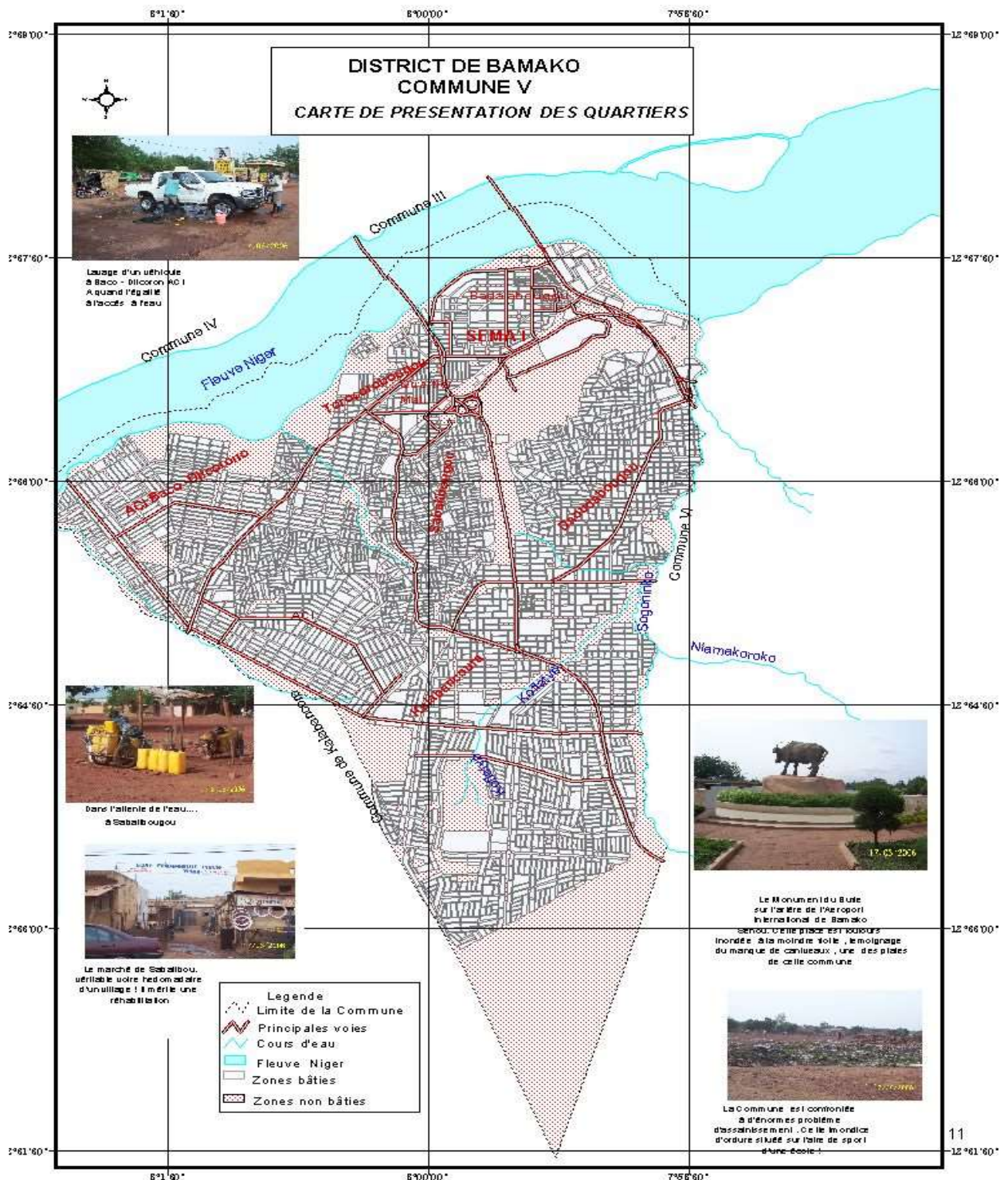
Q41 : Année d'arrivée dans cet établissement :.....

Q 42 : Avez-vous déjà enseigné dans un autre établissement avant ?

Q43: Pensez-vous que l'établissement dans lequel vous êtes est difficile, pourquoi ?

