



HAL
open science

DE LA DYSFONCTION : une approche systémique de la relation formation universitaire en SHS et employabilité sur le marché du travail au Mali

Sambou Diaby

► **To cite this version:**

Sambou Diaby. DE LA DYSFONCTION : une approche systémique de la relation formation universitaire en SHS et employabilité sur le marché du travail au Mali. Education. Université de Bordeaux, 2023. Français. NNT : 2023BORD0368 . tel-04416886

HAL Id: tel-04416886

<https://theses.hal.science/tel-04416886>

Submitted on 25 Jan 2024

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.

THÈSE PRÉSENTÉE POUR OBTENIR LE GRADE DE

**DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX**

**ÉCOLE DOCTORALE N° 545 : SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE
SPÉCIALITÉ : SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET DE LA FORMATION (SECTION 70)**

Par Sambou DIABY

DE LA DYSFONCTION :
**Une approche systémique de la relation formation universitaire en
SHS et employabilité sur le marché du travail au Mali**

Volume 1

**Sous la direction de : Fabien SABATIER
& Co-dirigée par : Stéphanie RUBI**

Soutenue le 07 décembre 2023

Membres du jury

Mme. Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Professeure des universités au centre interuniversité de recherche en éducation de Lille **(Rapporteure)**

M. Idrissa Soïba TRAORÉ, Professeur des universités et recteur de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB) **(Rapporteur)**

M. Aziz JELLAB, Professeur des Universités associé à l'INSEI, Université de Paris Lumières, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche **(Examineur)**

M. Olivier PRÉVÔT, Professeur des Universités-Bordeaux - **Président du jury (Examineur)**

Mme. Stéphanie RUBI, Professeure des Universités - Paris Cité **(Co-directrice de thèse)**

M. Fabien SABATIER, Professeur des universités - Bordeaux **(Co-directeur de thèse)**

RÉSUMÉ

DE LA DYSFONCTION :

Une approche systémique de la relation formation universitaire en SHS et employabilité sur le marché du travail au Mali

Les mutations socio-économiques et politiques des marchés de l'emploi (Voirol-Rubido, & Hanhart, 2015) exigent une prise en compte progressive des offres de formations en vue de les adapter aux besoins spécifiques des pays. L'enseignement supérieur devrait, dans cette dynamique, jouer un grand rôle dans la réorganisation de la relation formation/emploi. Cette thèse se penche alors sur les complexités entourant l'employabilité des étudiants en Sciences Humaines et Sociales (SHS) au Mali, en mettant l'accent sur la dysfonction institutionnelle qui entrave ce processus. Elle adopte une approche systémique en analysant les facteurs macro, méso, et micro qui influencent cette problématique. À partir d'une lecture sociologique de l'acteur et le système (Crozier & Friedberg, 1977 ; Dubet, 1994 ; Bourdieu, 1994 ; Bourdieu & Passeron, 1970 ; Boudon, 1991 ; 2002), de la sociologie de l'acteur réseau (Akrich, Callon & Latour, 2006) et de la sociologie des curricula (Forquin, 1984, 1991, 2008 ; Bernstein, 2007), cette thèse se propose d'interroger les logiques et les dynamiques institutionnelles, sociopolitiques et pédagogiques qui structurent et organisent le dysfonctionnement universitaire. Dysfonction qui conduit à la problématique de l'employabilité des diplômés en SHS au Mali.

Notre enquête de terrain s'est basée sur une méthode mixte associant l'enquête par questionnaires adressés à 916 bacheliers et diplômés et l'enquête par entretien qui a concerné 44 individus répartis entre acteurs politiques, acteurs administratifs et acteurs pédagogiques (enseignants-chercheurs et étudiants). La mobilisation de ce type d'approche mixte (qualitative et quantitative) a permis de révéler des résultats riches à travers la triangulation et la complémentarité des données d'enquête.

Du point de vue macro, en examinant les contextes politiques, institutionnels et pédagogiques qui encadrent le dysfonctionnement universitaire au Mali, les résultats mettent en évidence une gestion normative axée sur l'urgence plutôt que sur la prospective, entraînant une absence de régulation institutionnelle et de leadership démocratique. Les offres de formation ne suivent pas les évolutions du marché de l'emploi, ce qui contribue aux problèmes de l'employabilité. Ensuite, l'analyse se concentre sur la dimension administrative et pédagogique du fonctionnement universitaire, qui identifie les logiques et les mécanismes internes de gouvernance, de prise de décisions prospectives, de planification, de leadership, de gestion des enseignements et les ressources limitées. Les résultats révèlent à ce niveau méso, un manque de cohérence dans les contenus de formation, avec des aménagements disciplinaires souvent déconnectés les uns des autres. Ils révèlent aussi des pratiques individuelles et collectives de contournement des normes organisationnelles et institutionnelles qui contrarient la qualité des offres de formation.

Enfin, l'analyse micro examine les dimensions individuelle et sociale de la construction des parcours de formation et d'insertion. Elle explore les modalités de recrutement, le rapport au savoir et la place du réseau relationnel dans le processus de formation et d'insertion des étudiants. Les résultats de cette dimension mettent en lumière le fait que les schémas du rapport au savoir des étudiants, qu'ils soient ou non construits autour de l'idée de la nécessité d'un réseau relationnel pour accéder à un emploi, exercent une influence significative sur leur intégration dans le marché du travail. En d'autres termes, l'adhésion à un réseau relationnel, qu'il soit d'ordre social, économique ou politique, se révèle ainsi comme un facteur déterminant dans la construction du parcours d'insertion.

Cette recherche met en lumière les défis entourant l'employabilité des étudiants en SHS au Mali, en mettant en évidence les dysfonctionnements institutionnels et les stratégies d'action individuelles et collectives. Elle souligne l'importance d'une approche prospective, d'une gouvernance efficace et de partenariats dynamiques pour améliorer l'employabilité des étudiants en SHS au Mali.

Mots clés : Curriculum, Dysfonctionnement, Employabilité, Gouvernance éducative, Professionnalisation, Rapport au savoir

ABSTRACT

OF DYSFUNCTION :

A systemic approach to the relationship between university training in SHS and employability in the Malian labor market.

Socio-economic and political changes in labor markets (Voirol-Rubido, & Hanhart, 2015) call for a progressive consideration of training offers with a view to adapting them to the specific needs of countries. In this dynamic, higher education should play a major role in reorganizing the training/employment relationship. This thesis examines the complexities surrounding the employability of Human and Social Sciences (SHS) students in Mali, focusing on the institutional dysfunction that hinders this process. It adopts a systemic approach, analyzing the macro, meso and micro factors influencing this issue. Drawing on a sociological reading of the actor and the system (Crozier & Friedberg, 1977; Dubet, 1994; Bourdieu, 1994; Bourdieu & Passeron, 1970; Boudon, 1991; 2002), the sociology of the network actor (Akrich, Callon & Latour, 2006) and the sociology of curricula (Forquin, 1984, 1991, 2008; Bernstein, 2007), this thesis questions the institutional, socio-political and pedagogical logics and dynamics that structure and organize university dysfunction. This dysfunction leads to the problem of the employability of SHS graduates in Mali.

Our field survey was based on a mixed method combining questionnaires sent to 916 baccalaureate holders and graduates, and an interview survey involving 44 individuals divided between political players, administrative players and pedagogical players (teacher-researchers and students). Mobilizing this type of mixed approach (qualitative and quantitative) enabled us to reveal rich results through the triangulation and complementarity of survey data.

From a macro perspective, by examining the political, institutional and pedagogical contexts that frame university dysfunction in Mali, the results highlight normative management focused on urgency rather than foresight, resulting in a lack of institutional regulation and democratic leadership. Training provision does not keep pace with changes in the job market, contributing to employability problems. Next, the analysis focuses on the administrative and pedagogical dimension of university operations, identifying the internal logics and mechanisms of governance, forward-looking decision-making, planning, leadership, teaching management and limited resources. At this meso level, the results reveal a lack of coherence in training content, with disciplinary arrangements often disconnected from one another. They also reveal individual and collective practices of circumventing organizational and institutional norms, which undermine the quality of training offerings.

Finally, the micro analysis examines the individual and social dimensions of the construction of training and integration paths. It explores recruitment methods, the relationship to knowledge and the role of relational networks in the training and integration process. The results of this dimension highlight the fact that the patterns of students' relationship to knowledge, whether or not they are built around the idea of the necessity of a relational network to access a job, have a significant influence on their integration into the job market. In other words, membership of a relational network, whether social, economic or political, proves to be a determining factor in the construction of an integration pathway.

This research sheds light on the challenges surrounding the employability of SHS students in Mali, highlighting institutional dysfunctions and individual and collective action strategies. It highlights the importance of a forward-looking approach, effective governance and dynamic partnerships to improve the employability of SHS students in Mali.

Keywords: Curriculum, Dysfunction, Educational governance, Employability, Professionalization, Relationship to knowledge.

Unité de recherche

**Laboratoire Cultures – Éducation – Société (LACES)
EA-7437 Université de Bordeaux,
3 ter, Place de la Victoire, 33076 Bordeaux Cedex**

REMERCIEMENTS

J'adresse ici mes vifs et sincères remerciements à Fabien SABATIER & à Stéphanie RUBI, pour avoir accepté de diriger cette thèse, pour leur disponibilité, leur bienveillance, leur confiance et pour les conseils, orientations et suggestions qu'ils ont pu et su donner à ce travail.

Mes remerciements s'adressent aux membres du jury pour avoir accepté de siéger et d'examiner ce travail de thèse. Je leur exprime ici ma très grande gratitude.

Je ne peux terminer ces remerciements académiques sans pour autant adresser un mot de reconnaissance à Maya CUNCHINABÉ pour sa gestion administrative des déplacements sur le terrain de recherche, pour m'avoir facilité, à plusieurs reprises, l'accès aux lieux de travail pendant les fermetures estivales ou d'occupation du site de la victoire. Je remercie également Jean-François BRUNEAUD (MCF-HDR, Sciences de l'éducation) pour les conseils et échanges fructueux autour de l'appréhension des phases de la rédaction de cette thèse.

En guise de reconnaissance, je profite de l'occasion pour adresser mes sincères remerciements aux responsables politiques du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, aux responsables administratifs de la faculté des sciences humaines et des sciences de l'éducation, aux enseignants-chercheurs de la faculté des sciences humaines et des sciences de l'éducation, aux étudiants et diplômés de ladite faculté qui ont accepté de m'accorder du temps pour répondre à mes questions. Je remercie également les bacheliers des lycées publics et privés de Ségou et de Bamako qui ont bien voulu répondre à mon questionnaire. Sans vous, cette thèse n'aurait pas pris cette forme.

Mes sincères gratitudes à mes parents (Kandioura DIABY et feu Madioula DIABY) et à tous mes frères et sœurs qui, malgré la distance, m'ont soutenu et encouragé tout au long de mon parcours universitaire en France.

À mon épouse Halima DIABY et mes enfants, d'avoir supporté mes humeurs fluctuantes et malgré tout, de m'accompagner pendant 5 ans à la réalisation de cette thèse. Je leur exprime, en ce sens, ma profonde gratitude.

À Adama TOGOLA (mon cher voisin) et à Pauline BOIVIN pour m'avoir soutenu, rassuré, lu et réconforté tout au long de cette thèse, qu'ils trouvent ici mes sincères remerciements.

Je ne peux terminer ces remerciements sans adresser un mot à la coordination du Programme de Formation des Formateurs (PFF) du ministère de l'enseignement supérieur du Mali, pour m'avoir accordé pendant quatre ans un soutien financier. Que l'État du Mali en soit vivement remercié. Puisse cette thèse contribuer à l'amélioration de la relation entre les formations en SHS et l'employabilité des étudiants au Mali.

SOMMAIRE

RÉSUMÉ.....	2
ABSTRACT	3
REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	6
LISTE DES FIGURES ET ILLUSTRATIONS	8
LISTE DES TABLEAUX.....	9
LISTE DES ACRONYMES, ABRÉVIATIONS OU SIGLES.....	11
LISTE DES ANNEXES	13
INTRODUCTION GÉNÉRALE	14
PREMIÈRE PARTIE : L'ÉPISTEMOLOGIE PRATIQUE DE LA RECHERCHE SUR L'EMPLOYABILITE DES ETUDIANTS EN SHS AU MALI	27
INTRODUCTION PARTIELLE	28
CHAPITRE I : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE CONCEPTUELLE DE L'EMPLOYABILITE ET DU CURRICULUM : QUELS POSITIONNEMENTS DANS LES RECHERCHES EN SCIENCES SOCIALES ?.....	30
CHAPITRE II : CADRAGE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ANALYSE DYSFONCTIONNELLE DU SYSTEME UNIVERSITAIRE AU MALI	70
CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DU MALI DANS SA FORME ACTUELLE EST-IL COMPATIBLE AVEC LE PLEIN EMPLOI ?.....	102
CHAPITRE IV : LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	118
CONCLUSION PARTIELLE	149
DEUXIÈME PARTIE : DU CONTEXTE UNIVERSITAIRE MALIEN AUX DYNAMIQUES CONSTRUCTIVES DU DYSFONCTIONNEMENT INSTITUTIONNEL	151
INTRODUCTION PARTIELLE	152
CHAPITRE V : LES CARACTERISTIQUES SOCIOPOLITQUES, ECONOMIQUES ET PEDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DU MALI	154
CHAPITRE VI : LES FORMATIONS UNIVERSITAIRES DU MALI FACE AUX ENJEUX DE LA MONDIALISATION : ENTRE CONCEPTION ET IMPLEMENTATION, QUELLE ANALYSE FAIRE DE LA MISSION DE L'UNIVERSITE ?	226
CONCLUSION PARTIELLE	293
TROISIÈME PARTIE : LES DEFAILLANCES SYSTEMIQUES DE L'ANALYSE DYSFONCTIONNELLE DE L'EMPLOYABILITE DEGRADEE DES ETUDIANTS EN SHS AU MALI	295
INTRODUCTION PARTIELLE	296

CHAPITRE VII : LES IMPASSES DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE AU MALI, UN SYSTEME A DOUBLE VITESSE ?	297
CHAPITRE VIII : L'INDIVIDUATION DES PARCOURS DE FORMATION ET DE L'INSERTION STRATEGIQUE	327
CONCLUSION PARTIELLE	394
CONCLUSION GÉNÉRALE	396
BIBLIOGRAPHIE	408
TABLE DES MATIÈRES	430

LISTE DES FIGURES ET ILLUSTRATIONS

Figure 1 : les causes du chômage des diplômés selon eux-mêmes	67
Figure 2 : le chômage selon les domaines de formation	88
Figure 3 : l'inflation, le chômage ainsi que les emplois créés entre 2010 et 2019	90
Figure 4 : La dimension sociohistorique de l'analyse de l'employabilité.....	94
Figure 5 : La dimension sociopolitique et éducative de l'analyse de l'employabilité	94
Figure 6 : La dimension sociodéterministe et psychologique de l'analyse de l'employabilité	95
Figure 7 : le schéma organisationnel de la dysfonction institutionnelle au Mali et l'employabilité des étudiants.....	99
Figure 8 : la carte du Mali et ses pays limitrophes	102
Figure 9 : quelques questions du questionnaire adressées aux bacheliers des lycées publics et privés de Bamako et de Ségou	123
Figure 10 : le questionnaire adressé aux diplômés des SHS de Bamako.....	128
Figure 11 : le triangle de stage selon De Briant & Glaymann (2013 : 22).....	314
Figure 12 : l'orientation future des bacheliers en fonction de la formation initiale	333
Figure 13 : les domaines d'insertion des diplômés	348
Figure 14 : la perception de la finalité des formations en matière d'insertion.....	349
Figure 15 : le développement des connaissances et compétences en lien avec les métiers ...	349
Figure 16 : les origines de l'insertion professionnelle des diplômés	349
Figure 17 : les contenus en rapport avec les attentes de formation.....	350
Figure 18 : adaptation de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau (2007 : 36)	355
Figure 19 : le degré d'importance des disciplines enseignées et leur implication dans le processus d'insertion	359
Figure 20 : la nécessité d'un réseau relationnel dans le processus d'insertion	369
Figure 21 : l'analyse multifactorielle sur le réseau relationnel, son lien avec le chômage et sa durée	371

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 relatif à la sélection à l'entrée des formations universitaires	34
Tableau 2 relatif au croisement de variables causes de chômage et domaines de formation ..	67
Tableau 3 : le type de lycée fréquenté par les bacheliers et par région géographique	123
Tableau 4 relatif au Sexe et au type de lycée fréquenté par les bacheliers	123
Tableau 5 : les classes de Terminale et le domaine de formation souhaité.....	124
Tableau 6 : le questionnaire distribué et le taux de retour	127
Tableau 7 : le croisement entre le degré de satisfaction du choix de formation et le sentiment de développement des compétences attendues du marché du travail	128
Tableau 8 relatif au nombre de messages envoyés aux diplômés par domaine de formation et par promotion	130
Tableau 9 relatif aux réponses du questionnaire en ligne adressé aux diplômés des SHS	130
Tableau 10 relatif aux entretiens réalisés avec enregistrement	133
Tableau 11 : le guide personnellement conçu pour l'entretien semi-directif.....	135
Tableau 12 : la répartition de l'entretien semi-directif par catégorie d'acteur, par statut et par nombre.....	136
Tableau 13 : la fiche synthétique des enquêtés	139
Tableau 14 : la synthèse de la population enquêtée par questionnaire et par entretien semi-directif	140
Tableau 15 : Tableau de codification thématisé.....	146
Tableau 16 : le taux de chômage des diplômés de la faculté des sciences humaines et des sciences de l'éducation.....	156
Tableau 17 : le taux de chômage des diplômés au moment de l'enquête	156
Tableau 18 : le croisement entre la variable Chômage & la variable Sexe.....	157
Tableau 19 : le temps passé au chômage avant un premier travail	157
Tableau 20 : relatif au chômage par domaine de formation.....	157
Tableau 21 : les filières et emplois/métiers jugés prioritaires en 2014	159
Tableau 22 : l'information sur les IES du Mali des bacheliers	215

Tableau 23 relatif aux sources d'information sur l'enseignement supérieur	216
Tableau 24 : le choix de la filière de formation des bacheliers	218
Tableau 25 relatif au degré de satisfaction des choix de formation des élèves.....	218
Tableau 26 relatif au choix de la filière de formation des diplômés en SHS	219
Tableau 27 relatif aux précisions des choix de formation.....	220
Tableau 28 relation entre contenus de formation et attentes des étudiants	220
Tableau 29 relatif au croisement du temps de chômage par domaine de formation	247
Tableau 30 : la liste des compétences élargies selon Evers, Rush & Berdrow (1998 : 5) in (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009 : 7).....	274
Tableau 31 relatif au taux de stage durant la formation universitaire	312
Tableau 32 : quelques verbatim issus de l'enquête par questionnaire auprès des bacheliers	335
Tableau 33 : le croisement entre la satisfaction du choix de formation et les contenus de formation en lien avec les attentes de formation des enquêtés	343
Tableau 34 : croisement entre le degré de satisfaction du choix de la filière et le sexe avec les effectifs théoriques observés	344
Tableau 35 croisé entre le degré de satisfaction du choix de la filière et le sexe avec les effectifs réels attendus	344
Tableau 36 : la distance (khi-2) qui sépare la variable sexe de la variable satisfaction du choix de formation en fonction du croisement des modalités	345
Tableau 37 : la loi de khi-2 avec k degrés de liberté, quantiles d'ordre de 1 à y	345
Tableau 38 relatif au croisement entre le CPS du père et le sentiment de satisfaction du choix de la formation	346
Tableau 39 relatif au croisement du degré de satisfaction par domaine de formation.....	346
Tableau 40 relatif au croisement entre le degré de satisfaction et le niveau d'étude des diplômés	347
Tableau 41 : le croisement entre la variable de chômage et la nécessité d'avoir ou pas un réseau pour avoir un emploi au Mali	369
Tableau 42 : le croisement entre chômeurs au moment de l'enquête et la nécessité du réseau relationnel.....	370

LISTE DES ACRONYMES, ABRÉVIATIONS OU SIGLES

AAP :	Appel À Projet
ADEMA :	Alliance pour la Démocratie au Mali
AFD :	Agence Française de Développement
AMALDEM :	Association Malienne de Lutte contre les Déficiences Mentales
AMAQ-Sup :	Agence Malienne d'Assurance Qualité de l'enseignement Supérieur
ANPE :	Agence Nationale Pour l'Emploi
APEJ :	Agence Pour l'Emploi des Jeunes
ATT :	Amadou Toumani Touré
BCS :	Bureau Central des Soldes
BIEF :	Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation
CCS :	Comité de Coordination Statistique
CEDEAO :	Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CEDREF :	Centre d'Études de Documentation, de Recherche et de Formation
CIAQ :	Cellule Interne d'Assurance Qualité
CIST :	Conférence Internationale des Statisticiens du Travail
CMLN :	Comité Militaire de Libération Nationale
CNAES :	Concertation Nationale sur l'Avenir de l'Enseignement Supérieur
CNPM :	Conseil National du Patronat du Mali
CONFEMEN :	Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CPC :	Centre de Preuve de Concept
CPS :	Centre Pédagogique Supérieur
CRISPP :	Center for Research and Innovation in Social Policy and Practices
CSLCP :	Cadre Stratégique de la Lutte Contre la Pauvreté
CTT :	Centres de Transfert de Technologie
CUME :	Cadre de concertation Université /Monde de l'Emploi
DEF :	Diplôme d'Études Fondamentales
DER :	Département d'Enseignement et de Recherche
DHAQ :	Division Habilitation et Assurance Qualité
DNEFP :	Direction Nationale de l'Emploi et de la Formation
DNESRS :	Direction Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
DNSI :	Direction Nationale de la Statistique et de l'Informatique
EAS :	École d'Administration du Soudan
ECICA :	École Centrale d'Industrie, de Commerce et d'Administration
EMOP :	Enquête Modulaire Permanente
ENA :	École Nationale d'Administration
ENI :	École Nationale d'Ingénieur
ENSUP :	École Normale Supérieure
EPT :	Éducation Pour Tous
ETP :	École des Travaux Publics
FAFPA :	Fond d'Appui à la Formation Professionnelle et à l'Apprentissage

FMPOS :	Faculté de Médecine, de Pharmacie et d'Odontostomatologie
FSEE :	Fonds de Soutien à l'Entrepreneuriat Estudiantin
FSEG :	Faculté des Sciences Économiques et de Gestion
FSJP :	Faculté des Sciences Juridiques et Politiques
IBK :	Ibrahim Boubacar Keïta
IFM :	Institut de Formation des Maîtres
IGAENR :	Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche
IPE :	Institut International de la planification de l'éducation
INSTAT :	Institut National de la Statistique
IPAGU :	Institut Panafricain de Gouvernance Universitaire
IPR :	Institut Polytechnique Rural
IPR-K :	Institut Polytechnique Rural de KatIbrahimgou
ISFRA :	Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée
MAPAGSE:	Master professionnel en Administration et Gestion des Structures Éducatives
MEFP :	Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
MMEIA :	Ministère des Maliens de l'Extérieur et de l'Intégration Africaine
NEF :	Nouvelle École Fondamentale
NPM :	New Public Management
OCDE :	Organisation de Coopération de Développement Économique
OEF :	Observatoire de l'Emploi et de la Formation
ONEF :	Observatoire National de l'Emploi et de la Formation
ONG:	Organisation Non Gouvernementale
ONMOE :	Office National de la Main-d'œuvre et de l'Emploi
P-RM:	Présidence de la République du Mali
PAS :	Programme d'Ajustement Structurel
PNE :	Politique Nationale de l'Emploi
PNUD :	Programme des Nations-Unies pour le Développement
PRODEC :	Programme Décennal de Développement de l'Éducation et de la formation
PRODEFPE :	Programme Décennal de Développement de la Formation Professionnelle pour l'Emploi
RASAMT :	Rapport d'Analyse Situationnelle Annuelle sur le Marché du Travail
RGPH :	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SCS :	Système Central Stable
SDAAC :	Sous-direction des Affaires Académiques
SSN :	Système Statistique National
TOKTEN :	Transfer Of Knowledge Through Expatriate Nationals
UEMOA :	Union Économique et Monétaire Ouest-Africaine
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTE DES ANNEXES¹

Sommaire.....	2
Annexe I : Guide d'entretien.....	3
Annexe II : Composantes d'un système et son fonctionnement (Collerette, Delisle & Perron, 1997 :9).....	10
Annexe III : Vingt et un entretiens intégralement retranscrits.....	11
Annexe IV : Questionnaires.....	228
Annexe V : Tableau synoptique de triangulation des données.....	255
Annexe VI : Loi d'orientation du Mali.....	256
Annexe VII : Maquette de formation de Licence Sciences de l'éducation.....	266
Table des matières.....	279

¹ Cette numérotation se réfère au volume 2 (Annexe) de cette thèse.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Généralement, lorsque la réflexion porte sur la problématique du chômage, l'inadéquation formation/emploi est systématiquement évoquée. Loin d'être l'unique explication, elle brouille cependant les autres pistes de réflexion qui pourraient permettre une compréhension globale, voire systémique, du phénomène. Les origines de cette explication remontent aux années soixante-dix en France, lorsque la question des qualifications était appréhendée par le biais des analyses macroéconomiques (Dumartin, 1997). À ce moment, l'on considérait qu'une analyse macroéconomique permettait à elle seule d'identifier les besoins futurs de qualifications, et donc les offres de formation. Très rapidement, cette approche a montré ses limites. Les réflexions sont alors tournées vers ce qui a pu être qualifié de « rêve adéquationniste » (Gensbittel M.-H., 1996) de la formation et de l'emploi. En France, le baccalauréat professionnel fut initié en 1984 et l'orientation vers un modèle allemand de la formation en alternance adoptée. La formation devient alors le levier sur lequel le réajustement formation/emploi peut s'opérer. À cette problématique du chômage s'invite une réflexion critique des offres de formation en déphasage avec les emplois disponibles. Gensbittel & Viney (1987) arrivent à introduire l'idée selon laquelle l'insuffisance des créations d'emplois constitue la cause principale de la crise du chômage.

En ce qui concerne le Mali, le besoin d'arrimer les formations aux besoins de fonctionnement institutionnel du moment s'est imposé dès l'accession à l'indépendance le 22 septembre 1960. La réforme du système éducatif, qui date de 1962, s'inscrivait dans une logique d'urgence en vue de fournir aux Maliens un enseignement de masse et de qualité répondant aux besoins du pays. Elle entendait également rompre avec le système colonial tout en restant ouverte au monde et à la technologie. Ce faisant, les premières structures de l'enseignement supérieur ont été érigées sous le principe de grandes écoles dont la mission consistait à fournir à l'État malien les agents dont il avait besoin pour assurer la continuité et l'efficacité du service public. C'est ainsi que nous avons assisté à la création des institutions d'enseignement supérieur à caractère professionnel et professionnalisant. Il s'agit de l'école nationale d'administration (ENA) destinée à former les administrateurs dont aura besoin le Mali après le départ de l'administration coloniale ; de l'école normale supérieure (ENSUP) pour la formation des enseignants du secondaire et de l'école nationale des ingénieurs (ENI) pour assurer le développement des infrastructures locales. À cette époque, la question n'était pas de répondre à un quelconque chômage, mais bien de trouver les voies et les moyens utiles au fonctionnement d'un État souverain. La question du chômage ne s'est posée que quelques années plus tard lors de la mise

en place des programmes d'ajustement structurel imposés par le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale (BM) et la politique de massification et de démocratisation enclenchée à partir des années 1990.

Conscients de la place prépondérante de l'histoire coloniale dans la construction et l'analyse des problématiques récentes du Mali, nous avons choisi de prendre comme autre facteur explicatif, le dysfonctionnement institutionnel dans l'analyse de l'employabilité des étudiants maliens. Par « institutionnel », nous évoquons le caractère politique, décisionnel du dysfonctionnement et il s'inscrit dans une analyse macrosociologique. Par « organisationnel », nous interrogeons la place de l'administration universitaire dans la mise en application des décisions politiques en matière de formation. C'est le niveau méso de la recherche. Enfin, le « structurel » est identifié par les aspects microsociologiques de cette thèse, c'est-à-dire le rôle de la société (socialisation des mœurs) dans le fonctionnement universitaire. C'est l'approche sociodéterministe qui déterminerait les actions individuelles et collectives.

Notre réflexion est centrée sur l'analyse du dysfonctionnement de l'institution universitaire dans son organisation, son fonctionnement ainsi que ses rapports avec le monde économique. Avant de donner une définition de cette notion, nous considérerons d'abord le fonctionnement comme le résultat de mécanismes intentionnels qui s'opèrent dans une structure donnée et dont les actions sont conscientisées et mises en application à partir des règles et des pratiques. Dans ce cas, le fonctionnement s'appuie sur une organisation qui selon Crozier et Friedberg (1977 : 54) « peut et doit être considérée comme un ensemble de mécanismes réducteurs qui restreignent considérablement les possibilités de négociation des acteurs et qui permettent ainsi de résoudre les problèmes de la coopération ».

Dans notre cas, il s'agit de considérer le dysfonctionnement comme relevant de mécanismes intentionnels et non intentionnels, à variance institutionnelle, organisationnelle ou pédagogique, qui portent atteinte à l'efficacité (interne et externe) de l'institution universitaire en matière d'employabilité des étudiants qui y sont formés. C'est un type de fonctionnement problématique qui découle des interactions et des interdépendances réciproques ou non, dont les règles et pratiques sont parfois conscientes et non conscientes dans un environnement qui peut être statique ou dynamique. À cet égard, le dysfonctionnement à valeur institutionnelle serait une variante du fonctionnement appartenant à un mode d'organisation, estimé problématique par un agent déterminé en fonction d'un cadre de référence donné. Ce cadre de référence pourrait être la mise en place d'un « réseau collaboratif d'acteurs à la recherche du meilleur compromis » (Lusignan & Pelletier, 2009 : 13) dans le dessein de rendre

de fonctionnement institutionnel plus optimal et efficace sur le plan de formation et de l'employabilité des étudiants.

À côté de ces mécanismes intentionnels et non intentionnels (conscients ou non conscients) mis en œuvre dans un cadre institutionnel, organisationnel, structurel et pédagogique, il y a aussi leurs effets (directs ou indirects) sur la possibilité de renouvellement du problème ou la résolution définitive de celui-ci. C'est pourquoi cette thèse souhaite étudier l'existence potentielle d'une circularité dysfonctionnelle fondée sur des actions descendantes conduites par les acteurs politiques (institutionnels) et la non-prise en compte des sollicitations (ascendantes) des acteurs administratifs et pédagogiques.

En effet, pour discuter cette définition de dysfonctionnement, nous l'avons inscrite dans une perspective définitionnelle similaire d'Yves Reuter (2013) qui s'appuie sur trois principes² pour forger sa notion de *dysfonctionnement didactique*. Pour lui, « le dysfonctionnement didactique est une variante d'un produit didactique, appartenant à un espace d'enseignement et d'apprentissage disciplinaire, estimée problématique par un agent déterminé, en fonction d'un cadre de référence donné » (Reuter, 2013 : 52). Faire référence à la définition du dysfonctionnement didactique proposée par Yves Reuter n'est pas un choix anodin. Il répond à un besoin de reconnaissance scientifique, de « capital de crédibilité » (Latour, 1994) et d'ancrer notre thèse dans un cadre théorique solide et bien établi. En effet, la notion de dysfonctionnement didactique de Reuter (2013) s'applique principalement à l'enseignement et à l'apprentissage, mais elle peut également être adaptée pour analyser les processus au sein de l'université, notamment les problématiques institutionnelles, organisationnelles, administratives et pédagogiques. En somme, le recours à cette définition d'Yves Reuter dans le cadre de notre thèse offre une base théorique solide, renforce la crédibilité de la recherche, et permet d'explorer de manière approfondie les dynamiques complexes entre le dysfonctionnement universitaire et l'employabilité des étudiants en SHS au Mali.

Nous partons donc de l'hypothèse que le dysfonctionnement universitaire survient lorsque les acteurs présents se trouvent en situation d'incapacité, qu'elle soit intentionnelle ou non, à collaborer de manière collective dans l'élaboration, la mise en œuvre, et l'évaluation des actions collectives au sein du système universitaire dans sa relation à l'employabilité. Il peut également découler du fait que les acteurs universitaires, agissant de manière isolée, estiment agir de manière adéquate, que ce soit en toute conscience ou inconsciemment, alors que l'absence de

² Ces principes sont de s'assurer que la définition soit (1) la plus explicite possible ; (2) qu'elle se garde, autant que faire se peut, de tout jugement de valeur et (3) qu'elle soit problématisante, c'est-à-dire qu'elle permette de poser et d'explorer le maximum de problèmes possibles.

concertation, de collaboration, et de co-construction conduit incontestablement à des perturbations au sein du système universitaire, impactant ainsi la problématique de l'employabilité des étudiants en SHS au Mali.

Dans cette perspective, l'un des premiers enjeux de cette thèse va porter sur l'étude de la gouvernance du système d'enseignement supérieur dans ses aspects politiques, institutionnels, organisationnels et pédagogiques. Ensuite viendra la question curriculaire dans son élaboration, son implémentation (Jonnaert, 2002 ; 2011) ; (Demeuse & Strauven, 2006) ; (Jonnaert, Éttayebi, & Defise, 2009) ; (Depover, & Jonnaert, 2014) et sa traduction (Akrich, Callon, & Latour, 2006) en contexte de classe. Enfin, un enjeu structurel interrogera les liaisons ou les imbrications des logiques sociales, pédagogiques et économiques à travers la professionnalisation des enseignements.

Notre intention n'est pas de mettre en cause la validité ou l'utilité sociale des contenus d'enseignements jugés « obsolètes » pour un nombre important de nos enquêtés. Nous voulons interroger les mécanismes qui sous-tendent les choix et les modalités d'organisation de ces contenus dans un environnement socio-économique « turbulent » (Crozier & Friedberg, 1977). C'est-à-dire qu'en dehors des mutations techniques, technologiques et économiques (Voirol-Rubido, & Hanhart, 2015), le contexte sociopolitique du Mali est régulièrement confronté aux changements politiques anticonstitutionnels³ rendant ainsi invisibles les cohérences internes des politiques publiques et leurs efficacités.

L'exploration de la question de l'employabilité ne saurait être restreinte à une seule approche. Une analyse conceptuelle approfondie de cette notion révèle une dualité d'approche qui se décline d'une part, autour de l'individu en tant qu'acteur de son propre processus d'insertion professionnelle et d'autre part, dans une perspective plus globale, en prenant en compte non seulement les compétences et aptitudes individuelles, mais également les facteurs liés à la conjoncture économique.

Dans le contexte particulier de l'employabilité des étudiants en Sciences Humaines et Sociales (SHS) au Mali, notre démarche se caractérise par une analyse systémique. Cette approche combine une dimension historique avec une perspective sociopolitique et pédagogique pour comprendre le fonctionnement institutionnel de l'université. En parallèle, elle intègre une lecture sociologique des curricula de formation ainsi que des actions individuelles et collectives des acteurs impliqués dans le processus de formation et d'insertion. Notre choix méthodologique consiste donc à interroger les défis liés à l'employabilité des diplômés en SHS

³ Des coups d'État militaires successifs en 1968 ; en 1991 ; en 2012 ; en 2020 et 2021.

en examinant en profondeur les mécanismes dysfonctionnels du système universitaire. Cette démarche délibérée vise à scruter les mécanismes, les logiques, et les dynamiques sociopolitiques, économiques et pédagogiques qui sous-tendent et perpétuent le dysfonctionnement au sein de ce système, contribuant ainsi à la création de situations de chômage massif. À travers cette analyse du dysfonctionnement, nous nous attardons sur les mécanismes en jeu, qu'ils soient institutionnels ou non, intentionnels ou non, qui ont un impact direct sur la capacité des diplômés à s'insérer de manière satisfaisante sur le marché du travail.

Notre démarche de recherche, centrée sur l'employabilité dégradée des étudiants en Sciences Humaines et Sociales (SHS) au Mali à l'aune de l'analyse de la dysfonction, s'inscrit dans une approche à la fois hypothético-déductive et inductive. L'objectif principal consiste à identifier, à décrire et à comprendre les mécanismes ainsi que des dynamiques sociopolitiques et pédagogiques qui sous-tendent et organisent les dysfonctionnements au sein du système universitaire. Pour ce faire, nous voulons atteindre quatre objectifs spécifiques suivants articulés avec des hypothèses spécifiques.

Le premier objectif vise à entreprendre une analyse approfondie des contextes politiques, institutionnels et pédagogiques qui servent de cadre aux dysfonctionnements au sein de l'universitaire au Mali. L'hypothèse sous-jacente postule que ces environnements politiques, institutionnels et pédagogiques exercent une influence significative sur l'émergence et la persistance des dysfonctionnements universitaires au Mali, et par conséquent, sur l'employabilité dégradée des étudiants en SHS.

Le deuxième objectif se focalise sur l'identification des logiques et des dynamiques qui opèrent au sein des institutions universitaires et qui contribuent à structurer et à orienter ces dysfonctionnements. L'hypothèse formulée à cet effet suggère que les mécanismes internes de fonctionnement institutionnel, tels que la gouvernance, le leadership, les processus décisionnels liés à la prospective, à la planification et au suivi-évaluation des enseignements, ainsi qu'aux ressources limitées, jouent un rôle central dans la structuration et la pérennisation des dysfonctionnements universitaires.

Dans un troisième objectif, nous allons identifier et examiner les logiques d'action et les principes de justification utilisés par les acteurs politiques, administratifs et pédagogiques dans l'exercice de leurs fonctions au sein de l'université malienne. Notre hypothèse, ici, va considérer que ces acteurs universitaires sont guidés par diverses motivations et rationalisations,

lesquelles peuvent influencer les pratiques institutionnelles et pédagogiques, et ainsi contribuer aux dysfonctionnements observés.

Enfin, le quatrième objectif s'attache à établir un lien entre les dysfonctionnements universitaires identifiés et la dégradation de l'employabilité des étudiants en Sciences Humaines et Sociales (SHS) au Mali. L'hypothèse qui sous-tend cet objectif propose que les dysfonctionnements universitaires, tel qu'ils sont analytiquement mis en lumière, aient des répercussions directes et indirectes sur la qualité de la formation et les perspectives professionnelles des étudiants en SHS au Mali.

La congruence de ces hypothèses avec les objectifs de recherche orientera notre enquête en vue d'analyser en profondeur les mécanismes et les interactions entre les divers éléments du système universitaire malien. Ces objectifs et hypothèses forment la base méthodologique de notre recherche, mais ne restreignent nullement l'émergence de nouvelles variables non initialement prises en compte. Cela vise à apporter une contribution significative à la compréhension des enjeux liés à l'employabilité des étudiants en SHS dans le contexte malien.

Dans le but de faciliter l'atteinte de nos objectifs de recherche, nous avons retenu trois dimensions d'analyse à travers lesquelles nous organiserons les investigations. Il convient de souligner que chacune de ces dimensions est caractérisée par un niveau d'analyse préalablement défini, à savoir le niveau macro, méso, et micro.

Dans un premier temps, notre analyse portera sur la dimension politique qui se manifeste par une analyse des prises de décision prospectives liées aux questions de formation et d'insertion professionnelle. Nous allons nous intéresser aux imbrications logiques ou illogiques des décisions politiques, administratives, institutionnelles et pédagogiques qui structurent et organisent le fonctionnement du système universitaire. L'objectif va donc être de comprendre le cadre politique dans lequel intervient le dysfonctionnement universitaire et comment se traduit-il concrètement ? Tout au long de cette thèse, nous serons amenés à utiliser le terme « *d'acteurs, autorités ou responsables politiques* » pour désigner les personnes en responsabilité au sein du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique ou assimilé et qui occupent des postes politiques. Cette dimension politique de la recherche correspond au niveau « macro » de notre thèse. Ce niveau interrogera la planification, le suivi-évaluation et la régulation institutionnelle.

Dans un deuxième temps d'analyse, nous nous pencherons sur la dimension administrative et pédagogique du fonctionnement universitaire. L'objectif ici va être double. D'une part, nous allons identifier puis analyser l'organisation et le fonctionnement administratif et pédagogique des enseignements au sein de l'université d'enquête. D'autre part, il s'agira d'identifier et d'analyser les logiques administratives ou stratégiques de management à travers les concepts de leadership et de gouvernance. Par leadership, nous entendons un « ensemble d'activités par lesquelles un supérieur hiérarchique influence le comportement de ses subalternes dans le sens d'une réalisation volontairement plus efficace des objectifs de l'organisation » (Bergeron, 1979 : 24). L'important pour nous, c'est de pouvoir observer dans quelle mesure un type de leadership conduit au dysfonctionnement universitaire. Quant à la gouvernance, elle est un mot généralement mobilisé pour appréhender les transformations sociétales induites par l'exercice de pouvoir dans le fonctionnement institutionnel (Chevallier, 2003). Nous mobilisons alors cette notion de gouvernance dans son aspect « fonctionnel », au sens de « gouvernement », c'est-à-dire « l'action ou la manière de diriger ou de régir (quelqu'un ou quelque chose) » (Chevallier, 2003 : 206). C'est l'État qui est ici concerné d'autant plus qu'il est fondé sur un principe de « souveraineté », à partir duquel il « dispose d'une puissance suprême de domination sur les décisions et actions publiques » (Ibid.).

Cependant, ces décisions et actions sont prises et appliquées par des acteurs ou responsables (politiques, administratifs et pédagogiques) dotés, eux aussi, d'une légitimité et d'un pouvoir d'agir⁴ à travers les postes qu'ils occupent au sein de l'administration publique. Notre entrée par la gouvernance permet de saisir le fonctionnement général de l'institution universitaire à travers une lecture croisée des actions politiques, administratives et pédagogiques. Ceci nous mènera à la compréhension des mécanismes dysfonctionnels de l'institution universitaire et à la démonstration de son lien avec l'employabilité dégradée des étudiants en SHS. Cette dimension administrative et pédagogique, appelée « méso », se trouve être à l'interface, des décisions et orientations politiques et de leurs traductions concrètes en contexte de classe.

C'est pourquoi dans un troisième temps, nous allons examiner la dimension sociale et sociétale du fonctionnement institutionnel dans laquelle seront interrogés les systèmes de recrutement, le rapport au savoir et le réseau relationnel. Cette dimension s'articule autour des responsabilités individuelles et collectives dans la construction du rapport au savoir⁵ et à l'emploi au Mali. Elle

⁴ Nous considérons le pouvoir d'agir comme la propension ou la (pré) disposition d'un acteur à conduire une action qui lui est dévolue.

⁵ Nous traiterons le rapport au savoir par l'entremise de la distance relative qui sépare l'étudiant et le savoir (savant et institutionnalisé) dans son organisation et sa mise en acquisition.

interroge le caractère socioconstructif du chômage des diplômés à travers le réseau relationnel. En s'appuyant sur le paradigme de « l'acteur réseau » qui considère la société non pas comme « un cadre dans lequel évoluent les acteurs, mais comme le résultat toujours provisoire des actions en cours » (Akrich, Callon, & Latour, 2006 : 267) ; nous mettons l'accent sur les interactions sujettes à l'action collective « en vue de l'accomplissement d'objectifs communs, malgré les orientations divergentes » (Crozier & Friedberg, 1977 : 16).

Nous partons donc du principe que l'employabilité d'un étudiant est plus ou moins forte selon son degré d'adhésion à la perception du « réseau relationnel ». Car nous estimons que l'employabilité des étudiants en SHS au Mali ne dépend pas uniquement de la prise en compte des besoins du marché de l'emploi, ni uniquement d'une forme de congruence entre les savoirs prescrits et les savoirs assimilés (en compétences) en passant par les savoirs enseignés, mais aussi fortement de l'inscription de l'étudiant dans une sorte de croyance performative en un « réseau relationnel » susceptible de faciliter son insertion professionnelle. Cette forte adhésion structure et organise le rapport au savoir et à l'insertion après la formation. Car ce dernier s'investit de moins en moins dans l'apprentissage à mesure qu'il adhère fortement à la représentation du réseau social relationnel. En parlant de l'adhésion à ce réseau relationnel, Giorgio Blundo et Jean-Pierre Olivier de Sardan (2007) parlent du « régime du devoir ou de la dette ». Pour eux, « l'investissement en sociabilité est à la fois une ressource et une contrainte permanente, activée en de multiples circonstances [...] et constitue une préoccupation incessante de la vie quotidienne, à travers les multiples obligations qu'impliquent l'entretien et la reproduction des réseaux relationnels de toutes natures » (Blundo & Olivier de Sardan, 2007 : 106). Ainsi, l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali serait imputable à l'adhésion à ce système d'interdépendance axé sur l'importance accordée au réseau relationnel économique ou politique. Dans ce contexte, l'investissement personnel dans l'apprentissage des connaissances est relégué au second plan, car l'objectif final serait, après tout, de trouver un emploi, quels que soient les moyens.

Cette recherche a pour vocation d'apporter des éléments scientifiques permettant la saisie et la compréhension de la problématique de l'employabilité⁶ des étudiants de l'enseignement supérieur du Mali en général et en SHS en particulier, à partir d'une analyse approfondie des mécanismes de la dysfonction à l'œuvre. Avant de faire la revue de littérature conceptuelle de l'employabilité et du curriculum, une présentation de la structuration interne de la thèse semble nécessaire.

⁶ Insertion en devenir.

Cette thèse est structurée en quatre parties mêlant des épistémologies, des théories et des approches sociopolitiques et pédagogiques dans la construction et l'analyse de l'objet dysfonctionnel de notre réflexion sur l'employabilité.

La première partie de la thèse traite de l'épistémologie pratique de la recherche sur le dysfonctionnement et l'employabilité des étudiants en SHS au Mali.

Cette partie de la thèse est constituée de quatre chapitres qui se concentrent sur l'encadrement théorique et conceptuel de l'analyse des dysfonctionnements du système universitaire, la méthodologie de recherche, la présentation de l'objet et du terrain de recherche. Elle s'inscrit dans une perspective macro de réflexion sur l'employabilité, en prenant en compte les épistémologies de recherche ainsi que les dimensions sociohistoriques et politiques qui sous-tendent notre analyse de l'employabilité. Cette approche repose sur une base théorique et conceptuelle qui considère la construction politique de l'objet « savoir » comme un élément de domination et de reproduction sociale, comme l'ont discuté Bourdieu et Passeron (1970).

Le premier chapitre de cette thèse se penche sur la revue de la littérature conceptuelle du curriculum et de l'employabilité. Il examine également leur positionnement dans les recherches en sciences sociales. Cette entrée par la revue de littérature relève de l'épistémologie de la construction sociopolitique et pédagogique de la formation et du chômage dont l'objectif est « de dégager les significations immédiates, construites ou élargies des concepts de curriculum et d'employabilité, en identifiant les éléments du champ sémantique de ces concepts et leurs interactions avec d'autres domaines » (Van Der Maren, 1996 : 139). Nous adoptons une approche qui commence par une compréhension du curriculum basée sur la théorie de la domination et de la reproduction sociale de Bourdieu et Passeron (1970), pour saisir les enjeux politiques, philosophiques, économiques et sociaux des programmes de formation et leur traduction locale (Akrich, Callon, & Latour, 2006) au Mali. Ensuite, nous examinons la notion d'employabilité et sa relation avec l'efficacité du système éducatif en partant du principe que cette efficacité doit être évaluée en fonction de l'employabilité des diplômés qu'il forme. À cette fin, nous passons en revue les principales orientations conceptuelles de l'employabilité, en adoptant une approche historique, économique, et en finissant par une approche sociopédagogique. Notre démarche de recherche s'inscrit dans une perspective qui interroge largement le caractère processuel, linéaire et continue de l'analyse de l'employabilité.

Le deuxième chapitre introduit le cadrage théorique et les modèles de réflexion et d'analyse liés à l'objet dysfonctionnel de la recherche. Dans un premier temps, nous examinons l'histoire du chômage dans les sociétés et les différentes conceptions qui en émergent. Ensuite, nous

proposons un modèle d'analyse systémique du dysfonctionnement universitaire et définissons l'employabilité comme un processus distinct de la conception classique probabiliste de l'insertion professionnelle et de gestion de carrière. Dans un troisième sous-chapitre, nous contextualisons l'émergence de la problématique de l'employabilité des étudiants en tant que question sociale, ce qui conduit à la formulation de notre question de recherche et à la justification de notre choix de sujet et du terrain de recherche. Ce chapitre se conclut par la présentation d'un modèle systémique inspiré du schéma d'analyse systémique⁷ de Collerette, Delisle, et Perron (1997) sur le changement organisationnel. Ce modèle prend en compte les interactions et les interdépendances des contextes sociopolitiques, économiques, pédagogiques, et organisationnels du système universitaire. Il intègre également les éléments d'entrée (projet de formation, finalité du système universitaire, curriculum prescrit) et de sortie du système universitaire (curriculum assimilé, diplômés), en passant par le processus de transformation (dysfonctionnement, curriculum enseigné). Enfin, il prend en compte les pressions de l'environnement contextualisé, les rétroactions, ainsi qu'une forme de circularité ou de reproduction des actions dysfonctionnelles ou fonctionnelles du système.

Le troisième chapitre de cette thèse se penche sur l'enseignement supérieur au Mali et son lien avec le plein emploi, en tenant compte de l'histoire particulière du pays, marquée par la colonisation et l'indépendance. Ces deux périodes historiques jouent un rôle crucial dans l'analyse du dysfonctionnement du système universitaire malien et ne doivent pas être négligées. Ce chapitre est divisé en deux sous-chapitres. Le premier sous-chapitre contextualise le Mali et ses spécificités dans un contexte de crises et de mutations sociopolitiques et économiques. Il examine l'histoire sociopolitique du Mali à la lumière de la crise telle que définie par Hugon (1994) in Makosso (2006). Cette approche met en évidence une fragilisation non seulement des relations diplomatiques avec les partenaires internationaux, mais également une dégradation de l'ensemble du système économique et universitaire. Le deuxième sous-chapitre interroge l'enseignement supérieur et ses missions. Une analyse historique de la création de l'Université du Mali révèle deux modèles politico-constructifs du système universitaire : le modèle hérité de la colonisation et le modèle progressiste des réformes des années 1960 et 1990⁸. Cette analyse met en lumière les difficultés liées à la distinction entre les grandes écoles (qui se concentrent sur la formation professionnelle, telle que l'ENA, l'ENI, l'ENSUP, l'ECICA, etc.)