ANNEXE 2 : CARTES

Carte N°1¹²⁸

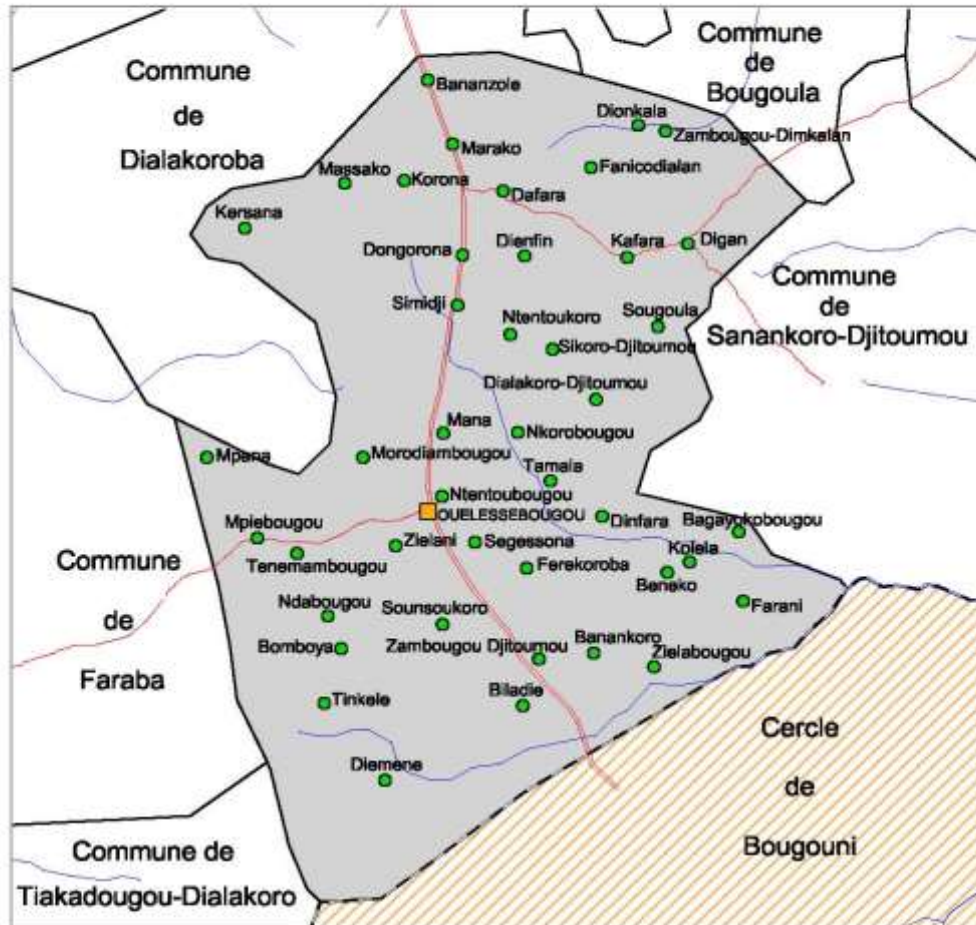


¹²⁸ Source : PDEC 2026-2020 Commune V, District de Bamako/Mali.

République du Mali
Région de Koulikoro
Cercle de Kati

Commune de Ouelessebougou

Carte de base



LEGENDE

- Chef lieu de commune
- Villages
- Route permanente
- Route goudronnée
- Cours d'eau
- Limites des communes

Cartographie:

Amim Fischer et Bakary Samaké
Programme d'Appui aux Collectivités
Territoriales PACT, Bamako

Contact: 223 52 58
B.P.100 Bamako

Sources: Cartographie Base OISE
(DNCT/CCN, 2004)



¹²⁹ Source : Mairie commune rurale de Ouélessebougou, septembre 2009: Monographie de la commune de Ouélessebougou.

ANNEXE 3 : CONVENTIONS DE RECHERCHE

CONVENTION DE RECHERCHE

La présente convention intervient entre la circonscription 19 B Stalingrad du Rectorat de Paris, représentée par Madame Hélène Oyarzabal-Caffiaux, Inspectrice de l'Éducation de la circonscription, d'une part,

Et

L'Université de Paris-Saclay représentée par Monsieur Gilles Bloch, Président de l'Université Paris-Saclay, d'autre part,

Et

L'école Colette Magny représentée par Madame Marie JUNG-SOULIÉ, Directrice, d'autre part,

Et

Monsieur Ibrahima Sacko, étudiant à l'Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines (UVSQ) membre fondateur de l'Université Paris-Saclay, d'autre part.

ARTICLE 1 : Objet

La présente convention a pour objet de préciser le cadre de la recherche de Monsieur Ibrahima Sacko et les interventions qui peuvent être réalisées par le doctorant au sein de l'établissement scolaire.

Les travaux de recherche de M. Sacko portent sur le thème suivant : « Parcours de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France »

Dans ce cadre, les missions de recherche prévues prendront les formes suivantes :

- observation d'une cohorte d'élèves au sein de l'établissement (classe et espace de récréation)
- entretiens avec les différents personnels encadrants de l'établissement scolaire.