⁷ Schéma en annexe

⁸ L'année 1962 avec la réforme du système éducatif de 1962 et l'année 1991 correspondent à l'avènement de la démocratisation et du multipartisme au Mali avec la naissance du programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC).

et les universités (qui forment des « savants » généralistes). Au Mali, l'université a suivi la voie des grandes écoles, ce qui a conduit à une période de crise marquée par la confusion des missions entre les deux types d'institutions.

Le quatrième chapitre de la thèse expose notre méthodologie de recherche, couvrant la construction théorique et méthodologique, la collecte empirique des données, ainsi que l'analyse et l'interprétation de ces données. Nous y présentons les outils d'enquête utilisés et leurs caractéristiques spécifiques, tout en précisant les objectifs de leurs mobilisations. Ce chapitre méthodologique détaille nos choix techniques, la population étudiée, ainsi que le modèle d'analyse qui a permis de déconstruire et de reconstruire la problématique du dysfonctionnement du système universitaire et son lien avec l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali. Il comprend également la présentation de la population d'enquête, le corpus de recherche, le modèle d'analyse des résultats à travers une exploration des dimensions du système universitaire, de la position du chercheur dans un contexte marqué par une crise sanitaire et enfin, les limites de la thèse. Cette analyse globale constitue le passage vers la deuxième partie de notre thèse, qui procède d'une analyse contextuelle du système de l'enseignement supérieur au Mali.

La deuxième partie de cette thèse traite de la contextualisation du système de l'enseignement supérieur du Mali et des dynamiques constitutives du dysfonctionnement institutionnel.

Cette deuxième partie décrit l'environnement institutionnel dans ses aspects sociopolitiques, pédagogiques et surtout organisationnels. L'objectif ici, est d'identifier et d'analyser les dynamiques qui structurent et organisent le dysfonctionnement conduisant ou pas à l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali. Celle-ci s'organise en deux chapitres.

Le cinquième chapitre se structure en quatre sous-chapitres répartis entre le contexte politique, le contexte institutionnel, le contexte pédagogique et les dispositifs transitoires qui nous renseignent sur les possibilités et les stratégies étudiantes dans un contexte universitaire non rassurant. Nous commençons par une lecture du contexte politique et organisationnel de l'enseignement supérieur qui démontre des logiques qu'on peut qualifier de paradoxales avec des défauts prospectifs du système universitaire. Dans un deuxième temps, nous partons de la description institutionnelle des aspects de gouvernance, de l'évaluation et du leadership en vue de comprendre les logiques organisationnelles qui structurent le dysfonctionnement universitaire. Ici, nous abordons la gouvernance avec une interrogation sur sa possible défaillance. Nous avons donc fait l'hypothèse selon laquelle l'évaluation ou l'auto-évaluation

institutionnelle en tant que vecteur de performance n'est pas rentrée dans les mœurs de fonctionnement institutionnel. Ainsi, il est constaté un cadre institutionnel fragilisé. Nous avons identifié et nommé le type de leadership institutionnel et son impact sur l'efficacité du système universitaire. Le troisième sous-chapitre traite du contexte pédagogique et scientifique à travers une analyse des conditions d'enseignement/apprentissage. Il a été question ici, des pratiques pédagogiques susceptibles de créer des situations de dysfonctionnement, voire de démotivation chez les étudiants. Le quatrième sous-chapitre interroge l'existence d'un dispositif devant faciliter la transition entre le cycle secondaire et le cycle supérieur de formation.

Le sixième chapitre aborde les formations universitaires et leurs interactions avec le monde du travail. Cette articulation a permis de constater des fragilités susceptibles d'expliquer la problématique de l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali. Ce chapitre rappelle la trame du système de formation universitaire du Mali issue d'une analyse des logiques institutionnelles, structurelles et pédagogiques des données empiriques. Dans un premier temps, nous interrogeons les curricula de formation dans une approche d'anticipation ou de régulation par les autorités compétentes. Il s'agit de présenter dans quelle mesure les autorités politiques (responsables du ministère de l'Enseignement supérieur) pensent et mettent en place l'institutionnalisation des offres de formations universitaires. Ensuite, nous explicitons la manière dont les autorités administratives (responsables administratifs de l'université) appréhendent et s'approprient des maquettes qu'elles soumettent à l'habilitation à travers des choix émergeant de la réalité sociale. Enfin, nous nous interrogeons sur l'approche pédagogique mise en place dans l'enseignement supérieur et son lien avec l'employabilité des étudiants. Il sera donc permis d'observer la traduction concrète de l'application des maquettes de formation en contexte de classe. Ce chapitre vise alors à identifier les logiques internes d'organisation, d'appropriation et d'application des enseignements pour une finalité donnée. Ces éléments combinés, conduisent à interroger plus finement les appropriations individuelles des acteurs concernés dans leur rapport avec le marché du travail. Ce qui ouvre la voie pour la troisième partie consacrée aux défaillances systémiques de l'employabilité.

La troisième partie de notre thèse aborde les défaillances systémiques de l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali.

Cette dernière partie est composée de deux chapitres et se focalise sur l'analyse des aspects micro sociologiques de la problématique de l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali. En partant d'une lecture des modalités d'accès au marché du travail et à l'analyse des stratégies d'apprentissage et d'insertion, nous œuvrons à ce que les logiques et dynamiques y soient identifiées et cernées dans une approche sociodéterministe. Cette approche prend en

considération le vécu, les ressentis et les représentations des acteurs impliqués, ainsi que la manière dont ils s'approprient ces éléments dans leur quête d'un positionnement social et sociétal.

Le septième chapitre analyse les impasses de l'insertion professionnelle qui résultent d'un système à double vitesse. Ce chapitre permet de comprendre le système de recrutement au Mali en s'appuyant sur les exigences d'un marché du travail « trop » informel et des modalités d'insertion professionnelle qui s'y agrègent. Dans un premier temps, nous questionnons les logiques du système économique en matière de création d'opportunités professionnelles et les modes d'occupation de ces postes. Dans un second temps, nous interrogeons le marché, son évolution, ses paradoxes et ses exigences afin de mieux cerner l'employabilité dégradée des étudiants en SHS.

Dans le *huitième et dernier chapitre* de cette thèse, il est question d'individuation des parcours universitaires et de l'insertion stratégique des étudiants en SHS au Mali. Nous tentons dans ce chapitre de comprendre les mécanismes individuels ou sociétaux d'appropriation non seulement des apprentissages universitaires, mais également du marché du travail. Mécanismes qui, construits et interprétés à l'aune des réalités sociopolitiques et économiques du marché du travail, renseignent sur les types de rapports au savoir des étudiants, les réseaux relationnels et les conditions d'acquisition des apprentissages et leurs valorisations professionnelles. Sur cette pré-présentation du contenu de cette thèse, nous allons commencer avec la première partie épistémologique pratique de l'analyse du dysfonctionnement universitaire et de l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali.

PREMIÈRE PARTIE : L'épistémologie pratique de la recherche sur l'employabilité des étudiants en SHS au Mali

Cette première partie composée de quatre chapitres présente d'abord la revue de la littérature conceptuelle de l'employabilité et du curriculum en sciences humaines et sociales. Ensuite, nous présentons un cadrage épistémologique et théorique de notre problématique de recherche (Chapitre II). Nous allons par la suite aborder dans le chapitre III, le système universitaire du Mali dans sa construction sociohistorique et politique. Cette partie s'inscrit dans un processus de déconstruction-reconstruction de l'objet social « donné » en un objet-savoir « construit ». Enfin, le chapitre IV traite de la méthodologie de recherche et nous donne une clé de lecture sur la manière dont les données ont été recueillies, sur les outils et leurs finalités ainsi que les caractéristiques de la population d'enquête. Cette partie correspond à une macroanalyse de notre réflexion sur l'employabilité des étudiants en SHS au Mali.

Introduction partielle

Cette première partie de la thèse est consacrée à l'épistémologie pratique de la recherche et se compose en quatre chapitres. Elle amorce la réflexion sur la revue de littérature conceptuelle pour arriver à circonscrire un cadre théorique dans lequel va se déployer l'analyse du dysfonctionnement universitaire et de l'employabilité. Ainsi, penser la problématique de l'employabilité des étudiants en SHS au Mali à travers le prisme de la dysfonction institutionnelle nous amène à une réflexion approfondie non seulement sur les aspects théoriques, conceptuels, méthodologiques et empiriques de cette question ; mais également sur les choix que nous devons opérer pour mieux la comprendre.

Nous partons donc de cette revue de la littérature scientifique pour questionner non seulement le curriculum, mais aussi l'employabilité. Nous considérons que le curriculum en tant que dispositif politique, scientifique, technique, opérationnel et pédagogique est un élément transversal entre les parties de cette thèse. Il semble alors nécessaire de situer le concept de curriculum dans ses aspects sociohistoriques, politiques et pédagogiques. Ceci permettra d'interroger le caractère dynamique ou statique des offres de formations et de leur lien avec l'employabilité des étudiants en SHS.

Dans cette littérature scientifique, l'employabilité fait référence à la capacité d'un individu à trouver un emploi et à réussir dans le marché du travail. Cette notion est devenue cruciale dans le contexte actuel de mondialisation et d'évolution rapide des économies. C'est pour cela peut-être que cette question est largement étudiée par les économistes et les ressources humaines. Pour notre part, nous partirons des travaux antérieurs sur l'employabilité de façon générale en examinant la façon dont cette question a jusque-là été traitée pour nous inscrire dans une démarche processuelle liant trois niveaux d'analyse (macro, méso et micro).

Ainsi, pour comprendre les obstacles à l'employabilité des étudiants en SHS, il semble important d'analyser le dysfonctionnement institutionnel tel que développé par Yves Reuter (2001). Pour lui, le dysfonctionnement institutionnel peut être appréhendé comme des incohérences ou des inadéquations entre les objectifs officiels d'un système d'éducation et leurs opérationnalisations. Le dysfonctionnement universitaire peut se présenter alors sous diverses formes : allant du déséquilibre entre les offres de formation et les attentes du marché du travail ; des lacunes curriculaires ou l'impréparation des étudiants dans les transitions vers le marché du travail. Avant d'arriver à ces résultats, nous considérons que l'employabilité d'un étudiant ne se limite pas à la simple acquisition de compétences académiques. Elle implique également une construction sociopolitique, économique et pédagogique qui est censée faciliter la transition de la formation universitaire à l'insertion professionnelle. C'est dans cette dynamique processuelle

que nous nous inscrivons pour aborder cette question de l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali.

Ensuite, nous avons bâti une approche théorique permettant d'intégrer un ensemble d'éléments théoriques généralement disparates (individualisme, holisme, déterminisme, rationalité stratégique et systémique) dans une réflexion analytique de la dysfonction institutionnelle.

Une présentation du contexte général de l'enseignement supérieur du Mali nous paraissait incontournable et dans laquelle nous nous interrogeons sur la forme actuelle du système universitaire et son rapport avec le plein emploi. Enfin, nous abordons cette thèse avec des outils méthodologiques mixtes (questionnaire et guide d'entretien) ancrés dans une perspective hypothético-déductive dans sa forme et inductive dans sa visée axiologique et pragmatique⁹. Ce dernier chapitre de cette première partie développe la démarche qui a été la nôtre dans cette thèse, les outils de collecte des données, des difficultés pratiques sur le terrain, les populations d'enquête, le corpus de la recherche, le modèle d'analyse, la posture et les limites de cette thèse. Cette partie s'attache particulièrement aux dimensions sociohistorique et politique de la problématique et repose sur une approche conceptuelle basée sur la construction politique de la formation universitaire. Cette construction politique intègre l'histoire coloniale dans l'analyse de la sélection des savoirs à enseigner et des finalités vers lesquelles elle tend. Elle met en avant un modèle systémique inspiré de Collerette, Delisle & Perron (1997) pour analyser les interactions et les interdépendances entre les contextes sociopolitiques, économiques, pédagogiques et organisationnels du système universitaire.

La rédaction de cette première partie de thèse s'appuie sur une alternance de données majoritairement qualitatives (issues de notre terrain de recherche) et des données quantitatives qui viennent, par endroit étayer, soutenir ou contredire les propos que nous formulons. Les données qualitatives sont issues de l'entretien semi-directif avec les responsables politiques. Ces derniers répondent au nom d'une analyse macrosociologique de l'analyse de la dysfonction et son lien avec l'employabilité des étudiants en SHS au Mali. Cette façon de faire nous a permis d'articuler les réflexions théoriques, conceptuelles et les discours des enquêtés.

⁹ L'association de la valeur et d'une certaine éthique dans des prises de décisions avec une vision de résolution pragmatique des problèmes à laquelle l'institution universitaire et le marché de l'emploi font face.

CHAPITRE I : La revue de la littérature conceptuelle de l'employabilité et du curriculum : quels positionnements dans les recherches en sciences sociales ?

Ce chapitre traite de la question épistémologique de la construction sociopolitique et pédagogique de la formation et du chômage. L'objectif de cette analyse conceptuelle est de « dégager les sens des possibilités d'application d'un concept ou d'une notion, en identifiant les constituants du champ sémantique de ce concept ou de cette notion et ses interactions avec d'autres champs » (Van Der Maren, 1996 : 139). Il s'agit alors de porter un regard sur les significations immédiates, construites ou élargies des concepts de curriculum et de l'employabilité en vue de proposer une lecture singulière pour notre recherche. Nous allons, dans un premier temps, travailler sur le concept de curriculum qui, dans ses acceptions scientifiques, se trouve être un concept à dimension plurielle. Pluriel dans le sens où chaque auteur qui l'a abordé ou traité l'a fait d'une façon singulière et spécifique de son entendement scientifique et de son champ disciplinaire. Nous sommes donc partis d'une conception du curriculum basée sur la théorie de la domination et de la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970) pour comprendre les enjeux (politiques, philosophiques, économiques et sociaux) des formations et leur traduction locale dans le système universitaire malien. Dans un second temps, la notion de l'employabilité va être questionnée dans son rapport avec l'évaluation des systèmes éducatifs.

1.1. Le curriculum comme construction sociale des savoirs : une construction théorique de domination et de reproduction sociale ?

« Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » (Bourdieu & Passeron, 1970 : 19)

L'objet de cette partie est de comprendre comment le curriculum est pensé, construit et appliqué non seulement dans sa dimension épistémique ou didactique (forme et contenu), mais également dans ses interactions avec les réalités sociales, culturelles, politiques et économiques du Mali.

1.1.1. L'approche curriculaire : une approche plurielle ?

D'une part, l'entrée par l'analyse de l'action pédagogique est révélatrice du caractère éminemment important du rôle des enseignants comme acteurs de la diffusion d'une culture universelle. Mais en même temps, ils restent, comme pour la plupart des individus, soumis à un système structuré par des valeurs supposées institutionnelles. Pierre Bourdieu et Jean-Claude

Passeron (1970) ont construit leur argumentaire autour de l'usage du concept de « violence symbolique ». Cette violence symbolique¹⁰ résulte du fait que le système d'enseignement s'organise et se réorganise continuellement au rythme d'un « double arbitraire de l'action pédagogique » (Bourdieu & Passeron, 1970). D'un côté, le pouvoir arbitraire s'exprime dans les rapports de force entre groupes ou classes constitutifs d'une organisation sociale par l'inculcation des valeurs propres aux groupes ou classes dominants. Ce pouvoir arbitraire est « la condition de l'instauration d'un rapport de communication pédagogique [...] selon un mode arbitraire d'imposition ou d'inculcation (éducation) » (Bourdieu & Passeron, 1970 : 20). Cependant, ce pouvoir ne peut se limiter qu'à l'imposition d'une norme sociopédagogique ou politique par un groupe ou classe donnée sur un autre groupe ou classe. Il constitue son dénouement et participe à son propre renouvellement par l'action pédagogique institutionnalisée. C'est donc par ce biais que se formalise « l'habitus » Bourdieusien. Il s'agit ici de formaliser les procédés et de les légitimer au moyen d'actions pédagogiques étendues. C'est la forme que prend le curriculum. Basil Bernstein (2007) dans son analyse du système éducatif conçoit que :

« Les relations de pouvoirs [...] créent des frontières, légitiment des frontières, reproduisent des frontières entre différentes catégories de groupes, de sexe, de classe, de race, les différentes catégories de discours, les différentes catégories d'agents. Ainsi, le pouvoir agit constamment à produire des ruptures, pour produire des ponctuations dans l'espace social » (Bernstein, 2007 : 27).

Comme évoqué ci-dessus, les relations de pouvoir sont à l'origine de la création et du maintien de l'ordre (hiérarchisation statutaire) par l'instauration des frontières légitimée par le contrôle d'un groupe supposé dominant. Ceci visant à maintenir chaque groupe ou classe sociale constituant l'organisation sociale, dans une situation donnée. Le but du pouvoir exercé d'un groupe sur un autre est ainsi de créer et de maintenir constamment une forme de domination. Cette domination établie par les rapports de force entre groupes ou classes se traduit dans le système éducatif par des modes d'organisation, de transmission des présupposés idéologiques. C'est à partir de ce moment que se dessinent les finalités et orientations des politiques en matière d'éducation et de formation.

De l'autre côté, l'arbitraire culturel (Bourdieu & Passeron, 1970) fait allusion aux contenus pédagogiques que peut prendre le curriculum à travers une sélection. Par contenu pédagogique,

¹⁰ La violence symbolique est un mécanisme de domination sociale où un groupe social impose aux autres groupes des choix, des opinions, des comportements en les faisant passer pour légitimes et universels alors qu'ils sont situés socialement. https://www.youtube.com/watch?v=6I_cCLhllQE

il faut comprendre le programme d'étude qui continue de se confondre avec le curriculum. Pour Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (1970), la symbolique de la violence d'un système d'enseignement réside dans « la délimitation objectivement impliquée dans le fait d'imposer et d'inculquer certaines significations, traitées, par la sélection ou l'exclusion qui en est corrélative, comme dignes d'être reproduites par une action pédagogique » (Bourdieu & Passeron, 1970 : 22).

Cet arbitraire culturel ¹¹ serait donc l'émanation d'un procédé sélectif des contenus pédagogiques (programme) objectivement propres à un groupe donné ou classe sociale pour asseoir sa domination. Il est par ailleurs entretenu par un rapport de communication sous forme de codes culturels qui participent à son tour au maintien et au renouvellement de la classe sociale ou du groupe social détenteur des codes culturels en question. Pour Bernstein, « la façon dont une société sélectionne, classe, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s'y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels » (Bernstein, 1971 : 47) in (Forquin, 2008 : 81). Ainsi, les contenus d'enseignement empreints de codes culturels sont des éléments qui structurent notre organisation sociale et sociétale. Raymond Wiliam dans son ouvrage *the mong revolution* (1961) développe une réflexion sur la « culture comme une ‘‘ tradition sélective’’ », un processus de décantation et de réinterprétation permanente à travers lequel certains aspects de l'expérience des hommes se conservent comme un héritage vivant au sein de la mémoire collective et se transmettent de génération en génération » (Forquin, 2008 : 79).

Pour Forquin, cette conception culturaliste du curriculum conduit William à constater, dans son analyse sur l'évolution pédagogique en Grande-Bretagne depuis le Moyen-Âge, un conflit doctrinal qui oppose trois types de curriculum. D'abord, les partisans d'une éducation « libérale » (old humanists) qui s'organisent autour du perfectionnement personnel. Ensuite viennent les « démocrates » (publics educators) qui demandent un accès équitable pour tous à l'éducation. Enfin, les « industrialistes » (industrial trainers) qui cherchent l'arrimage des formations à l'économie du marché. C'est dans ce dernier versant adéquationniste que s'inscrit et s'organise notre réflexion sur la problématique de l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali. Cependant, les deux précédentes doctrines peuvent être invoquées comme facteurs favorisant ou pas l'employabilité.

Cette lecture qui intègre la culture au curriculum se trouve être accentuée avec l'émergence d'un nouveau courant de pensée au début des années 1970 sous l'appellation de « la nouvelle

¹¹ Culture dans le sens du rapport au savoir savant et qui détermine et légitime les positions sociales.

sociologie de l'éducation » introduit par Michael F. D. Young à partir de la publication de l'ouvrage *knowledge and control* en 1971. Pour Forquin (2008), ce courant de pensée a émergé sous l'influence de l'interactionnisme symbolique américain à travers les écrits de George Herbert Mead ; de la phénoménologie d'Alfred Schutz et surtout de l'anthropologie culturelle et de la sociologie de la connaissance avec une attention particulière au curriculum. Son apport consiste à aborder les modes de sélection des savoirs ainsi que leur mode d'organisation et de diffusion dans le système d'enseignement d'une société donnée.

La nouvelle sociologie de l'éducation est pour Forquin (2008) un courant de déconstruction des évidences de la « culture scolaire » et de la société en général. Elle conteste les non-dits symboliques de l'élaboration des curricula. Cette acception se situe dans la même dynamique réflexive que les théoriciens de la reproduction. Ainsi, pour Forquin, il faut rompre avec

« les présupposés dogmatiques de la culture académique [...], de saisir le savoir, les contenus symboliques et les critères de jugement véhiculés par l'enseignement comme des produits sociaux ou des "constructions sociales", comme le résultat instable d'interactions et d'interprétations "négociées" entre partenaires placés dans des positions sociales différentes et porteurs de ce fait de "perspectives" divergentes ». (Forquin, 2008 :81.)

Nous sommes ici dans un continuum d'idées sur la construction sociale des savoirs à enseigner. Les travaux de Jean-Claude Forquin (2008) sur la sociologie du curriculum en Grande-Bretagne ont attiré l'attention sur les déterminants et les enjeux sociaux des modes de découpage, d'organisation et de répartition des savoirs scolaires. En effet, Bernstein identifie deux formes de curriculum correspondant chacune à un modèle de relation sociale. Le curriculum cloisonné est une forme curriculaire qui accorde beaucoup de place à la spécialisation, à une distinction claire et nette entre les matières enseignées en vue de former des citoyens « experts » dans un domaine précis du savoir. Ce faisant, ces derniers appartiendront à une communauté éducative et sociale clairement marquée par leur différence. La frontière étant bien délimitée entre les matières implique une hiérarchisation entre elles tout en revalorisant l'importance de la matière et des enseignants qui dispensent ces matières. « Avec un enseignement marqué par la spécialisation, le bon grain doit être rapidement séparé de l'ivraie, laquelle est revêtue de tous les attributs de la souillure. » (Forquin, 1997 : 163). Cette considération du curriculum, construit de façon cloisonnée, participe à l'établissement des frontières tangibles entre « Eux » et « Nous ». Les apprenants de cette forme curriculaire spécialisée seront classés, catégorisés puis définis comme appartenant à une classe homogène dont la vocation va être de reproduire les mêmes codes opératoires. Finalement, « dans la forme spécialisée de l'enseignement cloisonné, nous sommes en présence, au fur et à mesure que la vie scolaire se développe, d'une

combinaison du facteur hiérarchique et du facteur interpersonnel qui agit comme un puissant dispositif de contrôle » (Forquin, 1997 : 169).

À l’opposé du curriculum cloisonné avec des contenus fermés qui creusent une distance assez large entre les disciplines et favorisent la spécialisation, nous avons le curriculum de type intégré qui se préoccupe davantage de la formation générale des individus. C’est-à-dire qu’il transmet peu de savoir dans beaucoup de domaines. Tel est le cas du système universitaire au Mali. C’est un système plus ouvert qui laisse les frontières disciplinaires perméables et donne plus de flexibilité aux apprenants et enseignants, contrairement au modèle cloisonné qui est beaucoup plus rigide. En transposant cette dualité curriculaire dont parle Bernstein avec la sélectivité dans les formations universitaires décrite par Bodin & Orange (2013) dans leur étude sur la crise universitaire, on se rend compte qu’il y a une double appréciation. Pour Bodin & Orange (2013), la solution de la sélection à l’entrée des formations universitaires comme réponse à l’inefficacité de l’enseignement supérieur est une fausse solution. Pour eux, le terme « sélectif » est souvent associé à l’excellence ou à l’élitisme, or, la maîtrise des frontières disciplinaires proposée par le curriculum cloisonné ne promet pas un public d’élite scolaire (Ibid.). Dans un souci de dissiper le doute sur le rôle de la pléthore des effectifs des étudiants en SHS sur leur employabilité, nous avons entrepris, lors de notre enquête par question, de demander si les bacheliers étaient favorables ou pas à la sélection des étudiants à l’entrée des formations universitaires. Le résultat de cette enquête a établi un pourcentage de 85,9 % de bacheliers qui se dit « très favorable et assez favorable à la sélection des bacheliers à l’entrée des formations universitaires ». Ces propos sont tirés de nos matériaux empiriques dont le protocole de collecte sera présenté en détail dans le chapitre IV de cette thèse. Nous avons fait le choix rédactionnel de mettre en perspective nos données empiriques et la revue de littérature scientifique en vue d’en tirer les convergences ou les contradictions. Ce choix s’opère également dans l’optique d’étayer une forme de contextualisation de la problématique de recherche. Le tableau ci-dessous et les verbatim à venir sont illustratifs de cette démarche de triangulation.

<i>Je suis :</i>	Nb. citation	Fréquence
<i>Non réponse</i>	47	9,6 %
<i>Très favorable à une sélection des bacheliers à l’entrée dans des formations universitaires</i>	266	54,5 %
<i>Assez favorable à une sélection des bacheliers à l’entrée dans des formations universitaires</i>	153	31,4 %
<i>Pas favorable à une sélection des bacheliers à l’entrée dans des formations universitaires</i>	9	1,8 %
<i>Pas du tout favorable à une sélection des bacheliers à l’entrée dans des formations universitaire</i>	13	2,7 %
TOTAL.	488	100 %

Tableau 1 relatif à la sélection à l’entrée des formations universitaires

Source : données personnelles issues de l’enquête par questionnaire auprès des bacheliers

Lorsque l'on croise cette donnée quantitative et l'analyse de la « sélectivité » de Bodin & Orange (2013), il ressort de cela que le recours à la sélection comme modalité de gestion des flux est une diversion. Il faut rappeler que la sélectivité peut se faire avec les élèves (gestion des flux) et les formations disciplinaires (curriculum cloisonné). Toutefois, plusieurs pays se sont engagés dans le modèle de curriculum cloisonné avec un développement des compétences toujours spécialisées. La mondialisation et l'internationalisation des formations universitaires issue du processus de Bologne en 1999 ont engagé les États dans une logique d'harmonisation dans la construction des enseignements. Or, chaque État, du fait de sa propre réalité socio-économique, peut ne pas correspondre aux valeurs et aux objectifs du processus de Bologne. En effet, avec pour corollaire des diplômes lisibles et comparables, un système de crédits, une mobilité soutenue par les signataires et une coopération en matière de garantie de la qualité de la formation ; certains pays seraient tentés de jouer le jeu. C'est le cas du Mali qui, à l'issue de la rencontre des pays de l'UEMOA en 2007 à Dakar (Diarra, Dolo, Guindo, & Yalcouye, 2011), s'est engagé en 2008 dans l'application expérimentale du système LMD.

À la rentrée universitaire 2008-2009 et par le décret n° 08-790/P-RM du 31 Décembre 2008 portant institution du système Licence Master et Doctorat dans l'enseignement supérieur, le Mali fait de la Faculté des Sciences Techniques (FAST) une faculté d'expérimentation du système LMD. À la suite de laquelle il décide, après le nouveau découpage institutionnel de l'université de Bamako en quatre universités et celle de Ségou en 2011, de généraliser en 2011-2012. Le but de cette réforme était « de diversifier les offres de formation au niveau des écoles publiques, mais également d'adapter les produits de l'enseignement supérieur aux besoins du marché du travail » (MEFP, Décembre 2015 : 8). Ce choix, d'abord politique, a vocation de se rallier à une vision internationale des formations et aussi de pallier une certaine insuffisance du système de l'enseignement supérieur (IPAGU, 2010).

En effet, cette réforme est issue de la discussion conjointe lancée par l'Union européenne et l'Afrique en 2007 qui a débouché sur un plan d'action (2008-2010) soulignant la nécessité de réformer les institutions d'enseignement supérieur en Afrique. Le but premier étant de faciliter les mobilités internationales. Cette volonté d'harmoniser est critiquée dans cette recherche d'autant plus que certains enseignants-chercheurs comme Binafou, Moussa, et Moustapha qui soutiennent que le basculement du système classique vers le système LMD n'a pas été pensé de l'intérieur et qu'il y a « un déficit de compréhension du système LMD » (Ibrahim, responsable institutionnel). Basés sur une philosophie de « la reconnaissance internationale et le potentiel attractif des systèmes éducatifs » (Déclaration de la Sorbonne, 1998), les pays européens ont entraîné les pays ouest-africains à des réformes éducatives qui participent d'un

côté à leur rayonnement (ouverture à la mobilité), mais également à leur déstabilisation fonctionnelle (dysfonctionnement). Pour Jean-Emilie Charlier & Sarah Croché (2010 : 81), « trop de problèmes pratiques les rendent aujourd'hui particulièrement difficiles. La pratique d'échanges réguliers n'est imaginable qu'entre des institutions dont le calendrier académique est fixé de longue date et est assez systématiquement et scrupuleusement respecté ». L'une des grandes difficultés des universités africaines est le respect des calendriers scolaires et universitaires souvent bouleversé par des actions syndicales (enseignants ou étudiants). Ce faisant, nous assistons à des chevauchements¹² entre les années universitaires qui rendent pratiquement impossible le fonctionnement normal des universités.

Par ailleurs, les réformes alors engagées par ces pays africains devraient a priori tenir compte non seulement des ouvertures possibles avec l'international, mais surtout comprendre leur propre économie afin de rationaliser la main-d'œuvre qualifiée. Dans cette perspective, Viviane Isambert-Jamati (1980) estime que les faits éducatifs ne sauraient être compris que lorsque l'on passe par leur identification en deux aspects distinctifs. D'un côté, l'éducation a pour fonction la formation des producteurs qui assurent la vie matérielle à travers une force de travail diversifiée. Parallèlement, de l'autre côté, elle forme un type de citoyen qui a une représentation du monde, des aspirations, des moyens d'expression, mais surtout qui vit dans une société où le pouvoir arbitraire, traduit ici dans les rapports sociaux, le conduit à faire des choix dans le processus de transformation de ces rapports sociaux. Par cette dichotomisation de la fonction éducative, Isambert-Jamati identifie une limite de la division du travail qui ne prône pas seulement la diversification et la complémentarité. Elle est profondément distinctive et inégalitaire du point de vue social.

Toujours dans la logique d'internationalisation des enseignements, l'analyse faite des systèmes d'éducation des pays de l'Afrique noire colonisés par la France, la Belgique et l'Angleterre, dresse un tableau accablant et qui rompt avec les valeurs et les cultures de la société. Pour Isambert-Jamati (1980), seule une minorité d'élèves était recrutée dans les élites antérieures à la période coloniale (les nobles) et formées dans un système qui prônait une instruction au rabais par rapport à celle dispensée en métropole. Aussi, cette instruction s'accompagnait souvent d'une conversion au christianisme en développant un grand respect pour cette doctrine. Un tel système avait une visée de contrôle et de pouvoir sur les colonies. Pour Isambert-Jamati ce système « désorganisait l'éducation existante et détruisait parfois une culture. Il avait cependant une cohérence par rapport aux visées économiques et politiques de la puissance colonisatrice »

¹² C'est-à-dire que les années universitaires s'entrecroisent du fait des grèves des étudiants et des enseignants-chercheurs.

(Isambert-Jamati :1980 : 2). Il est alors intéressant de s'appuyer sur les contenus des programmes pour voir dans quelle mesure ils peuvent transformer l'ordre des choses. Pour Philippe Perrenoud (1991 : 648), « les programmes ne sont que des cristallisations provisoires des représentations dominantes à un moment donné ».

D'autre part, dans la continuité de l'émergence de la nouvelle sociologie de l'éducation, Jean-Claude Forquin (1984), raconte à travers l'histoire de la sociologie du curriculum que les sociologues ont tardé à investir le domaine du curriculum. Ce champ était d'abord occupé par les pédagogues, puis les philosophes de l'éducation et les théoriciens de la culture. Le premier apport de la sociologie à la discussion sur les curricula est survenu explicitement à travers l'article de Frank Musgrove « *The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum* », publié en 1968 dans un recueil intitulé *Changing the Curriculum*. Dans cet article, l'auteur pose le problème lié aux changements et aux résistances liés à ce changement dans les programmes et les cursus scolaires. Il se demande donc pourquoi les enseignants, en particulier, se révèlent réticents devant les innovations qui mettent en cause les séparations disciplinaires traditionnelles. Pour répondre à cette question fondamentale, il s'appuie sur la sociologie américaine en rentrant dans la définition de ce qu'est une matière. Pour Forquin qui restitue la pensée de Musgrove, il dit ceci :

« Il faut voir les matières scolaires non seulement comme des systèmes intellectuels, mais encore comme des systèmes sociaux, des communautés sociales qui définissent et défendent des frontières, exigent fidélité de la part de leurs membres et leur confèrent un sentiment d'identité. On « est » « philosophe » ou « littéraire », mathématicien ou physicien, historien ou sociologue, et tout ce qui suppose de nouveaux regroupements, de nouveaux découpages de savoirs (par exemple les « études sociales », l'écologie, la technologie dans l'enseignement secondaire) est perçu comme une menace pour l'identité intellectuelle et sociale, une déstabilisation de rôles longuement et péniblement intériorisés au cours des années d'études, et peut même être ressenti, comme le dira Bernstein en référence aux travaux ethnologiques de Mary Douglas (1966), comme une souillure, l'atteinte portée à un ordre sacré » (Forquin, 1984 : 216-217).

Ce passage évoque un contexte de découpage disciplinaire. L'innovation pédagogique apporte de nouvelles frontières, comme l'a indiqué Basil Bernstein avec son curriculum cloisonné. Ce découpage est ressenti et vécu comme une délégitimation de l'identité culturelle, sociale et professionnelle de certains acteurs concernés. Cette entrée par les matières nous permet d'attirer l'attention sur la complexité saisissante du curriculum et les appréhensions faites de l'employabilité des étudiants. Les types de frontières qui doivent s'établir entre les matières sont motivés par des décisions sociopolitiques et économiques puis se traduisent en actions pédagogiques. Alors, comment cette approche curriculaire se traduit-elle concrètement au Mali ?

1.1.2. De l'approche curriculaire à sa traduction locale

L'analyse sociologique du curriculum révèle ainsi « une entreprise de dévoilement d'enjeux cachés sous des discours de légitimation qui débouche sur une critique des savoirs scolaires replacés dans le champ des conflits sociaux et rapportés à des intérêts de groupes particuliers » (Mabilon-Bonfils & Lapostolle, 2010 : 129). Pour ces auteurs, toute la sociologie critique de Bourdieu dans les années 1970 s'appuie sur la théorie de la reproduction, plaçant ainsi l'école dans la légitimation de l'ordre social à travers des savoirs sélectionnés. Ce regard sur le curriculum renvoie à la fabrication sociopolitique des savoirs scolaires dans laquelle se confrontent des « impératifs moraux, politico-économiques et des contraintes pédagogiques » (Mabilon-Bonfils & Lapostolle, 2010 : 130) dans le but de transmettre aux apprenants des attitudes, des schèmes de pensée (Bourdieu, 1992) et des savoir-être communs à tous.

Cependant, « toute décision prise au nom du bien commun masquerait en outre des intérêts particuliers et renverrait donc à une analyse des rapports de domination plutôt qu'à une analyse politique » (Buisson-Fenet & van Zanten, *ibid.* : 53). Pour Forquin (2008), l'analyse du curriculum repose sur trois postulats qu'est l'idée d'une pluralité organisée des contenus cognitifs ; un processus étalé et ordonné dans le temps avec des objectifs bien déterminés et enfin un cadre scolaire institutionnalisé permettant le contrôle et le suivi du processus d'enseignement. Mais avant de rentrer dans de telles analyses, il nous faut définir le curriculum au regard de ce qui existe dans la littérature scientifique en matière de références théoriques et de la façon dont les institutions politiques et éducatives le définissent et se l'approprient.

Pour Demeuse & Strauven (2006), le curriculum est un terme qui a été utilisé dès le XII^e siècle pour désigner les cours dispensés dans les universités. Cette conception du curriculum se modifie au fil du temps et s'oppose petit à petit au programme qui est une liste de contenus d'une formation. Par ailleurs, cette confusion entre curriculum et programme est toujours présente. De Landsheere, 1979 : 65) met l'accent sur la notion de planification des opérations d'élaboration et sur l'évaluation des résultats. Pour lui, « le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants ».

Philippe Jonnaert (2011) accorde une pluralité d'entendements à la notion de curriculum. Il est considéré par les Anglo-saxons et les nord-américains (Tyler, 1949) (Bobbitt, Curriculum, 1918) (Bobbitt, 1924) comme

« un plan d'action pédagogique, plus large qu'un programme d'études, se situant en amont de ces programmes, en précisant les finalités, mais sans s'y limiter, spécifiant les orientations à donner aux activités d'enseignement et d'apprentissage, fournissant des indications relatives à l'évaluation, au matériel didactique, aux manuels scolaires, régissant le régime pédagogique et le régime linguistique, organisant la formation des enseignants, etc. » (Jonnaert, 2011 : 135).

Pour l'auteur, ce courant curriculaire dépasse les aspects « technicistes » et organisationnels du curriculum et fait appel à l'expérience de vie des apprenants, donc à l'influence pragmatique de Dewey. John Dewey (1975) est considéré comme le premier défenseur du lien étroit pouvant exister entre l'expérience et l'apprentissage. Pour lui, l'expérience naît des interactions continues entre un individu et son environnement immédiat. Cette démarche interactionniste suppose la prise en compte des opérations complexes contribuant d'une part à la formation d'une action intentionnelle et d'autre part à un processus menant à la résolution d'un problème. Dewey accorde beaucoup d'importance à l'intention que d'autres formulèrent par finalité. Dans cette perspective, le curriculum est imprégné de dimensions culturelles, sociales et historiques (Jonnaert, 2011), car il répond aux attentes d'une société en un temps donné tout en restant ouvert aux standards internationaux. C'est dans cette optique qu'il est intéressant de questionner les innovations pédagogiques et les révisions des programmes d'études, d'où la dualité Formation/Emploi.

Le courant franco-européen¹³ considère le curriculum comme la programmation des contenus d'enseignement tout au long de la scolarité (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, & Lahanier-Reuter, 2007). Dans cette perspective, le curriculum est un ensemble de programmes d'études construits sur des bases disciplinaires. Il « désigne alors des contenus d'enseignement finalisés, subordonnés à des objets transmis méthodiquement » (Danvers, 1992) in (Jonnaert, 2011 : 136).

Quant à Xavier Roegiers, il stipule qu'il faut accorder une attention particulière aux variables de processus à mettre en œuvre et aux besoins auxquels le curriculum doit répondre, ce en quoi il différencie un curriculum d'un programme. Pour lui, le curriculum a longtemps été confondu avec le programme scolaire. « Le curriculum s'est peu à peu distingué de son acception traditionnelle de programme scolaire vers les années 1960 pour mettre davantage l'accent sur les processus et sur les besoins, plutôt que sur les contenus [...] » (Roegiers, 1997 : 34-35). Pour Demeuse & Strauven (2006), un curriculum consiste en un plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir. Ces valeurs s'expriment dans les finalités

¹³ Appellation empruntée à Philippe Jonnaert, 2011

assignées à l'ensemble du système d'éducation. Dans le contexte malien, on rappelle que la Loi n° 99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation au Mali formule dans son article 11 la finalité suivante :

« Le système éducatif malien a pour finalité de former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et aptes à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne » Article 11 de la loi n° 099-046 du 28 décembre 1999.

Dans cette même loi, l'article 3 définit le curriculum comme « un ensemble de dispositifs (finalités, programmes, emploi du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants ».

La littérature classique du curriculum conçoit une dualité d'approche curriculaire dans sa construction interne et ses transformations externes. D'un côté, l'approche « interne » relève des contraintes disciplinaires dans la forme et le contenu donné à un système de formation. De l'autre côté, l'approche « externe » façonne les représentations des peuples à un moment donné et les traduit en programmes de formation. Ainsi, le curriculum doit être appréhendé dans ses interactions avec les réalités sociales, politiques, culturelles et économiques.

Agnès van Zanten, dans son *Dictionnaire de l'éducation* postule que :

« Les transformations des curricula sont le résultat (mais aussi éventuellement un vecteur) des transformations « externes », qu'il s'agisse des transformations dans les structures de la société [...], dans l'économie (nouveaux besoins de l'économie, évolution de la division du travail), ou encore dans le projet politique de l'État » (van Zanten, 2008 : 108).

Alors les changements pouvant être opérés dans un système éducatif dans sa forme et son contenu sont normalement liés aux mutations sociopolitiques et économiques (Voirol-Rubido, & Hanhart, 2015). Cela signifie que les représentations en changeant ou en évoluant rendent ainsi obsolètes ou caducs les savoirs admis et acceptés comme légitimes et universels. La réalité du système universitaire du Mali s'apparente à ce que décrit Bréhima, responsable d'un département d'enseignement et de recherche en ces termes¹⁴ :

« Pratiquement, notre école héritée porte largement la marque de l'école coloniale et on n'a pas fait

¹⁴ Comme indiqué plus haut, ce verbatim est tiré de notre enquête par entretien dont le protocole de collecte fera l'objet du chapitre IV de cette thèse. Nous allons mobiliser tout au long de ce chapitre et suivant, des données de terrain (qualitatives et quantitatives) en vue d'articuler au mieux nos propos et l'insérer dans une lecture globale et scientifique de notre objet de recherche.

d'effort pour adapter l'école à nos réalités socio-économiques, à nos réalités de production. D'une part, moi je crois que la majorité aurait dû être orientée vers le secteur primaire et d'autre part, il y a un problème d'adéquation de la formation à l'emploi » (Bréhima, responsable du département d'enseignement et de recherche)

Ces propos laissent entendre que le Mali n'a pas su articuler le côté « interne » du curriculum au côté « externe », conformément à sa propre finalité. Il n'a pas su se doter des moyens nécessaires et suffisants pour se défaire de cette culture coloniale ou colonialiste. Cependant, l'adaptation des formations aux conditions socio-économiques devait passer par certaines décisions des autorités politiques et administratives qui n'ont pas eu lieu pour des raisons que nous allons traiter dans les chapitres qui suivent. Bréhima parle d'une « école héritée » dont il a la charge, mais ne parvient pas à l'adapter à son milieu socio-économique. Il évoque également la prégnance de l'école coloniale dont la caractéristique sera traitée dans le chapitre VI de cette thèse. Mais comment se fait-il que les responsables administratifs n'arrivent-ils pas à apporter de changements en matière d'amélioration des contenus d'enseignement face à la réalité du moment ? Pourtant, ils constituent un maillon fort de la chaîne décisionnelle où le curriculum est logiquement prescrit et formalisé. À cette question, Samba, lui aussi responsable de département, avoue ne pas pouvoir agir sur les prises de décisions concernant les contenus d'enseignements :

Pour ces responsables de départements d'enseignement et de recherche (DER) de l'université, la décision d'aménagement des enseignements est une décision prise par le conseil de l'université. Il faut rappeler que ce conseil de l'université¹⁵ est un organe délibérant composé de représentants des pouvoirs publics ; des organisations socioprofessionnelles ; de l'Université ; des étudiants et anciens étudiants de l'Université ; des parents d'élèves. Les décisions du conseil de l'université sont exécutées par un conseil exécutif dirigé par le recteur, nommé par décret pris en conseil des ministres. Mais avant toute décision du conseil de l'université (délibération), l'université dispose d'un troisième organe qui est consultatif. Il s'agit du conseil scientifique et pédagogique. Ce conseil est composé du recteur, du vice-recteur, des doyens des facultés, du directeur de l'institut et de deux représentants des enseignants-chercheurs de chaque structure de formation et de recherche. Par ces propos, Samba en tant que responsable administratif de l'université démontre une non-maîtrise du fonctionnement réel de l'institution dont il a la gestion administrative. Cette situation de confusion entre le conseil de l'université et le conseil scientifique et pédagogique dans lequel peuvent siéger les doyens et les responsables de DER peut conduire à un défaut de gouvernance. Nous nous demandons d'ailleurs si ces conseils fonctionnent réellement. Car dans une perspective de changement curriculaire des contenus

¹⁵ <http://www.ulshb.edu.ml/index.php/organes-et-fonctionnement>

pédagogiques jugés « obsolètes » pour les uns et « inadaptés » pour les autres, le responsable du département a le pouvoir de saisir le conseil scientifique et pédagogique avec des propositions concrètes. Mais si ce dernier n'a pas une lecture des règles de fonctionnement universitaire, cela est susceptible d'affecter le dynamisme institutionnel.

Le curriculum peut également être appréhendé selon ses dimensions explicites (formelles) et implicites (latentes). Cela voudrait dire que tout système éducatif ou scolaire comprend des objectifs explicitement avoués et implicitement non avoués. Ainsi, le curriculum formel est ce qui est censé être inscrit dans les programmes officiels et dont la mise en œuvre ne pourrait s'effectuer autrement que ce qui avait été formalisé. Pour Jean-Claude Forquin, les contextes anglophone et francophone conçoivent le curriculum comme « un ensemble institutionnellement prescrit et formellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation ou un plan d'études » (Forquin, 2008 : 8).

L'analyse curriculaire démontre par ailleurs que ce formalisme ou cette prescription curriculaire avait donné naissance à une autre lecture du curriculum comme « réel » (Perrenoud, 1993). Cette extension conceptuelle du curriculum amène à ce qui pourra être réellement enseigné et appris dans les classes parce que les acteurs auront intériorisé (par expériences scolaires ou socialement) les contenus, les méthodes et les techniques pédagogiques propres à leur représentation du moment et du contexte. C'est en ce sens que Philippe Perrenoud parle de curriculum « latent ». De même, pour rappel, John P. Keeves (1992) aborde cette question curriculaire avec trois niveaux d'analyse. Il parle du curriculum enseigné dans les classes « d'implemented curriculum » qui se démarque du curriculum prescrit par les autorités « intended curriculum » et du curriculum assimilé par les élèves « achieved curriculum ». Par cette triple entrée curriculaire, nous avons mené notre thèse en tenant compte de ces trois niveaux d'appréhension qui décrivent ce qu'on appelle les « inputs », le processus de transformation et les « outputs » de l'approche systémique.

L'implicite qui caractérise le curriculum peut aussi se traduire par la dimension cognitive (Forquin, 2008) et culturelle de l'enseignement. Il s'agit ici des idéologies que l'école véhicule pédagogiquement à travers des contenus. Cette face cachée du curriculum révèle donc des valeurs, des présupposés sociaux et culturels, des représentations d'une élite qui, à terme, a accès à la décision d'orientation des politiques éducatives. Pour ces choix implicites, les décideurs semblent se passer des organes de gestion universitaire, et plus spécifiquement du conseil consultatif qui est à mesure de formuler des propositions concrètes plus proches de la

réalité du terrain. Pour les responsables universitaires, c'est un dialogue de sourds entre le ministère et l'université. L'un des responsables nous disait à ce propos :

« On est géré par des gens qui ne sont pas au courant de notre réalité. Bon c'est vraiment une question de volonté politique et de pouvoir décisionnel. On n'a pas la décision ici. Eh ! Un programme est arrêté, on l'exécute sur le terrain. Ce programme doit être adapté au contenu actuel » (Famoussa, Responsable de département d'enseignement et de recherche).

La réalité n'est autre que les décideurs n'ont pas intérêt à ce que le système de fonctionnement change, car c'est dans ce type de fonctionnement « flou » que certains arrivent à trouver une forme de stabilité. Cette situation nous renvoie à cette considération de Jacques Lautman formulée dans son article sur *le phénomène bureaucratique de Michel Crozier* qui estime que « le pathologique peut et doit être tenu comme éclairant le normal. [...] ». (Lautman, 1965 : 348). Pour illustrer ces propos, Samba, responsable administratif de l'université, nous raconte ceci :

« Quand on n'a pas de répondant au niveau politique, au niveau institutionnel si on n'a pas de répondant, le plus souvent sur le terrain de la réalité, les gens sont dans ce que vous appelez... dans la récurrence. On répète les mêmes choses tout le temps. Finalement, ce ne sont pas les idées qui manquent, mais il n'y a pas d'occasions où on pourra les expérimenter. Donc, ce qui fait que les gens tombent dans la routine. On dit que ça ne dépend pas de nous. La décision doit être prise ailleurs et cet ailleurs n'a pas de regard pour nous ; donc on fait ce qu'on peut » (Samba, responsable administratif de l'université).

Cette relation qui devrait être une relation de coopération et de concertation entre différents acteurs du système d'enseignement se traduit par une relation de subordination par les politiques. De cette hiérarchie naît une distance entre les acteurs politiques et les administrateurs ne facilitant guère la co-construction des savoirs à enseigner. D'un côté, ce sentiment de négligence à l'égard des autorités administratives de l'université en matière de prise de décisions les concernant, les emmène à ne pas renouveler leur pratique quotidienne. C'est en cela que Samba parle de « récurrence » et de « routine ». Ils sont donc dans un éternel recommencement des mêmes activités administratives ou pédagogiques. De l'autre côté, ils ont une conscience et une volonté de renouveler les pratiques administratives et pédagogiques qui semblent une nécessité absolue pour le bien des étudiants et le fonctionnement dynamique de l'institution d'enseignement supérieur. Selon Samba, il ne manque pas d'idées pour améliorer la gouvernance, il manque un espace de concertation, de coopération et de collaboration pour co-construire des projets pédagogiques. Cette absence de cadre fait paraître une fragilité dans le système d'enseignement, car son efficacité pourrait continuellement être mise en doute. On fait alors le constat d'un pilotage par le vide et que cette vacuité fait dysfonctionnement du système. On observe dans la sociologie des organisations à travers les articles de Robert K. Merton en 1937 que « toute organisation sert des buts multiples et qu'un déplacement peut se

produire qui rend finalement accessoire celui qui était supposé être le plus important » (Lautman, 1965 : 348).

Au-delà de la négligence des autorités politiques, les propos de Samba attestent également du mépris lorsqu'il dit que « les décisions sont prises ailleurs et que cet ailleurs n'a pas de regard pour eux ». Malgré la distance qui pourrait séparer les deux autorités, tous devraient travailler pour l'efficacité du système d'enseignement dont ils ont la gestion. Cela va de leur réputation. Mais il semble que cette conscience collective n'est pas d'actualité, puisqu'il n'y a pas de concertation ni de consultation formalisée. Ce mépris pourrait puiser sa force dans ce que Basil Bernstein appelle « la légitimation des frontières ». Chacun tente de garder la position qui est tienne dans l'organisation et le fonctionnement institutionnel.

Cette légitimation des frontières par les autorités politiques fragilise la bonne gouvernance du système d'enseignement d'autant plus qu'elle crée des frontières qui participent à ne pas recourir aux idées et propositions d'une part des responsables universitaires et d'autre part des acteurs pédagogiques. Pour Basil Bernstein, c'est un effet de contrôle, car « le contrôle porte les relations frontalières de pouvoir et socialise les individus à l'intérieur de ces relations » (*Ibid.*, : 28).

Si nous revenons à l'implicite du curriculum, l'approche historique de Viviane Isambert-Jamati montre « un affrontement permanent de représentations enracinées dans des pratiques professionnelles et des stratégies de groupes sociaux et de corps enseignants » (Perrenoud, 1991 : 648). En ce sens, Philippe Perrenoud affirme que

« les programmes ne sont que la cristallisation provisoire et partielle des représentations dominantes à un moment donné, alors même qu'une partie du corps enseignant et des forces sociales mène des combats d'arrière-garde pour restaurer les finalités anciennes et que les partisans de la modernité se situent déjà au-delà des textes et en infléchissent l'interprétation" (Perrenoud, 1991 : 648).

De son côté, Basil Bernstein affirmait auparavant que « la bataille des curricula est aussi un conflit entre les différentes conceptions de l'ordre social et elle est donc foncièrement de type moral » (Bernstein, 1975 :81 in Forquin, 1997 :167). Lorsque le curriculum est construit et implanté dans des contextes scolaires et universitaires, il apparaît alors de nouvelles lectures de celui-ci. Agnès van Zanten souligne qu'il ne faut pas confondre les dimensions explicites et implicites du curriculum avec le curriculum prescrit et réel (Perrenoud, 1994) « dont l'objectif est de souligner l'écart qui existe inévitablement entre les prescriptions curriculaires (programmes de cours, manuels scolaires) et les activités pédagogiques qui se déroulent effectivement dans les classes » (van Zanten, 2008 : 103). Ce sont deux façons d'aborder la question complexe de l'analyse curriculaire.

En effet, le prescrit et le réel du curriculum ne sauraient se distinguer que lorsque l'on passe à l'étape de la mise en application. Nous avons pu observer à travers nos enquêtes que cette distinction est bien réelle et régulièrement dénoncée par les enquêtés. En s'appuyant sur un élément constitutif du curriculum qui est le celui du « programme d'étude », les étudiants estiment qu'il n'existe pas de programme fixe pour les enseignements qu'ils reçoivent et que cela pourrait jouer sur la qualité de la formation. Joseph, étudiant en Master sociologie, disait ceci :

« On n'a pas un programme fixe. Le fait de se focaliser ou de se conformer à l'emploi du temps du professeur peut jouer sur la qualité de la formation » (Joseph, étudiant en Master sociologie).

Diatou, étudiante professionnelle en Master sciences de l'éducation, fait aussi le même constat et reproche un fonctionnement pédagogique aléatoire. Pour elle, l'aspect pédagogique de leur formation se trouve être contrarié par une mauvaise interprétation de l'autonomie des universités. Elle qualifie de « non sérieuse » la gestion pédagogique des institutions d'enseignement supérieur.

« Je reproche quand même ça vraiment, c'est le système... puisque les facultés-là sont autonomes, il n'y a pas de programme spécial pour eux dans leur module, et puis les professeurs qui sont là ont un sérieux problème. Il peut y avoir dans cette faculté 10 professeurs qui enseignent la même discipline, les contenus de ce programme de ces professeurs ne sont pas les mêmes (Diatou, étudiante en Master sciences de l'éducation).

Ces propos dénoncent et soulèvent la variabilité des contenus d'enseignement d'un enseignant à un autre. Par contenus, il faut entendre les connaissances, les compétences, représentations et valeurs qui peuvent être véhiculées par différents enseignants pour une même discipline.

Lorsque l'on pose la question aux enseignants-chercheurs sur la mise en commun des réflexions sur les programmes d'enseignement. On s'aperçoit qu'eux-mêmes reconnaissent une fragilité dans l'organisation et l'application des programmes d'enseignement. Pour Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation,

« ... on a un semblant de programme, ce ne sont pas les mêmes contenus. Les gens font ce qu'ils veulent. Les gens font comme ils comprennent les choses, donc il y a un travail de fond à faire pour que les enseignements soient de qualité. Parce que quand les enseignements ne sont pas de qualité, les jeunes ne sont pas bien formés et quand ils ne sont pas bien formés, comment vont-ils avoir un emploi ? » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Cet enseignant confirme donc les propos des étudiants. En parlant de « semblant » de programme, il y a un certain nombre d'enseignants qui, selon leur parcours de formation, transmettent ce qu'ils maîtrisent de mieux même si cela n'est pas dans le programme. Bakary confirme ses propos en disant que :

« Selon leur compétence, il y a des choses qu'ils n'enseignent pas. Donc il y avait toujours ce déficit quoi ». (Bakary, enseignant-chercheur en sociologie)

Au niveau de l'administration coordinatrice des activités pédagogiques, il a été constaté par les responsables que cette pratique existe, mais qu'aucune mesure n'est prise pour dissuader les uns et les autres. Cette situation est par la suite constatée dans les faits par les responsables universitaires. Famoussa nous dit ceci :

« On a constaté que certains enseignants n'enseignent pas réellement le programme même qu'on leur donne. Ils font autre chose » (Famoussa, responsable de DER).

Il dit par ailleurs qu'ils (responsables de DER) n'ont pas de mandat pour agir sur la problématique des contenus d'enseignement. Que cela relève des responsables universitaires comme le rectorat ou le ministère. Dans sa démonstration, Famoussa annonce que sans argent, les enseignants pourraient se réunir et travailler sur les contenus sans que cela soit trop protocolaire et entravant la possibilité de tout projet de révision curriculaire. Ceci laisse entendre que les responsables institutionnels sont restés dans une logique statutaire (hiérarchique) et protocolaire dans l'organisation des contenus d'enseignement au lieu d'adopter une démarche collaborative. Le problème qui est souligné est celui de la confrontation entre verticalité et horizontalité dans l'action politique, organisationnelle et pédagogique. Dans ce cas, nous nous demandons si cela ne relève-t-il pas d'un problème de légitimité ou de leadership ? Cette question sera répondue dans les chapitres qui suivent. Les témoignages suivants illustrent bien une défaillance institutionnelle et administrative.

Ces observations témoignent donc d'un double registre formellement prescrit par les autorités politiques et administratives et réellement traduit et appliqué par les acteurs locaux selon leurs propres représentations. Si nous reprenons l'article 13 de loi d'orientation n° 099-046 du 28 décembre 1999 sur les finalités du système éducatif, on se retrouve dans une double perspective curriculaire : celle qui prône des savoirs ancestraux et celle qui intègre les progrès modernes. Cette cohabitation semble poser un problème aux pouvoirs politiques et administratifs. Nonobstant les logiques différentes des deux courants curriculaires (anglo-saxon/nord-américain et Franco-européen), la politique éducative malienne s'inscrit dans la complémentarité des relations. La dimension programmatique des contenus d'apprentissage des curricula franco-européens complète la vision humaniste et pragmatique du curriculum anglo-saxon.

Toutefois, il faut souligner que « le curriculum oriente l'action éducative d'un système éducatif tandis que les programmes d'études définissent les contenus d'apprentissages et des formations pour que les enseignants puissent mettre en application des orientations du curriculum dans leur salle de classe » (Jonnaert, 2011 : 136-137). Le contexte malien traduit assez difficilement cette

articulation entre le « prescrit » et « transmis » d'autant plus que le cadre de suivi et d'évaluation des enseignements est inexistant.

« Il n'y a pas cette façon de former l'homme. Chacun participe, mais personne ne sait ce que l'autre fait. Aucun enseignant ne se donne la peine de lire tous les programmes et voir les connexions possibles avec les autres » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Cette posture donne l'impression que les cours sont désintégrés. Et quand les cours sont considérés comme désintégrés, il n'y a pas un profil réel à la sortie des formations. Il conclut alors que « l'étudiant ne peut sortir de ces formations bien construites ». C'est-à-dire que les étudiants formés dans ce type de système ne seront pas gratifiés de connaissances et compétences nécessaires à leur insertion professionnelle. Enseigner ainsi de façon cloisonnée conduit à considérer la pratique de l'enseignement dans la perspective de ce que Prégent, Bernard et Kozanitis (2009) appellent « approche-cours ». Dans leur explication de l'approche-cours, on observe un caractère individualiste qui structure et contrôle l'organisation, la transmission et l'évaluation des enseignements dans un programme donné. Ils affirment d'ailleurs que c'est ce modèle d'enseignement qui est le plus répandu et consiste en une démarche individuelle et fragmentée des autres enseignements d'un programme. Un sous-chapitre est consacré à la question du type de fonctionnement pédagogique de l'institution universitaire au Mali.

Cette façon de fonctionner crée les conditions pour que la qualité du système éducatif soit mise en doute, et pose un problème en matière d'employabilité des diplômés. Dans cette optique, la notion d'employabilité peut être tenue pour élément de mesure de l'efficacité d'un système d'éducation et de formation.

1.2. L'employabilité : un repère pour l'efficacité du système éducatif

Interroger le système éducatif d'un pays à partir de l'employabilité de ses étudiants est plus que nécessaire pour comprendre les logiques et dynamiques qui structurent et organisent son fonctionnement. Ce faisant, l'employabilité peut être considérée comme un repère à l'efficacité d'un système éducatif. Les réflexions menées en France par Jacques Ardoino (1984), Jean-Jacques Bonniol (1988) et Jean-Jacques Bonniol et Michèle Genthon (1989) sur l'efficacité ont conduit à dissocier l'efficacité de l'efficience. Le concept d'efficacité relève de « l'ordre de la visée » (et donc des intentions ou des objectifs), alors que le concept d'efficience relève de « l'ordre de la programmation » (et donc des ressources, coûts, planification, etc.) » (Sall & De Ketele, 1997 : 119).

Dans cet article de Hamidou Nacuzon Sall et de Jean-Marie De Ketele publié en 1997, on distingue deux types d'efficacité : interne et externe. Pour eux, l'efficacité interne s'intéresse

particulièrement aux critères pédagogiques ou scolaires avec des effets internes au système comme le taux d'inscrits à une formation, de réussite, d'abandon, de redoublement. Il peut également s'agir d'observer le rapport entre les objectifs pédagogiques maîtrisés et les acquis de départ de l'apprenant. Ou encore toutes les études sur les plus-values pédagogiques. Quant à l'efficacité externe, ils font allusion aux effets externes au système d'éducation et de formation. Ici, on va s'intéresser soit au nombre d'emplois effectifs ou de diplômés par rapport au nombre d'inscrits dans une filière de formation ; soit le rapport entre les compétences attendues de l'économie du marché ou la vie professionnelle, sociale ou personnelle et les compétences développées par le système d'éducation et de formation. Autrement dit, entre les savoirs et les compétences acquises du système (Sall & De Ketele, 1997).

Étant donné que notre objet interroge implicitement les questions de planification, il se structure autour de l'efficacité externe. Cette thèse vient compléter une première thèse réalisée par Seydou Loua, enseignant-chercheur au département des sciences de l'éducation à l'Université des lettres et des sciences humaines de Bamako (HLSHB). Seydou Loua a rédigé et défendu en 2012 sa thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sur « *l'efficacité interne de l'enseignement supérieur malien* ». Il a choisi la Faculté des lettres, langues, arts et sciences humaines (FLASH) de l'Université de Bamako comme terrain de la recherche. Cette Faculté est devenue par la suite la Faculté des Sciences Humaines et des Sciences de l'éducation et regroupe quatre disciplines de formation (Sciences de l'éducation, Socioanthropologie, Psychologie et Philosophie). Après une dense revue de littérature, la préférence a été donnée en premier lieu à une analyse des résultats d'examens de deux promotions de la filière Sciences de l'éducation de 2001 à 2009.

L'analyse a mis en avant les questions d'indicateurs telles que l'évolution des effectifs, les taux de réussite, d'abandon, d'exclusion, le sexe et les caractéristiques extra-universitaires des étudiants. Cette étude a conclu qu'aucune des deux promotions interrogées (2001-2005 et 2005-2009) n'avait dépassé 50 % au niveau du taux de réussite, ce qui traduit une faible efficacité interne. L'enquête par questionnaire et par entretien lui fournit des éléments d'explication de cette faible efficacité. Il arrive à la conclusion que les effectifs pléthoriques des étudiants seraient la principale cause de cette baisse d'efficacité, mais que celle-ci ne semble pas être le seul facteur explicatif. Pour Seydou Loua (2012 : 285) :

« L'insuffisance d'enseignants, d'infrastructures, la corruption, la pauvreté de la population malienne, le manque de documentation pour les étudiants, le problème de formation des enseignants sont les facteurs qui doivent être pris en compte dans la recherche des causes de la baisse de l'efficacité interne et du faible niveau des étudiants ».

Par ailleurs, au regard de la conception de l'efficacité externe selon Sall & De Ketele (1997), notre réflexion s'inscrit dans une analyse de l'efficacité externe du système de l'enseignement supérieur du Mali. C'est-à-dire que nous allons interroger les dynamiques sociopolitiques et pédagogiques qui structurent le dysfonctionnement universitaire et son lien avec le marché du travail. Nous avons dans ce cas questionné la gouvernance universitaire au prisme d'une construction politique (vision sur le long terme), d'un projet pédagogique ou d'une finalité de formation. Nous nous sommes intéressés à ce versant de l'efficacité dans la mesure où le rapport de l'ONEF (2017) constate que le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur est le plus élevé par rapport aux diplômés de l'enseignement secondaire et du primaire. Ceux qui n'ont aucune formation sont de moins en moins au chômage (Konaté & Gacko, 2017). Cette situation pourrait partiellement s'expliquer par l'organisation du marché du travail majoritairement informel. Mais il semble pertinent de regarder l'impact du fonctionnement universitaire sur l'employabilité des étudiants.

En outre, le système universitaire se caractérise par des problématiques d'ordre politique (gouvernance, leadership) et pédagogique, le maintenant ainsi dans une situation de crise profonde (Diaby, 2019). Quant aux indicateurs des organisations internationales sur l'évaluation de la qualité des systèmes éducatifs, les auteurs comme Françoise Marie Gérard, psychopédagogue belge et directrice du Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation (BIEF), Bernard Hugonnier, économiste, directeur adjoint pour l'éducation à l'OCDE ; et Sacha Varin, docteur en sciences de l'éducation, expert Suisse au collège des Bernardins (Paris) soutiennent que la qualité globale d'un système éducatif s'organise autour de la qualité de plusieurs éléments, à savoir :

« la qualité des moyens mis à la disposition des universités pour son bon fonctionnement (moyens économiques, financiers, culturels, humains) ; la qualité de la formation des enseignants et la qualité de leur engagement (par exemple, leur conscience professionnelle) ; l'origine sociale des élèves et des parents, la motivation des élèves, le soutien des parents d'élèves ; la qualité de l'enseignement (la qualité des programmes et de leur équilibre, des rythmes scolaires, des didactiques, des pédagogies, des relations élèves enseignants, du climat scolaire) ; la qualité des résultats en matière de pourcentage de réussite, de taux d'échec et d'abandon, de niveau de performances ; les niveaux d'efficacité et d'équité ; enfin la qualité du contexte scolaire (situation sanitaire, l'environnement socio-économique, les conditions culturelles, l'autonomie des établissements » (Gérard, Hugonnier, & Varin, 2008:132).

Sans prétention, il semble manquer à ces critères l'utilité sociale et économique de la formation universitaire que nous avons abordée dans ce travail de thèse. Nous sommes partis du constat qu'il existe au Mali depuis des décennies, un discours politique et socio-économique sur la relation existante entre la formation universitaire d'une part et les besoins de l'économie du marché, d'autre part. Ce discours politique se structure et se consolide autour des rapports de

l'Observatoire National de l'Emploi et de la Formation du Mali (ONEF), des rapports sur la situation économique et sociale du Mali de 1999 à 2017, montrant effectivement le déséquilibre notoire entre les offres de formation et les demandes sociales et économiques. Nous nous sommes donc demandé comment c'est possible. Qu'est-ce qui pourrait expliquer cette situation de déséquilibre entre l'offre de formation et la demande du marché ? Pour répondre à ces interrogations, un positionnement conceptuel sur la notion d'employabilité est nécessaire.

1.3. Employabilité : une notion à connexion multiple

Depuis fort longtemps, la question du chômage constitue l'une des préoccupations majeures des pouvoirs politiques. Tous les États du monde font face à cette réalité qui continue de bouleverser la vie en société. Les actions publiques y sont dédiées sans pour autant l'absorber. Pour répondre à cette situation de chômage chronique, même si les taux sont variables selon les pays, il reste tout de même une situation qui semble s'installer dans le temps ; chaque pays adopte une stratégie de l'emploi selon la configuration de son économie. En France, les intermédiaires du marché de l'emploi ont été mis en place pour faciliter l'insertion des diplômés. Ceux-ci semblent montrer leur limite. Les formations ont été créées pour pallier ce problème sans y parvenir, car le développement de plus en plus rapide de la société a son corollaire en matière de mutations économiques. Plus le monde évolue, plus les choses se complexifient et plus les besoins en compétences spécifiques se posent. Cependant, tant que le rapport entre ces deux pôles n'est pas bien appréhendé par les autorités politiques, administratives et économiques, le problème du chômage restera toujours une question récurrente. La question qui se pose est donc de savoir comment sortir de cette situation. C'est là que la sociologie du curriculum entre en jeu. Servir de liant entre les contenus des enseignements et les évolutions du moment pour parvenir à une forte employabilité des étudiants.

Dominique Glaymann et Frédéric Maotty (2017) dans leur introduction générale sur « l'employabilité » ont laissé entendre que l'employabilité est de plus en plus convoitée par les pouvoirs publics comme remède au chômage.

« En France, comme plus largement dans l'Union européenne, favoriser, améliorer et développer l'employabilité est devenu un des leitmotivs des politiques de l'emploi, un des objectifs prioritaires des structures d'accompagnement et de placement des chômeurs, en même temps qu'un devoir assigné aux salariés en activité et aux demandeurs d'emploi. » (Tiffon, Maotty, Glaymann, & Durand, 2017 : 7)

Au regard de ces propos, il semble qu'il y a un problème de délimitation de la sphère opérationnelle du concept « employabilité ». Tout comme Chassard & Bosco (1998) l'ont annoncé, l'employabilité n'a jamais été clairement explicitée. Cela a donc permis son usage et

sa manipulation très variables par les auteurs qui s'en saisissent. Mais avant de donner le sens que nous lui accordons dans ce travail, un détour sur ses origines, son évolution et les différentes appropriations est nécessaire pour mieux appréhender ce concept.

1.3.1. Employabilité, une lecture longitudinale

Apparue en France dans les années 1960 sous la plume de Raymond Ledrut, « l'employabilité désigne l'espérance objective ou la probabilité plus ou moins élevée que peut avoir une personne à la recherche d'un emploi d'en trouver un » (Ledrut, 1966 in Tiffon, Maotty, Glaymann, & Durand, 2017 :9). En s'appuyant sur la durée que mettent les diplômés pour trouver un premier emploi, Bernard Gazier observe une « sélectivité du chômage » à double composante qui se construit dans un jeu combiné de probabilité d'entrée au chômage et celle d'en sortir (Gazier, 1990). Par ailleurs, cette probabilité « relative » dépendrait selon Bernard Gazier des conditions générales de l'économie et de la société dans le but d'aller vers ce que l'on peut nommer l'employabilité moyenne. Il observe également une employabilité qui serait différentielle, c'est-à-dire qui prendrait en compte les inégalités sociales et économiques dans l'analyse de la probabilité d'entrée ou de sortie du chômage. L'employabilité est alors évaluée à partir d'indicateurs tels l'âge, le sexe, le genre, la catégorie socioprofessionnelle, la qualification, etc. (Fointiat & Roques, 2018).

Pour Anne Dietrich, Bernard Gazier résume l'évolution conceptuelle de l'employabilité en trois phases périodiques dont chacune représente à chaque fois une « définition, une traduction statistique et des conséquences opérationnelles » (Dietrich, 2013 : 157). Anne Dietrich poursuit que la première période concerne le début du XXe dans les pays industrialisés où les rapports entre emploi et chômage ont subi une première codification (Gazier, 2006). Cette codification s'observe dans l'organisation et la division du travail. La deuxième phase de son usage s'étend des années 1950 à 1970 avec des travaux aux orientations médicales et médico-sociales aux États-Unis et en Angleterre qui consiste à confronter les caractéristiques comme l'âge, le sexe ou la qualification et la situation du marché de l'emploi qui se traduit par une sélectivité. Cette deuxième traduction de la notion a vite montré ses limites. Une des limites se situe dans le fait que l'employabilité ne peut s'analyser en dehors des contextes socio-économiques et politiques. Or, elle « devient en soi le signe d'une aptitude à l'emploi » (Dietrich, 2010 : 31).

« L'employabilité désigne l'aptitude à travailler d'un individu, appréciée par le résultat synthétique de tests fonctionnels... la démarche s'organise autour de tests et de l'idée de « prédiction » ; comme un diagnostic médical est insuffisant pour sélectionner les patients, les métiers et les thérapies, on a construit des batteries de tests et d'indicateurs permettant de prévoir si, et à quelles conditions, tel individu peut exercer tel métier. D'où l'échelle d'employabilité des aveugles, des cardiaques, etc. » (Gazier, 1990 : 579).

L'employabilité apparaît en France dans les années 1960 et s'inscrit dans la continuité de la première période aux États-Unis, au Canada. Ici, l'usage de l'employabilité est centré sur les demandeurs d'emploi afin d'estimer la probabilité de leur insertion. Ainsi, « l'employabilité est considérée comme l'attractivité d'un individu aux yeux des employeurs, appréciée par les résultats synthétiques des tests combinant l'évaluation d'aptitudes à celle de comportements, et privilégiant l'intégrabilité professionnelle » (Gazier, *Ibid.*). Cette deuxième phase d'évolution conceptuelle combine les aptitudes physiques et mentales issues de tests à des indicateurs d'intégrabilité professionnelle comme les caractéristiques physiques, la motivation apparente, les habitudes vestimentaires, la détention d'un permis de conduire ou d'un casier judiciaire, ou des expériences antérieures (Gazier, 1990). Dans le but de construire un plan de développement de l'employabilité, des actions de formations professionnelles et un ensemble de « services » plus ou moins personnalisés sont fournis essentiellement par les travailleurs sociaux. Quant à la dernière version qui semble minoritaire, mais internationale selon l'auteur, elle date des années 1980 à 1990 et considère l'employabilité comme :

« Les performances probables d'un groupe ou d'une personne sur le marché de l'emploi, mesurées par trois indicateurs probabilistes sur une période donnée : le temps de détention d'un ou de plusieurs emplois, la durée moyenne journalière ou hebdomadaire du travail effectué et le taux de salaire » (*Ibid.*, : 580).

Une nouvelle perspective conceptuelle s'est ouverte en France au milieu des années 1980. Celle-ci sera centrée sur les objectifs d'amélioration et de dynamisation des individus (Gazier, 1990). L'objectif va être de miser sur les atouts et les faiblesses de ces derniers en vue de créer des « programmes sur mesure » pour favoriser leur employabilité. Dans ce cas, elle devient un tremplin des politiques d'emploi mobilisant l'évaluation des potentiels et de la motivation personnelle des personnes concernées. Nous y trouverons des éléments de la deuxième version de l'employabilité que sont le sexe, l'âge et la qualification. En Belgique, les pouvoirs publics encouragent ainsi l'évaluation, le recyclage et la validation des compétences des salariés, mais surtout promeuvent l'accompagnement généralisé des chômeurs, au travers d'un arsenal de mesures de guidance, d'orientation et de formation (convocation, contrôle des démarches de recherche d'emploi, accompagnement social, stages de détermination, aide à l'orientation, détermination de projet professionnel, formation professionnelle, aide à la recherche active d'emploi) (Orianne & Conter, 2007).

Depuis la crise économique mondiale de 2008, le constat d'un chômage accru et le développement des sous-emplois (visibles et invisibles) est bien une réalité. Pendant que certains individus (actifs dans le jargon économique) sont employés dans des postes qui leur

sont potentiellement inférieurs, c'est-à-dire que leur qualification est supérieure au poste qu'ils occupent ; d'autres occupent des postes à temps contractuellement précaire. Cette nouvelle structuration du marché de l'emploi accentue la « probabilité » d'accès à l'emploi et demande une attention particulière des pouvoirs publics. Ulrich Beck dans son ouvrage *La société du risque* disait que nous sommes dans « un système de sous-emploi propre à la société du risque » (Beck, 2008 : 304). Pour lui, le risque est inhérent à la société postindustrielle et à son modèle économique de production. Il postule que le basculement vers cette société du risque prend sa source à la fin des années glorieuses où l'industrialisation a transformé le repère d'une considération « sociale » à une considération « économique », de « production » de masse.

L'analyse faite du système économique malien et l'enquête par questionnaire que nous avons réalisée auprès des diplômés démontrent des caractéristiques propres à cette société où le risque du chômage après la formation est plus qu'assuré. Car, les offres de formation du Mali ne prennent pas en compte les compétences (renouvelées) des emplois à pourvoir. C'est dans cette perspective que les représentants du patronat malien affirment que le secteur privé du Mali avance plus souvent l'inadéquation des profils de diplômés mis sur le marché. Et que ceux qui sortent du système de formation ne correspondent pas à la demande du marché de l'économie. Tiffon, Maotty, Glaymann, & Durand (2017) soulignent que « la mise en relation des demandes d'emploi avec les offres est un lieu de polémiques compte tenu du paradoxe apparent entre la masse de chômeurs et la potentielle existence de gisements d'emplois inoccupés, les emplois dits vacants » (Tiffon, Maotty, Glaymann, & Durand, 2017 : 10).

1.3.2. Employabilité, d'une situation conjoncturelle à une responsabilisation individuelle

Anne Dietrich soutient l'idée que le marché de l'emploi changeant conduit les acteurs politiques et universitaires à s'adapter en permanence aux exigences environnementales et à la mobilité professionnelle qui s'impose de jour en jour. Cette conception de l'employabilité est la version managériale de l'employabilité. Pour elle,

« l'employabilité d'un individu réside dans sa capacité à mobiliser, entretenir et valoriser son capital humain (connaissances, compétences, capacités d'apprentissage), son capital social (relation, réseau), sa capacité à négocier ce portefeuille de compétences auprès d'un employeur. On parle à ce propos de "compétence à l'emploi", de "comportement orienté marché" » (Dietrich, 2013 : 157)

Cette considération de l'employabilité n'engage pas uniquement le diplômé ou le chômeur, elle implique non seulement le marché de l'emploi, mais aussi les structures sociales et économiques dans leur interaction. L'individu est donc l'acteur d'un système dont les logiques

sont orientées vers une forme d'autonomisation. « L'employabilité devient la caractéristique d'un individu libre, conscient de sa valeur et de son expertise, capable de s'affranchir de la dépendance d'un statut salarié pour gérer sa propre carrière en toute autonomie » (Dietrich, 2013 : 158). Ce faisant, les logiques économiques (conjoncture) ou professionnelles (mobilité) se confondent à une forme de confiance dans l'acteur qui se traduit par « une stabilité et une sécurité de l'emploi » (Dietrich, 2013). Elle décrit l'instabilité du marché dans un contexte de volatilité des connaissances, des compétences et de l'obsolescence rapide des technologies et des savoirs. Ceci oblige l'individu à se prendre en charge pour une plus grande flexibilité dans un marché en constante mutation.

Cependant, considérés de plus en plus comme responsables de leur propre employabilité, les diplômés, les demandeurs d'emploi ou les actifs sont continuellement tenus de prendre en compte l'évolution du contexte du travail. Pensée de la sorte, l'employabilité met l'individu dans une quête perpétuelle de connaissances. Cette conception de l'employabilité a vu le jour dans les années 1980-1990 en France. Pour Dominique Glaymann et Frédéric Maotty, « les individus sont plus que jamais sommés d'être capables d'adapter leurs compétences aux besoins évolutifs de l'économie, du système productif et de l'emploi » (Tiffon, Maotty, Glaymann, & Durand, 2017 : 11). Pour ces auteurs, l'employabilité se rapprocherait dans le discours politique et économique comme « une injonction adressée aux salariés pour qu'ils prennent en charge la construction et l'entretien de leur employabilité, présentée comme une propriété individuelle » (Tiffon, Maotty, Glaymann, & Durand, 2017 : *ibid.*).

Comme évoqué plus haut, les mutations socio-économiques et technologiques actuelles ont conduit des prises de décisions politiques en matière de recherche et d'organisation du marché de l'emploi. Ces « politiques d'employabilité signent, en effet, le passage d'une contrainte externe ou extérieure à l'économie pulsionnelle des individus, à une contrainte interne : la norme intériorisée du chômeur "pleinement employable" » (Orianne & Conter, 2007 : 78-79). Pour Orianne & Conter, les politiques d'employabilité visent à augmenter les chances de participation des individus au marché du travail. Elles organisent un ensemble d'actions dont le but est d'améliorer, aux yeux des employeurs l'attractivité des individus. C'est dans cet état d'esprit que la notion d'employabilité semble se substituer à la notion de professionnalité (Bourque, et al., 2019). Pour Béduwé & Mora, la « professionnalité est le résultat d'un processus largement individuel d'acquisition de compétences supposées attendues par le marché du travail ; mais la professionnalité n'est pas garante de leur reconnaissance effective par les employeurs et donc de l'employabilité effective de l'étudiant. » (Béduwé & Mora, 2017 : 62).

L'objectif des uns et des autres devrait être selon l'OCDE de s'investir à la recherche et à l'obtention des emplois sûrs. L'Union européenne à travers la conférence de Luxembourg a imposé à chaque pays la mise en place d'un plan national de l'emploi, dont l'un des quatre piliers est l'employabilité. Ce faisant, la France inscrit dans l'article L. 5312-1 de son code de travail que

« toute personne en emploi ou non à la recherche d'un emploi, d'une formation ou d'un conseil professionnel doit être accueillie, informée, orientée, accompagnée, et se voir "prescrire toutes actions utiles pour développer leurs compétences professionnelles et améliorer leur employabilité » (Tiffon, Maotty, Glaymann, & Durand, 2017 : 12).

Cet article est donc un outil politique au service des individus en emploi ou en quête d'emploi. Il a pour objectif de faciliter l'activation à l'accès à l'emploi à travers des conseils, orientations et actions de développement des compétences. Les comptes personnels de formation en France sont une parfaite illustration de l'action publique dans la recherche de l'employabilité. En 2016, le ministre français du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du dialogue social avait dit du compte personnel de formation (CPF) qu'il a pour ambition de contribuer, à l'initiative de la personne elle-même, au maintien de l'employabilité et à la sécurisation des parcours de professionnels. Là encore, le politique insiste sur l'aspect volontaire et individuel de la personne à vouloir sortir de son statut de « chômeur » ou en recherche d'emploi ou même en quête d'évolution ou de reconversion professionnelle. Pour cela, il lui offre un cadre d'accompagnement vers l'emploi. Ce recours à la volonté individuelle est couplé à l'injonction liée à l'évolution du marché pour responsabiliser les individus de leur chômage ou de la précarité des emplois qu'ils occupent. Les responsabilités ne sont plus externes, mais relèvent plutôt de la volonté de la personne elle-même. Tandis qu'au Mali, ce sont les réseaux relationnels qui semblent assurer cette place.

L'accent est mis sur les effets causés par la conjoncture économique en matière d'offre et de demande d'emploi et des stratégies individuelles issues des contraintes sociales et collectives. C'est ce que Jean-François Oriante et Bernard Conter appellent les politiques de l'autocontrainte pour désigner « ces mesures qui contribuent directement à déplacer la contrainte de "l'extériorité" des dispositifs (institutionnels, organisationnels...) à "l'intériorité" des personnes. Pour Saint-Germes (2006 : 15) in Bencherqui, Kefi, Le Flanchec, & Servayre (2012 : 117) « le concept d'employabilité évolue et intègre aujourd'hui non seulement les facteurs individuels liés à la personne, mais aussi les facteurs organisationnels liés à l'entreprise ainsi que les facteurs collectifs, économiques, sociologiques et politiques ». Pour ces auteurs, l'appel à l'employabilité ne devrait pas être une affaire individuelle, mais plutôt une

convergence d'efforts tripartites entre l'entreprise, l'individu et le territoire. Cette notion est ainsi pensée en tant que construction sociopolitique, voire pédagogique, dans ses manifestations et ses relations avec les décideurs et acteurs pédagogiques.

Notre positionnement dans la définition managériale de l'employabilité va au-delà du simple déplacement de l'extériorité des contraintes à l'intériorité de l'acteur (Orianne & Conter 2007). En tant que concept fédérateur d'une responsabilité partagée en matière d'accès à l'emploi (Dietrich, 2013), nous avons interrogé les responsabilités tant décisionnelles que pratiques en allant des politiques éducatives à la motivation (intrinsèque et extrinsèque) des étudiants. Nous avons aussi intégré à cette analyse de l'employabilité, les dynamiques sociopolitiques, pédagogiques et organisationnelles des acteurs concernés dans ce processus d'employabilité. Car nous considérons l'employabilité comme une conjonction d'actions individuelles (à visée collective) conduisant à une employabilité (forte ou faible) de l'étudiant en SHS. C'est en ce sens qu'elle est un construit sociopolitique et pédagogique en plus d'être un terme de politique économique, sociale et de management.

1.4. La construction sociopolitique et pédagogique de l'employabilité

Parler de construction sociopolitique de l'employabilité revient à examiner un certain nombre de faits caractéristiques de la situation croissante de chômage des diplômés en SHS. Loin d'être une particularité malienne, le chômage des diplômés en SHS est une généralité dans la plupart des pays africains, voire dans le monde. Les emplois dans ce domaine sont limités au Mali et les politiques n'ont pas toujours les meilleurs réflexes pour venir à bout de cette situation. Ce qu'il faut comprendre, c'est qu'en dehors des aptitudes intellectuelles, des spécificités individuelles ou familiales, des compétences réelles ou supposées et de la qualification (diplomation) qui l'accompagnent, l'employabilité est au Mali un phénomène assez complexe pour la saisir uniquement dans son versant économique. Même si « l'analyse de celle-ci ne peut négliger la prise en compte des règles explicites et implicites qui concourent, à un niveau plus ou moins général, à l'organisation du marché du travail » (Outin, 1990 : 488).

Pour Béduwé,

« il est difficile d'isoler l'effet "formation" des effets "individus" et "marché concurrentiel". Si toutes les études s'accordent à dire que le rôle de la formation est déterminant dans l'accès à l'emploi, il faut garder à l'esprit qu'on n'occupe pas un emploi parce qu'on a fait telle ou telle formation, mais sachant qu'on a telle formation » (Béduwé, 2015 : 43)

Nous avons vu avec Ledrut (1966) que l'entrée dans l'emploi se fait à partir de la sélectivité des individus. Cette sélectivité s'appuie sur la distance relative qui sépare un individu du

marché de l'emploi. Elle est aussi affiliée aux caractéristiques individuelles, familiales et sociétales. Yves Delmotte (1967) résume les propos de Ledrut (1966) sur la sélectivité en ces termes :

« Le chômage ne frappe pas les individus au hasard, mais frappe surtout ceux qui représentent une infériorité : les travailleurs âgés plutôt que les jeunes, les déficients plutôt que les valides, les femmes plutôt que les hommes, les étrangers plutôt que les nationaux, les travailleurs sans qualification plutôt que les qualifiés, les pères de famille plutôt que les célibataires » (Delmotte, 1967 : 251).

Ici, la situation de chômage pourrait advenir à partir de la vulnérabilité des individus. Thèse qui participe à apprécier la notion d'employabilité des diplômés sous ses aspects non seulement personnels, mais aussi professionnels. Ledrut considère aussi que l'employabilité d'un individu ne dépend pas uniquement de ses caractéristiques personnelles, mais aussi de la conjoncture économique (en lien avec son employeur) favorisant ainsi une mise à distance du marché de l'emploi.

En plus de cette conception conjoncturelle de l'employabilité, l'implication sociale et sociétale dans le processus de formation et d'entrée sur le marché de l'emploi n'est pas à négliger. Elle structure et participe au renouvellement des représentations de la formation, de l'emploi et de la façon d'y accéder et s'y maintenir. Représentations qui selon Denise Jodelet (1994 : 36) sont « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et qui concourt à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Quant à Jean-Claude Abric, il conçoit la représentation sociale comme

« un ensemble organisé et hiérarchisé de jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe véhicule à propos d'un objet. Les représentations sociales résultent d'un processus d'appropriation de la réalité, de reconstruction de cette réalité dans un système symbolique. Elles sont intériorisées par les membres du groupe et collectivement engendrées partagées » (Abric, 2003 : 13).

Étant donné que celles-ci participent à la construction de la réalité sociale, elles ont un pouvoir de transformation de cette même réalité. Ce sont des systèmes d'interprétations qui structurent et organisent notre rapport au monde, qui dictent nos conduites et orientent nos actions dans la vie de tous les jours. Dans le milieu scolaire et universitaire, ce constat demeure une réalité. Nous avons supposé dans la construction et la réalisation de cette thèse que l'employabilité des étudiants dépendait du degré de leur adhésion ou pas à la représentation sociale du réseau relationnel. Cette représentation selon laquelle il faut obligatoirement avoir un réseau relationnel de type sociopolitique ou économique pour avoir un emploi au Mali. La vérification de ce présupposé est faite dans le chapitre huit sur l'individuation des parcours de formation et d'insertion que nous proposons de découvrir après dans la dernière partie de cette thèse.

Toute réalité est donc objectivement relative, donc mise en doute par les représentations collectivement construites et partagées. Le domaine de la formation (les choix de parcours), de l'insertion professionnelle et même de l'appropriation du marché de l'emploi est un objet ou une situation qu'un groupe social (collectivement) s'approprié dans un système sociocognitif de transformation. Cette opération s'opère dans un cadre qui convient au groupe. Pour autant, les représentations ne sont pas que des abstractions subjectives d'un groupe, mais elles sont issues des expériences vécues, antérieures des membres du groupe, de son histoire et ses normes et des valeurs sociétales. Le contexte malien accorde beaucoup plus de place à cette considération sociétale et qui participe à accroître l'adhésion des individus à un système de représentation qu'Abric qualifie de Système Central Stable. Ce SCS est donc constitué d'un noyau dur composé souvent des valeurs et normes d'un groupe social. Il a une double fonction de « générer la signification de la représentation et de déterminer l'organisation interne de la représentation » (Abric, 2003 : 13). À côté de ce système central stable, se trouve un système périphérique plus souple avec trois fonctions qui sont : établir la connexion entre le SCS et la situation dans laquelle s'élaborent les représentations ; réguler et adapter le SCS aux contraintes et évolutions du moment et enfin permettre une certaine modulation du point de vue individuel. Cette dernière fonction de « flexibilité rend possible l'intégration des variations individuelles liées à l'histoire propre du sujet et à ses expériences personnelles » (Abric, *ibid.* :13). Ce qui est décrit ici par Abric correspond aux éléments descriptifs du processus de transformation du modèle systémique de Collerette, Delisle, & Perron (1997).

Par ailleurs, l'employabilité est aussi un construit pédagogique dans le sens où, nous l'avons dit plus haut, les prescriptions (officielles) ne sont guère respectées ni dans la conception, ni dans la pratique de classe. Ces propos de Moustapha témoignent de la dans le processus d'élaboration des maquettes de formation.

« Nous avons fait la maquette de notre département sans faire une étude de marché. C'est-à-dire que... les exigences académiques et structurelles de la maquette ne sont pas respectées. Aucun département ne les respecte. Je crois qu'il faut travailler à respecter ce cadre-là avant de créer les maquettes » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Les éléments d'explicitation des propos de Moustapha s'inscrivent dans un questionnement structurel et philosophique de l'élaboration des offres de formations. Nous avons pris le soin de nous y attarder dans le chapitre six de cette thèse qui aborde les questions des formations dans leur élaboration, leur régulation et leur mode de transmission tout en interrogeant son rôle dans le processus de l'employabilité et du chômage.

La tension grandissante (pressions de l'environnement) qui caractérise le chômage des jeunes conduit les pouvoirs publics à engager une véritable « course à la professionnalisation »

(Caillaud, 2012) des formations universitaires. Une posture « adéquationniste » a été adoptée par la France dans le cadre de la relation formation/emploi (Charles, 2014). Cette quête d'adéquation va se traduire avec l'introduction du système LMD dans l'espace européen en 2002, favorisant ainsi l'implémentation des voies professionnelles de formation en parallèle à celles générales pour augmenter l'employabilité des diplômés (Bourque, et al., 2019). Basil Bernstein dirait de cette professionnalisation qu'elle relève d'un curriculum cloisonné ou rigide renforçant l'établissement des frontières disciplinaires. C'est ce curriculum qui favorise d'abord le développement des compétences spécifiques puis l'employabilité de l'étudiant. Cette situation semble échapper aux autorités éducatives du Mali, d'autant plus que les orientations des politiques éducatives semblent tournées vers une culture généraliste de formation. Pour Samba, responsable administratif de l'université, il faut prendre en compte les débouchés professionnels en proposant des formations spécifiques aux besoins du moment. Il appuie ses propos sur le premier niveau du système LMD (Licence) d'un département d'enseignement et de recherche pour dire qu'il y a trop de modules de formation :

« Par exemple, quand tu prends le département (x), en L1 et L2 sur les deux semestres de l'année, il y a à peu près dix-huit modules. C'est trop ! Neuf modules au premier semestre et neuf modules au second semestre. C'est trop ! « An bé taami ? » (Où allons-nous ?) Finalement, les étudiants mêmes ont des problèmes pour les valider. Ils sont trop surchargés et puis généralement il y a beaucoup de module qui sont enseignés dedans, mais généralement qui n'ont rien à voir avec la discipline en tant que telle ». (Samba, responsable administratif de l'université)

Ces propos illustrent un curriculum intégré qui favorise les relations interdisciplinaires plutôt que de se pencher sur des spécialisations de parcours de formation. Ce faisant, le système universitaire contribue à augmenter le nombre de redoublements qui, en principe, n'était pas pris en compte au moment de l'activation du projet d'un enseignement supérieur au-delà des États. Ce projet ambitieux a été initié par la rencontre des ministres de quatre pays (Allemagne, France, Italie et Royaume-Uni) à Paris. Les conclusions de cette rencontre ont donné lieu à la déclaration de la Sorbonne du 25 Mai 1998¹⁶. Samba constate également qu'il n'existe pas ou peu de rapport entre les disciplines enseignées et leur probabilité d'accès au marché de l'emploi. Au-delà de cette « course à la professionnalisation » (Caillaud, 2012) des formations universitaires, il existe en France une loi qui contraint les universités à se doter d'un dispositif de promotion à l'insertion. La loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités a permis la création au sein des dites institutions d'un bureau d'aide à l'insertion

¹⁶ https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/6/1998_Sorbonne_Declaration_French_552616.pdf

professionnelle des étudiants. L'article 21 de cette loi stipule que ces espaces sont créés dans chaque université par délibération du conseil d'administration après avis du conseil des études et de la vie universitaire. Ces bureaux sont notamment chargés de diffuser aux étudiants des offres de stages et d'emplois variés et en lien avec les formations proposées par l'université et d'assister les étudiants dans leur recherche de stages et d'un premier emploi. C'est aussi un espace qui conseille les étudiants sur la problématique liée à l'emploi et à l'insertion professionnelle. Ce dispositif au sens foucauldien du terme est censé soutenir l'employabilité des étudiants.

« Pour Foucault, le dispositif est "un cas beaucoup plus général de l'épistémè" (1994, 301), il oriente les pensées et les comportements des acteurs par un mécanisme de contrainte et d'apprentissage qui se manifeste dès que la relation entre des éléments hétérogènes concourt à produire régulièrement un certain effet de normalité qui s'inscrit dans les mots, les corps et la pensée (Foucault 2004 in Croché, 2009 :12).

Le contexte universitaire malien ne prend nullement en compte cette variable externe susceptible d'efficacité et d'efficience lorsqu'il s'agit du système universitaire de formation. Une grande distance sépare alors les diplômés universitaires et le marché de l'emploi, malgré le niveau de formation atteint. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, les diplômés en SHS semblent aussi égarés à leur sortie qu'à leur rentrée en première année. Cela est dû à la non-maîtrise des débouchés de la formation qu'ils auront suivie. Au-delà de cette non-rigidité curriculaire se pose un autre problème au système d'enseignement et qui pourrait obstruer l'employabilité des étudiants. Il s'agit, pour Daouda, de penser l'orientation des étudiants, de communiquer sur les formations et les débouchés des diplômes proposés par les départements. Pour lui,

« il faut qu'il ait un certain nombre de choses qui manquent : la connaissance du marché, il n'y a pas de système d'orientation chez nous. C'est d'abord important pour que les jeunes sachent dans quoi ils s'engagent quand ils ont le bac. Que quelqu'un soit capable de lui dire que, si vous faites telle ou telle filière voilà ce que vous pouvez avoir comme débouché sur le marché de l'emploi » (Daouda, coordinateur de projet national)

Cet enquêté, qui a été autrefois directeur national de l'emploi et de la formation professionnelle du Mali, trouve des lacunes dans le processus d'enseignement/apprentissage. Pour lui, si les étudiants étaient informés en amont depuis le lycée, voire le second cycle (collège), il y aurait moins de chômage, de sous-emploi ou de déclassement social (Paugam, 2009) à la sortie du système de formation. Les administrations universitaires devraient pouvoir donner un certain nombre d'informations sur les formations qu'elles proposent aux étudiants en vue d'anticiper ou d'amoindrir le taux de chômage après l'obtention d'un premier diplôme. En effet, nous parlons d'un premier diplôme dans la mesure où le chômage contraint de plus en plus

d'étudiants à bifurquer. Donc, ils s'inscrivent dans d'autres formations qui, selon eux, sont beaucoup plus performantes en matière d'insertion.

Le processus d'enseignement/apprentissage n'est pas simplement un acte cognitif, mais englobe plusieurs facteurs (internes et externes) qui mettent l'apprenant et le contexte universitaire en dialogue perpétuel sur les connaissances et les compétences attendues du marché du travail. Soutenus par un « pouvoir arbitraire » et d'un « arbitraire culturel » (Bourdieu & Passeron, 1970), les savoirs à enseigner et les savoirs réellement enseignés sont difficilement convergents. Des lacunes tant du point de vue des infrastructures, des ressources techniques, matérielles que dans la pratique de classe ne facilite pas ce processus de transmission des savoirs. Ce qui joue fortement sur la qualité des formations et de l'employabilité. « Apprendre suppose donc une réflexion sur soi et sur sa relation avec ce contexte » (Mandeville, 2009 : 126). Ce sont les pressions des contextes qui orientent le processus de transformation inputs-outputs (Collerette, Delisle & Perron, 1997)

Béduwé & Vincens (2011) ont travaillé sur « l'indice de concentration »¹⁷ comme une clé de voûte pour analyser l'insertion professionnelle et en même temps évaluer les formations. Pour ces auteurs, l'indice de concentration est un indicateur de l'influence de la formation sur le parcours d'insertion d'un diplômé. Ils postulent que cet indicateur se mesure à partir de la qualité de l'emploi obtenu plutôt que sur l'insertion professionnelle en soi. Dans ce cas, une forte corrélation pourrait s'établir si l'emploi occupé rentre dans les préoccupations organisationnelles des formations.

Cette démarche d'évaluation de la formation soutient l'idée selon laquelle celle-ci est un élément déterminant dans la réussite de l'insertion professionnelle des diplômés. Si tel n'est pas le cas, il peut être implicitement admis que la formation a failli à sa finalité, qu'elle peut être tenue pour responsable du chômage, du déclassement (Glaymann & Grima, 2010) ou même de la précarité (Paugam, 2009) du diplômé. Pour Béduwé & Vincens (2011), ce calcul d'indice est basé sur un certain nombre de critères d'observation que sont : le temps que les diplômés mettent pour avoir un premier emploi, le salaire obtenu, le niveau et la stabilité de leur position et la satisfaction qu'ils en tirent. Ces critères réunis doivent permettre de guider les choix d'orientation des futurs étudiants et aussi permettre à l'institution universitaire de réajuster ses formations en fonction de l'indice de concentration obtenu. Cette entrée par l'indice de concentration vient corroborer et appuyer le point de vue de Daouda qui insiste sur la nécessité d'information pour prévenir le chômage. Pour Binafou, enseignant-chercheur en philosophie,

¹⁷ Versus dispersion de débouchés des formations universitaires ou curriculum rigide (Bernstein, 2008)

les conseillers à l'orientation existaient (plus d'actualité dans la pratique) dans toutes les grandes écoles du Mali (l'ENA, l'ENSup, l'IPR...), mais les universités n'ont jamais pu l'opérationnaliser.