ARTICLE 2 : Statut de l'étudiant

Le doctorant est inscrit à l'UVSQ en 2^{ème} année de thèse dans le pôle SSH de l'école doctorale Sciences de l'Homme et de la Société de l'Université Paris-Saclay. Il effectue sa recherche au sein du Laboratoire Professions, Institutions, Temporalités (PRINTEMPS) sous la responsabilité de Madame Maryse Bresson, Directrice de thèse.

ARTICLE 3 : Responsabilité individuelle

Durant sa présence dans l'établissement scolaire et au cours des trajets occasionnés, le doctorant sera couvert par une assurance, souscrite à ses frais, couvrant sa responsabilité civile.

ARTICLE 4 : Responsabilité professionnelle

La recherche se fera sous la responsabilité du Directeur du laboratoire PRINTEMPS et de la Directrice de thèse.

L'accord préalable de l'ensemble des personnes observées, ainsi que celui des familles des élèves, devra être obtenu avant que ne soit accordée au doctorant son autorisation de présence dans l'école.

Le doctorant devra également obtenir par écrit l'accord du directeur de l'école, adressé sous couvert de l'EN, ainsi que celui des enseignants des classes dans lesquelles il pratiquera son observation ou ses recherches.

ARTICLE 5 : Durée de la recherche

La recherche de Monsieur Sacko a une durée de **2 ans au sein de l'école** (à l'exception des cas de redoublement) et débutera à partir du mois mars.

Une troisième année de recherche s'effectuera dans le cadre de la poursuite des études au collège et fera l'objet d'une nouvelle convention.

Au sein de l'école le temps de recherche se découpera comme suit :

- Observation de la cohorte d'élèves dans l'enceinte de l'école comprenant la salle de classe et espace de récréation : **1 journée par mois**.

- Entretiens avec les différents membres du personnel encadrant : **1 journée par semaine**. Journée non définie de manière fixe car relèvera de la disponibilité de chaque personne rencontrée. Les entretiens devront être définis une semaine à l'avance afin de pouvoir prévenir au préalable la direction de l'école de la venue du doctorant.

ARTICLE 5 : Gratification

Cette recherche ne fait l'objet d'aucune gratification.

Fait en quatre exemplaires

Parties à la convention :

A Versailles
Le 03/04/2017

Ibrahima SACKO



Le Doctorant

A
Le

Hélène
OYARZABAL-CAFFIAUX

Rectorat de l'Académie de Paris
Circonscription Paris 13 Stalingrad
CS 40049
933 Paris cedex 19
L'inspectrice de
l'Éducation de la
circonscription

A ST ALBAIN
Le 28/03/2017

Gilles BLOCH

Académie de Paris
Université Paris-Saclay
Espace Technologique
Président de l'Université
Paris-Saclay

A Paris
Le 16/03/17

Marie JUNG-SOULIE



Directeur de l'Ecole
Colette Magny

CONVENTION DE RECHERCHE

La présente convention intervient entre l'Université de Paris-Saclay représentée par Monsieur Gilles Bloch, Président de l'Université Paris-Saclay, d'une part,

Et

Le Collège Edmond Michelet de Paris situé au 70 rue de l'Ourcq, 75019 Paris et représenté par Monsieur Brahim SANGARE, Principal, d'autre part,

Et

Monsieur Ibrahima Sacko, étudiant à l'Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines (UVSQ) membre fondateur de l'Université Paris-Saclay, d'autre part.

ARTICLE 1 : Objet

La présente convention a pour objet de préciser le cadre de la recherche de Monsieur Ibrahima Sacko et les interventions qui peuvent être réalisées par le doctorant au sein de l'établissement scolaire.

Les travaux de recherche de M. Sacko portent sur le thème suivant : « Parcours de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France »

Dans ce cadre, les missions de recherche prévues prendront les formes suivantes :

- observation d'une cohorte d'élèves au sein de l'établissement (classe et espace de récréation)
- entretiens avec les différents personnels encadrants de l'établissement scolaire.

ARTICLE 2 : Statut de l'étudiant

Le doctorant est inscrit à l'UVSQ en 3ème année de thèse dans le pôle SSH de l'école doctorale Sciences de l'Homme et de la Société de l'Université Paris-Saclay. Il effectue sa recherche au sein du Laboratoire Professions, Institutions, Temporalités (PRINTEMPS) sous la responsabilité de Madame Maryse Bresson, Directrice de thèse.

ARTICLE 3 : Responsabilité individuelle

Durant sa présence dans l'établissement scolaire et au cours des trajets occasionnés, le doctorant sera couvert par une assurance, souscrite à ses frais, couvrant sa responsabilité civile.