Néanmoins, Béduwé & Vincens (2011) observent deux limites à cet indice de concentration, d'autant plus que la compétence du diplômé ne se réduit pas seulement à sa formation. Elle est influencée par des variables personnelles et contextuelles et par l'utilisation que ce dernier peut faire des connaissances et compétences acquises. C'est la manière dont le diplômé utilise ses savoirs et compétences qui faciliteront son entrée sur le marché de l'emploi. La seconde limite constate que « l'insertion professionnelle est multidimensionnelle et que les différents critères de réussite utilisés pour l'apprécier sont faiblement corrélés (Béduwé & Espinasse, 2009). « Il n'existe donc pas d'indicateur qui résume la réussite de l'insertion professionnelle ». (Béduwé & Vincens, 2011 : 6)

S'agissant de variables personnelles, les philosophes grecs ont été les premiers à exprimer la conception selon laquelle l'apprentissage est intimement relié au vécu personnel. L'individu puise dans son expérience les connaissances nécessaires à la réalisation de soi. Ainsi, la perspective curriculaire anglaise et suédoise cherche à doter l'étudiant de savoirs théoriques et de compétences générales dans plusieurs domaines afin de s'assurer un niveau de formation garantissant son employabilité (Bourque, et al., 2019). En s'y prenant ainsi, les Anglais convertissent en qualification les compétences issues des heures de travail réalisées dans des entreprises pendant les périodes d'études ou d'années de césure. Ce fonctionnement s'inscrit dans ce que Bernstein appelle curriculum intégré, rendant ainsi les frontières fluides entre les disciplines qui composent une formation. Cela ne favorise pas une spécialisation, mais développe des compétences que l'on pourrait qualifier de transversales. Nous sommes alors dans des formations dites générales, comme c'est le cas dans le contexte malien de formation universitaire.

Quant aux Suédois, ils transforment les compétences acquises par la pratique à travers le temps partiel de travail réalisé en alternance avec les études en qualification. Nous sommes ici dans la capitalisation des valeurs de la formation expérientielle (Cavaco & Presse, 2013). Chose qui est totalement exclue des actions pédagogiques au Mali. L'évaluation n'est faite que sur les enseignements qui sont dans les programmes officiels. Toutes compétences développées ailleurs ne peuvent faire l'objet d'évaluation si celles-ci ne rentrent pas directement dans les finalités des programmes enseignés. Pour reprendre les propos de (Cavaco & Presse, 2013) qui concèdent avec Gaston Pineau (1999) que « la formation est un processus influencé et médiatisé par les autres (co-formation), par l'environnement (écoformation) et par l'appropriation que la

personne fait de tous ces éléments (autoformation). Elle comprend deux temps articulés l'un à l'autre : la formation instituée et la formation expérientielle » (Ibid. : 127).

Toute une théorisation est faite autour de l'approche expérientielle afin de donner sens au processus d'apprentissage. Car depuis fort longtemps on accordait beaucoup plus d'importance à l'enseignement (transmission des savoirs) qu'à l'apprentissage de ces savoirs (acquisition). Alors que ce sont deux composantes d'un même fait. Pour Lucie Mandeville (2009 : 126), « la perspective de l'enseignement se préoccupe des moyens de faire connaître ou de transmettre à un élève, de façon qu'il assimile certaines connaissances. Or, on peut apprendre sans enseignement ».

On peut alors observer à travers ces positionnements que la définition conceptuelle de l'employabilité est traversée par des querelles méthodologiques (Gazier, 1990) qui se distancient de l'approche probabiliste de Ledrut et partagent d'un côté, les partisans d'une approche globale de l'analyse de la situation du chômage à l'aune de l'économie et de l'autre, les partisans d'une approche réflexive sur l'individu, de ses calculs et de ses contraintes. Cette seconde approche donne forme à une individuation des parcours d'insertion. Bernard Gazier écrit à propos de l'employabilité que sa définition a tendance à restreindre le champ et la responsabilité des différents acteurs impliqués dans le processus d'insertion.

« Le terme employabilité est lourd d'enjeux concrets, mais aussi de représentations collectives, éventuellement stigmatisantes ou réprobatrices. Y avoir recours, c'est souvent focaliser l'attention sur les aptitudes et motivations individuelles, semblant exonérer les autres acteurs du marché du travail, et en particulier les entreprises, de toute responsabilité en matière d'accès à l'emploi ou encore de qualité d'emploi » (Gazier, 2017 : 19).

Selon Bernard Gazier (1990), on peut dire que chaque version de l'employabilité apporte une articulation plus ou moins implicite des aptitudes et de leur valorisation tant au niveau individuel que collectif, mais avec des fragilités dans les deux versions. En France, la contribution productive probable en termes de valeur ajoutée d'un candidat à l'emploi n'est pas prise en compte dans le processus d'évaluation et de recrutement. Du côté américain, ce sont les dynamiques sociales d'exclusion à l'emploi qui génèrent des inégalités pour sortir du chômage.

Partant de là, nous avons voulu porter un regard sur la consolidation des performances vers l'emploi des étudiants à travers leur propre implication dans le processus non seulement de formation, mais aussi de recherche active d'un premier emploi. Dans cette perspective, nous sommes partis des formations universitaires qui, *a priori*, devraient de plus en plus être professionnalisantes compte tenu des objectifs du système LMD et aussi du contexte

sociopolitique particulièrement difficile. Contrairement à ce qu'on a pu observer dans les universités maliennes, les formations y sont majoritairement « générales ». Or, « la professionnalisation des étudiants relève d'abord du contenu plus ou moins professionnel des enseignements formels qui leur sont dispensés » (Béduwé & Mora, 2017 : 63).

À ce niveau, l'approche centrée sur ce qu'Amartya Sen appelle « capability approach » (capabilité) (Sen, 2000) ne donne pas à l'apprenant les moyens et les conditions nécessaires à son propre épanouissement par une liberté « positive ». Pour cet auteur, l'éducation est au cœur des politiques de réduction de la pauvreté. Il faut alors considérer son rôle non pas seulement en matière de résultat positif sur un pays, mais aussi comme étant un facteur de développement du capital humain. Ainsi, le rôle des universités est à *minima* de donner à chaque étudiant les conditions d'un développement personnel favorisant ainsi sa professionnalité et son investissement sur le plan économique. Les propos ci-dessous illustrent bien le rôle prétendument donné à l'université par un responsable politique, mais aussi lui-même universitaire.

« L'université ne donne pas un emploi, l'université forme pour l'exercice d'un emploi, il faut que cela soit clair pour tout le monde. Moi, j'occupe un emploi au niveau de l'université, ça n'est pas l'université qui m'a donné cet emploi. Cet emploi, je l'ai obtenu ailleurs et c'est cet ailleurs-là qui m'a amené ici. Donc, tout s'organise au niveau de la fonction publique » (Ibrahim, responsable politique et institutionnel).

Béduwé & Mora (2017) ont identifié les éléments du parcours scolaire et universitaire qui participent à la professionnalité de l'étudiant. Ces éléments sont : le diplôme de type professionnel par les contenus d'apprentissage ; les stages en entreprise ou contrats de professionnalisation ; les activités rémunérées parallèles aux études et enfin la sélection à l'entrée des filières professionnelles du supérieur. Nous sommes ici dans une perspective managériale et économique de l'employabilité. Dans ce cas, il s'agit de considérer l'employabilité comme émanant de la logique de compétence et de qualification de l'étudiant. Ces deux logiques sont complémentaires et concourent à l'amélioration de cette performance à l'insertion professionnelle après les études.

La logique de qualification sanctionnée par l'obtention de diplôme (issu des enseignements dans un domaine) est supposée rendre compte de la capacité de l'étudiant à s'adapter dans un environnement concurrentiel en mobilisant efficacement ses savoirs pour répondre au contexte du marché de l'emploi. Béduwé & Mora (2017) diront que c'est une logique centrée sur l'individu, car, celle-ci est « une manière de mettre la personne au service d'objectifs d'efficacité économique et de performance » (Lemistre, 2016 : 97) in (Béduwé & Mora, 2017 : 60). Cela participe à la professionnalité de l'étudiant. Cette notion de professionnalité « ne se

réduit pas aux enseignements formels, et encore moins au diplôme terminal. Elle rend compte de tous les épisodes professionnalisants, ou supposés tels, qui s'enchaînent ou se superposent dans des combinaisons variées au fil du parcours ». (Béduwé & Mora, 2017 : 60). Mais quelle place accorde-t-on à ces épisodes professionnalisants dans les formations en SHS ?

« Ainsi, les diverses expériences d'emploi en cours d'études, intégrées ou non au cursus de formation (stages, alternance, emplois en cours d'études et jobs étudiants), mais aussi les séjours d'études à l'étranger, la participation à des dispositifs de préparation à la vie professionnelle, ou encore l'engagement associatif, dès lors qu'ils sont susceptibles de favoriser l'insertion professionnelle ultérieure, contribue à façonner la professionnalité d'un étudiant. Celle-ci apparaît alors comme une combinaison singulière, plus ou moins riche et complexe, de compétences et de signaux accumulés tout au long de la trajectoire étudiante et valorisable sur le marché du travail » (Béduwé & Mora, 2017 : 60-61).

Pour ces auteurs, cette vision de professionnalité en se substituant à l'employabilité est invisibilisée en France, car, l'employabilité est trop souvent associée à la performance du lien entre les formations et l'emploi (Gazier, 2006). Autrement dit « ce serait à travers le degré d'employabilité de l'étudiant, c'est-à-dire au vu de sa probabilité d'accéder à l'emploi et quelle que soit la qualité de celui-ci, que l'on pourrait juger de la performance de sa formation, et donc du système de formation » (Béduwé & Mora, 2017 : 61). C'est une posture adéquationniste formation-emploi proposant ainsi aux entreprises et au marché de l'emploi, des étudiants formés spécialement pour des domaines précis de l'activité économique. Pour ces auteurs, il faut aller au-delà de cette substitution professionnalité/employabilité.

C'est en ce sens que va se dessiner notre positionnement quant à la définition de l'employabilité. Ainsi, l'employabilité des étudiants en SHS sera appréhendée dans cette thèse comme relevant d'un processus sous-jacent à la prise en compte d'un certain nombre de dispositions décisionnelles, pédagogiques et pragmatiques des acteurs éducatifs. En interrogeant les enquêtés sur le sens à donner à l'employabilité, nous avons retrouvé une conception proche du courant adéquationniste formation-emploi. Pour eux, l'employabilité relève de la capacité d'un diplômé à être employé. Cette capacité proviendrait de la mobilisation des caractéristiques (personnelles, cognitives, sociales) en vue de se faire employer ou s'auto-employer. Pour Bréhima, responsable de DER, l'employabilité évoque le fait « d'avoir les caractéristiques permettant de s'installer soit à son propre compte, soit être engagé par quelqu'un pour des prestations données ». Il ajoute qu'il faut non seulement les connaissances, mais aussi et nécessairement les compétences. Or, nous avons constaté dans le rapport de l'ONEF (2021) sur *l'insertion professionnelle et l'employabilité des diplômés des institutions publiques d'enseignement supérieur du Mali (cohorte 2015-2018)* une certaine méfiance des entreprises à embaucher les diplômés sans une première expérience professionnelle, car elles estiment que

les formations ne sont pas satisfaisantes. Cette convoitise des entreprises pour des diplômés expérimentés est l'objet d'un sous-chapitre dans cette thèse. Pour Bréhima :

« Les gens ont des attentes et il faut que ces attentes soient comblées. Et le tout ne s'apprend pas forcément à l'école, il y a aussi le terrain qui peut enseigner des choses. Ce n'est pas pour rien que les entreprises demandent un an d'expérience, 2 ans d'expérience. L'employabilité, c'est ça. [...]. Les entreprises se plaignent beaucoup des sortants des écoles. Elles pensent que ce ne sont pas des gens employables, en matière de compétence. Donc il y a un problème de compétence qui est décrié aussi. Et ce qui pose un problème, c'est la formation complémentaire » (Bréhima, responsable de DER).

Après avoir défini l'employabilité en matière de développement des connaissances et compétences mobilisables dans des situations professionnelles en réponse à des besoins spécifiques, un autre jargon de la formation continue qui est le « renforcement des capacités¹⁸ » vient éclairer les horizons de l'employabilité. Bréhima dit ceci :

« Tu as entendu parler de ça en France un moment. Voilà, prendre des gens, les former pour le renforcement des capacités, pour être à la hauteur des attentes des entreprises. Nous aussi, on pourrait faire la même chose, je ne sais pas, mais sur la base de quel financement ? Mais il faut que les formations intègrent ça, que les jeunes soient formés aux éventualités » (Bréhima, responsable de DER).

En abordant ce renforcement des capacités, ce responsable administratif laisse entendre que les formations dispensées ne sont guère suffisantes et nécessitent un réaménagement. Cette reprise en main se fera non seulement par le renforcement des capacités, mais aussi par les révisions des programmes des formations. L'organisation de ce deuxième aspect reste très problématique d'autant plus qu'il n'y a pas eu de révision de programme depuis l'introduction du système LMD dans l'enseignement supérieur. Issa en tant que responsable administratif fait le constat suivant :

« Les programmes sont très vieux. Ce sont des programmes depuis la création de l'université. Il a été un peu nettoyé en 2013. En 2013, il y a eu une toute petite révision parce qu'en son temps, il était question d'introduire le LMD. Donc c'est plutôt cette révision qui a même profité au système LMD qu'au système classique. Parce que cette révision était pour voir comment adapter les enseignements aux réalités, mais le système classique n'a pas du tout profité » (Issa, responsable de DER).

Cette situation de vétusté des programmes de formation décrite par cet enquête est susceptible d'infléchir l'employabilité des étudiants. Jusqu'au moment où nous réalisons nos entretiens, il n'y avait aucune date fixée pour procéder à la révision ou modification des programmes de formation. Cependant, c'est une demande fortement exprimée par les acteurs interrogés (enseignants, étudiants, autorités politiques et administratives). Ainsi, en interrogeant les

¹⁸ Par renforcement des capacités, il s'agit des formations complémentaires que proposent des structures de formation ou des entreprises aux personnes déjà insérées. L'objectif va être soit de valoriser les acquis, soit de développer d'autres compétences nécessaires à l'activité de l'entreprise ou à l'évolution dans le poste.

diplômés de la faculté des sciences humaines et des sciences de l'éducation sur les causes probables de leur chômage après la formation universitaire, il ressort le diagramme ci-dessous :

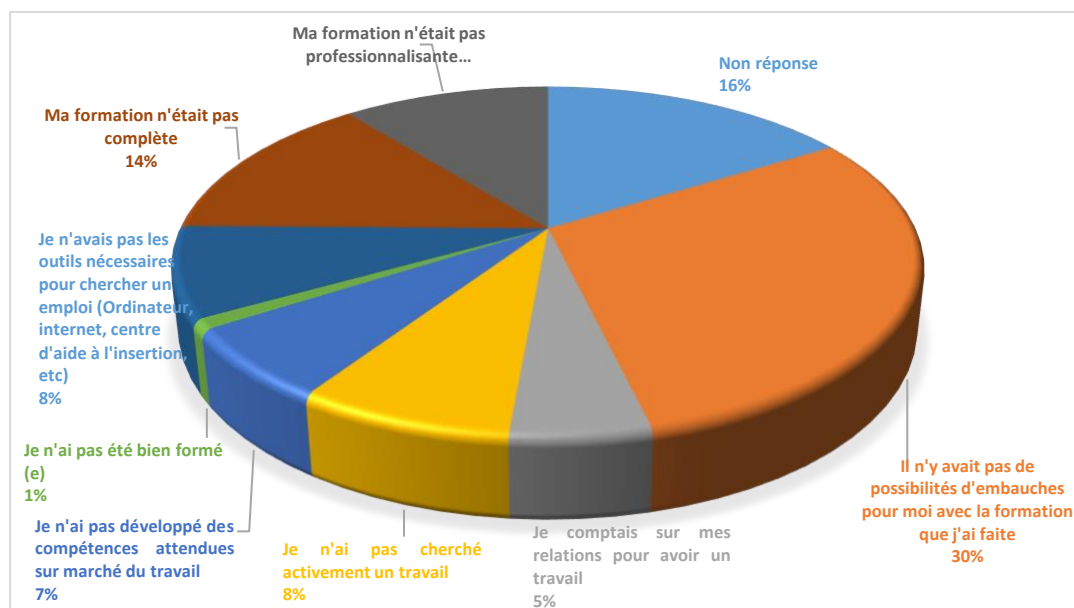


Figure 1 : les causes du chômage des diplômés selon eux-mêmes

Source : enquête personnelle juin 2020

Compte tenu de ce diagramme, il ressort de cela que 30 % des diplômés déplorent le fait de ne pas avoir d'ouverture possible vers un emploi au regard de la formation qu'ils ont suivie à l'université. En regardant ce taux de près, on découvre que 46,3 % sont passés par la formation socioanthropologie contre 29,7 % en sciences de l'éducation, 15,6 % en philosophie et 15,4 % en psychologie, enfin 20 % des répondants ont fait d'autres formations. Ces chiffres peuvent corroborer la thèse sur la capacité de l'indice de concentration à jouer plus ou moins sur l'insertion des diplômés. C'est la prise en compte de cette possibilité qui alimente notre posture sur la définition de l'employabilité en tant que processus obéissant à diverses règles et principes politiques, administratifs et pédagogiques. Lorsque nous regardons de près le taux de 30 % reporté à l'impasse de leur domaine de formation, on observe le tableau ci-dessous :

Cause du chômage Domaines de formation	Effectifs	Il n'y avait pas de possibilités d'embauches pour moi avec la formation que j'ai faite	TOTAL
Autres	20*	0,8 % (1)	0,8 % (1)
Philosophie	7,8 % (32)	3,9 % (5)	3,9 % (5)
Psychologie	3,2 % (13)	1,6 % (2)	1,6 % (2)
Sciences de l'éducation	69,4 % (283)	65,1 % (84)	65,1 % (84)
Socioanthropologie	19,6 % (80)	28,7 % (37)	28,7 % (37)
TOTAL	428	100 % (129)	100 % (129)

Tableau 2 relatif au croisement de variables causes de chômage et domaines de formation

Source : tableau croisé issu des enquêtes par questionnaire

*Cet effectif est composé des non-réponses et autres domaines de formation qui ont répondu au questionnaire.

NB : Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 129 observations. Ce tableau est construit sur la strate de population contenant 129 observations et définie par le filtrage suivant : Causes du chômage = "Il n'y avait pas de possibilités d'embauches pour moi avec la formation que j'ai faite" croisé aux domaines de formation.

On observe qu'il n'y a pas de grande variation de réponses en fonction de la formation. Pour 14 % des enquêtés, leur formation n'était pas complète. En croisant ce résultat avec les entretiens effectués avec les étudiants de Licence et Master, cette incomplétude se justifie par la non-prise en compte de l'obligation de stage pour avoir une première expérience pendant la formation. 11 % des diplômés trouvent que leur formation n'était pas professionnalisante pour avoir une traduction concrète sur le marché de l'emploi. Cela soulève les questions de choix en matière d'orientation des politiques en matière d'éducation et de formation. Par ailleurs, il y a 8 % de taux de diplômés qui n'avaient pas les outils nécessaires pour rechercher convenablement un emploi. Cela s'explique par la timide introduction des nouvelles technologies dans le processus de formation universitaire. Pour 8 % des diplômés, ils ont répondu n'avoir pas cherché activement un travail après la formation ; 7 % estiment qu'ils n'ont pas développé les compétences nécessaires à leur insertion. Enfin, 5 % des enquêtés attendaient l'assistance d'une relation (politique, économique, familiale ou autre) pour avoir un emploi. Ce dernier aspect relationnel a guidé en partie la construction de notre problématique et fera l'objet d'une analyse fine dans le chapitre d'individuation des parcours de formation et d'insertion.

Au-delà de la posture adéquationniste formation-emploi, l'employabilité doit être abordée avec une ouverture par et sur la trajectoire scolaire et universitaire des apprenants. Interroger le processus académique semble incontournable dans l'analyse de l'insertion future des diplômés. Au regard des sciences de l'éducation, nous définirons donc l'employabilité en prenant appui sur les réflexions objectives conduisant à la sélection des contenus des formations (approche curriculaire) tout en interrogeant la gouvernance (les politiques d'orientation et d'accueil et le leadership) et les motivations intrinsèques et extrinsèques des étudiants (en lien avec les stratégies d'apprentissage et d'insertion). Pour schématiser cette définition, nous dirons que l'employabilité (forte ou faible) est appréciée par la distance qui sépare les politiques éducatives, le fonctionnement institutionnel, les appropriations individuelles et sociétales sans oublier la conjonction économique en lien avec le marché de l'emploi. Plus cette distance est grande, plus l'employabilité sera éloignée. Moins celle-ci est importante, mieux sera l'employabilité. L'employabilité est ainsi pensée comme un processus d'anticipation des situations de chômage à partir des actions sociopolitiques, éducatives et pédagogiques.

Ce que nous avons tenté de faire, c'est de partir des définitions existantes dans la littérature scientifique pour adopter une posture consistant à caractériser l'employabilité comme relevant plutôt d'une démarche processuelle vers un emploi que son inscription dans une approche

probabiliste et opportuniste. Nous nous sommes donc appuyés sur cette notion d'employabilité pour observer les efforts consentis ou pas par les autorités politiques, administratives ou pédagogiques dans la recherche de l'efficacité du système d'enseignement supérieur du Mali. Mais avant d'aller observer ces efforts avec les outils initialement conçus à cet effet, il semble opportun d'élaborer un cadre théorique et conceptuel à partir duquel nous allons déployer notre protocole de recherche sur l'analyse du dysfonctionnement et son lien avec l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali.

CHAPITRE II : Cadrage théorique et conceptuel de l'analyse dysfonctionnelle du système universitaire au Mali

Ce premier chapitre met en exergue une construction théorique et conceptuelle du chômage au regard de l'histoire politique des sociétés. Toutefois, l'objectif de ce chapitre ne porte pas directement sur le chômage ou l'insertion professionnelle, mais plutôt sur les processus politiques, économiques, pédagogiques et sociétaux qui conduisent soit à l'éloignement du chômage, soit au rapprochement de l'insertion professionnelle, en mettant l'accent sur le concept d'employabilité. L'approche théorique et systémique du dysfonctionnement universitaire constitue un élément essentiel de notre réflexion, car elle offre une perspective permettant d'appréhender la nature complexe et interdépendante des problématiques liées à l'emploi des diplômés en sciences humaines et sociales (SHS) au Mali. Cette approche systémique, telle que définie par Demers (1993), nous permet de considérer l'université comme un système dynamique composé d'éléments en interaction, tant sur le plan structurel que fonctionnel. Ainsi, nous explorons les mécanismes qui influencent le lien entre le dysfonctionnement institutionnel et l'employabilité dégradée des étudiants en SHS. La question de l'employabilité est alors abordée dans une approche conceptuelle novatrice qui dépasse les définitions traditionnelles.

2.1. Entre dysfonctionnement et employabilité : quelle appréhension en faire ?

2.1.1. Aux origines du chômage, une erreur d'appréciation ou une erreur d'approche : une entrée historique par la crise de l'école au Mali

« Le chômage est d'abord et surtout une réalité sociale. Derrière le chômage, il y a des chômeurs. Des hommes et des femmes victimes involontaires de la crise du salariat et du travail en général sont devenus des individus négatifs. Et c'est ce drame qui risque de plonger nos sociétés dans le désordre, deux qui s'entendent dire qu'ils ne sont plus ou pas adaptés au monde » (Zoberman, 2011 : 19).

« Le monde de l'insertion est traversé de questions profondément ancrées dans les représentations, croyances, idéologies, et donc dans des évidences partagées. Le problème est que les évidences des uns ne sont pas toujours celles des autres... » (Castra & Valls, 2011 : 25).

Nous commençons ce premier chapitre par deux citations explicites sur la portée sociale et sociologique du chômage dans nos sociétés et la diversité d'approches de l'insertion professionnelle qui s'offre à chaque société selon ses croyances, ses représentations et ses idéologies. Cependant, cette thèse ne traitera pas directement le chômage ni l'insertion professionnelle, mais portera une attention particulière aux processus politiques, économiques, pédagogiques et sociétaux qui conduisent soit, à l'éloignement du chômage, soit au

rapprochement de l'insertion professionnelle. Cette posture amène à interroger les mécanismes sociopolitiques, économiques et pédagogiques qui serviraient de liants entre ces deux univers (chômage et emploi) : il s'agit de l'employabilité. Concept jusque-là imprécis dans la littérature scientifique, mais que nous mobilisons dans ses aspects processuels, constructifs et anticipatoires de l'action collective.

Si la citation de Zoberman (2011) évoque le risque de désordre dans la société et le drame psychologique que le chômage pourrait causer ; celle de Castra & Valls (2011) traite de la manière dont les sociétés appréhendent ces notions. En effet, Yves Zoberman, dans son ouvrage sur *Une histoire du chômage, de l'antiquité à nos jours* dit que le chômage a existé bien avant la modernité. « Jusqu'à la fin du XIII^e siècle, l'individu au chômage n'est pas au centre des préoccupations des sociétés. La présence des 'pauvres sans travail' est seulement considérée comme la source potentielle de problèmes d'ordre public » (Ibid. : 30). Il se trouve que cette question de chômage comme réalité sociale, soit devenue une question politique à partir du moment où les magistrats anglais ont institué une indemnité à verser aux pauvres sans contrepartie de travail et sans enfermement (Zoberman, 2011). Pour cet auteur, cette première mesure politique d'indemnisation, survenue en 1795 en Angleterre, donne à l'État le rôle de régulateur économique du marché du travail. C'est en cela que la question du chômage devient un problème social et politique. Mais, à mesure que le chômage augmentait, la soutenabilité de cette indemnisation restait posée. Il faut alors attendre 1835 pour voir cette loi « d'assistance universelle » abrogée en faisant émerger, par l'invention de la manufacture, l'utilitarisme et le libéralisme. Deux conditions économiques qui participent à maximiser le chômage, car avec « l'abolition de l'aide aux pauvres et le triomphe du libéralisme, le monde devient incontrôlable par les États. On assiste alors à une politique sans État » (Zoberman, 2011 : 150). Pour lui, « le chômage moderne a été inventé à la fin du XIX^e siècle en tant que catégorie » (Zoberman, 2011 : 17) car, il a été associé à la nouvelle société industrielle. Cependant, à mesure que les contextes sociaux, économiques et politiques, évoluent, les formes du chômage aussi changent avec. Pour Yves Zoberman, « la société industrielle avait permis à ceux qui n'étaient pas bien nés de pouvoir espérer s'élever par leur labeur. Le travail devenait l'avenir radieux de la promotion sociale » (Ibid., 2011 : 19). En France, « le chômage n'existait pas en tant que problème de société dans l'hexagone entre 1945 et 1960 » (Ibid., 270), mais il restait tout de même une préoccupation politique, car inscrit dans l'alinéa 5 du préambule de la constitution du 4 octobre 1958 : « chacun a le devoir de travailler et le droit d'obtenir un emploi ».

Le Mali des années 1960 jusqu'à la fin des années 1980 ne connaissait pas non plus le chômage. Il bascule dans cette situation à partir des années 1980 pendant lesquelles les restrictions

budgetaires étaient la boussole de l'action publique. Ceci semble toujours le cas lorsque nous abordons le système de recrutement dans la fonction publique de l'État (cf. chapitre 7.1.). Pour paraphraser les propos de Bethuel Makosso (2006) à l'endroit des universités africaines, il estimait dans son article paru dans la revue de l'enseignement supérieur en Afrique que face aux changements qui s'opéraient au niveau mondial, le mandat des universités africaines devait être réévalué. Le contexte actuel de la mondialisation a créé un monde hautement stratégique dans lequel tous les pays doivent se référer. Or, la détérioration qu'ont subie certaines universités africaines à cause des contraintes financières dans les années 1980 a conduit à une crise de l'enseignement supérieur. Bethuel Makosso fait le lien des causes des difficultés qui ont toutefois émaillé le secteur de l'éducation avec le plan d'ajustement structurel des années 1980, justifiant un déséquilibre macroéconomique pour l'essentiel des pays africains, dont l'austérité budgétaire était le principe moteur d'un accompagnement des bailleurs.

Pour Coulibaly, N'diaye, & Traoré, (2016 : 39), « le système universitaire connaît une crise multiforme » dans son rapport avec le monde du travail. En vue de comprendre cette crise multiforme au Mali, nous faisons référence à notre chapitre d'ouvrage (actes du colloque international pluridisciplinaire¹⁹) sur la crise de l'université en Afrique. Dans cet article, nous avons inscrit la crise de l'université en Afrique dans une perspective historique et avons constaté que cette crise de l'université était plus ancienne que l'on ne pouvait le croire. Nous avons identifié quatre temps relatifs à des situations de crise scolaire et universitaire.

Dans un premier temps, elle a existé bien avant la généralisation de l'université en Afrique à travers le rejet massif de l'école des « *Blancs* ». C'est le temps de la colonisation. Face à la volonté d'assimilation des peuples africains par le colon, le seul mécanisme de défense des pays colonisés était alors le refoulement. Ce refoulement du point de vue freudien s'appuyait sur l'idée d'une école qui serait un moyen de détournement des cultures, des traditions originelles et des savoirs ancestraux (Diaby, 2022). Seydou Loua disait de cette école coloniale qu'elle était « redoutée et rejetée », qu'elle « allait directement à l'encontre des idéaux traditionnels » (Loua, 2017 : 34). En mettant cette question coloniale dans une perspective de déracinement, Georges Hourdin (1989 : 241) dira dans son ouvrage sur *Simone Weil* que les

« besoins de l'âme n'ont de chance d'être satisfaits que dans une société stable où les hommes sont riches d'un passé et possèdent des racines, une culture, des traditions de travail et de savoir. Être

¹⁹ Perspectives Philosophiques-Actes du colloque international, Volume XII – Numéro 22 Bouaké, les 09, 10 et 11 juin 2022.

attaché à conserver le passé ne constitue pas une attitude réactionnaire. L'avenir ne peut être construit qu'avec le passé ».

Suzie Guth (1990) disait de l'école coloniale qu'elle

« altère toutes les identités antérieures, dévalorise certains savoirs ancestraux, nie les aspects extérieurs des identités, lie les classes traditionnelles d'initiation au calendrier scolaire. En d'autres termes, la généralisation de l'école a entraîné la société dans son mouvement, lui a imprimé son temps, son rythme, ses saisons, lui a imposé son paysage » (Guth, 1990 : 71).

De fait, l'école et plus tard l'université en Afrique ont constitué les premiers véhicules de l'identification sociale. Elles devenaient ainsi, au XX^e siècle, les héritières de cette considération non seulement idéologique, mais également factuelle, car les dysfonctionnements institutionnels, qui y sont observés, résultent des années de relégation de l'école. Pour cause, celle-ci a d'abord été sélective, posant ainsi les bases d'une inégalité sociale construite autour d'une minorité d'élèves recrutés en son temps, dans les élites antérieures à l'arrivée des colons (Diaby, 2022). Ainsi, pour Viviane Isambert-Jamati (1980 : 3), « ceux qui avaient été formés devenaient sous des formes diverses, des auxiliaires de la colonisation ». Cette sélection du public scolaire, avant les années 1960, a conduit les États africains dans une situation de main-d'œuvre déficitaire.

Dans un second temps post-indépendant, pour remédier à cette insuffisance, les autorités politiques d'alors ont entrepris des recrutements massifs d'écoliers. Malgré tout, elles restaient attachées à leur volonté de rompre avec le système colonial en y apportant une particularité africaine. Dans cette optique, la crise de l'université prend une forme « *identitaire* » dans laquelle l'objectivité des réponses institutionnelles apportées reste douteuse. À ce propos, Hannah Arendt (1972 : 225) affirmait

« qu'une crise ne devient catastrophique que si nous y répondons par des idées toutes faites, c'est-à-dire avec des préjugés. Non seulement une telle attitude rend la crise plus aiguë, mais encore, elle nous fait passer à côté de cette expérience de la réalité et de cette occasion de réfléchir qu'elle fournit ».

Pour H. Arendt, seule l'expérience de la réalité objective fournit une occasion de réfléchir les objets dans leur singularité en vue d'y apporter des solutions appropriées. Or, c'est peut-être d'ailleurs l'une des raisons pour laquelle cette crise perdure et mute de régime politique en régime politique, de pays en pays et semble échapper à toute solution. Pourtant, à chaque fois que cela est nécessaire, des fora, des séminaires, des colloques et autres rencontres scientifiques et politiques sont organisés en vue de parvenir à des réformes, des innovations et des propositions concrètes de sortie de crise (Diaby, 2022).

Dans un troisième temps, les programmes d'ajustement structurel des années 1980 et 1990 ont plongé les pays africains dans une sorte de récession économique et politique impactant lourdement le fonctionnement et la soutenabilité financière des actions publiques. Ainsi, ces pays ont été contraints de mettre à la retraite anticipée des fonctionnaires, de bloquer les salaires des fonctionnaires et de limiter les recrutements dans la fonction publique tout en encourageant la privatisation. Ici, la crise universitaire est d'origine économique et conduit les pays africains dans une dynamique d'affaiblissement. Situation qui, d'année en année, accentue la fragilisation des fonctionnements universitaires (Diaby, 2022).

Enfin, à partir des années 1990, on assiste à un renouvellement des situations de crise scolaire et universitaire des pays africains, majoritairement imputables à une politique de démocratisation et de privatisation des institutions scolaires et universitaires. Dès lors, le constat d'une augmentation flagrante de la population scolaire contraste avec les moyens humains, matériels, didactiques, techniques et financiers limités de l'État pour un fonctionnement optimal des structures (Diaby, Ibid.). Ainsi, par cette historicisation de la crise, le dysfonctionnement institutionnel peut s'inscrire dans cette lecture du vocable de la « crise de l'université ».

De l'indépendance jusqu'aux années 1980, la situation des universités africaines était tendue en matière des effectifs en augmentation dont le fonctionnement était relativement maîtrisé grâce aux « grands équilibres macroéconomiques²⁰ » (Makosso, 2006). Makosso nous dit qu'à partir des années 1980, avec la rupture des grands équilibres macroéconomiques dans l'essentiel des pays africains, et la naissance des programmes d'ajustement structurel, c'est « non seulement la détérioration des conditions d'étude et d'encadrement, mais aussi l'inadéquation de cet enseignement aux réalités socio-économiques » (Ibid. : 70). Jean-François Senga (1987 : 154) disait dans son article sur la crise des universités en Afrique que les relations étroites qui lient les universités africaines aux universités françaises dans une optique de « garantir la (Senga, 1987) validité des diplômes africains » participent à la fabrication des chômeurs. Cette notion de fabrique du chômage remonte alors à cette période d'ajustement structurel, mais manifestement continue toujours d'exister au Mali.

Selon la définition de Hugon (1994), citée par Makosso (2006 : 70), la notion de "crise" dans le contexte des institutions universitaires renvoie à une situation caractérisée par la réalisation conflictuelle des différentes fonctions, révélant ainsi des dysfonctionnements et des

²⁰ Financement des politiques structurelles des États Africains par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international

inefficacités inhérentes à ces institutions. Cette définition met particulièrement l'accent sur les mécanismes de fonctionnement internes qui génèrent des conflits et ont un impact négatif sur l'efficacité globale de l'institution. Drissa Diakité, historien et enseignant-chercheur malien, perçoit la crise de l'éducation au Mali comme une période marquée par des années scolaires invalidées, facultatives ou laissées blanches, en grande partie attribuées à des revendications, en particulier étudiantes, qu'il qualifie de « corporatistes »²¹. Cette perspective met en évidence les perturbations chroniques des années académiques dues à des grèves répétitives, lesquelles entravent le déroulement normal des enseignements. Idrissa S. Traoré l'apprehende comme « l'expression d'une crise sociale, d'une faillite des mœurs et des valeurs qui ont caractérisé notre humanisme atavique » (Traoré, 2010 : 256). Il inscrit donc la crise de l'école dans une perspective sociologique et philosophique en relation avec l'héritage colonial. Quant à Gérard Dumestre (2006 : 111), la crise scolaire rime avec « des écoles en ruines, pédagogie sinistrée, établissements sans bibliothèques, bibliothèques sans livres, livres inadaptés, fossé profond entre connaissances scolaires et vie quotidienne, cohortes de chômeurs/diplômés [...] ».

À la lumière de ces considérations, il est pertinent d'examiner si les dysfonctionnements institutionnels, inclus dans la catégorie générale de la "crise", ne constituent pas un obstacle à l'employabilité des étudiants au Mali. De toute évidence, de nombreux éléments convergent en faveur de cette hypothèse. Il est de plus en plus manifeste que l'État malien éprouve des difficultés à insérer sur le marché du travail les diplômés de l'enseignement supérieur. L'Observatoire National de l'Emploi et de la Formation (ONEF, 2017 : 73) souligne dans son rapport que les individus ayant un niveau d'instruction supérieur sont quatre fois plus touchés par le chômage que ceux qui n'ont aucun niveau d'instruction. De plus, il ressort de ces données que plus le niveau d'études est élevé, plus le risque de chômage s'accroît. En novembre 2017, cette même institution nationale rapporte un "taux combiné du chômage, du sous-emploi et de la main-d'œuvre potentielle" atteignant 20,1 %, avec des disparités significatives entre les genres, soit 29,7 % pour les femmes et 13,3 % pour les hommes (ONEF, 2017 : 55).

Face à cette situation de chômage des plus diplômés, nous avons entrepris, dans un cadre exploratoire en mars 2019 au Mali, de sonder les représentations des enseignants-chercheurs en vue d'asseoir notre problématique. Les discours recueillis faisaient, le plus souvent, ressortir les défis de l'inadéquation entre les offres de formation et les réalités locales du Mali et d'un type de fonctionnement jugé « problématique » fragilisant la dynamique institutionnelle. Le dysfonctionnement se traduit alors par une mise en cause des cadres organisationnels et

²¹ Revendications des syndicats d'enseignants, du collectif des vacataires, des syndicats d'élèves et étudiants, le lobby des promoteurs d'écoles privées.

décisionnels des politiques de formation et de l'emploi. Il se traduit également par des pratiques de classe dans des contextes institutionnels et pédagogiques qui interrogent les responsabilités institutionnelles, collectives et individuelles. Reconnus comme une des caractéristiques de la « crise de l'enseignement supérieur », nous estimons que le dysfonctionnement institutionnel serait à l'origine de la dégradation de l'employabilité des étudiants en SHS au Mali. Ainsi, notre sujet de recherche va interroger le lien entre le dysfonctionnement universitaire au Mali et l'employabilité dégradée des étudiants en SHS. Pour faciliter la saisine de cet objet à interaction et à interdépendance multiple, nous l'avons inscrit dans une approche systémique dont l'objectif est d'identifier, de décrire et de comprendre les mécanismes et les effets de la problématique de l'employabilité des étudiants en SHS au Mali.

2.1.2. Approche théorique et systémique du dysfonctionnement universitaire

Cette façon d'intégrer le caractère systémique dans l'analyse du dysfonctionnement offre la possibilité de discuter la nature circulaire de la problématique de l'emploi des diplômés en SHS au Mali. Nous concevons alors l'approche systémique comme :

« [...] une méthode qui permet de circonscrire et d'expliquer les systèmes complexes en regard de leur état statique ou dynamique par rapport à l'ensemble des éléments en interaction ou de leur état d'ouverture, ou de perméabilité, à l'environnement. Ce sont les aspects structurels et fonctionnels qui vont caractériser l'état statique ou dynamique d'un système. Par opposition à l'état dynamique, l'état statique d'un système est caractérisé par l'absence d'évènements, de changements quant aux propriétés structurelles ou fonctionnelles » (Demers, 1993 : 108).

Par cette entrée systémique, nous avons pu constater la complexité de notre sujet de thèse qui interroge le lien entre le dysfonctionnement institutionnel et l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali. Cette complexité relève de la nature des mécanismes qui sont ici à l'œuvre, nature qui peut être tantôt intentionnelle ou non ; consciente ou inconsciente ; arbitraire ou négociée ; injonctive ou volontariste ; coopérative ou collaborative ; individuelle ou collective. Par l'analyse de cette complexité inhérente au processus de dysfonctionnement, nous serons amenés à considérer que le dysfonctionnement participe au renouvellement d'une forme de pratique et de fonctionnement institutionnelle et à la circularité du problème existant. D'un côté, c'est le caractère statique (Demers, 1993), considéré comme l'une des propriétés du système (Collerette, Delisle, & Perron, 1997), qui va déterminer cette condition de renouvellement. Car les acteurs sociopolitiques, administratifs et pédagogiques se contenteront de reproduire continuellement les mêmes actions dès lors qu'ils sont confortés dans cette posture routinière. De l'autre côté, c'est le caractère dynamique (Ibid.) qui déterminera la circularité ou pas du problème. Lorsque nous interrogeons les interactions et les interdépendances (ascendantes et descendantes) lors des prises de décisions et de leur mise en

application, nous tentons de déterminer si les contradictions ou remarques des acteurs subalternes sont prises en compte ou pas par les responsables hiérarchiques.

Ainsi, le dysfonctionnement s'opère suivant deux logiques dont chacune se structure et s'organise en fonction du contexte ou de l'environnement institutionnel, organisationnel et structurel donné. Premièrement, nous avons la logique individuelle dans laquelle les actions sont construites avec une certaine intentionnalité (conscientes) quant à l'organisation et le fonctionnement institutionnel. Cette logique s'inscrit dans la sociologie de « l'action organisée » (Crozier & Friedberg, 1977) ; (Akrich, Callon & Latour, 2006) et est basée sur la « rationalité limitée » et « l'individualisme méthodologique » de l'acteur (Boudon, 1991 ; 2002). Dans cette approche « *l'acteur fait le système* » à partir de sa maîtrise des « zones d'incertitudes » (Crozier & Friedberg, 1997), des règles et des pratiques préalablement prescrites et formalisées (curriculum prescrit) tout en ayant une conscience des marges de liberté. Cette considération donne lieu à « l'action stratégique » (Ibid.). La sociologie de « l'action organisée²² » considère que « nos problèmes d'organisation et nos modes d'action collective ne sont pas des ‘données naturelles’ qui surgiraient en quelque sorte spontanément et dont l'existence irait de soi » (Crozier & Friedberg, 1977 : 15). Dans leur œuvre, Crozier & Friedberg (1977) construisent une sociologie générale à partir de la conception stratégique de l'action. Pour eux l'acteur est dissocié du système alors que pour François Dubet (1994), dans son analyse sociologique de l'expérience, l'acteur est le système. Crozier et Friedberg estiment que l'acteur est orienté par ses intérêts, la perception qu'il en a, et les règles de l'organisation. Il est donc un stratège situé dans un espace de jeu qu'il ne choisit pas, mais qu'il peut modifier en jouant. Il en découle une rationalité limitée par rapport aux objectifs poursuivis et aux opportunités offertes à l'individu.

Dans l'une de ses études, Raymond Boudon (1991) s'intéresse aux investissements et comportements individuels et aux calculs de coûts, bénéfiques et risques dans le choix de l'avancement des études universitaires. Sans nier le poids de la classe sociale, Boudon met en avant le primat de l'individu, en lui octroyant un espace de décision variable. Il s'agit dès lors d'un acteur qui ne se réduit plus à un simple sujet enfermé par sa position et son origine sociale initiales. Face à la sociologie de Bourdieu & Passeron (1964) dans les *héritiers*, Boudon critique ainsi « le paradigme déterministe » selon lequel un phénomène social ne trouvera sa source que

²² « Processus par lesquels une situation d'interactions se stabilise entre des acteurs individuels et collectifs, et donc, aux normes et arrangements que ces derniers ont développés (plus ou moins dans la durée) et à partir desquels ils produisent et entretiennent des modes de fonctionnement collectifs » (Musselin, 2005 : 53).

dans les éléments antérieurs au phénomène à interpréter. Mais pour lui, cette rationalité du stratège est limitée dans la mesure où les acteurs ne connaissent pas toutes les conditions du jeu et ne peuvent pas anticiper toutes les conséquences de leurs décisions dans l'ordre du système. Transposer cette acception dans notre recherche sur l'employabilité des étudiants en SHS au Mali conduit à se demander comment les responsables administratifs vont parvenir à imposer de nouvelles orientations pour une bonne gouvernance et pour l'instauration de nouvelles pratiques pédagogiques. De ce point de vue, quelle que soit la situation, l'acteur se sert toujours de ses ressources « d'intégration par la socialisation » (Dubet, 1994) pour œuvrer dans une prise de position stratégique ou de décision variable. Dans ce cas, les responsables politiques, administratifs ou pédagogiques (en fonction de leur statut) feront-ils un calcul rationnel, quoique limité, leur permettant d'atteindre les objectifs pédagogiques de leur département respectif ? Toutefois, selon Pierre Bourdieu, le paradoxe des sciences humaines,

« c'est qu'elles doivent constamment se méfier de la philosophie de l'action inhérente à des modèles comme ceux de la théorie des jeux, qui apparemment s'imposent pour comprendre des univers sociaux ressemblant à des jeux. Il est vrai que la plupart des conduites humaines s'accomplissent à l'intérieur d'espaces de jeu ; cela dit, elles n'ont pas pour principe une intention stratégique telle que celle que postule la théorie des jeux. [...] les agents sociaux ont des "stratégies" qui n'ont que très rarement pour principe une véritable intention stratégique » (Bourdieu, 1994 : 156).

Ces propos de Bourdieu viennent nuancer notre positionnement sur l'action stratégique des acteurs. En partant d'un système contraignant avec des marges de manœuvre faibles, les acteurs dans leur recherche de légitimation identitaire (Sainsaulieu, 2019) ou d'utilité de leur action tentent de prendre des décisions qui leur ressemblent. Pour Sainsaulieu (1977), l'organisation est un lieu d'expression d'appartenance identitaire et de reconnaissance sociale. Pour lui, l'entreprise est un lieu de socialisation secondaire. Pouvons-nous poser la question si l'université est un lieu de socialisation secondaire ?

Claude Dubar (2010 : 52) dans *la crise des identités*, soutient que le « processus de civilisation fait naître d'un Nous communautaire, dominant les Je assujettis à leur place dans leur lignée, un Nous sociétaire reliant des Je stratèges et autocontrôlés (« statutaires ») ». Par cette présentation historiciste de l'identité inscrite dans un processus de civilisation, Claude Dubar admet ne pas catégoriser et classer les individus en fonction de leur activité professionnelle. Cependant, il évoque une proximité avec la notion « d'identité au travail » de Sainsaulieu (1997). Cette notion « d'identité au travail » faisait allusion aux « modèles culturels » ou des « logiques d'acteurs en organisation » regroupées selon Claude Dubar (2010 : 95) sous quatre appellations que sont « retrait, fusion, négociation et affinité ». Ainsi, chaque groupe constitué autour de l'une des quatre situations citées, s'identifie mutuellement en « Nous

communautaire » (appartenance commune humaine) et dont le Je est parfois réflexif (subjectif) intégrant la socialisation primaire. Il s'identifie aussi par un « Nous sociétaire, de type étatique, bureaucratique, institutionnel » (Dubar, 2010 : 52) et dont le Je est stratégique, car axé sur les enjeux externes. Cette posture définitionnelle de Dubar à l'identité professionnelle nous conduit à tenter un rapprochement entre l'approche stratégique de Crozier & Friedberg (1977) et la sociologie de l'expérience sociale de François Dubet (1994). Cette sociologie de Dubet considère que l'acteur est le système. Cela s'explique par le fait que l'individu, par son appartenance à une histoire sociale et civilisationnelle, agit en fonction de ce qu'il aura incorporé (Durkheim, 1922) par la socialisation primaire (Darmon, 2010). Il y a alors une forme d'identification de l'acteur au système et donc, il participe à son renouvellement.

Partant de là, nous considérons l'employabilité des étudiants comme un assemblage de mécanismes et de dynamiques sociopolitiques, économiques et pédagogiques. Nous nous appuyons sur cette représentation de Crozier et Friedberg (1977 : 15) qui considère les modes d'action comme « des solutions toujours spécifiques, que les acteurs relativement autonomes, avec leurs ressources et capacités particulières, ont créées, inventées, instituées pour résoudre les problèmes posés par l'action collective ». De cette conception, se révèlent les rôles et responsabilités des acteurs sociopolitiques et pédagogiques dans la construction de la formation, de l'emploi et par extension du chômage que nous transposons au contexte malien. Ainsi, cette logique considère que le dysfonctionnement universitaire est le fruit d'actions individuelles à orientation collective.

Deuxièmement, nous avons une logique holistique dans la mesure où les actions individuelles ou collectives constatées dans le fonctionnement institutionnel sont parfois non intentionnelles et non conscientes et découlent des interactions et des interdépendances qui échappent à la formalisation et au contrôle (curriculum réel). Ici, l'acteur n'a pas la maîtrise du contexte. Ce sont des mécanismes d'autorégulation qui s'opèrent en vue de corriger, d'ajuster ou de renouveler les actions précises. C'est ce que Collerette, Delisle & Perron (1997) appellent Feedback dans leur présentation des composantes d'un système et de son fonctionnement. Cette logique s'inscrit dans le paradigme holistique de la sociologie qui considère les actions comme des constructions sociales ; où les « habitus » (Bourdieu, 1994) découlent des formes de socialisation primaire, secondaire et professionnelle (Darmon, 2010) et incorporées (Durkheim, 1895) dans le fonctionnement institutionnel et social. Pour Bourdieu (1992 : 101), « parler d'habitus c'est poser que l'individuel, et même le personnel, le subjectif, est social, collectif. L'habitus est une subjectivité socialisée ». L'habitus selon Bourdieu est

« un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre » (Bourdieu, 1980, pp. 88-89).

Cette acception Bourdieusienne de « l'habitus » conduit à rallier la sociologie de l'expérience sociale de François Dubet (1994). Pour ce dernier (1994 : 107) « l'action sociale ne peut pas être seulement définie par les orientations normatives et culturelles des acteurs ». Elle est définie par une orientation subjective et par la nature des relations sociales. La sociologie de l'expérience sociale de Dubet (1994) considère d'abord que c'est l'hétérogénéité des principes culturels et sociaux qui organisent nos conduites. Ensuite, la distance subjective que les individus entretiennent avec le système conduit à sa subjectivation. Cette « subjectivation renvoie à un mécanisme social, car elle implique que les acteurs ne se réduisent pas à leurs rôles et à leurs intérêts et aussi qu'ils puissent s'identifier à une définition culturelle de la créativité humaine tout en l'inscrivant dans des rapports sociaux » (Dubet, 1994 : 18). Enfin, la construction de l'expérience collective replace la notion d'aliénation au cœur de l'analyse sociologique, car pour Dubet, l'action est définie par les relations sociales. Suivant cette logique « *l'acteur est le système* » dans le sens où celui-ci participe d'une façon ou d'une autre, dans un dynamisme non conscient dont il n'a pas le contrôle, aux conditions de renouvellement ou d'adaptation de l'environnement institutionnel. Partant de là, le dysfonctionnement peut être expliqué par les dynamiques sociopolitiques et pédagogiques. C'est dans cette perspective d'analyse que nous allons interroger trois dimensions du dysfonctionnement universitaire et leurs liens avec l'employabilité dégradée des étudiants en SHS. Il s'agit de la dimension politique (institutionnelle), la dimension administrative (organisationnelle) et la dimension sociale ou sociétale (structurelle).

2.2. L'employabilité à l'aune du dysfonctionnement universitaire : comment l'appréhender ?

En choisissant d'interroger l'employabilité au prisme d'une analyse dysfonctionnelle de l'institution universitaire, un positionnement conceptuel s'avère nécessaire avant toute chose. Nous adoptons dans cette thèse une approche conceptuelle en rupture avec les définitions classiques de l'employabilité. En effet, l'employabilité a longtemps été considérée comme la capacité relative d'insertion d'un individu en fonction de ses caractéristiques propres ou encore comme la probabilité qu'a cet individu d'obtenir un emploi ou de s'y maintenir selon l'architecture du marché de l'emploi ou de la conjoncture économique (Dietrich, 2013) (Tiffon,

Maotty, Glaymann, & Durand, 2017). Notre choix conceptuel s'appuie sur une considération analytique du processus politique et sociopédagogique qui gouverne cette probabilité. Il s'agit d'interroger non pas la probabilité ou la capacité relative de l'individu à trouver un emploi et à s'y maintenir dans une économie fluctuante, mais d'interroger les mécanismes internes au développement de cette probabilité et de cette « capacité relative » qui caractérise la situation de l'étudiant en fin de sa formation. Ainsi, au lieu de considérer l'employabilité comme la somme des caractéristiques individuelles et économiques, nous la mobilisons en tant que produit des décisions politiques, économiques, pédagogiques et sociétales dans le fonctionnement d'un système de formation. Pour cela, nous allons interroger les responsabilités tant décisionnelles que pratiques en allant des orientations politiques en matière d'éducation et de formation en passant par la gouvernance institutionnelle et les motivations intrinsèques et extrinsèques des étudiants.

Notre positionnement dans la définition économique et managériale de l'employabilité va au-delà du simple déplacement des contraintes économiques sur l'acteur économique (Orianne & Conter, 2007). Ce versant de l'employabilité qui tend à responsabiliser l'individu en le rendant acteur de son destin professionnel ne saurait être légitimé que lorsqu'un certain nombre de variables auront été prises en compte. Il devrait être un concept fédérateur d'une responsabilité partagée (Dietrich, 2013) en matière d'accès à la formation et à l'emploi incluant les acteurs politiques, administratifs et pédagogiques sans oublier les étudiants eux-mêmes.

Il a été aussi intégré à cette analyse de l'employabilité des diplômés, les traductions²³ (Akrich, Callon, & Latour, 2006) sociopolitiques, pédagogiques et organisationnelles des acteurs concernés dans un processus « *inputs* et *outputs* » (Collerette, Delisle, & Perron, 2002) du fonctionnement universitaire. Les (inputs) *intrants* sont pour ces auteurs des « éléments essentiels à la survie du système et à l'accomplissement de sa mission » tandis que les (outputs) *extrants* sont « les résultats que génère le système dans son environnement » (ibid. : 13). Ainsi, Michel Callon & Bruno Latour (2006 : 12-13) entendent par traduction, « l'ensemble des négociations, des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, des violences grâce à quoi un acteur ou une force se permet ou se fait attribuer l'autorité de parler, agir au nom d'un autre acteur ou d'une autre force : vos intérêts sont les nôtres ». La mobilisation du contexte de la « traduction » dans cette thèse confère aux acteurs impliqués dans le processus de

²³« Concept développé par Michel Serres, [Serres, 1974] et appliqué ensuite par Michel Callon, [Callon, 1975] » (Akrich, Callon, & Latour, 2006 : 12).

transformation pédagogique, une certaine légitimité. Ceux-ci sont des agents de la fonction publique.

Ainsi, la question de l'employabilité est saisie à partir de l'approche systémique qui oblige le chercheur « à ne pas voir les situations comme des pièces isolées et facilement maniables, mais bien comme une mosaïque complexe d'éléments en interdépendance les uns avec les autres » (Collerette, Delisle, & Perron, 1997 : 8). Cela a conduit au dépassement dichotomique de « l'acteur et le système » pour comprendre dans quelles mesures l'employabilité est organisée et structurée à partir du processus de dysfonction émanant des constructions sociopolitiques, économiques et pédagogiques.

Partant du principe analytique à trois niveaux (macro, méso et micro), nous considérons que le problème de l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali est intrinsèquement lié à un problème d'appropriation curriculaire. Ces niveaux peuvent correspondre à ce que John P. Keeves (1992) appelle « intended curriculum » (curriculum prescrit par les autorités) ; « implemented curriculum » (curriculum enseigné dans les classes) et « achieved curriculum » (curriculum assimilé par les élèves). Nous partons du principe que toute décision (politique, administrative ou pédagogique) ou action prise et mise en œuvre au sein de l'institution universitaire s'inscrit dans une finalité. Ainsi, à partir d'une démarche de déconstruction — reconstruction du curriculum, nous allons tenter de comprendre et d'explicitier le lien entre le dysfonctionnement universitaire et l'employabilité dégradée des étudiants en SHS. Cependant, nous concevons le curriculum dans les mêmes termes que l'article 3 de la loi n° 99-046 du 28 décembre 1999²⁴ portant loi d'orientation sur l'éducation au Mali et modifié par la loi n° 2022-010 du 3 juin 2022 dont les modifications portent sur les articles 3, 12 et 79 de cette loi. Cet article 3 définit le curriculum comme « un ensemble de dispositifs (finalités, programmes, emploi du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants ». Nous estimons que cette définition reprend intégralement les éléments susceptibles de faciliter le traitement et l'analyse de notre objet de recherche (dysfonctionnement universitaire) et son lien avec l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali.

²⁴ <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mali-loi1999.htm>

<https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/113209/141817/F-1275966702/MLI-113209.pdf>

2.3. Contextualisation d'un problème social : rupture ou continuité ?

Avant toute chose, un rappel contextuel de l'émergence de la problématique dysfonctionnelle et son lien avec l'employabilité dégradée des étudiants nous semble nécessaire. Cette contextualisation sociohistorique et économique permettra d'avoir une vision globale du sujet de recherche, mais surtout de l'inscrire dans une continuité. Au lendemain des indépendances des pays africains, nombreux sont ceux qui ont entamé un processus de souveraineté nationale et internationale vis-à-vis du colon. Une volonté de rupture des liens socioculturels et politiques était le leitmotiv des nouvelles équipes dirigeantes. Mais l'urgence était de répondre au manque de cadres valables pour assurer le fonctionnement « à l'occidentale » des pays qui ont été occupés pendant 70 ans, de 1890 à 1960 (Brasseul, 2016). Il faut savoir que les contenus d'enseignement en période coloniale étaient tournés vers des savoirs culturels métropolitains et non axés sur la culture et la réalité des pays colonisés. Pour illustrer cette contradiction curriculaire et philosophique, Jacques Brasseul écrit dans son ouvrage sur *l'Histoire économique de l'Afrique tropicale : Des origines à nos jours*, que

« les manuels montraient des contradictions entre le contenu de l'enseignement et la réalité africaine qui tournaient au grotesque. Dans une chaude après-midi des tropiques, les élèves se voyaient infliger une leçon sur les saisons européennes, ils apprenaient la géographie des Alpes ou du Rhin, d'autres se voyaient proposer des sujets comme "comment avons-nous vaincu l'invincible Armada en 1588 " » (Reader, 1999) in (Brasseul, 2016 : 331).

Nous avons précédemment abordé avec Isambert-Jamati que les savoirs transmis en contexte colonial étaient sélectionnés pour que les « indigènes » formés deviennent des auxiliaires de la colonisation. Laurent Laoukissan Fekoua (2007) parle de la création des écoles à dose homéopathique. Allusion faite à un enseignement qui s'appuie sur le contrôle des sujets formés en adéquation avec les ressources budgétaires des colonies où ils pouvaient disposer d'un certain nombre de subalternes indispensables pour le bon fonctionnement de l'administration coloniale. Ce contexte n'accordait qu'une faible tolérance à l'expression de la langue locale. Il fallait pour « l'indigène » recevoir une instruction modeste, moindre que celle des établissements de la métropole (Isambert-Jamati, 1980). Cette politique de formation choisie par les colons soutient une idéologie de maintien du pouvoir colonial sur les pays colonisés, car qui contrôle le savoir, contrôle les actions stratégiques.

Ainsi, l'après-indépendance ouvre la porte à un grand chantier de développement social, économique, politique et surtout de réappropriation culturelle qu'attendaient les pays africains. Ces pays étaient contraints de faire face à une modernité galopante après la Seconde Guerre mondiale et plus tard, les trente glorieuses. La politique éducative coloniale était tournée vers

une formation au rabais. Dans le contexte de l'indépendance des nations colonisées, il s'est ouvert une opportunité pour ces peuples de reprendre en main leur histoire, leurs repères socio-économiques, culturels, ainsi que leurs politiques éducatives. De nombreux pays ont ainsi cherché des alternatives, en s'orientant notamment vers des régimes socialistes, principalement en raison de l'échec du modèle capitaliste qui avait été imposé à ces pays suite à leur intégration dans l'économie mondiale (Brasseul, 2016). L'objectif était de mettre en place un processus de reconstruction sociale, visant à remédier aux séquelles de la colonisation par le biais de réformes structurelles profondes. Pour le Mali, les héritages de la période coloniale et les problèmes qui en découlaient justifiaient la nécessité d'engager des réformes significatives. L'initiative de reprendre en main le système éducatif malien a émergé lors de la conférence d'Addis-Abeba en 1961. Cependant, il convient de noter qu'avant cette conférence, le premier congrès des écrivains et artistes africains en septembre 1956 avait déjà mis en lumière une pénurie généralisée de cadres dans tous les secteurs, exigeant une intervention urgente pour y remédier. Dans un premier temps, l'option d'une scolarisation massive a été adoptée, mais en raison des contraintes imposées par les luttes politiques pour l'indépendance, il a fallu attendre quatre à cinq ans avant que cette volonté puisse être mise en œuvre de manière concrète (Fekoua, 2007).

En 1980, l'auteur Miala Diambomba a publié un ouvrage intitulé *"La Réforme Scolaire au Mali : Essai d'Analyse des Facteurs atténuant ses Résultats"*, dans lequel il a dressé un bilan peu encourageant des réalisations des institutions éducatives et politico-administratives au Mali. Son analyse mettait en lumière plusieurs problèmes, notamment un taux élevé d'absentéisme scolaire, avec 88 % des enfants ne fréquentant pas l'école, une préférence affichée pour maintenir les filles à domicile plutôt que de les inscrire à l'école, ainsi que des déficits en matière de personnel qualifié dans des domaines tels que la médecine vétérinaire, l'enseignement, la pharmacie, l'ingénierie, etc. (Diambomba, 1980). Face à cette pénurie de ressources humaines qualifiées et à des programmes d'enseignement qui semblaient ignorer les réalités socio-économiques, culturelles et politiques du pays, il devenait impérieux d'envisager une réforme éducative substantielle. Cette réforme devait non seulement réexaminer les contenus des programmes, mais également réévaluer les objectifs de l'enseignement, les finalités visées, et surtout le modèle de citoyen à former.

L'analyse de Miala Diambomba mettait ainsi en lumière la nécessité pressante de revoir en profondeur le système éducatif malien afin de mieux répondre aux besoins du pays en matière de capital humain et de développement socio-économique. Cette préoccupation pour une

réforme éducative adaptée aux réalités locales demeure une question cruciale dans le contexte de l'éducation au Mali.

Ainsi, la réforme de 1962 du système éducatif du Mali s'appuyait sur cinq objectifs que sont :

« (1) un enseignement à la fois de masse et de qualité ; (2) un enseignement qui puisse fournir avec une économie maximum de temps et d'argent tous les cadres nécessaires au pays pour ses divers plans de développement ; (3) un enseignement qui garantisse le niveau culturel permettant l'établissement d'équivalences des diplômes avec les autres États modernes ; (4) un enseignement dont les contenus sont basés non seulement sur les valeurs spécifiquement africaines et maliennes, mais aussi, sur les valeurs universelles ; enfin (5) un enseignement qui décolonise les esprits » (Aguessy, Kolessov, & Kwende, 1984 : 7).

L'examen des objectifs de la réforme éducative de 1962 au Mali révèle une intention de rupture partielle, plutôt que totale, avec les héritages de la colonisation, en particulier en ce qui concerne les mentalités. Parmi les cinq objectifs formulés, les objectifs 1, 2 et 5 expriment clairement la volonté d'accorder une priorité aux intérêts nationaux du Mali. En revanche, les objectifs 3 et 4 semblent introduire une dimension plus mitigée dans les relations entre le contexte local et le contexte international, ainsi qu'entre l'identité africaine et la modernité de l'époque. La réforme de 1962 a par la suite fait l'objet de modifications en 1964, lors de consultations nationales qui ont conduit à la tenue du premier séminaire national sur l'éducation. Cette évolution s'inscrivait dans une démarche de professionnalisation des formations éducatives. Il est intéressant de noter que dès cette époque, la question de l'employabilité des diplômés était implicitement posée, témoignant ainsi de l'importance accordée à cette problématique.

En 1978, le deuxième séminaire national a été l'occasion d'examiner une vision éducative axée sur une plus grande proximité avec la vie réelle et une participation accrue des parties prenantes de l'éducation. En 1989, les États généraux de l'éducation ont été organisés dans le but de promouvoir l'éducation pour tous (EPT), avec des objectifs visant à former des citoyens, à encourager la recherche scientifique et technologique. L'après-mars 1991, qui constitue l'ère de la démocratisation et du multipartisme au Mali, marque un tournant décisif dans le système éducatif malien. À la suite de consultations et de discussions avec des partenaires techniques et financiers, une proposition visant à réformer l'éducation de base a été adoptée le 14 août 1994. Cette initiative a abouti à la mise en place d'une nouvelle école fondamentale (NEF) lors des réflexions tenues du 27 au 30 octobre 1994. La NEF avait pour objectif de former des citoyens patriotiques, capables de contribuer à la construction d'une société démocratique, tout en étant profondément enracinés dans leur culture et ouverts aux autres cultures. Ces citoyens devaient également maîtriser les savoir-faire traditionnels tout en étant aptes à intégrer les connaissances et compétences liées aux avancées scientifiques et à la technologie moderne. Cette nouvelle

orientation des politiques éducatives du Mali a été consolidée dans la loi n° 99-046 du 28 décembre 1999, portant loi d'orientation²⁵ sur l'éducation au Mali. Cette loi a formalisé les principes et objectifs de l'éducation dans le pays, traduisant ainsi la volonté de réformer et d'adapter le système éducatif aux besoins de la société malienne, tout en favorisant l'épanouissement des citoyens et leur intégration dans un monde en constante évolution.

Dans le but de réaliser les objectifs fixés, la nouvelle école fondamentale (NEF) au Mali a été fondée sur un ensemble de choix stratégiques. Ces choix comprenaient la décentralisation de l'éducation de base, le renforcement de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, la promotion de la production de manuels scolaires, la mise en place d'une politique de formation initiale et continue pour combler les lacunes en matière de personnel enseignant, le développement des activités périscolaires, la promotion d'un véritable système de partenariat impliquant divers acteurs autour de l'école, ainsi que l'instauration d'une cohérence interne entre les différents cycles de formation.

Cependant, il est à noter que l'application de cette réforme de l'éducation de base a été marquée par des problèmes et des critiques. Seydou Loua, par exemple, a souligné que cette réforme était « mal planifiée et précipitée » (2017 : 36), et qu'elle n'a été mise en œuvre que pendant une période de quatre ans. Cette situation d'échec a soulevé des questions plus larges concernant l'ensemble du système éducatif, notamment ses aspects matériels, techniques, humains et pédagogiques. Dans l'ouvrage collectif sur *la demande d'éducation en Afrique : état de connaissances et perspectives de recherche* (Marc Pilon et al. : 2001), la conclusion relative aux politiques éducatives au Mali a confirmé le constat selon lequel les nombreux séminaires et concertations visant à réfléchir et innover dans le domaine éducatif n'ont pas produit les résultats escomptés (Diarra, Diakité, Konaté, & Lange, 2001). Cette situation a soulevé des préoccupations quant à la mise en œuvre effective des réformes éducatives et à la nécessité d'examiner de manière plus approfondie les défis qui se posent dans le secteur de l'éducation au Mali.

Ainsi, le Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC²⁶) a été conçu comme dans un esprit de « planification stratégique de la politique nationale de refondation de l'ensemble du système éducatif malien de 1998 à 2008 » (Loua, Ibid.). Sans se détourner de ses

²⁵ <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/97009/114926/F-568307560/MLI-97009.pdf>

²⁶ https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mali_prodec.pdf

fondements historiques (réforme de 1962), le PRODEC s'organise autour de 11 axes prioritaires (cf. *Hyperlien PRODEC en bas de page*). Il faut reconnaître là aussi que l'État malien veut toujours prôner « une éducation de masse et de qualité à travers le premier axe prioritaire, à savoir « une éducation de base de qualité pour tous ». Ce PRODEC s'organise autour de trois phases et s'accompagne d'un autre programme appelé PISE (Programme d'Investissement Sectoriel de l'Éducation) également étalé en trois phases. Les orientations opérationnelles du PISE/PRODEC pour les trois phases que comporte le programme confirment l'engagement du gouvernement à mettre en œuvre une politique de décentralisation en matière d'éducation en transférant aux collectivités territoriales les compétences et les moyens nécessaires aux nouvelles orientations politiques. Dès lors, une nouvelle forme d'organisation scolaire se dessine : une gouvernance éducative et une participation inclusive des collectivités.

Seydou Loua explique par la suite que malgré les avancées en matière de scolarisation et d'alphabétisation, de la réforme du lycée et la mise en œuvre progressive du système LMD en 2008 par le décret n° 08-790/RM du 31 décembre 2008 ; il existe encore quelques « objectifs qui n'ont pas été atteints, comme la gestion des effectifs étudiants qui reste disproportionnée malgré la scission de l'Université de Bamako en quatre Universités, ainsi que l'insuffisance d'enseignants et de matériels de travail à tous les niveaux » (Loua, 2017 : 37). Ces quatre universités sont : Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Université des Sciences Juridiques et Politiques de Bamako (USJPB), Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (USSGB), Université des Sciences Techniques et des Technologies de Bamako (USTTB) et l'Université de Ségou (US). L'État n'a pas tenu compte des problèmes d'organisation et d'achèvement des années universitaires dans la phase pilote du système LMD à la faculté des sciences et techniques de Bamako, lorsqu'il décide sa généralisation en 2014-2015.

Par conséquent, la non-prise en compte des problématiques organisationnelles fragilise le fonctionnement universitaire dans les diverses dimensions politiques, administratives et pédagogiques des activités de formation. On constate de plus en plus des années universitaires dysharmoniques. C'est-à-dire que les années universitaires ne commencent pas au même moment et ne se terminent pas non plus ensemble dans les Universités maliennes. On constate également une incapacité institutionnelle de la prise en charge évolutive des effectifs étudiants d'autant plus qu'il y a un nombre limité d'infrastructures pédagogiques disponibles. Ces problématiques organisationnelles ne sont pas sans conséquences sur le fonctionnement et la qualité de la formation, sur l'efficacité (interne et externe) des offres de formations disponibles et enfin sur l'employabilité des étudiants. Dans le rapport d'étude du PADES (Projet d'Appui

au Développement de l'Enseignement Supérieur) réalisé en 2017 sur le suivi des diplômés des IES (Institutions d'Enseignement Supérieur) en vue d'améliorer la formation et l'employabilité des diplômés, 22,9 % des diplômés enquêtés étaient au chômage au moment de l'enquête. Sur un échantillon de 2082 enquêtés, correspondant aux sortants des IES des promotions 2011 à 2015, l'enquête a montré que les femmes (30 %) sont plus au chômage que les hommes (21,2 %). Les célibataires en sont plus enclins que les mariés. La tranche d'âge (18-25 ans) représente 29,5 % des chômeurs contre 24,9 % de la tranche d'âge 26-30 ans. Ils sont 11,5 % à être au chômage dans la tranche d'âge 31-35 ans contre 10,1 % à partir de 36 ans. Ainsi nous constatons avec cette étude que l'insertion sur le marché du travail évolue favorablement avec l'âge. Cette étude précise qu'il n'y a pas de corrélation entre le niveau d'instruction des parents des diplômés et leur statut de chômeur. Cependant, il s'avère que le chômage touche majoritairement les diplômés en Administration/management (29,8 %) et les sciences humaines et sociales (26,8 %) que dans les autres domaines de formation.

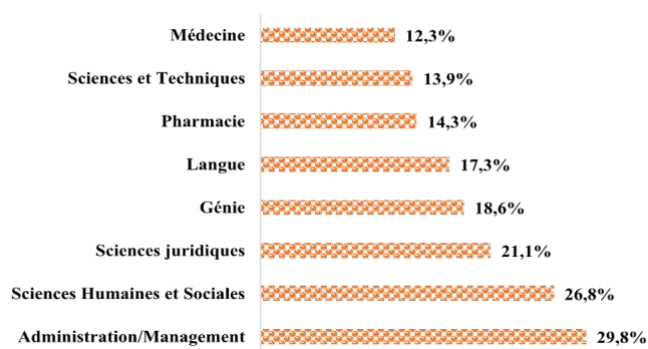


Figure 2 : le chômage selon les domaines de formation

Source : (Konaté & Gacko, mars 2017 : 38)

À partir de ces constats sur les profils des chômeurs et du chômage en SHS, une recherche nous semblait pertinente en vue de comprendre pourquoi les étudiants diplômés des SHS se retrouvent être en grande difficulté pour accéder au marché du travail. Ainsi, notre réflexion s'inscrit dans la logique compréhensive du lien entre le dysfonctionnement universitaire et l'employabilité dégradée des diplômés en SHS à Bamako.

L'objet du dysfonctionnement universitaire que nous soumettons à la réflexion révèle une complexité nécessaire à circonscrire. Le document de politique nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique constate que l'institution universitaire est confrontée à un problème essentiellement « d'ordre structurel » (MESRS, 2019 : 4). Nous nous demandons si cette notion « d'ordre structurel » est synonyme du « dysfonctionnement » à travers lequel nous allons analyser l'employabilité des étudiants en SHS au Mali. Ce document énumère donc quelques problèmes ci-dessous comme caractéristiques de l'enseignement supérieur du Mali :

« le déficit en personnel enseignant et les difficiles conditions de vie et de travail des enseignants ; l'inadaptation de l'offre de formation à la demande économique et sociale ; la forte croissance des effectifs étudiants ; la faible intégration de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ; le déséquilibre structurel entre les ressources affectées au sous-secteur et les besoins ; la faiblesse des capacités de gouvernance et d'adaptation ; l'absence d'un plan stratégique de la recherche sur le plan national ; l'insuffisance et la faible valorisation de la production scientifique » (Ibid. : 4).

En effet, on peut dire que ces problèmes pris de façon générale au niveau universitaire sont susceptibles de conduire au dysfonctionnement, mais ne décrivent pas pour autant ses mécanismes. Pour comprendre l'enjeu social et sociétal que soulève le lien entre le dysfonctionnement et l'employabilité dégradée des étudiants en SHS de Bamako, PRODEC 2²⁷ stipule que :

« L'efficacité interne est mise à rude épreuve, depuis quelques années en raison de la forte pression de l'offre. Et que par ailleurs, l'inadéquation des formations avec la réalité du monde du travail est un souci majeur qu'il faut absolument prendre en compte pour crédibiliser davantage le système éducatif et contribuer à circonscrire les crises sociales qu'un taux de chômage croissant pourrait provoquer (MESRS, 2019 : 38-39).

Ce passage révèle les maux dont souffre le système universitaire du Mali en général. Ces maux participent donc au dysfonctionnement de l'institution universitaire dans sa quête d'efficacité (interne et externe). Il témoigne en même temps de la nécessité des mesures à prendre pour anticiper un possible soulèvement social. Soulèvement qui pourrait provenir d'un taux fort élevé de chômage des diplômés du fait du dysfonctionnement. Dans le document de la politique nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, l'État définit trois objectifs généraux à atteindre en vue de contenir ce soulèvement.

Ces objectifs sont :

« Renforcer l'utilité sociale et économique de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en adaptant au maximum l'offre de formation et de recherche aux besoins actuels et à venir du pays et en améliorant sa qualité (1). Réguler les flux d'étudiants entrants dans le supérieur de manière à établir le meilleur compromis possible entre les besoins du marché de l'emploi, la demande sociale et les moyens mobilisables (2). Optimiser l'utilisation des moyens disponibles en orientant le plus possible de ressources vers les dépenses pédagogiques et de recherche, ce qui conduira à limiter à un plafond acceptable les dépenses sociales et à utiliser au mieux les potentialités du secteur privé (3) » (MESRS, 2009 : 17-18).

Cette triple orientation des objectifs soulève entre autres des questions de planification stratégique, d'organisation et de gouvernance institutionnelle, de régulation et donc de

²⁷ Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération (2019 – 2028).

l'efficacité générale du système universitaire. Or, pour analyser l'efficacité externe d'un système éducatif, un regard sur le comportement du marché du travail doit être joint à d'autres variables d'analyse. Cependant, on constate au Mali que le marché du travail occupe « 89,4 % de la population active en 2016 » (MESRS, MEN, & MJECS, 2019 : 33). Parmi cette population occupée, 91,2 % des emplois se trouvent dans le secteur informel (caractérisé non seulement par la non-détention de comptabilité formelle et écrite, mais également par l'absence d'enregistrement de l'activité dans le registre du commerce du pays). Seuls 8,8 % des emplois occupés sont formels et repartis entre le secteur public (2,8 %) et le secteur privé (6 %) (Ibid.). Ce même document fait état d'un taux de chômage qui stagne autour de 10 %, puis qu'il était estimé à 10,2 % en 2011 et 10,6 en 2016 (Ibid. : 33). Si nous observons les chiffres de 2019, on s'aperçoit que le taux de chômage est de 5,4 %²⁸ comme indiqué dans les figures ci-dessous.

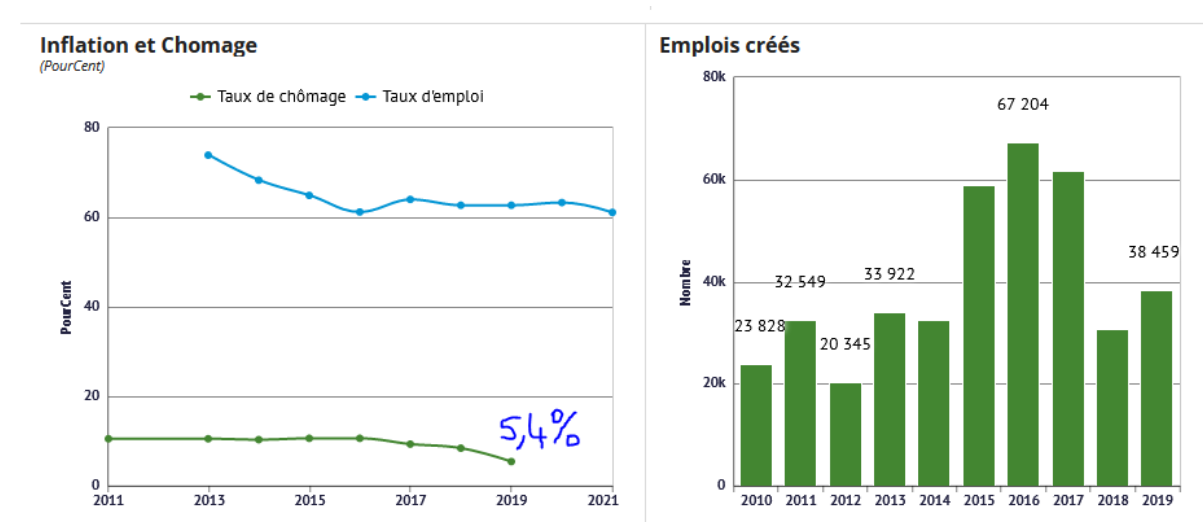


Figure 3 : l'inflation, le chômage ainsi que les emplois créés entre 2010 et 2019

On observe ici qu'à mesure que le taux de chômage baisse, le nombre d'emplois créés baisse également. Alors en rappelant le premier objectif du PRODEC 2, nous nous demandons quelles ont été les actions mises en œuvre pour prévenir et comprendre le chômage au Mali. Comment se traduit concrètement la volonté de renforcer l'utilité sociale et économique de l'enseignement supérieur ? Force est de constater que depuis longtemps, l'État malien mène plusieurs actions afin de trouver des solutions à cette situation de chômage. Ces actions vont de la création des dispositifs d'aide à l'emploi et à sa promotion comme l'association pour la promotion de l'emploi des jeunes (l'APEJ) et l'agence nationale pour l'emploi (ANPE) aux dispositifs d'information sur la situation du marché de l'emploi au Mali comme l'Observatoire National

²⁸ <https://mali.opendataforafrica.org/>

de l'Emploi et de la Formation (ONEF). Les institutions de l'enseignement supérieur du Mali s'appuient sur les orientations politiques, pédagogiques et sociales du Document de politique nationale de l'enseignement supérieur et de recherche scientifique (MESRS, 2009) pour proposer des offres de formation.

Or, compte tenu des rapports de la situation économique et sociale du Mali de 1999 à 2017 (DNSI, 1997-2017), les offres de formation et les demandes sociales et économiques en matière d'emploi entretiennent des relations déséquilibrées quant aux pourcentages d'emplois occupés dans le formel (8,8 %) et (91,2 %) dans l'informel. Les offres de formation semblent également montrer leur limite quant à la pertinence des curricula de formation dans un environnement sociopolitique et économique instable²⁹.

Au regard des évolutions économiques et sociales du Mali, le recours à la statistique s'impose. Les dispositifs d'élaboration et d'analyse statistique comme celui de l'Office National de la Main-d'œuvre et de l'Emploi (ONMOE) sont créés par délibération n° 96-OO1/CA-ONMOE du 11 avril 1996. Cet Observatoire de l'Emploi et de la Formation est devenu à présent l'Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE) dans un souci d'amélioration continue de la connaissance du marché du travail et pour faciliter l'accès à l'emploi des jeunes. Celle-ci a pour missions³⁰ d'assurer l'accueil, l'information et l'orientation des demandeurs d'emploi ; de promouvoir l'auto-emploi à travers l'information et l'orientation des futurs entrepreneurs ; de réaliser toute activité en relation avec ses missions qui lui seraient confiées par l'État, les collectivités territoriales ou les établissements publics ; de réaliser toute étude sur l'emploi et la formation professionnelle ; de concourir à la mise en œuvre des activités de formation professionnelle, de perfectionnement, de reconversion et d'insertion et enfin de concevoir et mettre en œuvre des mécanismes et des actions destinés à assurer la promotion de l'emploi, notamment de l'emploi féminin et celui des personnes en situation de handicap. À côté de celle-ci, a été créée par la loi n° 03-031 du 25 août 2003, l'Agence pour la Promotion de l'Emploi des Jeunes (APEJ)³¹ en vue de renforcer l'employabilité des jeunes ; de développer l'esprit d'entreprise et enfin de renforcer le dispositif de financement des projets des jeunes. Ici, l'employabilité est pensée après la formation et non inscrite dans son processus.

²⁹ En référence aux coups d'état militaires successifs du Mali.

³⁰ <https://www.anpe-mali.org/presentation>

³¹ <https://apej.ml/presentation/>

Il faut attendre 2013 pour que l'Observatoire de l'Emploi et de la Formation (OEF) devienne l'Observatoire National de l'Emploi et de la Formation créé en conseil des ministres par l'ordonnance n° 2013-024/P-RM du 30 décembre 2013 avec pour mission principale³² de faire des études et d'initier des recherches afin de fournir aux décideurs et aux usagers des informations fiables et régulièrement actualisées sur le marché du travail, au niveau national et régional, pour une meilleure régulation de ce marché. Il vise à contribuer également à instaurer une meilleure adéquation entre les besoins et les potentialités de l'économie, d'une part, et le système de formation, d'autre part. Cet observatoire devrait ainsi favoriser des réformes pour une diversification des offres de formation au niveau des universités et écoles publiques. Il devrait également permettre une adaptation des produits de l'enseignement supérieur aux besoins du marché du travail. Alors qu'en est-il en réalité ? Ce dispositif ONEF joue-t-il pleinement son rôle ? Les politiques exploitent-elles les données statistiques issues des enquêtes et des recherches de l'ONEF ? Les curricula de formation prennent-ils en compte les changements observés par ces études et enquêtes dans le cadre de leurs élaborations ? Comment ces curricula sont-ils conçus et avec quels partenaires sociaux ? Leurs mises en application se heurtent-elles aux contraintes politiques, structurelles et pédagogiques ? Existe-t-il un lien d'interdépendance entre les offres de formations et le marché du travail ?

Ce qui est observable actuellement, c'est un déséquilibre entre le système de l'enseignement supérieur du Mali et le marché de l'emploi dans leurs interactions. Chose qui, semble-t-il, influence fortement la problématique de l'employabilité des étudiants maliens en général et ceux des SHS en particulier. Ce constat s'est alors invité dans le discours d'ouverture du Forum national sur l'éducation en octobre et novembre 2008 par le Président Amadou Toumani Touré (ATT). Dans son discours d'ouverture, l'ex-président du Mali disait ceci :

« Tous les acteurs de la communauté éducative, au sens large, se doivent de faire le pari d'œuvrer ensemble pour sortir notre système éducatif des cycles de perturbations (année incomplète ou grèves) et aller résolument vers l'école de nos besoins en lieu et place de l'école de nos habitudes. » (ATT, ancien président de la République du Mali de 2002 à 2012, allocution du 30 octobre 2008 in Primature, 2008 : 7).

Amadou Toumani Touré souligne implicitement une problématique dysfonctionnelle entre les institutions scolaires et universitaires et le monde économique. Il fait le constat d'un déficit collaboratif entre acteurs éducatifs, de la non-adaptation des enseignements à la réalité socio-

³² <https://onef.ml/presentation/>

économique du pays et en même temps souhaite un changement de paradigme allant de l'élaboration des politiques de formation à leur implémentation. C'est ce vers quoi nous souhaitons explicitement tendre à partir de l'analyse de l'employabilité dégradée des diplômés en SHS au Mali. Il a aussi fait remarquer dans son discours d'ouverture du forum de 2008 que l'État avait fait le nécessaire avec plus de 33 % du budget national alloué au secteur de l'éducation, mais que malgré cela, les problèmes persistaient encore (Primature, 2008). Pour ATT (Amadou Toumani Touré) le problème de l'école malienne ne peut se résumer aux infrastructures inadaptées ou insuffisantes, à la non-maîtrise des effectifs scolaires et aux manques d'enseignants. Pour lui, « les problèmes sont donc ailleurs, a-t-il indiqué. Il faut aller les débusquer, a-t-il instruit » (Ibid., 2008 : 7). Il invite alors les participants du Forum à réfléchir sur ce qui fait un système performant en s'appuyant sur :

« Le respect des valeurs de base de l'école : l'éthique, la déontologie, la discipline, le travail, le mérite, la réussite et la responsabilité [...] ; des enseignements de qualité, d'une gestion optimale des ressources ; de la valorisation de la fonction enseignante et de la bonne articulation entre les différents niveaux d'enseignement » (Primature, 2008 : 7).

Si nous partons du principe que ces consignes ci-dessus citées ne sont pas prises en compte dans le fonctionnement actuel du système éducatif malien, alors on peut supposer qu'il a un dysfonctionnement institutionnel. Ce sont ces valeurs qui orientent la philosophie éducative d'un système éducatif. Si en 2008 elles paraissaient inexistantes dans l'organisation et la mise en œuvre des actions pédagogiques, nous pouvons en dire autant dans le fonctionnement actuel des dispositifs d'enseignement. Sans se focaliser sur les notions spécifiques de responsabilité, de déontologie, de discipline ou même de l'éthique dans le fonctionnement institutionnel, cette thèse les traitera à travers une analyse systémique du dysfonctionnement. Pour rappel, l'objectif principal de cette thèse est d'identifier et d'analyser les dynamiques sociopolitiques et pédagogiques (macro-méso-micro) qui structurent et organisent le dysfonctionnement universitaire au Mali et son impact sur l'employabilité dégradée des étudiants en SHS.

Ainsi, l'employabilité comme reflet fonctionnel ou dysfonctionnel du système universitaire obéit à un triptyque logique macro, méso et micro-analyse dont l'expression se manifeste dans des interactions et interdépendances sociopolitiques et institutionnelles. Elle pourrait alors s'analyser au travers des dimensions exploratoires à variances sociohistoriques, sociopolitiques et sociodéterministes et pouvant se schématiser ainsi :

Modèles d'analyse dimensionnelle du processus dysfonctionnel :

Le dysfonctionnement s'expliquerait d'abord par des mécanismes sociohistoriques :

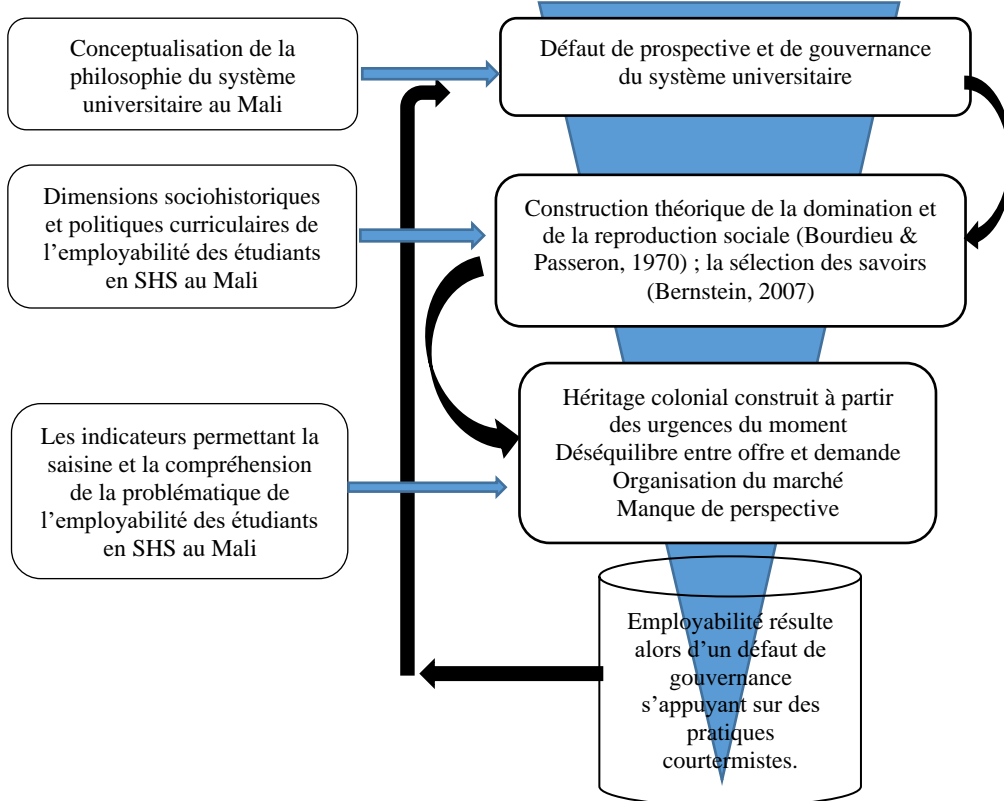


Figure 4 : La dimension sociohistorique de l'analyse de l'employabilité

Le dysfonctionnement s'expliquerait ensuite par des mécanismes sociopolitiques et éducatifs :

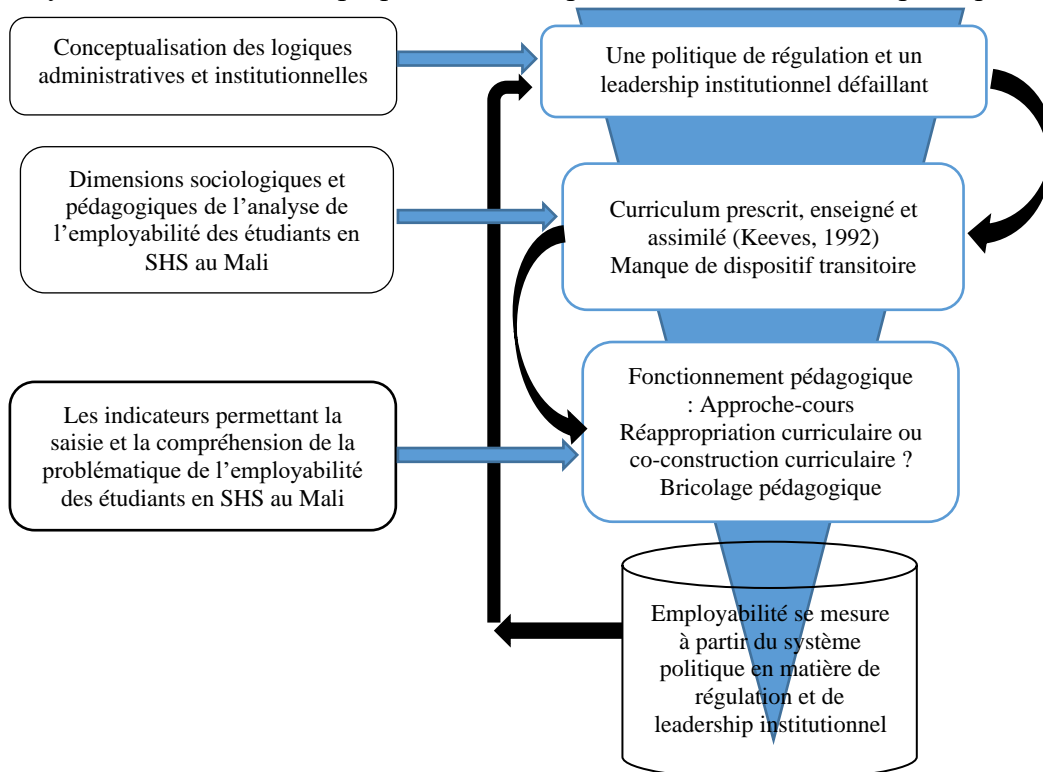


Figure 5 : La dimension sociopolitique et éducative de l'analyse de l'employabilité

Source : Construction personnelle des dimensions d'analyse de la dysfonction universitaire

Le dysfonctionnement s'expliquerait enfin par des mécanismes sociodéterministes et psychologiques :

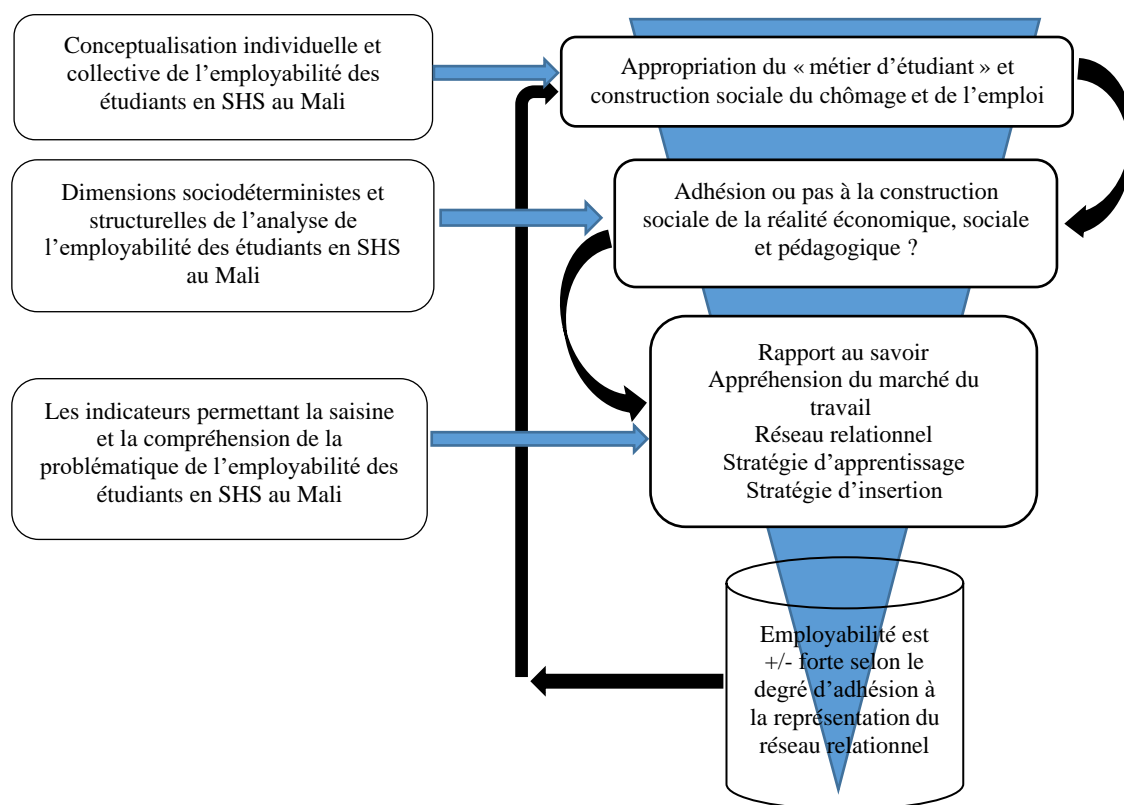


Figure 6 : La dimension sociodéterministe et psychologique de l'analyse de l'employabilité

Source : Construction personnelle des dimensions d'analyse de la dysfonction universitaire

Légende :

- Flèches bleues : les épistémologies théoriques et pratiques
- Flèche bleue inversée : le processus opératoire descendant
- Flèches noires : la circularité, la traduction et la structuration

Avant d'aborder l'approche méthodologique mobilisée pour réaliser ce travail de thèse et de son échantillonnage, une analyse contextuelle du choix du sujet et du terrain d'enquête s'impose.

2.4. Choix du sujet de recherche et du terrain d'enquête

Il faut noter d'une part que le choix du sujet résulte implicitement de notre expérience personnelle en tant que diplômé des sciences de l'éducation au Mali en 2008. Frappé par le manque de perspective réelle d'insertion après la diplômation. Nous avons été contraints d'accepter le peu de travail disponible. Nous avons commencé comme assistant commercial dans une friperie du grand marché de Bamako. Ensuite, on a intégré une école privée fondamentale (collège) dans laquelle nous enseignions le français. Nous avons aussi été délégué de la Cour constitutionnelle en tant qu'observateur des élections pour enfin devenir un chef d'équipe auprès du ministère de l'Administration territoriale et des Collectivités locales dans le processus de recensement administratif à vocation d'état civil (RAVEC). Notre dernier emploi,

avant d'arriver en France pour les études, était celui de gestionnaire d'un espace « cybercafé » à Bamako. Cet emploi dans la gestion informatique n'avait rien à voir avec notre formation de base. À notre arrivée en France (août 2011), dans un contexte universitaire différent, nous avons été choqués de constater une organisation prévisionnelle du fonctionnement universitaire (la semestrialisation des modules, les périodes des examens, les résultats, les congés, les vacances, les jours fériés et autres). Aussi, nous avons constaté une forte mobilisation qui inclut l'étudiant dans un processus de formation, de suivi et d'évaluation des enseignements. Notre expérience en tant que délégué de classe en Master 2 anthropologie et élu des doctorants au conseil du laboratoire (LACES) pendant trois ans nous a permis de constater les différences de fonctionnement.

Nous nous sommes posé la question à savoir : comment se fait-il que la France arrive-t-elle à organiser ses années universitaires en total respect de son calendrier scolaire et que le Mali n'y arrive pas ? Ce dysfonctionnement universitaire au Mali traitant des problématiques diverses et variées ne favorise-t-il pas un problème de qualité de formation et donc de la performance des étudiants face à un marché du travail en mutation ? C'est ainsi que nous avons décidé de questionner le dysfonctionnement universitaire et son lien avec l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali. Ainsi, comme dans toute recherche, le chercheur est censé partir de l'identification d'une réalité sociale qu'il problématise et à laquelle il entend apporter des éclaircissements dont les éléments de compréhension ne peuvent que provenir d'un terrain précis.

Pour réaliser cette recherche, notre premier travail en tant que chercheur, après avoir fait le choix d'un objet de recherche, c'est de délimiter le champ d'investigation ou plus précisément de construire un cadre dans lequel vont s'organiser nos travaux de recherche. Cependant, ce cadre construit doit non seulement tenir compte de la nature de la problématique de recherche, mais aussi guider les choix opératoires dans la collecte des données. Bruno Raoul (2002 : 3) dira dans ce cas que le chercheur « fait des choix concernant les questions, les moyens d'investigation, les modalités d'observation, les lieux qui matérialiseront son terrain, des choix par lesquels il entend “découvrir”, scientifiquement, la réalité et en rendre compte ». C'est tout un « processus d'objectivation » (ibid.) de la réalité sociale qui est mis à l'œuvre pour apporter de nouvelles connaissances sur un objet de dysfonctionnement institutionnel et son lien avec l'employabilité des étudiants en SHS.