ARTICLE 4 : Responsabilité professionnelle

La recherche se fera sous la responsabilité du Directeur du laboratoire PRINTEMPS et de la Directrice de thèse.

L'accord préalable de l'ensemble des personnes observées, ainsi que celui des familles des élèves, devra être obtenu avant que ne soit accordée au doctorant son autorisation de présence dans l'école.

Le doctorant devra également obtenir par écrit l'accord du directeur de l'école, adressé sous couvert de l'IEN, ainsi que celui des enseignants des classes dans lesquelles il pratiquera son observation ou ses recherches.

ARTICLE 5 : Durée de la recherche

La recherche de Monsieur Sacko a une durée de **2 ans au sein de l'école** à la condition que M. Sacko soit bien réinscrit en doctorat pour les années 2018/2019 et 2019/2020 (2 ans à l'exception des cas de redoublement) et débutera à partir du mois février.

Au sein du collège le temps de recherche se découpera comme suit :

- Observation de la cohorte d'élèves dans l'enceinte de l'école comprenant la salle de classe et espace de récréation : **3 à 4 jours par semaine.**
- Entretiens avec les différents membres du personnel encadrant : **3 à 4 jours par semaine.** Journée non définie de manière fixe car relèvera de la disponibilité de chaque personne rencontrée. Les entretiens devront être définis une semaine à l'avance afin de pouvoir prévenir au préalable la direction de l'école de la venue du doctorant.

ARTICLE 5 : Gratification

Cette recherche ne fait l'objet d'aucune gratification.

Fait en trois exemplaires

Parties à la convention :

A Versailles
Le 30/01/2018

Ibrahima SACKO



Le Doctorant

A St Aubin
Le 07/02/2018

Gilles BLOCH



A Paris
Le 24/01/2018

Brahima SANGARE




Principal du Collège Edmond
Michelet de Paris

CONVENTION DE RECHERCHE

La présente convention intervient entre l'Université de Paris-Saclay représentée par Monsieur Gilles Bloch, Président de l'Université Paris-Saclay, d'une part,

Et

Le Collège Jean Jaurès de Montreuil, situé au 1 rue Dombasle, 93100 Montreuil et représenté par Monsieur Frédéric de Jesus, Principal Adjoint, d'autre part,

Et

Monsieur Ibrahima Sacko, étudiant à l'Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines (UVSQ) membre fondateur de l'Université Paris-Saclay, d'autre part.

ARTICLE 1 : Objet

La présente convention a pour objet de préciser le cadre de la recherche de Monsieur Ibrahima Sacko et les interventions qui peuvent être réalisées par le doctorant au sein de l'établissement scolaire.

Les travaux de recherche de M. Sacko portent sur le thème suivant : « Parcours de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France »

Dans ce cadre, les missions de recherche prévues prendront les formes suivantes :

- observation d'une cohorte d'élèves au sein de l'établissement (classe et espace de récréation)
- entretiens avec les différents personnels encadrants de l'établissement scolaire.

ARTICLE 2 : Statut de l'étudiant

Le doctorant est inscrit à l'UVSQ en 3^{ème} année de thèse dans le pôle SSH de l'école doctorale Sciences de l'Homme et de la Société de l'Université Paris-Saclay. Il effectue sa recherche au sein du Laboratoire Professions, Institutions, Temporalités (PRINTEMPS) sous la responsabilité de Madame Maryse Bresson, Directrice de thèse.

ARTICLE 3 : Responsabilité individuelle

Durant sa présence dans l'établissement scolaire et au cours des trajets occasionnés, le doctorant sera couvert par une assurance, souscrite à ses frais, couvrant sa responsabilité civile.

ARTICLE 4 : Responsabilité professionnelle

La recherche se fera sous la responsabilité du Directeur du laboratoire PRINTEMPS et de la Directrice de thèse.

L'accord préalable de l'ensemble des personnes observées, ainsi que celui des familles des élèves, devra être obtenu avant que ne soit accordée au doctorant son autorisation de présence dans l'école.

Le doctorant devra également obtenir par écrit l'accord du directeur de l'école, adressé sous couvert de l'IEN, ainsi que celui des enseignants des classes dans lesquelles il pratiquera son observation ou ses recherches.

ARTICLE 5 : Durée de la recherche

La recherche de Monsieur Sacko a une durée de **2 ans au sein de l'école** à la condition que M. Sacko soit bien réinscrit en doctorat pour les années 2018/2019 et 2019/2020 (2 ans à l'exception des cas de redoublement) et débutera à partir du mois février.