Nous avons donc fait le choix de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB) pour y effectuer nos recherches. Cette université contient deux facultés et un Institut universitaire de technologie. Cependant, notre terrain d'enquête est la Faculté des sciences

humaines et des sciences de l'éducation de Bamako (FSHSE) avec ses quatre disciplines de formation que sont : socioanthropologie, sciences de l'éducation, philosophie et psychologie. Ce choix de terrain résulte d'abord de son accessibilité du point de vue de la collecte et du traitement des données. Il a été ensuite motivé par une forme de familiarité avec le monde universitaire (les enseignements, le système universitaire) et appuyé aussi par notre récente intégration à la fonction publique en tant qu'assistant enseignant-chercheur à l'enseignement supérieur du Mali.

Ainsi, dans une perspective comparatiste, nous avons envisagé d'élargir ce terrain vers la faculté d'agronomie et de médecine animale (FAMA) de l'Université de Ségou. Ce projet de comparaison avait pour but d'observer les logiques d'action ou les disparités (si elles existent) entre les deux facultés en matière d'approche de gouvernance, de modalité d'organisation, de fonctionnement universitaire, de construction des offres de formation dans la perspective d'employabilité des étudiants à former. Compte tenu des contraintes de temps et de la crise du Covid 19, nous n'avons pas pu prendre en compte cette option comparative dans l'analyse du dysfonctionnement universitaire. Par ailleurs, il faut noter que la faculté d'agronomie et de médecine animale se situe à 240 km de Bamako dans la cité des balanzans (Ségou) où une Université a ouvert ses portes en 2010 avec des formations ancrées dans le secteur primaire. Aomar Ibrahimk et Karim El-Aynaoui (2021) parlent du paradoxe de la croissance des pays d'Afrique subsaharienne lorsqu'ils annoncent que :

« Les secteurs qui sont qualifiés de locomotives de l'emploi en Afrique subsaharienne ne sont pas nécessairement ceux qui créent le plus de croissance. À titre d'exemple, l'agriculture, qui ne représente que 15 à 20 % du PIB, est le principal secteur pourvoyeur d'emplois, avec plus de 80 % du total d'emplois dans certains pays » (Ibrahimk & El-Aynaoui, 2021 : 6).

Ce paradoxe devrait nécessiter la vigilance des autorités politiques de l'Afrique subsaharienne pour réorienter les actions publiques en formalisant les secteurs dits informels qui représentaient en 2016 « 91,2 % des emplois au Mali » (MESRS, MJECS, & MEN, mars 2019 : 33). En contexte malien, les parts des secteurs primaire et tertiaire restent prédominantes dans le PIB. Elles « sont passées respectivement de 37,7 % et 34,4 % en 2018 à 37,4 % et 34,0 % en 2019. Celle du secteur secondaire a connu une légère augmentation de 0,7 % en passant de 19,6 % en 2018 à 20,3 % en 2019 » (DNP, mai 2021 : 25). L'ouverture de cette université de Ségou est l'une des recommandations de la conclusion du Forum national sur l'éducation en 2008 (Primature, 2008).

QUELQUES CHIFFRES CLÉS

5 Universités publiques	11 Grandes écoles et instituts publics	173 Établissements privés d'enseignement supérieur	84 364 Effectifs étudiants des IES publiques en 2019
-----------------------------------	---	---	---

RESSOURCES

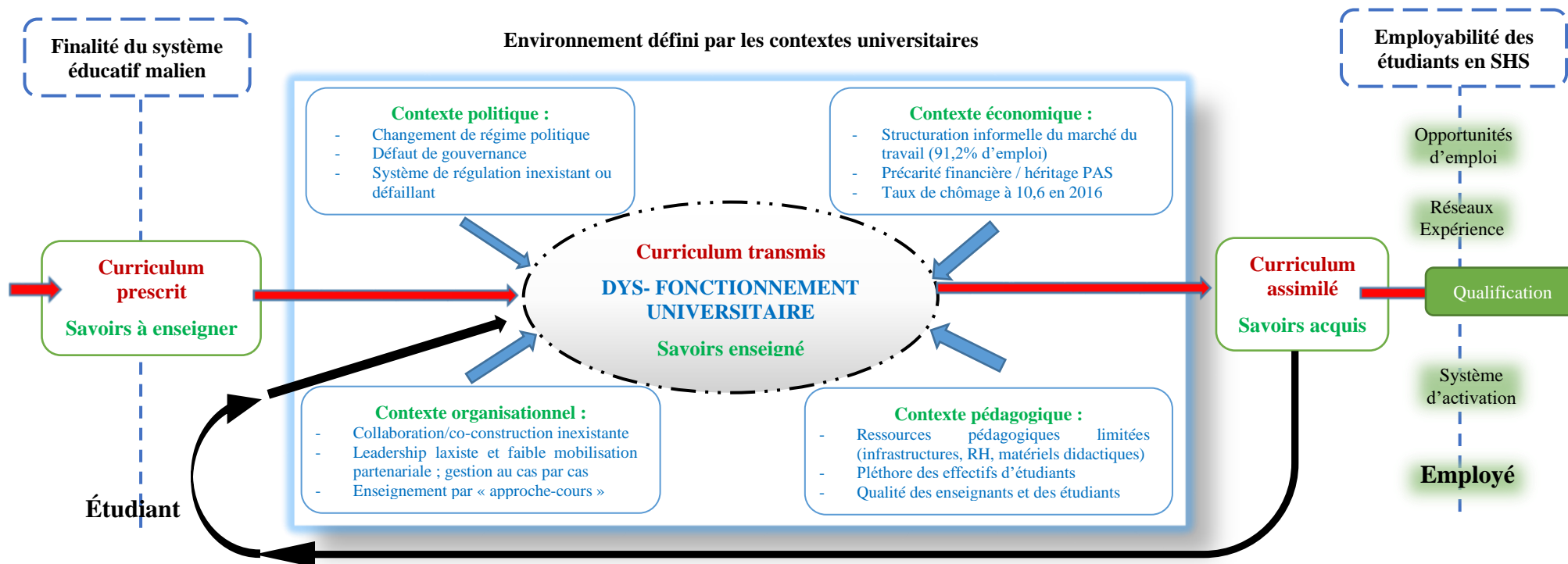


Source : <https://dg-enseignementsup.ml/>

Au-delà de la faculté des sciences humaines et des sciences de l'éducation de Bamako, nous avons entrepris d'enquêter auprès des bacheliers afin de comprendre l'univers dans lequel les élèves préparent leur baccalauréat et leur future formation universitaire. Pour cela, nous avons choisi deux lycées à Bamako dont un "public" et un "privé" et deux lycées à Ségou dont un "public" et un "privé". Cette configuration nous semblait pertinente au regard de la situation géographique (urbaine et rurale) des élèves et du type d'établissement (public et privé) fréquenté. L'objectif de ce choix est d'analyser les orientations scolaires et universitaires (futures) des élèves. Il s'agissait aussi d'observer la disponibilité et l'accessibilité non seulement des informations, mais aussi des offres de formations universitaires dans la construction ou non d'un projet professionnel des bacheliers. L'enquête de terrain nous a fourni des éléments de compréhension sur la construction des parcours scolaires et universitaires des élèves et aussi sur la lisibilité et la visibilité des offres de formations universitaires.

Ainsi, pour comprendre toutes les dynamiques sociopolitiques, structurelles et organisationnelles du dysfonctionnement universitaire, nous nous sommes inspirés de la théorie du changement organisationnel à partir de laquelle Collerette, Delisle & Perron (1997 : 9) présentent les composantes d'un système et son fonctionnement. En partant de cela, nous avons pu schématiser le dysfonctionnement universitaire du Mali en fonction des composantes politiques, organisationnelles, pédagogiques et économiques et leurs interdépendances réciproques avec la mission du système de formation (projets de formation), la finalité du système éducatif (en matière d'employabilité), les processus de transformation et l'environnement global dans lequel s'organise et se structure l'action pédagogique.

2.5. Modèle théorique d'analyse du dysfonctionnement universitaire au Mali : réflexions sur les dynamiques sociopolitiques, administratives et pédagogiques



Source : schéma construit à partir du modèle d'analyse systémique de Collerette, Delisle & Perron (1997 : 9)

Légende :

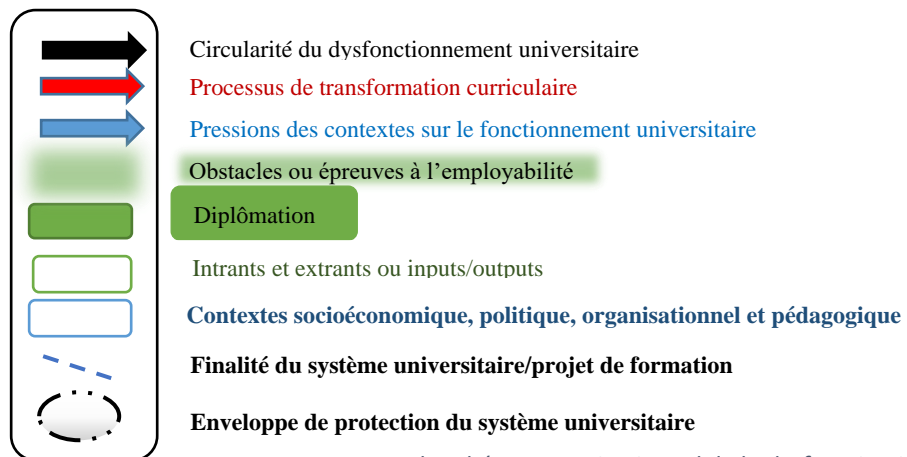


Figure 7 : le schéma organisationnel de la dysfonction institutionnelle au Mali et l'employabilité des étudiants

Pour Collerette, Delisle & Perron (1997), les composantes d'un système sont : la frontière, la perception de la mission, les intrants, les extrants, le feedback, l'enveloppe de maintien et le processus de transformation. En dehors de ces composantes, nous pouvons mentionner l'environnement à proprement parler qui agit sur le système et dans lequel il se manifeste. Car tout système est le sous-système d'un système plus large. De ce fait, le système est délimité par ses frontières avec les autres systèmes ou sous-systèmes. Ces *frontières* ont toujours un caractère quelque peu arbitraire et artificiel. Elles sont subjectives selon l'analyse à faire tout en excluant certaines variables et interactions. Voilà pourquoi notre sujet porte uniquement sur le dysfonctionnement universitaire et son lien avec l'employabilité des étudiants en SHS au Mali. Aussi, les auteurs postulent que tout système est basé sur une *perception de la mission*, la raison d'être du système (les projets de formation) et la perception des membres (traduite en actions individuelles et collectives) de la raison d'être et leur compréhension. La finalité du système éducatif et les plans de développement des universités constituent la perception de la mission de l'institution universitaire. C'est ce que Diane L. Demers (1991 : 91) appelle « dimension perceptuelle³³ ». Les *intrants* (inputs) sont des éléments essentiels à la survie du système définis par le curriculum prescrit, par la sélection des savoirs à enseigner. Ce sont eux qui permettent l'atteinte de la finalité du système éducatif et l'accomplissement des projets de formations. Quant aux *extrants* (outputs), ils sont les résultats que génère le système universitaire dans son fonctionnement. Ce sont les savoirs réellement acquis des étudiants à l'issue d'un *processus de transformation* : c'est la prise en compte et le traitement des intrants afin de produire les extrants. Ainsi, le processus de transformation a lieu dans un système de *fonctionnement universitaire* qui est protégé par une *enveloppe de maintien*. Cette enveloppe de maintien protège le fonctionnement universitaire des intrants et des *feedbacks indésirables* provenant de l'extérieur. Pour collerette, Delisle & Perron (1997), la recevabilité des intrants et des feedbacks dépendra de la finalité et de la perception de la mission de l'université par les acteurs universitaires. Le *feedback* est alors un mécanisme d'autorégulation qui permet d'ajuster, de corriger ou de renouveler si les expériences pratiques soutiennent ce processus. Il permet d'être en phase avec la finalité et les perceptions de la mission universitaire. Il fournira au système universitaire les informations dont il a besoin pour ajuster son fonctionnement. Lorsque le feedback est pris en compte par le système, cela constitue un nouvel intrant et participe à la circularité du fonctionnement. Alors, le fonctionnement universitaire subit continuellement des pressions des contextes sociopolitiques, économiques, organisationnels et pédagogiques. C'est

³³ « Il s'agit d'un phénomène fondé sur des réalités ou vérités culturelles, ou encore sur des points de vue, de croyances, des représentations ou des imaginaires sociaux. (Demers, 1993 : 91)

l'environnement qui ne fait pas partie du fonctionnement universitaire, mais c'est l'univers dans lequel celui-ci existe. Et c'est dans cet environnement que proviennent les éléments déclencheurs des modifications au processus de transformation du système universitaire. Nous tenterons, tout au long de cette thèse, de présenter ces éléments systémiques qui structurent et organisent le dysfonctionnement universitaire et son lien avec l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali.

Pour Collerette, Delisle, & Perron, 1997, deux propriétés orientent le fonctionnement d'un système. Le premier principe est « l'homéostasie » caractérisée par un état de stabilité relative dans lequel les relations avec les autres systèmes et sous-systèmes restent figées. Cette stabilité ne signifie pas un fonctionnement « rigide » du système. Elle participe selon les auteurs à la recherche d'une forme « d'équilibre et par conséquent, dynamique » (Ibid. : 13). Ce dynamisme peut être menaçant pour le système déjà présent ou bénéfique pour son renouvellement. Pour les auteurs, le dynamisme d'un système est menaçant lorsque les intrants compromettent la mission du système. Alors les agents préfèrent maintenir les actions qu'ils ont l'habitude de poser. Il est bénéfique lorsque les intrants favorisent et permettent la réalisation de la mission du système à travers un relâchement de l'enveloppe de maintien. Dans ce cas, les agents restent ouverts aux possibilités de transformation du système.

Le second principe de fonctionnement d'un système est son caractère ouvert, semi-ouvert et fermé. En effet, l'ouverture ou la fermeture du système se définira en fonction de sa perméabilité aux feedbacks de son environnement (contextes socio-économiques, politiques, organisationnels et pédagogiques). Ainsi, une propension au changement du système obéira au principe d'ouverture, car il puisera dans l'environnement universitaire les éléments de son équilibre et de son renouvellement. Nous allons voir ici le principe dans lequel le fonctionnement universitaire s'inscrit à partir de l'analyse de l'organisation et du fonctionnement des activités pédagogiques. Se révélera-t-il perméable ou imperméable face aux feedbacks provenant de l'environnement universitaire et des acteurs subalternes ? Avant de répondre à ces interrogations, le chapitre suivant portera sur l'enseignement supérieur du Mali dans son rapport avec le monde de l'emploi. Il questionne les fondements historiques de l'enseignement supérieur du Mali et l'appréhension faite de la transition entre le secondaire et le supérieur en passant par les caractéristiques sociopolitiques, économiques et pédagogiques de l'enseignement supérieur.

CHAPITRE III : L'Enseignement supérieur du Mali dans sa forme actuelle est-il compatible avec le plein emploi ?

Ce chapitre va se structurer en deux sous chapitres. Il s'agit premièrement de situer non seulement le Mali avec ses spécificités, mais aussi de décrire les réalités politiques, organisationnelles et sociopédagogiques de l'enseignement supérieur du Mali et d'identifier et décrire les contextes dans lesquels s'organisent les enseignements. Deuxièmement, une lecture historique de la création de l'université au Mali mettra en perspective deux représentations d'école malienne (colonialiste et indépendantiste). Chaque représentation, en fonction des préoccupations du moment, se positionne sur le type de citoyen à former. Ce qui va nous permettre de suivre la philosophie de l'ex-président du Mali ATT qui est : « d'aller résolument vers l'école de nos besoins en lieu et place de l'école de nos habitudes » (ATT, discours d'ouverture du Forum national sur l'éducation le 30 octobre 2008 in Primature, 2008 : 7). Il sera aussi abordé la difficile rupture épistémologique des fonctions d'un enseignement dans les grandes écoles et celles des universités. Car l'université dans sa forme actuelle est bâtie sur les préceptes des grandes écoles comme l'École Nationale d'Ingénieurs (ENI) ; l'École Nationale d'Administration (ENA) ou encore l'École Normale Supérieure (ENSUP) créées au lendemain de l'indépendance à l'image du système éducatif français.

3.1. Généralité sur le Mali : le temps des crises



Figure 8 : la carte du Mali et ses pays limitrophes

Source : carte tirée du site <http://www.african-dreams.biz/mali>

Le Mali est un pays de l'Afrique de l'Ouest limitrophe avec sept autres pays qui s'étend selon le rapport 2020 de l'INSTAT entre le 10° et le 25° degré de latitude Nord d'une part et d'autre

part entre le 4^e degré de longitude Est et le 12^e degré de longitude Ouest. Il est dit du Mali qu'il est continental dans la mesure où il n'a aucun débouché sur la mer avec un climat soudano-sahélien. Sa superficie est de 1 241 238 km² avec une population de 20 250 834 habitants³⁴. Deux grandes saisons se partagent l'année avec une première saison sèche dont la durée varie entre neuf (9) mois au Nord, 5 à 6 mois au Sud et une saison humide ou hivernale qui dure de mai à octobre au Sud et de juillet à septembre au Nord. Le Mali est arrosé par deux fleuves : le Sénégal et le Niger. Du point de vue historique³⁵, le Mali n'est pas un pays comme les autres. Le territoire auquel appartient le Mali (actuel) a vu se succéder de petits royaumes depuis la fin du III^e siècle jusqu'à la conquête coloniale. Le premier État organisé de cet espace fut celui de l'empire du Ghana dont le fondement remonte vers le IV^e siècle de notre ère. L'histoire nous apprend que la prospérité de l'empire du Ghana se fondait sur la géopolitique, l'efficacité de son organisation politique, administrative et le commerce de l'or. Cet empire fut détruit en 1076 par les Berbères Almoravides qui se réclamaient du Jihad (guerre sainte) (INSTAT, 2020).

Politiquement, à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, le Soudan français lutte pour son indépendance et le 22 septembre 1960, l'ex-Soudan français devient la République du Mali sous la présidence de Modibo Keita. Le 19 décembre 1968, ce dernier a subi un coup d'état militaire et est emprisonné. Entre 1968 et 1991, un régime dictatorial dirigé par Moussa Traoré et le Comité Militaire de Libération nationale (CMLN) gouverne le pays. Le mardi 26 mars 1991 le général Moussa Traoré est renversé par un nouveau coup d'État militaire et dont la transition était dirigée par Amadou Toumani Touré. En 1992 les élections législatives et présidentielles portent l'Alliance pour la Démocratie au Mali (ADEMA) et Alpha Oumar Konaré à la présidence. Ce dernier sera réélu en 1997 pour 5 ans. En juin 2002, Amadou Toumani Traoré (ATT) est élu à la présidence du Mali et réélu le 29 avril 2007. Le 22 mars 2012, un autre coup d'État militaire déclenché par le capitaine Amadou Aya Sanogo renverse le président Amadou Toumani Touré qui était à quelques semaines de la fin de son second mandat.

Nous avons estimé qu'on ne peut pas réaliser une thèse sur le dysfonctionnement institutionnel en occultant ces soubresauts politiques qui mettent continuellement le pays en marge d'une maturation institutionnelle. En revanche, les prendre en compte dans l'analyse de la

³⁴ <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.TOTL?end=2020&locations=ML&start=2000&view=chart>

³⁵ Pour approfondir cet aspect historique, voici quelques références utiles : (Bâ, 1984) ; (Konaté, 2001) ; (Konaté, 2006).

problématique dysfonctionnelle de l'université permettra sans doute de bien circonscrire le problème.

Toutefois, on peut dire que le contexte politique et géopolitique actuel puise sa source dans les élections présidentielles de juillet 2013 qui ont permis à Ibrahim Boubacar Keita dit IBK d'être élu président de la République du Mali après une première transition d'Amadou Aya Sanogo, puis de Dionkounda Traoré. Au moment de l'élection d'IBK à la tête d'un pays en disgrâce, tout le monde scandait "*IBK, l'homme qu'il nous faut*" et après "*C'est le peuple qui a parlé !*". Après un premier mandat mitigé, IBK s'est vu renouveler son mandat à la tête du Mali, mais cette fois-ci avec beaucoup de doute sur la transparence des élections. D'où la formation des mouvements de contestation qui ont conduit à son apogée. Depuis près de trois ans, le Mali est pris dans un étau par les militaires qui tentent de rompre avec les pratiques anciennes des gouvernants du pays. Une transition civile avait été mise en place à travers un militaire à la retraite et d'un premier ministre civil se sont vu éjecter sous prétexte que ces derniers n'œuvraient pas réellement pour ceux pour lesquels ils avaient été désignés. La nouvelle transition est donc dirigée par le colonel Assimi Goïta et un premier ministre civil, Dr. Choguel Kokala Maïga, issu du principal mouvement qui a permis le renversement du régime d'Ibrahim Boubacra Keita.

Comme toute recherche qui se réalise dans des conditions parfois difficiles, la nôtre a commencé en 2019 par la crise sanitaire et s'est poursuivie dans une crise politique qui a conduit au coup d'État et l'arrivée des gouvernements de transition. Il était donc nécessaire de présenter l'environnement politique général dans lequel cette thèse a pu être réalisée. Il faut admettre aussi que ce contexte d'instabilité politique depuis des décennies est susceptible de créer une situation de fragilité chronique dans les décisions politiques avec des conséquences sur le fonctionnement institutionnel à long terme.

Pour illustrer les répercussions des actions politiques sur le fonctionnement institutionnel, revenons sur les décisions prises par les gouvernements de transition au Mali. Les premiers éléments posés par cette seconde transition pour la quête d'un « Malikura » (*nouveau Mali*) ont eu pour conséquence la fragilisation des relations diplomatiques, politiques et militaires avec les partenaires africains (CEDEAO, UEMOA), européens (Force Takuba et Barkhane) et particulièrement la France (opération Serval, rappel de l'ambassadeur de France au Mali, rupture de l'accord de défense, retrait d'accréditation des médias français RFI et France 24). Cette situation sécuritaire et politique a mis de plus en plus le Mali en difficulté. En effet, la

CEDEAO a décidé de fermer ses frontières avec le Mali en totale contradiction³⁶ avec les textes mêmes qui régissent la création de cet organisme sous régional ; d'interdire le Mali de toutes ses instances politiques et économiques. D'ailleurs, la cour africaine de justice, après s'être vue saisie par un collectif d'avocats, a rendu une décision de suspension de la sanction prise par la CEDEAO. Les sanctions sont restées valables six mois avant leurs levées. Les situations sociale et économique restaient tendues et tous les projets de développement et de coopération semblaient menacés par la fragilité des relations diplomatiques.

Cependant, cette fragilisation des relations diplomatiques ne doit pas masquer la réalité d'un phénomène qui pénalise profondément la jeunesse et la relève de la jeune génération. C'est la place qu'accordent les autorités politiques à l'éducation de façon générale, mais à l'enseignement supérieur en particulier. Car, c'est dans cet ordre d'enseignement que sont formés les futurs cadres et dirigeants du pays. Si cette fonction n'est pas bien remplie, alors les conséquences seront irréversibles pour le pays. C'est dans cette optique que nous avons voulu interroger la relation formation/emploi des diplômés en SHS au Mali. Mais avant d'examiner les dynamiques structurelles, sociopolitiques et pédagogiques de la relation formation/emploi, il est nécessaire de faire un petit détour par l'enseignement supérieur du Mali. Par ailleurs, il faut souligner que cette situation de crise multidimensionnelle du Mali est bien antérieure à la situation actuelle de dysfonctionnement dans l'enseignement supérieur.

3.2. L'enseignement supérieur du Mali : sujet aux origines troubles ?

3.2.1. De l'école coloniale à l'école nationale : quelle construction sociopolitique et pédagogique pour former quel type de citoyen ?

Nous avons dit tantôt qu'à chaque période de l'histoire du Mali correspond une philosophie de formation, une finalité, un type de citoyen à former. Cependant, le Mali actuel semble difficilement trouver l'idéal type de citoyen qu'il souhaite pour sa postérité. Toutes les actions de politique en matière d'éducation et de formation s'inscrivent dans la droite ligne des réformes de 1962 jusqu'au PRODEC 2 en passant par la NEF, les fora et les innovations pédagogiques. C'est cette posture toujours historiciste que critique Daouda, ancien directeur national de l'emploi et de la formation professionnelle du Mali. Il estime qu'on « ne peut pas faire du neuf avec du vieux ». Ainsi, Daouda reste critique vis-à-vis des réformes et du type de

³⁶ <https://www.voaafrique.com/a/la-justice-ouest-africaine-met-un-terme-aux-sanctions-de-la-sous-r%C3%A9gion-contre-le-mali/6499687.html>

citoyen à former. Il nous confie que lors d'un séminaire avec des hauts responsables du ministère de l'Éducation, il avait tenu les propos suivants :

« Il faut que vous remettiez l'éducation aux Maliens. L'éducation est dans les mains des Soudanais, des produits Soudanais. Parce que c'est ce que je leur reproche. Et quand je dis ça, ça choque beaucoup de gens. La référence de tous ceux qui gèrent le système éducatif, c'est la réforme de 62. Pour moi la réforme de 62 ne correspond en rien à la réalité d'aujourd'hui » (Daouda, coordinateur d'un projet national de promotion à l'emploi jeune)

Daouda, en tant qu'ancien haut responsable de la direction nationale de l'emploi et de la formation professionnelle, semble s'insurger contre les politiques qui s'appuient sur la réforme de 1962 qui, selon lui, est une réforme obsolète. Pour lui, la réforme de 1962 n'a rien à voir avec les réalités du Mali actuel. Ses propos sur la désignation des dirigeants en les nommant « Soudanais » font référence au « Soudan français », l'appellation du Mali en période coloniale. Pour lui, tous ceux qui ont eu une formation en cette période ne peuvent faire autre chose que de revenir sur les acquis d'antan. Tandis que le monde (avec les technologies qui le composent) est en perpétuelle mutation, les « Soudanais » sont nostalgiques de cette époque postcoloniale et ne voient d'autres réponses que revenir à la source. Pour cause, ils mettent en avant le faible ou le bas niveau d'instruction des élèves et étudiants du Mali. Cependant, il s'avère que cette thèse est vérifiée. Pour Moriké Dembélé, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation au Mali, « toutes les évaluations effectuées sur le niveau des apprentissages des élèves, qu'elles soient sur le plan national ou international, établissent un niveau très faible des apprentissages au Mali » (Dembélé, 2016 : 25). Face à cette situation, Daouda admet ne pas mettre aux oubliettes la réforme de 62, mais attire l'attention sur le fait que celle-ci ne correspond en rien à la réalité d'aujourd'hui. Il continue en disant que

« tout leur rêve c'est de dire, il faut qu'on retourne... toutes les réformes qu'ils font c'est pour qu'on retourne à la réforme de 62. Mais c'est fou, ça ne correspond à rien depuis. Je ne veux pas dire qu'il faut jeter la réforme de 62. Il y a des choses, il faut aller revisiter la réforme de 62. Mais ce n'est pas en faisant des réformettes à partir de la réforme de 62 qu'on va atteindre les objectifs » (Daouda, coordinateur d'un projet national de promotion à l'emploi jeune).

Il propose donc de mettre en place des équipes de recherche qui auront la lourde tâche de relire et redéfinir en profondeur la philosophie de la réforme de 62. Pour cela, une prise en compte des grands changements sociétaux doit être centrale aux projets de modification. Déjà en 1983, on estimait la population totale à 7,3 millions d'habitants, un Mali où il n'y avait que peu de cadres. Daouda rappelle qu'au Mali, en 1962, il n'y avait pas de téléviseur ni de téléphones comme on peut le voir de nos jours, il n'y avait pas d'internet ni de réseaux sociaux et le Malien était à 95 % villageois. Cette description ne correspond pas à la réalité, constate Daouda.

« Si tu viens nous dire qu'il faut aller vers la réforme de 62 pour faire une vraie réforme je dis non. "Donc, neni ouka problème fôlô yé o déyé" (donc c'est cela le premier problème entre nous). Et puis le deuxième

qui disait qu'il faut remettre ce pays à des Maliens. Ce pays est géré par des Soudanais. Ils appartiennent à l'Ancien Monde » (Daouda, coordinateur d'un projet national de promotion à l'emploi jeune).

Pour appuyer les propos de Daouda, André Nyamba se demande « comment comprendre que ceux qui avaient souffert de la confiscation de leur histoire commune et de leur système d'éducation soient devenus les zélés de la nouvelle situation de déstructuration des identités, voire des imitateurs imparfaits et incomplets du vainqueur ? » (Nyamba, 2005 : 56). Dans une sorte de continuum, Moustapha dénonce non seulement la philosophie de l'éducation des autorités politiques, mais aussi la pratique pédagogique des enseignants-chercheurs. Lui aussi considère que la ruine du système éducatif malien est adossée à cette difficulté de se soustraire de la tradition de la réforme de 62. Cette tradition soutient un enseignement dispensé dans un contexte tendu où le maître est le seul détenteur de savoirs, où le châtiment corporel est la règle pour asseoir son autorité, où l'évaluation est basée sur la mémorisation et le mimétisme. Or, les évolutions sociopolitiques et économiques actuelles en matière de technologie et de pratiques pédagogiques nouvelles nécessitent l'adoption de nouveaux paradigmes pédagogiques et de codes culturels.

« Pendant la réforme de 1962, on avait un type d'homme. En 1998 avec le PRODEC on avait un type d'homme. Tout a changé sauf la façon d'enseigner dans ce pays. C'est ça notre goulot d'étranglement. C'est-à-dire qu'on fait toujours comme on a toujours fait. Moi j'enseigne comme on m'a enseigné. Bon, moi je suis différent de l'enfant d'aujourd'hui, donc si je veux développer les compétences de l'enfant d'aujourd'hui, il me faut passer par d'autres outillages... Oui, il faut passer par d'autres codes culturels. Oui il faut changer et ce changement-là, il doit être profond et, il n'est même pas envisagé » (Moustapha ; enseignant-chercheur en sciences de l'éducation)

Ces propos ont émergé d'une situation lors de laquelle le chômage des diplômés de la FLSHB était au centre des discussions. Loin de constituer la seule source de fragilisation du système d'enseignement, les pratiques enseignantes contribuent assez fortement à l'efficacité ou à l'inefficacité d'un système éducatif. Pour cela, elle doit être prise en compte dans les réflexions sur l'employabilité des diplômés. C'est en ce sens que nous avons intégré cette dimension à l'analyse de la situation grandissante du chômage des diplômés des SHS au Mali. Moustapha suggère que les acteurs (enseignants, responsables administratifs et autorités politiques autant que les étudiants) s'inscrivent dans une démarche d'appropriation de nouveaux codes culturels propres à la modernité et à la libéralisation des savoirs. Pour cela, il semble convenable de disposer des ressources nécessaires à cette ouverture d'esprit, voire la transformation des rôles et missions dévolus à l'enseignement supérieur. C'est dans cette optique que Collerette, Delisle, & Perron (1997) ont estimé qu'un processus de changement doit pouvoir puiser dans son environnement, les éléments qui lui assurent un équilibre satisfaisant par rapport à la nouvelle situation et non plus par rapport à son état antérieur. À partir de cette base, voudrait-il dire qu'il faut intégrer les normes internationales en matière d'éducation et de formation ?

C'est essentiellement ce qu'a fait le Mali en adoptant à la rentrée universitaire 2008-2009 et par décret n° 08-790/P-RM du 31 décembre 2008 portant institution du système Licence Master et doctorat dans l'enseignement supérieur. Cette posture de l'État malien à suivre la directive de l'UEMOA semble s'inscrire dans la continuité des logiques des pays européens dans une perspective d'harmonisation et d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Notre analyse situe cette adhésion dans une dynamique de changement de paradigme en matière de formation. Alors, la question qui se pose est de savoir s'il y a confusion dans les rôles et missions entre grandes écoles et universités au Mali.

L'enseignement supérieur révèle donc des contradictions tant idéologiques que réalistes. D'abord, il prend sa source dans la réforme de 1962 et ensuite il n'intègre que partiellement les réalités dans le processus d'élaboration des curricula de formation. En cherchant continuellement à repenser la réforme de 1962, les autorités politiques successives n'arrivent pas à trouver de solution durable à la problématique organisationnelle et fonctionnelle du système éducatif. Cette attitude est jugée inappropriée pour les acteurs qui s'identifient à la « nouvelle génération », et souhaitent que les décisions politiques en matière d'éducation et de formation soient prises en fonction des réalités des Maliens et non sur des imaginaires « Soudanais ». En effet, les constats que font Daouda et Moustapha inscrivent l'université dans une perspective « crisologique » (Bodin & Orange, 2013) avec des conséquences sur l'efficacité du système d'enseignement.

3.2.2. Entre école et université, y a-t-il confusion de missions ?

Face aux projets multiformes des sociétés africaines fraîchement indépendantes, la nécessité de former des cadres dans presque tous les domaines s'impose de façon naturelle. Après une vaste campagne de scolarisation massive traduite par l'objectif 1 de la réforme de 1962 au Mali, cette vague d'écoliers devait avoir une formation supérieure dont les institutions se faisaient très rares. Le rapport UNESCO de 1984 décrit une situation (1981-1982) où malgré le barrage que constituait le DEF (Diplôme d'Études Fondamentales), avec moins de 25 % d'admis, le Mali est confronté au problème de classe surchargée et au sous-équipement pédagogique. Dès lors, il avait été envisagé dans ce même rapport de transformer 2 ou 3 des 18 lycées d'enseignement général de l'époque en lycées professionnels d'agriculture (Aguessy, Kolessov, & Kwende, 1984). Cette proposition s'est timidement mise en route avec une politique de ruralisation dans les écoles primaires et semble ne jamais été conduite jusqu'au lycée. Le bilan fait lors de la réforme de 1962 et autour duquel a été bâti le système d'enseignement supérieur s'inscrit dans la continuité réflexive de Daouda et s'appuie sur les besoins à venir.

« En 1962, neuf Maliens sur dix ne savaient pas lire et écrire, 88 enfants sur 100 ne parlaient pas à l'école, les cadres techniques qualifiés manquent dans presque tous les secteurs, les cadres supérieurs sont presque inexistantes : trois docteurs vétérinaires, une dizaine de professeurs, une dizaine de docteurs en médecine (1 pour 60 000 habitants), une dizaine d'hommes de droit, quelques rares ingénieurs pour une masse de 4 300 000 habitants » (Aguessy, Kolessov, & Kwende, 1984 : 11).

Partant de ce constat, il a été adopté une « stratégie d'économie planifiée de type coercitif » où l'accent était mis sur une réponse rapide des mains-d'œuvre dont le pays a besoin pour ses plans de développement. Ainsi, le choix d'un système des grandes écoles fut adopté dans un premier temps. Ainsi, l'article premier du décret n° 237/PCo-RM du 4 octobre 1962, portant organisation de l'enseignement supérieur au Mali, assigne les missions suivantes :

« Assurer la formation générale et technique des cadres supérieurs de la nation ainsi que leur perfectionnement continu ; promouvoir le développement de la recherche scientifique ; assurer l'adaptation permanente de l'enseignement public au progrès scientifique et technique et aux transformations de la vie sociale ; diffuser la culture ».

L'article 2 stipule que l'enseignement supérieur est dispensé (1) dans les facultés de l'université et (2) dans les grandes écoles spécialisées et les instituts calqués sur le modèle français. Il faut rappeler que le projet de l'enseignement supérieur a prioritairement accordé de l'importance à un système d'enseignement dit, de grandes écoles spécialisées en vue de venir à bout des déficits constatés çà et là en 1962. Ce choix d'alors était un choix stratégique, car, pour l'équipe mixte de réflexion sur l'enseignement supérieur, « la création de l'université est (était) structurelle et non conjoncturelle » (Aguessy, Kolessov, & Kwende, 1984 : 11-12).

Ainsi, l'enseignement supérieur était organisé en écoles et instituts qui formaient des élites du Mali dans la Direction nationale des Enseignements supérieurs et de la Recherche scientifique (DNESRS). On avait l'École Normale Supérieure (ENSUP) créée par décret en 1961 et ouverte en 1964 ; l'École Nationale d'Ingénieurs (ENI) autrement appelée École des Travaux Publics (ETP) créée en 1939 pour former des dessinateurs et des ingénieurs de plusieurs domaines. Cette école a été érigée en École Nationale d'ingénieurs en 1962 et elle n'est rattachée à la DNESRS qu'en 2002, c'est-à-dire après l'avènement de l'Université de Bamako. L'École Nationale d'Administration (ENA)³⁷ à sa création était appelée École d'Administration du Soudan (EAS) en 1958. En 1963, elle prend cette appellation d'ENA et forme des cadres supérieurs (catégorie A) et des cadres moyens (catégorie B) jusqu'à la création de l'ECICA (École centrale d'industrie, du commerce et d'administration en 1969. C'est en 1972 que l'ENA

³⁷ <http://www.enamali.ml/index.php/presentation/histoire>

est devenue une institution de l'enseignement supérieur du Mali et elle continua à former des cadres jusqu'en 1998 où elle laisse la place à deux facultés : la Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (FSJP) et la Faculté des Sciences Économiques et de Gestion (FSEG). Cette ENA revient en 2006 sous l'appellation « nouvelle ENA » avec la formation des fonctionnaires stagiaires de l'Administration malienne (admis par voie de concours national avec un diplôme de niveau Maîtrise ou plus). Cette organisation s'inspire du modèle français.

Nous avons également l'École Nationale de Médecine et de Pharmacie devenue la Faculté de Médecine, de Pharmacie et d'Odontostomatologie (FMPOS) avec la création de l'université du Mali en 1996 ; l'Institut Polytechnique Rural (IPR) ; le Centre Pédagogique Supérieur (CPS) qui avait été créé en 1970 est devenu l'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA) en 1981. L'ISFRA est devenu un institut de l'université du Mali en 1996, et était chargé de la formation de troisième cycle universitaire et de la recherche scientifique jusqu'à la création récente de l'École Doctorale Droit-Économie-Sciences sociales-Littérature et Arts (ED-DESSLA).

Ces grandes écoles étaient conçues pour accueillir un nombre limité d'étudiants, mais la réalité en a décidé autrement, car certaines des formations se sont vu doubler leurs effectifs. C'est une réalité qui continue de déstabiliser le fonctionnement « normal » des institutions d'enseignement supérieur du Mali. L'analyse des experts de l'UNESCO en 1984 avait pointé du doigt les conséquences des effectifs sur le fonctionnement pédagogique. Pour eux, « la pression des effectifs a conduit les grandes écoles à fonctionner comme les facultés et à adopter les méthodes classiques des universités » (Aguessy, Kolessov, & Kwende, 1984 : 14) avec des enseignements beaucoup plus théoriques que pratiques. Ce constat est toujours d'actualité, car le rapport de la concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur du Mali en 2014 avait constaté également un système d'enseignement et de recherche peu performant et inefficace ; des effectifs d'étudiants pléthoriques par rapport à l'infrastructure d'accueil et d'encadrement ; une inadéquation de l'offre de formation et la demande du travail ; une faible capacité de gouvernance et d'adaptation ; une insuffisance et faible valorisation des productions.

En effet, cette pression des effectifs des étudiants non maîtrisés dévoilée par la thèse de Seydou Loua en 2012, s'est traduite par une augmentation des diplômés et posant ainsi l'épineuse question d'adéquation de la formation et de l'emploi, voire de l'inflation. Pour pallier cela, les autorités avaient adopté, en premier lieu, une politique de ruralisation et de l'introduction du travail productif dans le processus de formation des cycles qui précèdent l'enseignement supérieur afin de maîtriser le flux. En deuxième lieu, il a été adopté par le ministère du plan en relation avec les départements de l'éducation et de fonction publique la mise en place des

dispositifs de recherche périodique. Ces dispositifs avaient pour but de maîtriser le chômage en recueillant les besoins des structures dans l'objectif d'élaborer et planifier les formations et la répartition des diplômés dans différents secteurs d'emploi. En troisième lieu, il avait été constaté dans ce rapport UNESCO de 1984 que malgré la présence des conseils de perfectionnement dans les écoles, des projets de mémoires de fin d'études sur les problèmes concrets, la fonction publique qui représente une petite partie de l'économie nationale ne peut, à elle seule, employer tous les diplômés. Nous avons donc, à côté des problèmes d'encadrement pédagogique et scientifique, des structures d'accueil inadéquates. Ce qui constitue un obstacle pour les diplômés d'accéder au marché du travail. Ce rapport suggère que le

« passage de l'autoconsommation à la production intensive exige des efforts considérables d'encadrements sur le plan des crédits, des services techniques, agrochimiques, vétérinaires, de vente, etc. Tout ceci suppose une stratégie dynamique de développement des secteurs mentionnés, faute de quoi on verra continuer le jeu des obstacles d'ordre institutionnel, technique, culturel, socio-économique et structurel, à l'harmonisation entre la formation et l'emploi » (Aguessy, Kolessov, & Kwende, 1984 : 16).

Ces écoles et instituts avaient pour vocation de former les cadres et agents professionnels et automatiquement opérationnels pour amorcer et relever le défi du développement postcolonisation. Cette perspective philosophique ne pouvait s'arrimer à la décision politique de création de l'université à cette époque, car celle-ci devait être structurelle et non conjoncturelle. Malgré toutes ces initiatives, la pression des effectifs et ses conséquences sur l'insertion des diplômés contraignent les autorités politiques à opter pour la création de l'université.

L'université du Mali ouvre ses portes en 1996-1997 avec une population universitaire de 10 774 étudiants inscrits. Depuis lors, les effectifs n'ont cessé d'augmenter jusqu'à atteindre en 2008-2009 environ 65 000 étudiants dans les facultés de l'université de Bamako (Loua, 2012 : 18). Ces chiffres étaient jusque-là douteux, mais avec l'arrivée du système d'enrôlement informatique des étudiants avec un numéro unique étudiant, les effectifs d'étudiants dans l'enseignement supérieur du Mali s'élevaient en 2018-2019 à 84 364 étudiants pour 1073 enseignants permanents (ONEF, 2021 : 21). Face à tels effectifs pour un nombre limité d'enseignants, la vocation première de l'université se substituant à celle des grandes écoles se transforme en la gestion des flux d'étudiants avec des problématiques d'employabilité.

Pour parler de la problématique de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur, il faut parvenir à comprendre deux phases de son évolution. Une première phase qui s'étend d'après les indépendances en 1960 jusqu'en 1984 où la main-d'œuvre était insuffisante. Le pays avait besoin de cadres et agents pour assurer la continuité des activités et des services publics. À cette

époque, lorsque les diplômés sortaient de l'école, ils étaient tout de suite employés quelque part. C'est-à-dire que leur intégration à la fonction publique se faisait à la dernière année de formation en tant que stagiaire. Mais à partir de 1984, le PAS (programme d'ajustement structurel) a plongé les pays africains dans une sorte de récession économique et politique impactant lourdement le fonctionnement et la soutenabilité financière des actions publiques éducatives. Ainsi, ces pays se sont vus contraints d'opérer des stratégies (imposées par la Banque mondiale et le Fonds mondial international) de mise à la retraite anticipée des agents de l'État, de blocage des salaires des fonctionnaires et de limitation des recrutements dans la fonction publique tout en facilitant une forte ouverture à la privatisation. Cette seconde phase de l'analyse de l'insertion des diplômés universitaires est d'origine purement économique, maintenant ainsi les pays africains dans une dynamique de paupérisation. Situation qui, d'année en année, constitua une base de fragilisation du fonctionnement institutionnel et, par effet de continuité, rendra l'insertion des diplômés problématique. La politique de massification, quoique difficile, entreprise au lendemain des indépendances avait mis à jour des problématiques des ressources humaines et financières pour mener à bien les missions affichées dans les réformes éducatives. Pour Philip Combs, premier directeur de l'IIPE, la décennie 70 a été marquée par la crise mondiale de l'éducation. Il voyait en cette crise, le résultat de l'explosion des effectifs et la limitation des ressources financières, sachant que le financement n'était que partiellement pris en charge par les ressources publiques et le reste assuré par l'aide internationale. Alors, il semble qu'il y eut plus de diplômés que ce que l'État pouvait embaucher. C'est à partir de là qu'on a commencé à parler de la question sociale du chômeur.

Par ailleurs, le chômage actuel est à analyser au prisme des décisions et orientations institutionnelles. Nous savons que les grandes écoles forment des profils bien déterminés tels : des enseignants, des administrateurs, des ingénieurs et des juristes. Mais avec l'arrivée de l'université en 1996 composée de facultés et d'instituts, on commence à former des généralistes pendant trois ans avant de les admettre dans les grandes écoles pour la professionnalisation. Se conduisant ainsi, les facultés de l'université s'inscrivent dans la continuité du lycée où la formation reste générale sans finalité professionnelle. Il semble dans cette perspective que les facultés aient été érigées pour contenir la population scolaire et universitaire dans l'attente que la classe politique s'organise. De fait, c'est du temps perdu du côté de l'étudiant et de l'argent du côté de l'État. Nous sommes dans la gestion des flux. Avec le système LMD, le premier niveau de diplomation n'est pas pris en compte dans les concours de la fonction publique, comme le démontre la suite des propos de cet enseignant-chercheur. L'accès également au master est conditionné au paiement d'une somme variable selon les disciplines de 800 000 à 1 200 000 francs CFA.

« Quand vous vous arrêtez à la licence générale en sciences de l'éducation, vous n'avez pas un profil de sortie professionnelle, il faut plutôt faire deux ans pour avoir un master maintenant. On les condamne à faire un Master pour avoir un profil professionnel. Donc, parler de leur chômage, c'est vraiment tout le système qu'il faut revoir, c'est comme si le système vraiment injecte des gens qui n'ont pas de profil professionnel. Donc on ne parlera pas d'emploi, parce qu'ils n'ont pas de profil professionnel » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Alors s'impose l'idée de réformer ou de relire les programmes des formations universitaires. C'est d'autant plus que lors de la création de l'université du Mali par la loi n° 93-060 du 8 septembre 1993 et de la loi n° 96-156/P-RM du 23 mai 1996 fixant les modalités d'organisation et de son fonctionnement, il n'y avait pas cette tradition de l'université. Celle-ci était donc calquée sur la structure des grandes écoles (orientation professionnelle) et les autorités politiques et administratives ne parviennent pas à s'y défaire. Le modèle des grandes écoles fait partie de l'ADN des universités actuelles du Mali, d'où le manque de visibilité dans les orientations des politiques éducatives. Ce manque de lisibilité se traduit par des programmes surchargés que nous avons décrits plus haut.

Cette situation évoque le bricolage des institutions universitaires. Cela décrit assez nettement un contexte de débrouillardise des administrateurs et des enseignants tout en affaiblissant l'acquisition des savoirs des étudiants. L'université au Mali semble toujours être dans une phase d'installation, car le processus n'est pas encore abouti. Au regard du fonctionnement actuel de l'université et des données issues des entretiens que nous avons réalisés, les acteurs se sont installés dans une forme de désordre ordonné. On assiste alors à une institutionnalisation du flou. Un désordre ordonné est donc une situation dans laquelle les acteurs ont conscience que ce qu'ils font n'est ni nécessaire ni rentable pour le bon fonctionnement de l'institution et de l'employabilité des étudiants. Ce comportement est soutenu par une inobservance de suivi-évaluation des activités pédagogiques des uns et des autres favorisant leur installation dans une sorte de routine ou de récurrence pédagogique. Par ailleurs, il serait probablement difficile d'obtenir aussi facilement d'eux un changement de paradigme pédagogique, même si des voix s'élèvent contre la pratique dite « traditionnelle ».

Les propos de Samba témoignent globalement de l'origine des difficultés de l'université :

« La politique gouvernementale du Mali n'a pas eu le temps de penser le concept même de l'université. C'est pourquoi il y eut cette confusion terrible entre l'université et le système des grandes écoles. Ce n'est pas la même chose. L'université a ses traditions qui ne sont pas fondamentalement celles des grandes écoles. C'est complètement différent. Mais on dit non, comme c'est le début, on fait avec ce qu'on a et finalement les gens sont tombés, ou les gens demeurent dans l'inaction. On ne veut pas changer parce que chacun trouve son compte dedans (Samba, responsable administratif de l'université).

Ces propos s'inscrivent dans la thèse de l'université d'urgence, c'est-à-dire que l'État malien n'a pas eu le temps de penser sa stratégie de mise en application de la réforme de l'enseignement supérieur avec la création de l'université du Mali en 1993 puis sa réelle ouverture en 1996. Il

faut préciser que l'article premier de la loi n° 93-060 du 8 septembre 1993 portant création de l'université du Mali donnait à l'université un statut d'établissement public, national à caractère administratif. Bien que cette loi ait pris en compte la promotion de la recherche technique et technologique dans les missions de l'université, elle n'accorde cependant pas un caractère scientifique, culturel et professionnel qui devrait donner un projet d'avenir à l'enseignement supérieur. Pensant que cela pourrait constituer un frein au rayonnement de l'enseignement supérieur, nous avons cherché à savoir s'il y a eu une modification de cette loi n° 93-060 du 8 septembre 1993. Le constat fait par le rapport général de (IPAGU, 2010) est que « la Loi de 1993 est dépassée, notamment au point de vue de la gouvernance qu'elle impose à l'Université du Mali et à celui de la capacité juridique réduite qu'elle lui confère » (IPAGU, 2010 : 13). Ainsi, l'université reste figée dans les préceptes et les orientations obsolètes s'apparentant à la réforme de 1962.

À cette époque l'université avait été pensée en matière d'urgence, ce qui amène à considérer les options de cette époque comme répondant à des impératifs particuliers qui ne sont pas forcément ceux d'aujourd'hui, comme réclamait tantôt Daouda. En effet (nous l'avons déjà évoqué) la création de l'université répondait à une politique de formation et de perfectionnement des cadres supérieurs et des techniciens supérieurs. Transposer cette situation au contexte actuel de l'enseignement supérieur revient à considérer que l'organisation et les modalités de fonctionnement universitaire s'inscrivent dans une politique de maintien des populations scolaire et universitaire entre deux intervalles de temps : le temps de la formation et le temps de l'emploi. Même si le document-cadre de la politique nationale de l'enseignement supérieur de 2009 stipule que l'enseignement supérieur et la recherche scientifique ont pour mission « la diffusion du savoir et la constitution d'un savoir propre aux conditions socioculturelles, économiques et historiques de notre pays, en assurant l'accès aux formes les plus élevées de la culture et du savoir à tous ceux qui en ont la volonté et la capacité, et qui remplissent les conditions d'accès ». Là aussi, il n'est pas question de professionnalisation en vue de rendre efficaces les formations.

Cependant, comme il est régulièrement exprimé le besoin et la nécessité de conformer les enseignements aux réalités socio-économiques et politiques du Mali, quelques rares enseignants et cadres administratifs entendent apporter ce changement tant souhaité à travers la révision des contenus des programmes. Pour certains, il va de leur responsabilité de faire changer les choses.

« C'est vrai qu'il y a un enjeu, il y a un risque pour les autres, ça peut poser un problème. Mais nous, nous avons la responsabilité aujourd'hui au département d'être des cadres, des anciens et nous avons la responsabilité historique d'interroger les pratiques et puis de voir ce qu'on peut faire en matière d'amélioration. En tout cas, c'est ça le projet, ce n'est pas encore réel, mais déjà un effort est de penser

au projet, je crois qu'il faut changer en formation professionnelle. On n'est jamais parfait, on peut toujours parfaire, je suis dans cette logique-là » (Bréhima, responsable de DER).

Certaines personnes se disent assez critiques de la formation qui est donnée aux étudiants en arguant du fait que le Mali est indépendant depuis plus de 60 ans, mais qu'il continue à dispenser les mêmes contenus pédagogiques avec quelques rares modifications. S'appuyant sur la vocation agro-sylvo-pastorale, ils estiment que les cadres devraient être nombreux à être formés dans les domaines du secteur primaire.

« Le Mali est un pays à vocation agro-sylvo-pastorale et nous continuons à former des cadres qui ne sont pas en rapport avec ça. L'ENA qui forme plus de la moitié des jeunes, des juges, des avocats, pour quels besoins ? Or ceux qui font didactique, d'accord, il y a des écoles pour eux, d'accord, mais un sociologue, il va trouver un cabinet où ? » (Bréhima, responsable de DER).

Ces propos soulèvent des questions de choix stratégiques en matière de projet de formation adossé à la réalité du pays. Il serait alors incongru de former autant de juges ou d'avocats si les besoins réels du Mali ne peuvent pas les assumer. Il est tout de même paradoxal de parler de didactique alors qu'aucune formation ne forme en didactique au Mali si ce n'est l'enseignement de la matière dans le parcours de formation en sciences de l'éducation. Par ailleurs, cela prouve une forme de conscience dans les réorientations des enseignements vers des objets plus professionnalisants et émergents. Le problème actuel des formations en SHS au Mali se situerait alors du point de vue de la construction des projets de formation (maquettes) avec des finalités bien précises. Samba nous dit ceci :

« Si on prend les L1, L2, et L3, ce sont vraiment des choses qu'on doit revoir. Maintenant au niveau des Masters, les gens paient pour leurs besoins. Ils paient pour leur besoin, mais en L1, L2 et L3 vraiment, j'ai l'impression que les apprenants sont un peu victimes du laxisme d'un système qui est là et qui ne sait même plus ce qu'il veut » (Samba, responsable administratif de l'université).

Chose qui est compréhensible d'autant plus que les programmes actuels sont jugés obsolètes par les enseignants eux-mêmes. Bréhima énumère certains profils qu'il serait nécessaire de prendre en compte dans les nouvelles orientations des politiques de formation dans le domaine spécifique des sciences de l'éducation. Pour lui, s'inscrire dans une dynamique de formation des formateurs destinés à travailler dans le domaine de l'alphabétisation avec un accès aux ONG est plus que nécessaire, car les projets communautaires s'appuient généralement sur cet axe pour recruter les villageois (es). Gautié disait que « les politiques de formation devraient être pensées dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie » (Gautié, 2006) in (Voirol-Rubido & Hanhart, 2015 : 5).

« ... même la formation des adultes, je crois que c'est un besoin pour ce pays, la formation des cadres d'ONG, c'est en projet aussi, ce n'est pas assez fait. On doit former des gens à comment aborder des adultes, comment former les adultes. L'andragogie, ce n'est pas assez fait, on s'occupe plus de la pédagogie que de l'éducation des adultes. On ne le fait pas assez. Et si on doit s'adresser à une structure pour le faire, c'est nous, à mon avis. Je n'ai pas connaissance d'un institut où on forme des adultes ou

d'un centre de formation dans lequel on forme les formateurs des adultes. Donc on peut mettre ça dans nos projets parce qu'on a besoin de ça » (Bréhima, responsable de DER).

Les propos ci-dessus s'inscrivent dans la division du travail avec la volonté de transformer le système d'enseignement et de formation universitaire. Pour Durkheim, cité par Forquin, « une transformation pédagogique est toujours le résultat et le signe d'une transformation sociale qui l'explique. Pour qu'un peuple sente, à un moment donné, le besoin de changer son système d'enseignement, il faut que des idées et des besoins se soient fait jour auxquels le système ancien ne donnait plus satisfaction » (Durkheim, 1938 : 194 in Forquin, 2008 : 95). Il est donc clair qu'une volonté de repartir sur de nouvelles bases est souhaitée et souhaitable selon les contextes sociopolitiques, économiques et pédagogiques. Considérant la mondialisation et l'internationalisation des savoirs, avec des problématiques sociopolitiques et conjoncturelles que connaît le Mali, il se doit de transformer en profondeur ses orientations politiques en matière d'éducation et de formation universitaire. Comme disent Voirol-Rubido & Hanhart, « la créativité et la capacité à réagir rapidement aux changements conditionnent de plus en plus la croissance économique, et partant l'essor de l'emploi (Béji & Fournier, 2006) (Falter, Pasche, & Hertig, 2007 » (Voirol-Rubido & Hanhart, 2015 : 5).

Il est alors plus qu'urgent que les autorités politiques et éducatives prennent à bras le corps les préoccupations des enseignants et les enjeux actuels du pays en vue de réorienter les actions sociopolitiques et éducatives de l'enseignement supérieur du Mali. Il se trouve que ces autorités politiques, couplées avec les familles et les acteurs sociaux, ne travaillent pas mutuellement dans un processus de construction des savoirs et dans une logique de développement des compétences attendues du marché. Or, le développement d'un système éducatif et de son efficacité externe résulte en grande partie des actions convergentes de plusieurs acteurs, dont les décideurs politiques, les familles et les acteurs sociaux (patronat). Ce positionnement ne nous fait pas oublier la vocation première de l'université qui, au XIXe siècle, était définie par le cardinal John Henry Newman comme consistant en la recherche de la connaissance par la connaissance et pour la connaissance. Au XXe siècle, les découvertes scientifiques apportant le bien-être des populations ont adjoint la fonction originelle de la production de la connaissance pour la connaissance d'une fonction d'utilité sociale. Cette utilité se voit exister au travers des financements des recherches par les institutions financières. Dès lors, Daniel Akyeampong (1998) trouve que la vocation première de l'université tend à se pervertir. De même pour Bodin & Orange (2013), « l'un des enjeux de la formation universitaire est bien, d'abord, de transmettre des connaissances et des savoirs d'ordre proprement intellectuel » (Bodin & Orange, 2013 : 64). Mais la question que l'on se pose est de savoir dans quel cadre ces savoirs sont construits, organisés et transmis.

Pour répondre à ces interrogations et mettre en œuvre la phase de collecte de données, une approche méthodologique mixte a été adoptée, combinant à la fois une enquête qualitative et une enquête quantitative. Les résultats de ces deux méthodes ont été soumis à une analyse critique de la revue de littérature. Dans cette section, nous allons examiner comment cette approche méthodologique a été concrètement mise en œuvre, en mettant en lumière les choix techniques et stratégiques liés à l'utilisation de différents outils de collecte de données et leur mobilisation. Pour répondre à ces questions, nous commencerons par aborder les aspects épistémologiques, techniques et pratiques de notre méthodologie de recherche.

CHAPITRE IV : La méthodologie de recherche

Ce chapitre entend apporter des éléments méthodologiques qui concourent à l'objectivation de notre objet de recherche qu'est le dysfonctionnement universitaire. La construction de notre protocole de recherche s'appuie sur le principe de continuité décisionnelle. C'est-à-dire que l'employabilité dégradée des étudiants en SHS découle d'un processus dysfonctionnel entre les aspirations des élèves, les besoins des étudiants et les décisions des acteurs politiques, administratifs et pédagogiques de l'institution scolaire et universitaire. C'est pourquoi nous avons adopté une posture processuelle qui amène à déconstruire ce processus et le reconstruire pour comprendre le dysfonctionnement universitaire et son lien avec l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali. Ainsi, ce chapitre va présenter la démarche de recherche, les outils de collecte des données, les outils d'analyse des données, les populations d'enquêtes, les limites et les questions éthiques et déontologiques.

4.1. La démarche méthodologique : une démarche hypothético-déductive et inductive

En partant du principe que la méthodologie « est une codification des pratiques considérées comme valides par les chercheurs seniors d'un domaine » (Van Der Maren, 1996 : 9), nous inscrivons notre démarche de recherche dans une perspective hypothético-déductive et aussi inductive. Chaque objet de recherche invoque, selon le terrain, des procédés techniques ou stratégiques en vue de saisir la complexité des questions qu'il soulève. À ce titre, Jean-Marie Van Der Maren affirme que « l'unité méthodologique d'un domaine de recherche est une illusion simplificatrice » (ibid. : 10). Selon Christine Musselin (2005 : 53), « toute démarche comporte des forces et des faiblesses, conduit à voir certains phénomènes plutôt que d'autres et fait des impasses ». Face à ce constat, nous avons fait le choix d'adopter une méthodologie mixte mêlant une enquête quantitative à une enquête qualitative. Ce qui a permis non seulement de croiser des données issues des deux types d'enquête, mais aussi de soulever leurs complémentarités ou leurs contradictions. C'est aussi pour nous, une stratégie de remédiation aux possibilités « d'impasses » soulignées par Christine Musselin (2005) que nous avons jugé nécessaire de combiner les deux types d'enquête.

Cette posture de recherche a eu pour fonctions la triangulation, la complémentarité, le développement, l'initiation et l'expansion (Grenne, Caracelli, & Graham, 1989) des données en vue de mieux saisir la problématique de l'employabilité dégradée des diplômés en SHS au Mali. Elle a également permis de faire émerger les significativités des actions individuelles et collectives et d'en expliciter les logiques structurantes. Inscrite dans une dynamique de

production scientifique, cette thèse s'évaluera donc par la posture du chercheur vis-à-vis de la collecte et de l'analyse des données du terrain. Ce faisant, notre travail interrogeant la notion de l'employabilité (Tiffon, Moatty, Glaymann, & Durand, 2017) comme actions permettant de limiter les incertitudes liées au marché de l'emploi, s'efforce de se tenir à la rigueur scientifique et à la réfutabilité de la recherche (Karl Popper) à partir d'un certain choix.

Pour Christine Musselin (Ibid.), toute recherche s'inscrivant dans la sociologie de l'action organisée, relève d'une démarche inductive à double titre.

« D'une part, du fait de la posture qu'elle adopte par rapport au terrain d'enquête : ce dernier n'est pas un moyen de vérifier des hypothèses, mais un espace à investir, dans lequel s'immerger pour en découvrir les ressorts et les modes de fonctionnement concrets. D'autre part, du fait qu'elle prend appui sur les résultats empiriques pour progressivement élaborer des questions de recherche et faire émerger une problématique » (Musselin, 2005 : 60).

Il semble que la démarche inductive soit la plus appropriée pour notre recherche sur le dysfonctionnement universitaire et son lien avec l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali. Dans notre tentative d'élucidation et de compréhension de ce phénomène, l'objet de recherche a été déconstruit en trois niveaux d'analyse en vue d'en éprouver les faits (Bachelard : 1967). Pour rappel, ce sont le niveau macro, qui interroge les actions politiques ; le niveau méso qui questionne l'administration universitaire dans son organisation et son fonctionnement et enfin le niveau micro qui est axé sur les acteurs concernés par la problématique de l'employabilité dégradée. Comme l'ont fait remarquer Bourdieu, Chamboredon, & Passeron (2021 : 103), « la familiarité avec l'univers social constitue pour le sociologue l'obstacle épistémologique par excellence » et voilà pourquoi il est nécessaire de passer par une rupture épistémologique. Norbert Élias disait aussi, dans son ouvrage intitulé *Engagement et distanciation*, que « dans la plupart des sciences sociales, des conceptualisations marquées par l'affectivité — indice de tensions sociales et politiques en perpétuel bouillonnement — bloquent la continuité permanente de la recherche » (Élias, 1993 : 25). C'est ainsi qu'il s'interroge sur l'attribution de « l'épithète scientifique » que l'on pourrait donner à une recherche ou à une théorie si celle-ci est entachée d'affects et de présupposés dogmatiques. Ainsi, pour se démarquer de tout affect et présupposés dogmatiques, même si cela reste limité, nous avons construit des outils pour analyser le dysfonctionnement et ses relations avec l'employabilité dégradée des étudiants maliens en SHS. Mais avant de décrire ces outils et leurs objectifs, nous allons présenter le contexte spécifique et les grandes étapes de la collecte des données.

4.2. Le contexte de collecte des données : Quels impacts de la crise sanitaire ?

Il faut rappeler que nous sommes rentrés en thèse en 2018-2019 avec une co-inscription en Master Anthropologie sociale et culturelle option Santé, Migration, Médiation (S2M) et la thèse en sciences de l'éducation. Notre mémoire de master interrogeait la crise de l'enseignement supérieur du Mali au prisme des expériences quotidiennes des enseignants-chercheurs. En parallèle, le sujet de thèse portait sur le rôle des organisations internationales comme la Banque Mondiale et le FMI dans le fonctionnement du système de l'enseignement supérieur des pays de l'Afrique de l'Ouest : le cas du Mali. Cette première année de thèse a été une année exploratoire à l'issue de laquelle nous avons estimé qu'un tel sujet relevait beaucoup plus des « affects » et des « présupposés dogmatiques » (Elias, 1993) que de la réalité objective. Parce que nous estimions que ces organisations financières conditionnaient leur financement à l'adoption d'une certaine politique « guidée » en matière de gouvernance. Les rapports nationaux attestent d'un taux de financement du système de l'enseignement supérieur à plus de 90 % par l'État malien. Ce qui semble invalider notre thèse de l'enseignement supérieur au service des bailleurs financiers.

Les conclusions de notre mémoire de Master anthropologie avaient soulevé des problématiques de fonctionnement institutionnel. Ainsi, nous avons estimé nécessaire de croiser cette nouvelle donnée à notre expérience personnelle de chômeur actif³⁸ lorsque nous avons obtenu notre diplôme de maîtrise en sciences de l'éducation au Mali. Cela a permis de réorienter le sujet de recherche initial vers l'analyse dysfonctionnelle de l'institution universitaire et son lien avec la problématique de l'employabilité des étudiants en SHS au Mali.

À notre deuxième année de thèse, notre premier terrain a lieu du 10 mars 2020 au 25 juin 2020 dans un contexte de crise sanitaire lors duquel nous avons réalisé dix (10) entretiens semi-directifs. En effet, une semaine après notre arrivée au Mali pour les enquêtes, la situation sanitaire internationale de la Covid-19 s'aggrava. Les gouvernements commencèrent à prendre des mesures restrictives et protectrices des populations. Ce contexte particulier contraignit les autorités politiques du Mali à décider la fermeture des frontières terrestres et aériennes avec les autres pays. Il s'ensuit, la fermeture des établissements scolaires et universitaires et la restriction des déplacements des personnes et l'instauration de couvre-feu à partir de 20 h. Ces nouvelles mesures s'étaient, à l'époque, ajoutées à un mouvement de grève des enseignants-chercheurs

³⁸ Nous considérons comme chômeur actif, tout individu détenteur d'un diplôme et qui est activement investi dans sa recherche d'emploi.

en cours au même moment. Ces deux crises cumulées ouvrent la voie à un terrain parsemé de contraintes.

Face à cette situation, la collecte des informations s'est révélée très difficile. L'analyse que nous faisons de cette entrée sur le terrain, c'était que nous étions identifiés comme potentiel porteur de virus de la Covid-19. Quelques entretiens ainsi planifiés, s'étaient vus repoussés à plusieurs reprises et d'autres annulés. Les élèves et étudiants n'étaient pas accessibles. Les enseignants-chercheurs également ne fréquentaient plus l'université. Pendant trois mois, nous avons revu notre approche de terrain en vue de collecter les données nécessaires. Il a fallu être patient et attendre la réouverture institutionnelle pour y investiguer. Cette ouverture advient dans les deux dernières semaines avant la fin de notre enquête de terrain. Mais avant cette date, nous avons réalisé dix entretiens et diffusé notre questionnaire à l'intention des diplômés de la faculté des sciences humaines et des sciences de l'éducation de Bamako (FSHSE).

Ensuite, lors de notre deuxième terrain, du 16 mars 2021 au 18 avril 2021, nous avons réalisé vingt et neuf (29) entretiens semi-directifs avec les responsables politiques, administratifs et pédagogiques (enseignants-chercheurs) ainsi que les étudiants en fonction de leur disponibilité. Enfin, un dernier temps de terrain qui s'est déroulé entre le 29 octobre 2021 au 20 novembre 2021, dans un contexte de deuil familial lors duquel nous avons enregistré cinq (5) entretiens semi-directifs. Ces différents terrains ont été possibles grâce aux outils préalablement conçus à cet effet et dont les descriptions sont portées ci-dessous.

4.3. Les outils de recueil des données : pour quels intérêts ?

Nous avons retenu deux outils d'enquête pour réaliser cette thèse. Le premier est le questionnaire composé de questions fermées et semi-fermées, de questions à choix multiples et de questions à échelles. Le second est l'entretien semi-directif en tant que situation dans laquelle le chercheur pose des questions ouvertes à un enquêté tout en veillant à ce que les réponses rentrent dans le cadre de l'enquête. Cela consiste à poser des questions avec une certaine maîtrise du cadre évolutif de l'entretien.

4.3.1. Le questionnaire : construction des données quantitatives

Cet outil d'enquête a été conçu pour recueillir des données chiffrées en vue de mesurer certaines variables susceptibles d'éclairer la problématique de l'employabilité après les formations. Il a été élaboré sur le logiciel Sphinx version V² Plus et parfois transcrit sous le logiciel Google drive (googleforms) en vue d'adaptation à un public cible. Il a été adressé aux bacheliers de quatre lycées (publics et privés de Bamako et de Ségou) et aux diplômés des SHS de la faculté

des sciences humaines et des sciences de l'éducation de Bamako (promotions 2014-2015 et 2016-2017).

4.3.1.1. *Le questionnaire à destination des bacheliers*

Ce questionnaire à destination des bacheliers sera composé de deux sous-ensembles. L'un se focalisera sur les objectifs du questionnaire et la présentation de quelques questions et tableaux dans une démonstration concrète de leur mobilisation. L'autre sous-ensemble traitera de la passation de ce questionnaire dans un contexte de crise sanitaire.

4.3.1.1.1. Objectifs et leur traduction concrète

Ce questionnaire a été conçu pour mesurer la connaissance des élèves sur l'enseignement supérieur et si cette connaissance (limitée ou pas) n'influence pas l'orientation future et les choix des formations disponibles. En dehors des questions factuelles sur *le type de lycée*, et sa *situation géographique*, les quelques questions ci-dessous posées nous ont permis par exemple d'identifier les logiques d'orientation (question 3) et de pouvoir mesurer le degré de satisfaction des élèves de leur choix de formation (question 4). Ensuite, nous avons voulu savoir si les bacheliers avaient une certaine maîtrise de la congruence de la formation en cours au lycée et sa continuité à l'université (question 8). Les questions (18 et 19) nous donnent à voir le niveau d'information des élèves sur l'enseignement supérieur et leurs sources d'information. Nous avons voulu savoir également le projet de formation des élèves et surtout savoir s'ils sont informés des modalités de financement de ces formations (questions 21 et 22). Sans oublier de demander si eux aussi, à l'instar des diplômés en SHS de Bamako, croient l'importance du réseau relationnel pour obtenir un emploi au Mali (question 24). Cette question était précédée d'une question (23) qui disait ceci : après ma formation, mes chances d'obtenir un emploi sont : - Très grandes ; - Grandes ; - Minimales ; - Très minimales. Toutes ces questions relèvent de la dimension compréhensive du système d'orientation scolaire et universitaire.

3. Je suis dans cette filière. Qui a décidé que j'allai dans cette filière?

- 1. Mes parents
- 2. Mes enseignants
- 3. Mes résultats scolaires
- 4. Ma conviction personnelle

4. Est-ce que c'est ce que je voulais faire comme étu

- 1. Oui
 - 2. Non
-

8. Cette filière me permet d'entrer en

- 1. Administration et Management
 - 2. Sciences juridiques et politiques
 - 3. Sciences économiques et de gestion
 - 4. Sciences de la santé
 - 5. Sciences humaines et sociales
 - 6. Sciences et techniques
 - 7. Sciences agronomiques
 - 8. autre
-

18. Avez-vous déjà eu des informations sur l'enseignement supérieur du Mali?
 1. Oui 2. Non

19. Si Oui, de part de qui?

<input type="checkbox"/> 1. Ami	<input type="checkbox"/> 2. Aîné
<input type="checkbox"/> 3. Père	<input type="checkbox"/> 4. Mère
<input type="checkbox"/> 5. Cousin(e)	<input type="checkbox"/> 6. Oncle
<input type="checkbox"/> 7. Tante	<input type="checkbox"/> 8. Enseignants
<input type="checkbox"/> 9. La direction du lycée	<input type="checkbox"/> 10. Conseiller d'orientation
<input type="checkbox"/> 11. Voisinage	<input type="checkbox"/> 12. Autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).

21. Quel est le diplôme que vous visez après le baccalauréat?

22. Cette formation est-elle payante?
 1. Oui 2. Non 3. ne sais pas

23. Après ma formation universitaire, mes chances d'avoir un emploi sont:
 1. Très grandes 2. Grandes 3. Minimales
 4. Très minimales

24. Avoir des relations pour avoir un emploi au Mali, c'est :
 1. Absolument nécessaire 2. Assez nécessaire
 3. Pas très nécessaire 4. Pas du tout nécessaire

Figure 9 : quelques questions du questionnaire adressées aux bacheliers des lycées publics et privés de Bamako et de Ségou

Source : Questionnaire adressé aux bacheliers de mars 2020 à juin 2020.

L'analyse des résultats de l'enquête par questionnaire nous a fourni un certain nombre de tableaux. Les tableaux ci-dessous décrivent les caractéristiques des bacheliers enquêtés par région, par type de lycée, par sexe et par filière de formation et nous donne une première impression sur la place prépondérante qu'ont les variables indépendantes sur la maîtrise ou pas du système de l'enseignement supérieur.

Région	Bamako	%	Ségou	%	TOTAL	%
<i>Type de lycée</i>						
Public	124	47 %	103	47 %	227	47 %
Privé	140	53 %	118	53 %	258	53 %
TOTAL	264		221		485	100 %

Tableau 3 : le type de lycée fréquenté par les bacheliers et par région géographique

Type de lycée	Public	%	Privé	%	TOTAL	%
<i>Sexe</i>						
Féminin	88	40 %	142	55 %	230	48 %
Masculin	133	60 %	114	45 %	247	52 %
TOTAL	221		256		477	100 %

Tableau 4 relatif au Sexe et au type de lycée fréquenté par les bacheliers

Source : données personnelles collectées de mars 2020 à juin 2020

Ces deux tableaux croisés présentent les bacheliers à partir de leur situation géographique, leur sexe et le type de lycée qu'ils fréquentent. L'information que l'on retient, c'est qu'il y a une répartition similaire des élèves en fonction du sexe, de la région géographique et du type de lycée. Nous avons donc un pourcentage d'effectif des filles à 48 % contre 52 % pour les garçons. Ils sont géographiquement répartis en 47 % de bacheliers relevant du lycée public contre 53 % du lycée privé. En inversant le calcul, nous aurons 54 % de bacheliers à Bamako contre 46 % d'élèves à Ségou. Le fait que les deux tableaux croisés n'aient pas le même effectif total, qui devrait être de 488, se justifie par notre choix de ne pas prendre en compte les « non-

réponses » dans l'analyse des données. Nous allons croiser les classes de terminale des élèves et leur correspondance universitaire en matière de domaines de formation. Le but de ce croisement était de pouvoir observer s'il y a une congruence et une compréhension de la continuité des offres de formations scolaires et universitaires par les bacheliers.

Domaine de formation	Administration et Management	Sciences juridiques et politiques	Sciences économiques et de gestion	Sciences de la santé	Sciences humaines et sociales	Sciences et techniques	Sciences agronomiques	Autre	TOTAL
<i>Classe terminale</i>									
TLL	33	27	1	4	8	1	1	10	85
TSEco	1	1	62	4	3	0	4	3	78
TSExp	1	0	1	91	2	11	6	8	120
TSS	5	14	4	6	78	3	1	5	116
TAL	0	0	1	0	1	0	0	2	4
TSEx	1	0	3	14	1	33	3	8	63
TOTAL	41	42	72	119	93	48	15	36	466

Tableau 5 : les classes de Terminale et le domaine de formation souhaité

Source : données personnelles collectées de mars 2020 à juin 2020

En effet, le tableau ci-dessus démontre une certaine congruence entre les classes de terminale qu'occupent les bacheliers et leur aspiration future en matière de formation universitaire. Ceux qui sont dans une classe de terminale sciences économiques souhaitent s'orienter massivement vers les domaines des sciences économiques et de gestion ; les élèves de terminale sciences expérimentales souhaitent aller vers les sciences de la santé, tandis que les élèves de terminale sciences sociales pensent majoritairement aller vers les sciences humaines et sociales. Le calcul du khi-2 de 902,44, ddl=25,1-p=99,99% constate une forte dépendance de la variable classe terminale à la variable domaine de formation souhaité. Mais cette congruence dans les choix de formation n'est-elle pas liée au bassin réduit des offres de formations disponibles au Mali ? Nous allons tenter de répondre à cette question dans les pages qui suivent.

4.3.1.1.2. Passation du questionnaire, une réalisation trépidante

Nous ne pouvons expliquer la passation du questionnaire sans pour autant évoquer le contexte dans lequel a eu lieu cette enquête par questionnaire. En effet, il faut préciser que nous sommes allés sur le terrain à une période où la crise sanitaire du Covid-19 conduisait le monde dans un retranchement avec des mesures barrières, des fermetures institutionnelles, des confinements et restrictions de voyages partout dans le monde. Ce contexte particulier a influencé non seulement le temps que nous devrions consacrer à la passation du questionnaire, mais également à leurs modes d'administration. Nous reviendrons sur le cas particulier du questionnaire adressé aux diplômés.

Quand nous sommes arrivés au Mali en mars 2020 pour les enquêtes, nous avons été marqués par la fermeture des institutions scolaires et universitaires qui empêcha l'accès immédiat au

terrain. Il nous a fallu attendre jusqu'en mi-juin pour que ces institutions soient accessibles. À partir de ce moment, nous ne disposions que de deux semaines pour faire passer les questionnaires avant notre retour. Nous avons donc mobilisé les personnes-ressources (anciens camarades de l'université du Mali) qui sont en service dans les régions géographiques cibles.

Nous nous sommes appuyés sur des connaissances à Ségou et à Bamako pour faciliter notre entrée dans les lycées (publics et privés) cibles. Ces personnes-ressources nous ont mis en relation avec les administrations scolaires en vue d'organiser notre passage pour la passation du questionnaire aux bacheliers. Nous avons donc effectué un voyage de 72 h à Ségou³⁹ où nous attendait notre camarade de classe. Étant donné qu'on avait deux lycées à interroger, dont un public et un privé, nous nous sommes appuyés sur notre ami pour distribuer 250 questionnaires dans les classes de terminale du lycée public. Nous leur avons laissé le temps de remplir le questionnaire à la maison et de les ramener le lendemain. Lorsque nous sommes allés collecter les questionnaires renseignés, la plupart des élèves avaient soit oublié de les ramener ou ne l'avaient pas rempli. Bien que notre passage eût été planifié avec l'administration du lycée public, les 72 heures n'ont pas suffi à faire passer et collecter les questionnaires.

Nous étions dans l'obligation de retourner à Bamako sans les questionnaires tout en permettant à notre camarade de classe de les récupérer et de nous les faire parvenir par courrier. Ce dernier a finalement pu récupérer les questionnaires et nous les a transmis à travers le service courrier d'une compagnie de transport. Nous avons reçu l'enveloppe contenant les questionnaires renseignés le jour de notre vol retour pour la France. Après décompte, nous avons eu un taux de retour de 41,2 % sur les 250 questionnaires distribués.

En ce qui concerne le lycée privé dans la région de Ségou, nous avons opté pour un lycée privé à Niono situé près de 70 km de la ville de Ségou. Il faut savoir qu'à Niono, aussi, nous nous sommes appuyés sur une connaissance de longue date qui enseigne dans un lycée privé à Niono. Celui-ci est retourné auprès de ses parents après ses études universitaires de Bamako, car il ne trouvait pas d'emploi. Ce dernier est chargé de cours d'Histoire et Géographie dans le lycée privé dans lequel on a souhaité faire passer le questionnaire aux bacheliers. Le choix de ce lycée a une double motivation. D'abord, parce que nous avons quelqu'un qui pouvait faciliter notre entrée dans cet établissement au regard du peu de temps que nous disposions pour le terrain. Ensuite, ce lycée est choisi par rapport à sa zone d'implantation, car Niono est une zone d'irrigation et de culture rizicole par excellence où est implanté l'office du Niger avec pour

³⁹ Quatrième région administrative du Mali située à près de 240 km nord-est de Bamako (vers le centre du Mali).

mission essentielle de contribuer à l'autosuffisance alimentaire. C'est une zone à forte potentialité pour le secteur primaire.

Après un premier contact avec le proviseur de ce lycée et sur conseil de notre ami enseignant dans cet établissement, nous avons fait acheminer les questionnaires par le service courrier d'une compagnie de transport à destination de ce lycée privé. Dès la réception du courrier, le directeur nous a contactés pour avoir des précisions sur certaines questions avant de les distribuer aux bacheliers. Nous avons envoyé 200 questionnaires dans cet établissement privé et avons eu un taux de retour de 59 %, soit 118 questionnaires renseignés. Là aussi, les questionnaires nous ont été renvoyés par colis.

Avant d'aller à Ségou, nous avons pris attache avec un lycée privé de Bamako pour y administrer les questionnaires. À notre retour, on s'est rendu sur place pour présenter notre recherche au directeur. Celui-ci nous a conduits chez le surveillant du lycée en lui demandant de nous accompagner dans les classes de terminale pour l'enquête. Nous sommes donc passés, de classe en classe pour présenter le questionnaire, le distribuer et en expliquer le contenu. Lors de ces passages devant les élèves, nous avons mis l'accent sur l'intérêt qu'ils avaient à répondre à ce questionnaire tout en prenant le temps de bien expliquer notre démarche et de répondre aux éventuelles questions. Nous avons aussi rassuré sur l'anonymat des réponses. Il en a été ainsi pendant deux jours, car la contrainte sanitaire obligeait les établissements scolaires à ouvrir sous forme de rotation en petits groupes d'élèves. Tous les élèves n'étaient donc pas présents le premier jour de l'enquête. Ce qui nous a permis de repasser le lendemain pour récupérer les questionnaires de la veille et de distribuer d'autres questionnaires à d'autres classes de terminale. Il était convenu avec le surveillant et les élèves de passer récupérer les questionnaires remplis le lendemain de chaque distribution. Ce type de fonctionnement n'a pas posé de problème particulier avec un taux de réponse de 70 % sur 200 questionnaires distribués aux bacheliers de ce lycée privé de Bamako.

Quant aux lycées publics de Bamako, les cours n'avaient pas véritablement commencé, car certains enseignants continuaient à ne pas venir et les élèves également. Nous avons alors mandaté un étudiant de Master sociologie pour faire passer le questionnaire aux bacheliers du lycée public de Bamako. Ce dernier a pu réaliser l'enquête par questionnaire et s'est occupé de nous les envoyer à Bordeaux. Il a été distribué 250 questionnaires aux bacheliers du lycée public de Bamako comme cela a été le cas pour le lycée public de Ségou. Après plusieurs passages pour la collecte des questionnaires renseignés, il a pu récupérer 124 questionnaires, soit un taux de retour de 49,6 %. Il faut rappeler que cet étudiant de Master a été par la suite très sollicité pour la suite de notre recherche dans la mesure où il a contribué avec d'autres étudiants à

retranscrire une trentaine de nos entretiens que nous avons réalisés au Mali. Nous leur avons rémunéré pour ces travaux de retranscription.

Questionnaire	Distribué	Nombre de retours	Taux de retour
<i>Lycée privé Niono</i>	200	118	59 %
<i>Lycée public Ségou</i>	250	103	41,20 %
<i>Lycée privé Bamako</i>	200	140	70 %
<i>Lycée public Bamako</i>	250	124	49,60 %
<i>Non-réponse</i>		03	0,61 %
Total	900	488	54,22 %

Tableau 6 : le questionnaire distribué et le taux de retour

Source : données personnelles collectées de mars 2020 à juin 2020

Ce tableau indique un taux de retour global de 54,22 % sur les 900 questionnaires distribués à l'ensemble des quatre lycées. Nous nous sommes rendu compte qu'il y avait trois (3) questionnaires sur lesquels nous n'avions pas d'indication précise sur le type de lycée et la zone géographique. Ces trois n'ont pas été catégorisés dans les types et les régions des lycées. En revanche, ils ont été comptabilisés dans l'effectif total de notre population d'étude. En parallèle, nous avons fait passer un autre questionnaire aux diplômés de la faculté des sciences humaines et des sciences de l'éducation qui relève du domaine de formation des SHS.

4.3.1.2. Le questionnaire adressé aux diplômés en SHS

Le second questionnaire-ci est adressé aux diplômés de quatre départements de recherche que sont : sciences de l'éducation, sociologie-anthropologie, philosophie et psychologie. C'est dans cette faculté que nous avons décidé de réaliser notre recherche de thèse sur le dysfonctionnement et son lien avec l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali.

4.3.1.2.1. Objectifs et leur traduction concrète

L'objectif de cette enquête par questionnaire à l'intention des diplômés en SHS était d'abord, de pouvoir mesurer le taux de chômage, d'insertion professionnelle et de sous-emploi professionnel. Ensuite, il s'agissait de comprendre la logique d'orientations et de constructions des parcours de formation, voire le rapport au savoir des diplômés à partir de leur expérience universitaire. Enfin, ce questionnaire avait un objectif stratégique dans la mesure où les premiers résultats ont permis de questionner l'objet de recherche au travers des données factuelles. C'est en cela que notre démarche est inductive. Cette entrée par le questionnaire a permis de faire une lecture croisée entre les variables indépendantes (le sexe, l'âge, la filière de formation, etc.) et les variables dépendantes (le choix de formation, la nécessité d'avoir un réseau pour avoir un emploi, le rapport au savoir, le stage et le contenu des enseignements) dans l'optique de comprendre les interdépendances logiques ou illogiques entre elles.

Pour illustrer nos propos, voici quelques questions de notre questionnaire et le type d'analyse qui en est découlé.

<p>3. J'ai étudié cette discipline, qui a décidé que je devais faire cette formation ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Mes parents <input type="radio"/> Mes enseignants du lycée <input type="radio"/> Mes résultats scolaires <input type="radio"/> Ma conviction personnelle <input type="radio"/> Mon frère <input type="radio"/> Ma sœur <input type="radio"/> Mon cousin <input type="radio"/> Ma cousine <input type="radio"/> Ma tante <input type="radio"/> Mon oncle <input type="radio"/> Personne <input type="radio"/> Autre 	<p>7. Je suis</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Tout à fait satisfait de ce choix de filière <input type="radio"/> Assez satisfait de ce choix de filière <input type="radio"/> Pas satisfait de ce choix de filière <input type="radio"/> Pas du tout satisfait de ce choix de filière
<p>4. Est-ce que c'est ce que je voulais faire comme études ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non 	<p>8. Cette discipline de formation m'a permis de développer de compétences recherchées sur le marché du travail</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Tout à fait d'accord <input type="radio"/> Assez d'accord <input type="radio"/> Pas d'accord <input type="radio"/> Pas du tout d'accord

Figure 10 : le questionnaire adressé aux diplômés des SHS de Bamako

Source : questionnaire adressé aux diplômés des SHS en mars 2020

Pour des questions d'efficacité dans le traitement des données, nous avons recomposé la question 3 en quatre catégories de réponses que sont : *la conviction personnelle* regroupant (ma conviction personnelle et Personne) ; *la famille* (mes parents, mon frère, sœur, tante, oncle, cousin et cousine), *l'institution scolaire et universitaire* (enseignants, les résultats scolaires) et *Autre*. Cela a permis de déconstruire les logiques qui sous-tendent les choix de formation et le rapport aux savoirs des étudiants. En fonction de leur degré de satisfaction, on analysera le lien de dépendance avec le développement des compétences attendues du marché du travail. Par rapport au savoir, nous entendons, comme Aziz Jellab (2003 : 55), « la manière dont les élèves construisent leur quotidien scolaire autour d'une certaine vision de l'École, mais également à travers des contenus enseignés qui ont cette particularité d'entretenir un rapport complexe avec les activités professionnelles ». Pour illustrer notre démarche, le tableau croisé ci-dessous des réponses aux questions (7) et (8) fait état d'une corrélation très significative entre deux variables.

Formation et compétences du marché	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	TOTAL
<i>Satisfaction du choix de formation</i>					
<i>Tout à fait satisfait de ce choix de filière</i>	+24 (83)	-1 (53)	-8 (20)	-3 (11)	167 (167)
<i>Assez satisfait de ce choix de filière</i>	-7 (14)	+7 (75)	+0 (36)	+0 (15)	140 (140)
<i>Pas satisfait de ce choix de filière</i>	-7 (3)	-5 (10)	+21 (44)	+1 (13)	70 (70)
<i>Pas du tout satisfait de ce choix de filière</i>	-3 (2)	+0 (9)	+0 (7)	+12 (13)	31 (31)
TOTAL	102 (102)	147 (147)	107 (107)	52 (52)	408 (408)

Tableau 7 : le croisement entre le degré de satisfaction du choix de formation et le sentiment de développement des compétences attendues du marché du travail

Source : enquête personnelle de mars à juin 2020

Le test de khi-2=168,98, ddl = 9, 1-p = >99,99 % ont montré une dépendance très significative entre le degré de satisfaction du choix de formation et le développement ou pas des compétences attendues du marché du travail. Les cases surlignées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Nous observons que ceux qui sont *tout à fait satisfaits* de leur choix de formation sont également *tout à fait d'accord* avec l'idée que leur formation leur a favorisé le développement des compétences attendues du marché. Ainsi, moins on est satisfait de son choix, moins on est d'accord avec cette idée de développement des compétences du marché du travail. Cette lecture croisée nous a renseignés sur le rôle et l'importance à accorder non seulement aux choix de formation, mais aussi à la satisfaction que l'on peut avoir ou pas de ce choix de formation. Ce type de résultat nous a permis de nous réapproprier de nos questions de recherche lors des entretiens avec les acteurs politiques et universitaires. Mais avant de parler des entretiens, nous allons expliquer dans quel cadre nous avons pu recueillir des données relatives à ce questionnaire à destination des diplômés en SHS.

4.3.1.2.2. Passation du questionnaire, une réalisation trépidante

Comme déjà évoqués, nous avons réalisé les enquêtes de terrain dans un contexte de crise sanitaire qui a joué sur notre dispositif de collecte des données. À cela, s'ajoute une particularité liée aux diplômés à enquêter et qui est déjà sur le marché de l'emploi (en dehors du système universitaire). Nous allons donc expliquer comment nous sommes arrivés à administrer notre questionnaire dans un contexte dans lequel l'administration universitaire ne possède pas de dispositif de liaison avec les anciens étudiants. L'unique option possible était de prendre contact avec le service de scolarité de la faculté afin que celui-ci nous mette à disposition les coordonnées téléphoniques des anciens étudiants par filières de formation de 2014 à 2017. C'est à travers ces numéros que nous avons pu faire parvenir, par SMS, le questionnaire aux diplômés pour qu'ils y répondent. Techniquement, il a fallu s'adapter au contexte. Le questionnaire étant déjà élaboré sur Sphinx⁴⁰, et dont nous avons imprimé en version papier, a été transformé en une version numérique. Nous avons donc trouvé le moyen de transposer le questionnaire sous un format *googleforms* à partir duquel on a généré un lien donnant accès directement au questionnaire sans être obligé de se connecter sur la plateforme pour répondre.

Cependant, lorsque nous avons entrepris cette démarche de numérisation ou d'informatisation du questionnaire, l'enjeu principal était de pouvoir recueillir des réponses. Cet enjeu était lié aux conditions matérielles et techniques dont pourraient disposer les diplômés au moment où

⁴⁰ Logiciel de conception et d'analyse statistique

ils recevront le lien du questionnaire. Seront-ils à mesure d'y répondre ou pas selon leur équipement ? En tout cas, nous n'avons pas d'autre choix que de procéder ainsi.

En profitant des services de promotion d'un opérateur téléphonique de la place, nous avons pu envoyer 2610 messages aux diplômés de la faculté d'enquête. Il faut savoir que tous les numéros n'ont pas reçu le lien du questionnaire via SMS, car nous n'avions pas les moyens nécessaires pour faire cela. Et nous avons procédé de façon aléatoire sans suivre la liste. Parfois, ceux qui recevaient le message nous appelaient pour en savoir plus, d'autres étaient prudents sur le lien à cliquer et voulaient s'assurer et lever le doute d'un quelconque hameçonnage. D'autres aussi nous disaient, tout simplement, qu'ils ne pouvaient pas y répondre parce qu'ils ne disposaient pas d'un smartphone. À chaque appel, nous avions le sentiment que les diplômés étaient ravis que nous traitions cette question d'employabilité. Et cela nous rassurait de la pertinence du sujet et de l'intérêt que cela suscite chez les diplômés. Nous présentons ainsi les nombres de messages envoyés par promotions dans le tableau ci-dessous.

Filières de formation	Anthropologie	Philosophie	Psychologie	Sciences de l'éducation	Sociologie	Total
<i>Promotion</i>						
2014-2015	45	81	00	00	373	499
2015-2016	00	122	59	727	266	1174
2016-2017	00	133	48	756	00	937
Total	45	336	107	1483	639	2610

Tableau 8 relatif au nombre de messages envoyés aux diplômés par domaine de formation et par promotion

Source : enquête personnelle de mars 2020 à juin 2020

Ces messages envoyés ont permis de collecter les réponses par filières de formation et par promotion, dont les réponses se trouvent saisies dans le tableau ci-dessous.

Domaines de formation	Non-réponse	Autres	Philosophie	Psychologie	Sciences de l'éducation	Socioanthropologie	TOTAL
<i>Promotion</i>							
<i>Non-réponse</i>	8	3	10	5	67	16	109
2014-2015	1	1	9	2	62	28	103
2015-2016	2	1	9	6	69	25	112
2016-2017	0	2	2	0	60	9	73
2017-2018	1	0	1	0	19	0	21
2018-2019	0	1	1	0	6	2	10
<i>Autre</i>	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	12	8	32	13	283	80	428

Tableau 9 relatif aux réponses du questionnaire en ligne adressé aux diplômés des SHS

Source : enquête personnelle de mars 2020 à juin 2020

À l'issue de cette enquête par questionnaire via le lien SMS, le tableau ci-dessus présente un effectif de réponse de 428 questionnaires, soit un taux de réponse de 16,40 %. Par ailleurs, nous avons deux observations à faire sur ce tableau. La première concerne la colonne des « non-

réponses » comptabilisée dans l'effectif dans la mesure où nous avons eu un retour de questionnaire. La seconde observation concerne la présence d'autres promotions en dehors de celles qui figuraient sur la liste des contacts. Ceci nous fait croire que les enquêtés ont eux-mêmes relayé le lien du questionnaire à d'autres personnes. Ces questionnaires adressés aux bacheliers et aux diplômés ont été suivis et parfois alternés avec des entretiens selon la disponibilité des personnes. Nous allons de ce fait présenter l'autre outil de collecte des données relatif à l'analyse de notre problématique de recherche.

4.3.2. L'entretien semi-directif : traduction qualitative des données

4.3.2.1. *Objectifs et spécificités de l'entretien semi-directif*

L'enracinement de cette thèse dans un champ qualitatif se trouve légitimé par un désir de compréhension des mécanismes de dysfonctionnement universitaire et le lien avec l'employabilité dégradée des étudiants de la faculté des sciences humaines et des sciences de l'éducation de Bamako. Qu'il soit politique, institutionnel ou structurel, notre intention première est de comprendre les logiques et les dynamiques qui structurent et organisent ce dysfonctionnement et leur rapport avec l'employabilité des étudiants. La mobilisation de cet outil d'enquête avait pour objectif d'observer les logiques et les interdépendances inhérentes aux décisions et actions sociopolitiques et pédagogiques dans les choix de formation ; dans les pratiques pédagogiques et les choix de recrutement des diplômés après la formation.

L'entretien dans la recherche est une technique de collecte des données qui s'inscrit dans une pratique scientifique accordant davantage l'importance à l'enquêté, à son écoute attentive sur ses motivations et opinions (Blanchet & Gotman, 2007). Il s'agit d'une situation sociale dans laquelle deux personnes échangent face à face, faisant référence au vécu de la personne, à son histoire singulière ou à une situation particulière. Étant donné que cette thèse tente d'apporter des éléments de compréhension à la problématique de l'employabilité dégradée des étudiants en sciences humaines et sociales, le recours à l'entretien comme outil de collecte de données semble incontournable du fait de la richesse qu'il peut apporter à notre thèse.

En tant que méthode qualitative, il a pour fonction de comprendre des comportements, des processus et des dynamiques avant de se lancer dans une description systématique des situations données. Ainsi, l'entretien apparaît comme une technique de recherche qualitative utilisée pour produire des discours que l'enquêté fournit lui-même verbalement, à la demande de l'intervieweur sur des thématiques données. Il fait appel à l'expérience et le vécu de l'enquêté. C'est cet aspect subjectif de l'information produite en situation de face-à-face qui confère à l'entretien sa pertinence dans les recherches en sciences humaines et sociales. Il se caractérise

enfin « par opposition au questionnaire dans la mesure où, visant la production de discours linéaires sur un thème donné, il implique que l'on s'abstienne de poser des questions préédigées » (Blanchet & Gotman, 2007 : 17).

En dehors du fait que l'entretien soit une rencontre entre deux personnes ou plus, il est « en quelque sorte une « improvisation réglée » (Bourdieu, 1980). Une improvisation, parce que chaque entretien est une situation singulière susceptible de produire des effets de connaissance particuliers ; réglée, car, pour produire ces effets de connaissance, l'entretien demande un certain nombre d'ajustements, qui constituent à proprement parler la technique de l'entretien (Blanchet & Gotman, *ibid.* : 19). Cette vision de l'entretien nous a permis d'établir un guide d'entretien permettant de mieux guider l'entretien et d'avoir régulièrement un angle pour rebondir sur les réponses formulées. Nous avons donc eu le choix ou la flexibilité d'amener l'enquêté sur le thème qui nous semblait important à approfondir et pertinent pour notre recherche. Le but de l'exercice était non seulement d'amener l'interviewé à livrer sa pensée profonde, ses choix et motivations, ses représentations, ses intentions, mais aussi a révélé sa vision de la formation et de l'employabilité des diplômés.

Pour une grande visibilité du sujet, le guide était organisé sous une forme thématisée partant de la gouvernance éducative aux choix politiques et sociaux de formation (l'élaboration et la validation des offres de formation et de l'emploi) en passant par la politique de régulation des flux, les pratiques pédagogiques et organisationnelles des enseignements et enfin le partenariat. Ce guide a été adressé aux autorités politiques, administratives et pédagogiques. Lors des entretiens avec ces acteurs, nous avons tenté de les faire s'exprimer sur leurs pratiques et leurs interprétations ou expériences en tant qu'acteurs clés de l'enseignement supérieur. Ce sont des questions ouvertes et des relances en lien avec les thèmes identifiés en amont qui ont facilité cette expression. Ainsi, tout au long des entretiens, nous avons tenté de rester « continuellement en éveil de telle sorte que les propres interventions amènent les éléments d'analyse aussi féconds que possible » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011 : 170).

Un autre guide d'entretien a été adressé aux étudiants de Licence 3 et de Master des quatre filières de formation. Dans les entretiens avec les étudiants, il a été abordé diverses thématiques autour de leur choix de formation ; des attentes et des stratégies d'apprentissage ; des perceptions sur les contenus de formation en lien avec les attentes ; du réseau relationnel d'insertion ; de l'importance de l'acquisition des connaissances ou compétences ; des sources de motivation ; des stratégies d'intégration sur le marché de l'emploi.

Cependant, les conditions de collecte des données n'ont pas été faciles et résultent de notre capacité à expliciter l'administration des outils d'enquête ci-dessus nommés.

4.3.2.2. Réalisation des entretiens semi-directifs

Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs à l'aide d'un guide d'entretien. Ce guide est organisé de façon thématique, avec des variables et indicateurs susceptibles de nous renseigner sur les dynamiques et interdépendances fonctionnelles de l'université. Les entretiens ont été réalisés dans des cadres et contextes différents. Nous avons rencontré les enquêtés dans un cadre qui leur était familier (salle de réunion des enseignants ; salle des professeurs ; salle de classe ; bureau des autorités politiques et administratives). Pour les étudiants, nous devrions négocier le lieu de l'entretien tout en prenant en compte les contraintes de mobilité que rencontrent certains. En effet, certains avaient la possibilité de faire le déplacement vers l'université et d'autres non. Pour ces derniers, nous avons fait le déplacement à leur domicile afin de réaliser l'entretien. En fonction des lieux, l'entretien était impacté par des nuisances sonores et des bruits de fond dans les bandes d'enregistrement. Nous précisons qu'avant de commencer tout entretien, nous nous présentions d'abord en tant que doctorant en sciences de l'éducation et ensuite comme assistant à l'enseignement supérieur. Après avoir présenté notre objet de recherche, nous sollicitons l'accord de l'enquêté pour l'enregistrement de l'entretien. Une fois accordés, nous mettons en marche l'enregistreur. Le cas échéant (comme cela a pu être le cas pour deux enquêtés), nous prenons des notes le plus exhaustivement possible.