Au sein du collège le temps de recherche se découpera comme suit :

- Observation de la cohorte d'élèves dans l'enceinte de l'école comprenant la salle de classe et espace de récréation : **3 à 4 jours par semaine.**
- Entretiens avec les différents membres du personnel encadrant : **3 à 4 jours par semaine.** Journée non définie de manière fixe car relèvera de la disponibilité de chaque personne rencontrée. Les entretiens devront être définis une semaine à l'avance afin de pouvoir prévenir au préalable la direction de l'école de la venue du doctorant.

ARTICLE 5 : Gratification

Cette recherche ne fait l'objet d'aucune gratification.

Fait en trois exemplaires

Parties à la convention :

A Versailles
Le 30/01/2018

Ibrahima SACKO



Le Doctorant

A St Aubin
Le 7 mars 2018

Gilles BLOCH



A
Le

Frédéric de JESUS



Principal Adjoint du Collège
Jean Jaurès de Montreuil

CONVENTION DE RECHERCHE

La présente convention intervient entre l'Université de Paris-Saclay représentée par Monsieur Gilles Bloch, Président de l'Université Paris-Saclay, d'une part,

Et

Le Collège Jean Moulin de Montreuil (Ecole du Garçon) situé au 16 avenue Jean Moulin, 93100 Montreuil et représenté par Monsieur SPARAGANO, Principal, d'autre part,

Et

Monsieur Ibrahima Sacko, étudiant à l'Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines (UVSQ) membre fondateur de l'Université Paris-Saclay, d'autre part.

ARTICLE 1 : Objet

La présente convention a pour objet de préciser le cadre de la recherche de Monsieur Ibrahima Sacko et les interventions qui peuvent être réalisées par le doctorant au sein de l'établissement scolaire.

Les travaux de recherche de M. Sacko portent sur le thème suivant : « Parcours de réussite et d'échec scolaire des enfants maliens au Mali et en France »

Dans ce cadre, les missions de recherche prévues prendront les formes suivantes :

- observation d'une cohorte d'élèves au sein de l'établissement (classe et espace de récréation)
- entretiens avec les différents personnels encadrants de l'établissement scolaire.

ARTICLE 2 : Statut de l'étudiant

Le doctorant est inscrit à l'UVSQ en 3ème année de thèse dans le pôle SSH de l'école doctorale Sciences de l'Homme et de la Société de l'Université Paris-Saclay. Il effectue sa recherche au sein du Laboratoire Professions, Institutions, Temporalités (PRINTEMPS) sous la responsabilité de Madame Maryse Bresson, Directrice de thèse.

ARTICLE 3 : Responsabilité individuelle

Durant sa présence dans l'établissement scolaire et au cours des trajets occasionnés, le doctorant sera couvert par une assurance, souscrite à ses frais, couvrant sa responsabilité civile.

ARTICLE 4 : Responsabilité professionnelle

La recherche se fera sous la responsabilité du Directeur du laboratoire PRINTEMPS et de la Directrice de thèse.

L'accord préalable de l'ensemble des personnes observées, ainsi que celui des familles des élèves, devra être obtenu avant que ne soit accordée au doctorant son autorisation de présence dans l'école.

Le doctorant devra également obtenir par écrit l'accord du directeur de l'école, adressé sous couvert de l'IEN, ainsi que celui des enseignants des classes dans lesquelles il pratiquera son observation ou ses recherches.

ARTICLE 5 : Durée de la recherche

La recherche de Monsieur Sacko a une durée de **2 ans au sein de l'école** à la condition que M. Sacko soit bien réinscrit en doctorat pour les années 2018/2019 et 2019/2020 (2 ans à l'exception des cas de redoublement) et débutera à partir du mois février.

Au sein du collège le temps de recherche se découpera comme suit :

- Observation de la cohorte d'élèves dans l'enceinte de l'école comprenant la salle de classe et espace de récréation : **3 à 4 jours par semaine.**

- Entretiens avec les différents membres du personnel encadrant : **3 à 4 jours par semaine.** Journée non définie de manière fixe car relèvera de la disponibilité de chaque personne rencontrée. Les entretiens devront être définis une semaine à l'avance afin de pouvoir prévenir au préalable la direction de l'école de la venue du doctorant.

ARTICLE 5 : Gratification

Cette recherche ne fait l'objet d'aucune gratification.

Fait en trois exemplaires

Parties à la convention :

A Versailles

Le 30/01/2018

Ibrahima SACKO



Le Doctorant

A St Aubin

Le 07/02/2018

Gilles BLOCH



A Montreuil

Le 22/01/18

M. SPARAGANO

Principal du Collège Jean
Moulin de Montreuil