Étant donné que chaque entretien a sa propre réalité, nous avons adopté le guide et le déployé de telle sorte qu'il puisse permettre de recueillir le maximum de données sur notre objet de recherche. Ce guide était une trame à partir de laquelle nous interrogeons la problématique de notre recherche et non un cadre figé qui allait sans doute limiter la portée de notre réflexion. C'est en ce sens que nous n'avons pas pu recueillir toutes les informations liées à quelques variables indépendantes de tous les enquêtés comme : l'âge ou l'ancienneté.

Ainsi, nous présentons les données d'entretien sous la forme synthétique d'un tableau cumulatif des temps d'entretien par catégorie d'acteurs impliqués dans le fonctionnement universitaire.

Catégorie de population	Nombre d'entretiens	Temps moyen d'entretien	Nombre d'heures effectuées
<i>Autorités politiques</i>	4+(2) *	1 h 21 min 45 s	5 h 27 min
<i>Autorités administratives</i>	8	51 min 45 s	6 h 54 min
<i>Enseignants-chercheurs</i>	11	1 h 1 min 30 s	11 h 17 min
<i>Étudiants</i>	19	43 min 30 s	13 h 48 min
Total	44- (2) *	59 min	37 h 26 min

* (2) deux entretiens réalisés avec des autorités politiques qui n'ont pas donné leur accord pour l'enregistrement.

Tableau 10 relatif aux entretiens réalisés avec enregistrement

Source : enquête personnelle par entretien semi-directif

4.3.2.3. Guide d'entretien réalisé avec les responsables du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique

Ce guide d'entretien a été élaboré dans l'optique d'apporter des éléments de compréhension à la problématique de l'employabilité des diplômés des SHS. Ce guide se structure en trois colonnes identifiées respectivement comme suit : les thèmes spécifiques, les opérateurs de recherche (éventuels) ou les indicateurs des variables et les questions de reprise (possibles). L'ordre des questions peut ne pas être respecté, car chaque entretien répond à sa condition de réalisation. Ce guide sert de cadre d'opérationnalisation sans pour autant être un outil contraignant. Il varie selon le contexte et l'acteur en présence.

Thèmes	Variables/opérateurs logiques	Questions possibles
<i>Rôle en tant que représentant de l'État et fonction par rapport à la mise en œuvre du PRODEC 2</i>	Plan stratégique quinquennal	<p>Votre structure possède-t-elle un plan stratégique de développement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si OUI, avez-vous pris part à son élaboration ? - Si NON, comment expliquez-vous cela ? <p>Avez-vous des accords de partenariat avec d'autres structures ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si OUI, qui sont-ils ? - Si NON, pourquoi ? <p>Avez-vous des rapports d'auto-évaluation institutionnelle ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si OUI, est-il possible d'avoir accès à ces documents ? - Si NON, pourquoi ne l'avez-vous pas ? <p>Avez-vous des rapports d'audit des filières de formation ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si OUI, est-il possible d'avoir accès à ces documents ? - Si NON, pourquoi ? <p>Est-ce qu'il y a un service de suivi des cohortes d'étudiants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si NON, Pourquoi ?
	<p>Actions de régulation ou de contrôle</p> <p>Changement/innovation L'agir ou le pouvoir ?</p>	<p>L'un des objectifs de l'université est de favoriser l'insertion socioprofessionnelle des étudiants, qu'avez-vous fait concrètement pour atteindre cet objectif ?</p> <p>Avez-vous déjà réalisé des révisions sur les programmes de formation ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si OUI, à quels moments ? - Pourquoi ces révisions ? <p>Les formations proposées répondent-elles aux besoins précis de la société ?</p> <p>Pensez-vous que les formations sont suffisamment stables pour apporter une transformation dans le processus d'insertion de vos diplômés ?</p> <p>Qu'est-ce que vous aimeriez changer et qui puisse apporter aux étudiants une plus grande chance dans l'insertion ?</p> <p>Pourquoi cette volonté de changement ?</p>
	Anticipation du chômage	<p>Existe-t-il un cadre de concertation ou de partenariat entre la structure universitaire et le monde économique (public/privé) pour mettre en phase les formations avec les emplois ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si OUI, comment s'organise ce partenariat ? Avec qui ? <ul style="list-style-type: none"> o Est-ce que la question de l'adéquation formation/emploi est-elle posée ?

Partenariat Public/privé	<p>Séance de travail autour de l'employabilité</p> <p>Identification du bassin d'emploi potentiel</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Qu'est-ce que vous avez fait ensemble depuis ? - Si NON, comment ça se fait que ce cadre n'existe pas ? <p>Depuis que vous êtes à ce poste de responsabilité, avez-vous organisé une séance de travail autour de la thématique de l'employabilité des diplômés ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si OUI, pourquoi avez-vous pris cette initiative ? Et quel public était convié à ce travail ? - Si NON pourquoi ne l'avez-vous pas fait ? <p>Avez-vous déjà organisé ou participé à un travail d'identification des métiers potentiels pour les diplômés des SHS au Mali ou ailleurs ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si OUI, pouvez-vous m'en dire plus ? <ul style="list-style-type: none"> o Avez-vous des documents ? - Si NON, cette question d'identification n'est-elle pas importante ?
Curricula de formation	<p>Enjeux de la formation SHS</p> <p>Dysfonction Formation/Emploi</p> <p>Élaboration des maquettes de formation</p> <p>Réorganisation des filières de formation ; secteur potentiel ; spécialisation ; professionnalisation ;</p>	<p>Quels sont selon vous, les enjeux liés à la formation universitaire en SHS ?</p> <p>Pensez-vous qu'il y a dysfonction dans l'articulation formation/emploi à destination des étudiants en SHS ? comment expliquez-vous cela ?</p> <p>Pouvez-vous m'expliquer comment vos maquettes de formation sont-elles élaborées et validées.</p> <p>Quels sont vos sentiments par rapport aux maquettes de formation ?</p> <p>Avez-vous pensé à une réorganisation des filières de formation centrée sur les secteurs porteurs d'emplois ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justifiez votre réponse. <p>Quels sont, selon vous, les secteurs porteurs d'emploi de vos diplômés ?</p>
Politiques de régulation	<p>Gestion du flux</p> <p>Politique de régulation du flux</p> <p>Conscience du chômage</p> <p>Continuité de formations entre lycée et université</p>	<p>D'après les effectifs des trois dernières années de l'université, il y a de moins en moins d'étudiants qui viennent dans vos formations.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment expliquez-vous cela ? <p>La conscience du chômage après la formation n'est-elle pas un motif de désertion des étudiants ?</p> <p>Est-ce que la réforme du lycée a eu un impact sur vos offres de formation universitaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si OUI, comment a-t-elle impacté les formations ?
Variables indépendantes	<p>Dernier diplôme</p> <p>Date et lieu d'obtention</p> <p>Poste actuel</p> <p>Ancienneté dans la fonction actuelle</p> <p>Expérience d'enseignant</p> <p>Statut matrimonial</p> <p>Âge</p> <p>Sexe</p>	

Tableau 11 : le guide personnellement conçu pour l'entretien semi-directif

4.4. Population d'étude et l'échantillon

Dans le cadre d'une enquête par entretien semi-directif, pour constituer un échantillon représentatif de la population d'étude, la technique varie et dépend souvent des préoccupations et des hypothèses. Mais, nous considérons que le meilleur échantillon est celui qui prend en compte la variété des situations et le contexte d'étude ainsi que les procédures de collecte des données afin d'atteindre les principaux objectifs. En ce qui concerne la présente thèse, il faut admettre que les enquêtés rencontrés constituent un groupe hétérogène, d'abord par leur statut et leur niveau d'implication dans le processus de fonctionnement universitaire (prise de décision, formation/apprentissage). Ensuite, ils se distinguent par les variables indépendantes comme le sexe, l'âge, et la catégorie socioprofessionnelle des parents. Enfin, il se distingue par le principe hiérarchique entre décideur, exécutant et apprenant. Le mode de sélection des interviewés n'est pas aléatoire. Il répondait à un impératif de légitimité lié au corps et au statut de ces derniers pouvant contribuer à la compréhension de la problématique de recherche.

Les individus qui ont accepté de participer à cette recherche sont au nombre de quarante-quatre (44) répartis comme suit :

Catégories d'acteurs	Statut de l'acteur	Nombre
Autorités politiques	Recteur de l'Université d'enquête	6
	Coordinateur PROCEJ	
	Chef de division politique éducative du ministère de l'Enseignement supérieur	
	Chef de division recherche et innovation du ministère de l'Enseignement supérieur	
	Représentant du Patronat du Mali	
	Responsable du centre national des concours de la fonction publique du Mali	
Autorités administratives	Vice-doyen de la faculté	8
	Secrétaire principal Bamako	
	Secrétaire principal Ségou	
	Chef de département Philosophie	
	Chef de département Psychologie	
	Chef de département Sciences de l'éducation	
	Chef de département Socio- Anthropologie	
Corps enseignant	Enseignants	11
	Étudiants	19
Total		44

Tableau 12 : la répartition de l'entretien semi-directif par catégorie d'acteur, par statut et par nombre

4.4.1. Autorités politiques : responsables institutionnels décisionnaires

Les autorités politiques sont représentées dans cette thèse en tant qu'acteurs dans les prises de décisions d'orientation en matière de politiques éducatives. S'entretenir avec elles sur le sujet d'employabilité des étudiants en SHS avait pour but de comprendre le contexte organisationnel et fonctionnel des actions politiques en termes de planification des offres de formation, de gouvernance et de régulation institutionnelle. Nous avons pu rencontrer deux responsables de division « politique et évaluation de la recherche » et « recherche et innovation ». Ces deux responsables étaient aussi simultanément responsables de la composante « appui aux institutions d'enseignement supérieur » et celle de « l'appui au système de l'enseignement supérieur » du projet d'appui au développement de l'enseignement supérieur (PADES). Le PADES est un projet cofinancé par la Banque Mondiale via l'Association Internationale de Développement (AID) et le gouvernement malien à hauteur de 33 millions de dollars US répartis ainsi : 19 millions de dollars de don et 14 millions de dollars de prêt. Ce projet s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre des réformes structurelles engagées par le gouvernement depuis 2014. Il a été aussi maintenu dans cette catégorie de population, le premier responsable de l'université. Ce dernier occupe une place stratégique non seulement pour le pouvoir politique, mais aussi pour l'institution universitaire d'autant plus qu'il se définit avant tout comme enseignant-chercheur.

4.4.2. Autorités administratives de l'Université : responsables organisationnels de l'action pédagogique

Ces autorités sont composées du vice-doyen, des chefs des départements d'enseignement et de recherche, des secrétaires principaux. Ces acteurs représentent le point de liaison entre le politique et le pédagogique. C'est dans cette catégorie de population que les actions de transformation sont initiées et soumises à la validation ou à l'approbation du cadre organisationnel à variance politique. Il était donc nécessaire de les rencontrer pour comprendre les mécanismes sociopédagogiques qui sous-tendent le fonctionnement universitaire. Les entretiens avec ces autorités ont permis de constater des dynamiques et interdépendances organisationnelles, et des logiques d'actions conduisant au dysfonctionnement universitaire.

4.4.3. Enseignants-chercheurs et étudiants : acteurs centraux du fonctionnement du système universitaire

Les enseignants et les étudiants constituent quant à eux la cheville ouvrière de la transformation des politiques éducatives en compétences transférables dans une situation de classe. Ce faisant,

la question d'employabilité des étudiants les concerne en premier chef. Il nous semblait donc pertinent de les entendre non seulement sur le taux élevé de chômage des diplômés formés par la faculté d'enquête, mais aussi sur la pertinence des contenus d'enseignement dans une situation d'enseignement/apprentissage. Nous avons interrogé douze enseignants-chercheurs et dix-sept étudiants (Licence et Master).

Dans un souci d'honorer le contrat moral qui nous lie aux enquêtés, nous avons changé les prénoms tout en conservant une forme de subjectivité. Nous avons ainsi procédé au maintien de la première lettre du prénom et d'y associer une connotation religieuse. L'anonymisation est par ailleurs une des obligations éthiques de la recherche universitaire. Le tableau ci-dessous, en ordre alphabétique des prénoms codifiés, présente notre échantillon par sexe, par âge, par statut et par ancienneté dans la fonction.

N°	ANONYMAT	SEXE	ÂGE	STATUT	ANCIENNETÉ
1	Abdallâh	M	27 ans	Étudiant	Master socio
2	Abdoulaye	M	49 ans	Enseignant-chercheur	16 ans dans l'enseignement supérieur
3	Aboudou	M	49 ans	Enseignant-chercheur	Non renseignée
4	Adama	M	42 ans	Responsable administratif	7 ans dans l'enseignement supérieur et 1 an au poste de responsabilité
5	Ali	M	21 ans	Étudiant	Licence psychologie
6	Alou	M	.....	Enseignant-chercheur	10 ans dans l'enseignement supérieur
7	Amadou	M	38 ans	Responsable politique au ministère	11 ans de service et 3 ans au poste de responsabilité
8	Amidou	M	50 ans	Responsable administratif	13 ans dans l'enseignement supérieur et 4 ans au poste de responsabilité
9	Amion	M	-----	Étudiant	Licence philosophie
10	Assa	F	25 ans	Étudiante	Master sociologie
11	Bakary	M	38 ans	Enseignant-chercheur	7 ans dans l'enseignement supérieur
12	Bamba	M	27 ans	Étudiant	Master anthropologie
13	Bassirou	M	48 ans	Enseignant-chercheur	16 ans d'expérience dans l'enseignement au lycée et 2 ans dans le supérieur
14	Bernard	M	22 ans	Étudiant	Licence psychologie
15	Binafou	M	74 ans	Enseignant-chercheur	12 ans dans l'enseignement supérieur
16	Bréhima	M	51 ans	Responsable administratif	16 dans l'enseignement supérieur et 1 an au poste de responsabilité
17	Daniel	M	21 ans	Étudiant	Licence philosophie
18	Daouda	M	.....	Coordinateur d'un projet national pour l'emploi et l'entrepreneuriat	Coordinateur d'un projet de développement d'emploi jeune et ancien directeur national de la formation professionnelle
19	Diatou	F	41 ans	Étudiante en reprise d'études	Master sciences de l'éducation
20	Dramane	M	47 ans	Étudiant en reprise d'études	Master sciences de l'éducation
21	Drissa	M	39 ans	Étudiant en reprise d'études	Master en sociologie
22	Duo	M	.....	Responsable politique	Non renseignée

23	Famoussa	M	40 ans	Responsable administratif	10 dans l'enseignement supérieur et 2 ans au poste de responsabilité
24	Ibrahim	M	49 ans	Responsable politique universitaire	18 ans dans l'enseignement supérieur et 1 an au poste à responsabilité politique
25	Ismaël	M	26 ans	Étudiant	Master en Anthropologie
26	Issa	M	.....	Responsable administratif	12 ans dans l'enseignement supérieur et 2 ans au poste actuel
27	Issiaka	M	22 ans	Étudiant	Licence en sciences de l'éducation
28	Joseph	M	26 ans	Étudiant	Master sociologie
29	Mambi	M	25 ans	Étudiant	Master sociologie
30	Massiré	M	.....	Responsable administratif	6 ans dans l'enseignement supérieur et 3 ans au poste de responsabilité
32	Mohamed	M	45 ans	Enseignant-chercheur	6 ans dans l'enseignement supérieur
33	Moïse	M	23 ans	Étudiant	Licence philosophie
34	Moussa	M	51 ans	Enseignant-chercheur	9 ans dans l'enseignement supérieur
31	Moustapha	M	53 ans	Enseignant-chercheur	6 ans dans l'enseignement supérieur
35	Ousmane	M	51 ans	Enseignant-chercheur	19 ans dans l'enseignement supérieur
36	Patrick	M	28 ans	Étudiant	Licence sciences de l'éducation
37	Pierre	M	.....	Responsable politique	Non renseignée
38	Salif	M	40 ans	Enseignant-chercheur	10 ans dans l'enseignement supérieur
39	Salim	M	40 ans	Enseignant-chercheur	8 ans dans l'enseignement supérieur
40	Samba	M	.....	responsable administratif de l'université	18 ans dans l'enseignement supérieur et 1 an au poste administratif de responsabilité
41	Seydou	M	52 ans	Responsable administratif de l'université	24 ans en tant que fonctionnaire et pas de précision sur le poste occupé
42	Sidi	M	37 ans	Responsable politique au ministère	11 ans de carrière dans la fonction publique et 3 ans au poste qu'il occupe au moment de l'enquête
43	Yassi	M	27 ans	Étudiant	Master sociologie
44	Yaya	M	37 ans	Étudiant en reprise d'études	Master sciences de licence

Tableau 13 : la fiche synthétique des enquêtés

Source : tableau personnel issu des données de terrain

4.5. Corpus d'étude : des données brutes mobilisées

Notre corpus de recherche est basé d'une part sur la retranscription intégrale de 42 entretiens semi-directifs que nous avons réalisés avec les acteurs des systèmes universitaires et économiques. Deux entretiens n'ont pas été retranscrits du fait du principe de non-accord de l'enquêté pour l'enregistrement. Pour ces deux entretiens, nous avons pris des notes et paraphrasé quelques moments de l'entretien pour en retenir les points qui nous semblaient saillants. Ces entretiens retranscrits s'étalent sur plus de 740 pages avec une police de taille 12 et un interligne de 1,5 en Times New Roman. Nous vous présentons la retranscription intégrale de 21 entretiens en guise d'administration de la preuve dans le volume 2 (annexe) de cette thèse. D'autre part, nous avons des données quantitatives issues de notre enquête par questionnaire

auprès de bacheliers et de diplômés en SHS. Ces données quantitatives représentent un total de 913 questionnaires. Ce qui nous donne le tableau récapitulatif suivant :

Populations d'enquête	Statuts/domaines	Nombre d'enquêtés	Taux
Bacheliers	Privé	258	53,2 %
	Public	227	46,8 %
	Total	485	100 %
Diplômés	Sciences de l'éducation	283	66,1 %
	Socioanthropologie	80	18,7 %
	Psychologie	13	3 %
	Philosophie	32	7,5 %
	Autres	20	4,7 %
	Total	428	100 %
	Responsables politiques	6	13,64 %
	Responsables administratifs	8	18,18 %
Acteurs universitaires	Enseignants-chercheurs	11	25 %
	Étudiants	19	43,18
	Total	44	100 %
TOTAUX		957	100 %

Tableau 14 : la synthèse de la population enquêtée par questionnaire et par entretien semi-directif

Source : données personnelles collectées entre mars 2020 et novembre 2021

Ainsi notre corpus d'étude regroupe un ensemble de 957 individus qui ont participé à cette recherche sur le dysfonctionnement universitaire et son lien avec l'employabilité des étudiants en SHS au Mali. Les données collectées à partir des outils d'enquête ont été soumises à un modèle d'analyse que nous allons présenter.

4.6. Modèle d'analyse des résultats

Ces entretiens retranscrits ont été soumis à une codification en vue de dégager les variabilités des thématiques abordées et d'en identifier celles qui n'avaient pas été anticipées en amont de la recherche. Ce processus de codification a été fait d'abord de façon horizontale (par entretien) puis il a été l'objet d'une lecture verticale (entretiens croisés). Après cette première étape de codification, nous avons procédé à la hiérarchisation des thématiques selon les trois niveaux d'analyse (macro, méso et micro) que nous avons définis. Cette réorganisation/structuration des données a favorisé leur traitement qui, par la suite, a abouti à la création d'un tableau synoptique (en annexe). Ce tableau a été alimenté par nos lectures et les données issues de l'enquête par questionnaire en vue d'une triangulation. En effet, la triangulation est une approche de traitement des données articulant des approches quantitatives et qualitatives dans une recherche. Elle fait « référence à l'utilisation planifiée de plusieurs méthodes avec des biais compensatoires dans l'étude d'un même phénomène dans le but de renforcer la validité des résultats » (Greene, Caracelli, & Graham, 1989 : 256) (traduction personnelle).

Tout au long de la rédaction de cette thèse, nous avons tenté en un premier temps de tenir compte de cette fonction de « triangulation » dans un processus *d'élucidation* de la dysfonction

et son lien avec l'employabilité dégradée des diplômés en SHS au Mali. Celle-ci a été dans un deuxième temps appuyée par la fonction de « complémentarité » (Greene, Caracelli, & Graham, 1989) (Mark & Shotland, 1987) en vue d'améliorer *l'interprétabilité* des résultats de recherche. Dans un troisième temps, par « l'expansion » (Greene, Caracelli, & Graham, 1989) de l'analyse et de son interprétation, nous avons interrogé le processus de décisions (politiques, curriculaires ou pédagogiques) à l'aide du « multiplisme critique » de Thomas D. Cook (1985). Il s'agit ici de faire appel à des positionnements divers, mais convergents, effectués à l'aide de méthodes et de sources différentes dans l'analyse et la compréhension d'un même problème.

En somme, nous avons opté pour une analyse de type thématique des discours, car elle s'inscrit dans la continuité de notre construction de l'objet de recherche. Cette analyse prend en compte les différents thèmes, les dimensions et les indicateurs de notre guide d'entretien préalablement identifiés pour l'analyse finale. Nous nous sommes installés dans la perspective analytique d'Alain Blanchet & Anne Gotman (2007 : 96), lorsqu'ils disent que

« l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. [...]. L'analyse thématique est donc cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non pas de l'action ».

Ces données qualitatives ont été croisées à celles quantitatives issues de l'enquête par questionnaire en vue d'apporter des éléments de précision. Toutes ces données ont été mises en perspective avec la revue de littérature sur des questions de politiques éducatives, de gouvernance, de curriculum, du rapport au savoir, du marché du travail et surtout de l'employabilité.

L'objet dysfonctionnel de notre réflexion sur l'employabilité s'observe à partir d'une lecture à trois niveaux d'appréciation structurelle. Dans un premier temps, par vigilance épistémologique et en vue de se prémunir de la tentation des prénotions (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2021), une analyse conceptuelle (Keeves, 1992) et sa mise en perspective avec les décisions politiques locales était nécessaire. Nous avons donc interrogé les politiques éducatives et plus spécifiquement l'émergence des postulats politiques dans la construction « symbolique⁴¹ » et plurielle des savoirs. Décisions conduites par des mécanismes de domination et de reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970) à travers la sélection des savoirs (Bernstein, 2007) à enseigner. Ceci interroge spécifiquement la gouvernance universitaire dans ses aspects politiques, décisionnels et organisationnels. Il a aussi été question de conceptualisation de

⁴¹ Une déconstruction et reconstruction sociale à partir de l'histoire coloniale.

l'employabilité dans ses différentes acceptions et à l'aune de l'efficacité du système de formation. Des approches plurielles invoquées nous ont permis de saisir la complexité d'une notion rarement abordée en sciences de l'éducation et d'en faire une lecture systémique et processuelle.

Ensuite, nous avons cherché à mesurer, à évaluer et à décrire le dysfonctionnement universitaire à travers une double lecture. D'abord à partir de la sociologie de l'action organisée (Crozier & Friedberg, 1977) ; (Weber, 1971) ; (Bourdieu, 1994) ; (Boudon, 1991 ; 2022) et ensuite la sociologie des curricula de formation (Bernstein, 2007) ; (Demeuse, Strauven, 2006) ; (Dupriez & Maroy, 1999) ; (Forquin, 1997) tout en s'intéressant aux actions concrètes des acteurs impliqués dans la dynamique organisationnelle des enseignements et de leur application. Une lecture des actions individuelles ou collectives a permis d'effectuer une analyse approfondie des dynamiques qui structurent l'organisation des deux systèmes. C'est à partir de là que l'approche par le type de leadership existant dans le système universitaire peut nous éclairer sur l'employabilité des étudiants en SHS.

Enfin, nous avons terminé la réflexion et l'analyse sur des appropriations individuelles des étudiants de leur « métier d'étudiant » et de leur employabilité. Il s'agissait pour nous de saisir les parcours d'individuation des étudiants et diplômés non seulement en matière de formation (choix, processus de choix et attentes), mais aussi en matière de projection dans l'insertion professionnelle (réseau relationnel ou compétences effectivement acquises).

Pour illustrer nos propos, nous sommes passés par des opérations de codification des données d'entretien. Cette procédure a consisté en une lecture horizontale, puis verticale (croisée) des discours pour enfin pouvoir observer les points de convergence et de divergence dans l'analyse de notre problématique de recherche. Pour chaque entretien retranscrit, nous avons opté pour un procédé de décomposition thématique consistant à relever les passages qui confortent ou qui contredisent notre réflexion sur chaque thème. Ce premier tri horizontal des discours a permis de passer à la seconde phase de l'analyse qui est de croiser les entretiens entre eux. Il s'agit là d'une lecture verticale des discours ayant permis de constater plus ou moins les inférences dans l'analyse de notre sujet de thèse. Nous présentons ci-dessous, un exemple type de codification horizontale qui a été mis en perspective avec les autres entretiens.

ADAMA

Détenteur d'un doctorat en philosophie de l'UCAO d'Abidjan en 2011, il fut vacataire de l'enseignement supérieur du Mali avant d'intégrer la fonction publique en 2014. Depuis juillet 2019, Adama est chef du département. Il a d'abord un parcours de socioanthropologue d'autant plus qu'il a une maîtrise en cette discipline avant de partir en Côte d'Ivoire et reprendre des études de Licence philosophie jusqu'à la thèse. Ce revirement de parcours est occasionné par « l'opportunité » de bourse offerte par l'archevêque de Bamako.

Politique d'accueil

L'accueil se fait en fonction des inscriptions parce que les étudiants choisissent les filières dans lesquelles ils veulent étudier ; sinon, on n'a pas de besoins à exprimer, on n'a pas de quotas à fixer. Donc l'État ouvre les inscriptions et les étudiants viennent s'inscrire et ceux qui choisissent la philosophie sont orientés vers la philo. (Adama, 2813-2816⁴²)

Effectif pléthorique ou pas et qualité d'enseignement/apprentissage ?

Sinon il n'y a pas une politique de conseil/orientation au département.

Maintenant on a créé quatre groupes. Sinon avant, quand c'était trois groupes, c'était de la peine. Surtout en première année, c'était la pléthore, mais quand on a créé quatre groupes bons, ça a un peu... ça a permis de faire face à cette situation. (...). Mais bizarrement, c'est en troisième année qu'on a un grand nombre d'étudiants. C'est la 1^{re} année et la 3^e année où on a des effectifs élevés. C'est cette année que je me suis rendu compte et je dis qu'est-ce qui se passe ? Étant donné que l'on peut passer de la première année à la deuxième année avec une dette, il y a peu d'étudiants en deuxième année par rapport à la troisième année. Je ne comprends pas. Ce sont des groupes de plus de 100 étudiants.

Employabilité des diplômés

Mais comme c'est la faculté, certains ne viennent pas en cours et cela se sent lors des examens tout de suite lors de la correction des feuilles. Dans ce cas, la moyenne que ces étudiants auront va refléter leur niveau. Parce qu'il n'a pas suivi le cours, il ne peut pas prétendre à une moyenne comme les autres. (Adama, 2925-2937) Généralement, si c'est ainsi, c'est lui-même qui s'oriente vers la sortie. Il ne finit même pas la formation. Si tu ne suis pas les cours, c'est compliqué que tu arrives, parce que tu as besoin de papier seulement, tu restes à la maison, tu ne suis pas les cours voilà. Pendant les examens, ce n'est pas ainsi, hein tu t'exclus toi-même, quoi. Parce que généralement, les cas que j'ai vus, ce sont des gens après exclus, hein. Parce qu'ils ne peuvent pas tenir. Voilà (Adama, 2940-2945)

Le professeur est là, il fait ses cours et il invite les étudiants à la recherche et il organise les discussions, les débats. Toutes les conditions sont là, mais celui qui ne vient pas suivre les cours, qui ne participe pas à ces activités, et bien, il ne peut pas prétendre au même niveau que les autres. C'est pourquoi je dis qu'il s'auto-exclut. Parce qu'il ne peut pas avoir la moyenne. Tout de suite, en corrigeant, on sait que celui-là ne vient pas en cours. (Adama, 2948-2953)

Beaucoup de personnes fuient la philo parce qu'ils disent qu'en philo, ce n'est pas comme les autres disciplines, les professeurs de philosophie ne sont pas bons. On entend souvent les étudiants parler ainsi ; ils disent que la philosophie est très difficile et il y en a même qui sont partis ailleurs à cause de ça. (Adama, 2969-2972).

Insertion des diplômés

Quand tu fais la philosophie, les débouchés, il y en a beaucoup. Tu peux travailler dans les ONG, il y a d'abord l'enseignement. Même si ce n'est pas une structure destinée à ça, parce que la faculté c'est la recherche, mais quand ils sortent ils peuvent enseigner dans les lycées et ils peuvent travailler avec les ONG. Ils peuvent être... comment dire encore, ils peuvent travailler dans beaucoup de domaines, même dans l'entrepreneuriat, ils peuvent décider de faire autre chose quoi. Il y a beaucoup même que je rencontre qui ont pris une orientation de journaliste. Donc on peut faire beaucoup de choses. Il y a des étudiants qui ont fait philosophie et après ont choisi le journalisme. (Adama, 2825-2832)

⁴² Les chiffres dans les parenthèses correspondent aux numéros de lignes des citations tirées du document initial de la retranscription.

Dans la programmation des cours, ce n'est pas fait de telle sorte que l'étudiant soit orienté vers une profession de manière directe, lui-même en se basant sur sa connaissance en philosophie, peut décider d'entreprendre telle ou telle activité. (Adama, 2838-2840) ; ils ne sont pas formés en tant que généralistes parce qu'ils sont formés pour la recherche. (Adama, 2845-2846)

En philosophie, les gens sont recherchés dans les lycées. Les professeurs de Philo sont recherchés dans les lycées. Il n'y a pas beaucoup (Adama, 2910-2911)

Pour faire le master. Ceux qui ne réussissent pas au concours restent chez nous en master, mais aussi sur la base d'une sélection sur dossier et sur un test. Si tu passes au test, tu es admis voilà. Mais tu n'arrives pas à faire l'ENSUP, tu n'as pas d'argent pour t'inscrire en Master, tu restes avec ta licence et en ce moment (Rire) bon, tu vas compétir avec ceux qui ont fait l'ENSUP, en ce moment ça devient compliqué. Car les promoteurs vont prendre ceux qui ont fait l'ENSUP. Sinon, en réalité, que tu passes par l'ENSUP ou pas, une fois que tu passes par la FAC, je pense qu'il y a égalité en matière de compétence et de capacité. Mais comme l'ENSUP est une structure spécialisée dans l'enseignement, sinon, ce sont à peu près les mêmes matières qu'on enseigne là-bas. Il n'y a pas grande différence. (Adama, 2914-2922)

Pourquoi on nous fait croire que les produits issus du système éducatif malien n'ont pas de niveau ?

R-le problème de niveau, c'est depuis la base. En fait, le système dans sa globalité est mis en cause. Au niveau fondamental et secondaire, ce n'est pas notre rôle de donner ici des cours de français et de grammaire, et généralement ceux qui n'arrivent pas à se dépasser à lire et à... En tout cas, de se dépasser de façon générale quand ils viennent faire la philo, c'est compliqué hein. C'est compliqué. (Adama, 2981-2987).

Élaboration des maquettes de formation
(Pour quel but ?)

S'il y a une prospection, c'est dans le domaine de l'enseignement parce que le département de philosophie était confronté à un problème de personnel de façon générale. De façon spécifique dans la philosophie des sciences telles que l'épistémologie et autres domaines connexes. Donc on a été confronté à ces problèmes-là. Donc c'est dans ce cadre que depuis la licence il y a eu ces deux parcours jusqu'au Master. Cette année, on a ajouté deux autres parcours, donc cela fait qu'il y a quatre parcours en Master maintenant en philosophie. Le parcours de philosophie des sciences histoire de la philosophie et études africaines, parcours métaphysique et le parcours de philosophie politique et éthique appliquée. Dans un premier temps, c'est pour faire face à ce déficit. L'objectif premier est de pouvoir réinjecter les produits issus de notre système de formation à l'enseignement de notre département. Le but du master, c'est ça. Mais pour la licence... Le but principal en tout cas, c'est de former des gens qui ont une assise très solide dans le domaine de la connaissance et des gens qui peuvent faire face à d'autres domaines. (Adama, 255-267)

Compétences attendues de la formation philosophique

L'objectif principal de notre formation est que les diplômés soient compétitifs non seulement au niveau national, mais aussi international. Et nous faisons de notre mieux pour faire face à cela. Et je peux dire déjà que je suis fier de nos produits parce que quand ils vont ailleurs, c'est eux-mêmes qu'ils sont d'accord que ça va. Déjà ça, c'est une satisfaction, en se basant seulement, on peut dire qu'ils peuvent compétir non seulement au niveau national, mais aussi international. (Adama, 2976-2980)

Oui, il y a des Masters ici. Avant c'était 2 Masters, mais depuis cette année on a 2 autres Masters. En tout, il y a 4 Masters. Pour le moment, les parcours sont ouverts, mais les candidats sont rares. (Adama, 2991-2993)

Il y a 4 parcours de Master, mais pas de candidat

Étude prospective ou pas avant l'élaboration des maquettes ?

Non, non, parce que ce n'est pas professionnel, ce qu'on fait ici. Ce sont des masters recherche dont l'objectif est de permettre aux étudiants d'avoir un large horizon pour faire la thèse après quoi. Bien qu'on ait ouvert le parcours métaphysique, on a ouvert la philosophie politique, voilà. Parce qu'on sait que de plus en plus les étudiants eux-mêmes demandent ça, voilà. Ce sont des besoins

exprimés de la part des étudiants. Quand on voit beaucoup d'étudiants qui vont à Dakar ou bien à Ouagadougou, ou bien à Abidjan pour faire la thèse, ils choisissent généralement ces parcours-là. Or on peut faire ça ici aussi (Adama, 2998-3004).

Démarche d'élaboration de la maquette

D'abord, il y a un comité scientifique et pédagogique au sein même du département composé d'enseignants et collègues. On se réunit chaque fois... heee d'abord... pour penser aux matières à dispenser. L'objectif, la description de la matière, ainsi de suite, voilà. Donc on se réunit et on réfléchit vraiment sur la chose et même les volumes horaires, on se base aussi sur ce qui se fait ailleurs en matière de volume horaire. En fonction de ça, ce comité travaille et met en place la maquette et qui est validée par l'ensemble des professeurs et on envoie ça au niveau du rectorat qui valide... enfin qui accepte et envoie la maquette au ministère pour la validation. Donc c'est le ministère de l'Enseignement supérieur dans sa cellule scientifique qui valide les maquettes. C'est le ministère qui donne l'habilitation pour les formations. (Adama, 3008-3016)

Vous avez parlé de matières qui ne sont pas prises en compte dans vos formations, qu'est-ce que ces matières-là vont apporter de nouveau à votre département ?

Initiative de réorganisation de la maquette sans l'aval du ministère

Adama : Comme j'ai dit toujours. C'est en matière de capacité d'analyse et de réflexion. Parce qu'en licence dans la maquette c'est... Dans la pratique ce sont les matières-là qui se font, mais dans la maquette ce n'est pas là. Donc il va falloir adapter la maquette à la réalité. Par exemple, on fait la métaphysique en deuxième année et en troisième année, mais sur la maquette, c'est seulement en deuxième année. Il va falloir qu'on introduise ça dans la maquette. Et il y a d'autres disciplines qui sont là comme la linguistique qui n'ont pas assez d'importance pour les étudiants et on va les remplacer avec d'autres disciplines comme la philosophie analytique, ainsi de suite. Tout est basé sur le langage, mais ce n'est pas le même. Il y a ces changements que je suis en train de murir.

Pour la linguistique que vous parlez, est-ce que c'est parce qu'il n'y a pas d'enseignant pour le faire ou bien le peu d'impact qu'elle peut avoir sur la formation des étudiants que vous avez jugé nécessaire de la remplacer ?

Méthode d'enseignement

Adama : ce sont les deux. Non seulement il n'y a pas d'enseignant, mais aussi cela n'a pas d'importance... d'impact sur. Parce que déjà avec la philosophie analytique, la philosophie analytique peut remplacer valablement la linguistique. (Adama, 3071-3087)

On a d'abord les cours qu'on donne, il y a aussi dans ces cours une partie recherche, où on pousse les étudiants à lire les livres, à faire les expositions. Généralement les cours sont participatifs. Il y a un débat entre les étudiants et le professeur est là pour donner des directives. Ça fait qu'il a une vue d'ensemble sur la capacité d'analyse de tel ou tel étudiant et il peut les orienter vers tel ou tel domaine de recherche ou bien dire, allez-y lire tel ou tel livre ; allez-y faire ceci cela, voilà et puis on en discute. L'enseignant sert de facilitateur ici. (Adama, 2883-2889)

Conditions d'enseignement/apprentissage

: (rire) Bon, les infrastructures actuelles... Dans un État de vrai, je ne sais pas comment qualifier ça. Il n'y en a même pas. Nous sommes en location et on va quitter là-bas bientôt. Vraiment les conditions ne sont pas réunies. Dans les salles de classe que nous utilisons, il n'y a pas d'électricité. Dans le bâtiment que l'on occupe, il n'y a pas même pas d'eau. C'est vraiment difficile. Ces difficultés ont un impact sur la qualité d'enseignement des enseignants, mais aussi sur la qualité d'apprentissage des étudiants. Par exemple, les étudiants sont très vite déconcentrés dans la chaleur. Quand il fait trop chaud. (...). Il va falloir qu'on arrête ce nomadisme. Qu'on ait des bâtiments pour nous-mêmes et des salles de classe en bonne et due forme. C'est ça qui va effectivement nous permettre de faire face à ces difficultés, sinon en tant qu'on est en... comment je vais dire, en divagation entre les locaux, c'est compliqué. (Adama, 2892-2900).

Son ambition pour le département	Parce qu'il y a des... matières qui ne sont pas encore prises en compte. Donc il va falloir faire des réaménagements à ce niveau. En tout cas, consolider davantage les acquis des étudiants en matière de capacité et d'analyse et d'argumentation en cherchant à créer une bibliothèque au niveau même du département, parce qu'il n'y a même pas au niveau de l'université, à plus forte raison au niveau de la faculté. Mais nous sommes là-dessus, on est en train de nourrir des partenariats pour avoir des livres. Mais c'est compliqué, vraiment. Il y a beaucoup de choses à faire, on cherche aussi à voir comment le département peut organiser les colloques, voilà la rencontre des idées quoi (Adama, 3048-3055).
Partenariat	Bien sûr, en matière de documentation, on a déjà pris contact avec une association d'étudiants maliens en France qui se promène avant de récolter les livres et qui nous les envoie ici. Bien sûr, il y a aussi des contacts personnels avec des gens que j'ai connus quand j'étais étudiant à Abidjan. Elles ont des ouvertures aussi qu'ils peuvent nous faire. Mais on a fait des prises de contact, mais c'est resté à ce niveau. Ce sont des relations personnelles que je dois réchauffer, quoi. (Rire) ou mettre la pression un peu pour que... pour avoir ces documents-là. Pour ce qui est du colloque, il est en réflexion. (Adama, 3059-3064) Cette réflexion est-ce qu'elle est menée uniquement dans votre département ou bien c'est avec les autres départements ? Adama : Non, c'est uniquement au niveau de notre département. Même au sein du département, ce n'est pas ouvert à tous les professeurs d'abord. C'est avec quelqu'un qu'on a émis l'idée comme ça. On va attendre le moment propice pour partager l'idée avec les autres s'ils sont d'accord. Ça trouve que nous on a assuré les choses, ça sera facile quoi. (Adama, 3065-3070)
Collaboration entre collègues	

Tableau 15 : Tableau de codification thématisée

4.7. Posture du chercheur et originalité de recherche

L'université représentant un système est elle-même un sous-système (Collerette, Delisle, & Perron, 1997) du système d'éducation et de formation au Mali dont les interconnexions (politiques, institutionnelles, sociales ou pédagogiques) agissent sur l'employabilité de l'étudiant. Ce faisant, nous avons fait un choix fractionnel et en même temps interconnecté qui consiste à considérer l'employabilité dans un continuum temps scolaire, universitaire et post universitaire dont l'appropriation a favorisé sa compréhension. C'est-à-dire que nous avons adopté une posture qui consiste à interroger l'employabilité dans une perspective longitudinale. Cette démarche processuelle a non seulement interrogé le système secondaire de formation (lycée), mais aussi l'université et le marché du travail. Nous avons donc questionné la continuité des actions et leur mise en cohérence tant, du point de vue institutionnel que du point de vue de l'étudiant.

On s'est ainsi intéressé aux mécanismes de choix et d'orientations qui s'opèrent à l'antipode du système universitaire. Car nous avons estimé que la méconnaissance et l'ignorance des formations universitaires et de leurs débouchés professionnels depuis le lycée étaient en partie explicative de la situation du chômage des diplômés. Pour interroger cette continuité d'actions et leurs effets postuniversitaires, nous sommes partis des définitions existantes dans la littérature scientifique pour adopter une autre posture. Celle-ci a consisté à caractériser l'employabilité comme relevant non pas d'une approche probabiliste et opportuniste du marché du travail, mais plutôt comme une démarche processuelle vers un emploi. Ce cheminement vers l'emploi s'analyse au travers des conditions d'existence des formations et du fonctionnement des institutions de l'enseignement supérieur dans leur rapport avec le marché du travail. Ce qui nous a permis par la suite de questionner les interdépendances logiques et illogiques entre le système universitaire dans sa construction sociopolitique et le marché du travail.

L'originalité de ce travail de thèse sur l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali se trouve non seulement dans la démarche de triangulation des informations et de sa saisine processuelle, mais également dans la construction de l'objet de recherche. En effet, nous avons un objet « social » auquel la déconstruction épistémologique et conceptuelle l'a rendu « objectif ». Cette déconstruction nous a conduits à considérer l'employabilité comme résultante d'un type de fonctionnement sociopolitique et institutionnel et non, la finalité vers laquelle les actions sociopolitiques et pédagogiques doivent tendre. Loin de nous comme l'idée de remettre en cause les recherches scientifiques qui considèrent l'employabilité comme l'attractivité d'un individu appréciée par des tests d'évaluation, des aptitudes et de comportements (Gazier, 1990). D'autres la considèrent comme une construction sociogénétique

faisant appel à l'intériorisation des normes sociales que Norbert Élias (1994) nomme autocontrainte dans son ouvrage sur la civilisation des mœurs (Orianne & Conter, 2007). Nous abordons cette question en tant que processus qui s'inscrit dans un type de fonctionnement, d'organisation, et des dynamiques interactionnelles qui y siègent. Nous abordons alors cette question de façon systémique (Collerette, Delisle, & Perron, 2002) en mobilisant la sociologie de l'action organisée (Crozier & Friedberg, 1977).

4.8. Limites de la recherche

Malgré notre volonté de passer en revue tous les questionnements relatifs à l'analyse du lien entre la dysfonction et l'employabilité des étudiants des SHS au Mali, il s'avère que des zones d'ombres demeurent toujours sur ce sujet. En effet, en prenant pour focale le dysfonctionnement et l'employabilité comme situations qui s'entremêlent dans des constructions des parcours de formation et d'insertion des étudiants, nous avons été butés à des limites non seulement épistémologiques, théoriques, mais aussi méthodologiques et temporelles.

Dans un premier temps, le choix de l'assise théorique et épistémologique de cette thèse s'est révélé être une entreprise exigeante lors de ses débuts. Les alternatives s'offrant à nous, entre la sociologie de l'expérience sociale selon Dubet (1994) et la théorie de l'acteur et du système de Crozier et Friedberg (1977), ou encore entre les perspectives épistémologiques individualistes et holistiques, ont suscité des questionnements quant à l'orientation à privilégier pour l'analyse et l'opérationnalisation de notre recherche. Notre défi initial résidait dans le fait que chacune de ces théories et épistémologies envisageait la problématique sous des angles distincts. Il était impératif de déterminer une approche théorique et conceptuelle capable d'intégrer de manière cohérente l'acteur et le système au sein d'un cadre d'analyse dynamique et circulaire. C'est à ce stade que nous avons fait appel à l'approche systémique élaborée par Collerette, Delisle et Perron (1997). Cette approche nous a permis de jeter des ponts non seulement entre l'acteur et le système, en considérant leurs interrelations à la fois au niveau individuel et holistique, mais aussi en inscrivant le dysfonctionnement universitaire dans un cadre analytique incluant des éléments de subjectivation, d'individuation stratégique et de conjonction sociétale. L'adoption de l'approche systémique a ainsi favorisé l'émergence d'un modèle à trois dimensions pour l'analyse du dysfonctionnement et de son corollaire avec l'employabilité des étudiants en sciences humaines et sociales (SHS). Par ailleurs, nous sommes conscients de l'importance d'affiner les considérations épistémologiques sous-tendant notre thèse dans le cadre de ce travail.

Dans un second temps, il convient de souligner les limitations inhérentes à la méthodologie employée dans cette thèse. En raison de contraintes temporelles, nous avons été contraints de

renoncer à une approche comparative de l'employabilité des étudiants en sciences humaines et sociales (SHS) à Bamako par rapport à ceux de la faculté d'agronomie et de médecine animale de Ségou. Les circonstances exceptionnelles liées à la pandémie de Covid-19, combinées au temps limité dont nous disposions, ont dicté cette décision de renoncer à la comparaison. De plus, nous reconnaissons des limites dans le choix des méthodes d'enquête (entretiens et questionnaires) et la sélection des échantillons. Notre étude s'est concentrée exclusivement sur une seule faculté au sein de l'université des lettres et des sciences humaines de Bamako. Elle n'a pas englobé l'ensemble des parties prenantes de cette faculté dans l'analyse des dysfonctionnements institutionnels, administratifs et pédagogiques. Nous sommes conscients que notre échantillon, par sa nature, présente des limites.

Dans un troisième temps, il convient de noter que la réalisation de cette thèse s'est déroulée dans un contexte académique exigeant, marqué par la nécessité de concilier un emploi salarié à temps partiel avec la recherche académique. Cette double activité professionnelle et scientifique nous a empêchés de consacrer le temps nécessaire à une analyse approfondie des curricula de formation dans leurs dimensions politiques, culturelles et sociales. Nous n'avons pas pu examiner en profondeur leur contexte d'implantation et recueillir les opinions des élèves et étudiants à cet égard. Ainsi, une partie significative de l'analyse curriculaire est restée en suspens, bien que nous ayons abordé les aspects organisationnels, les pratiques pédagogiques, les objectifs et les perceptions des acteurs dans notre étude.

Nous ne pouvons pas terminer cette partie sans reconnaître le caractère imparfait de notre travail. Aucune œuvre n'est parfaite, et notre thèse ne peut faire exception à cette règle. Les remarques, les critiques et les suggestions permettront non seulement de parfaire ce travail de recherche mais aussi nous serviront sans doute dans les recherches futures.

Conclusion partielle

En conclusion de cette première partie de la thèse dédiée à l'épistémologie pratique de la recherche, nous avons posé les fondements théoriques et conceptuels nécessaires à notre analyse du dysfonctionnement universitaire et de l'employabilité des étudiants en SHS au Mali. Tout d'abord, nous avons élaboré une approche théorique visant à intégrer différentes perspectives, telles que l'individualisme, l'holisme, le déterminisme, la rationalité stratégique et la systémique, dans notre réflexion sur le dysfonctionnement institutionnel. Cette approche nous a permis de considérer les actions des acteurs universitaires à la fois comme le résultat d'intentions individuelles et comme le produit de mécanismes collectifs complexes.

En partant de l'approche théorique et systémique dans laquelle nous nous inscrivons, cette thèse s'appuie sur deux principes analytiques qui orientent le fonctionnement d'un système. En effet, telle que décrite par Colletette, Delisle, & Perron (1997), l'homéostasie, dénote un état de stabilité relative dans lequel les relations avec les autres systèmes demeurent constantes, bien que cela n'implique pas un fonctionnement rigide. Cette stabilité s'inscrit dans une logique qui peut considérer la volonté de changement comme menaçante, dans la mesure où cette nouveauté compromettrait la mission du système. Le second principe réside dans la caractérisation du système comme ouvert, semi-ouvert ou fermé, en fonction de sa perméabilité aux feedbacks de son environnement. Cette classification détermine la propension au changement du système, avec une ouverture favorisant l'équilibre et le renouvellement. Cette démarche souligne l'importance de considérer l'équilibre dynamique et l'ouverture comme des éléments clés dans la compréhension du fonctionnement des systèmes, en particulier dans le contexte universitaire. Elle invite donc à une réflexion approfondie sur la propension de l'institution universitaire à s'adapter aux feedbacks (nouveaux intrants) de son environnement (sociopolitique, économique et pédagogique) et aux besoins changeants de l'économie du marché. Les chapitres V et VI de cette thèse tenteront de répondre à une question essentielle qui est de savoir comment le système universitaire fonctionne, s'ajuste et évolue en réponse aux pressions externes et internes de son environnement ?

Ensuite, une revue de la littérature a permis d'éclairer non seulement le concept de curriculum, mais également celui de l'employabilité. Cette démarche à indexer le rôle transversal du curriculum, en tant que dispositif à vocation politique, scientifique, technique, opérationnel et pédagogique qui lie les différentes parties de notre recherche. De plus, en situant le curriculum dans son contexte sociohistorique, politique et pédagogique, nous avons cherché à évaluer la dynamique des offres de formation et leur impact sur l'employabilité des étudiants en SHS. Plutôt que de considérer l'employabilité comme la simple capacité d'un individu à trouver un emploi en fonction de ses caractéristiques personnelles, nous nous concentrons sur les mécanismes internes qui influencent cette probabilité. Cette approche systémique examine comment les décisions politiques, économiques, pédagogiques et sociétales au sein de l'institution universitaire contribuent à façonner l'employabilité des étudiants en sciences humaines et sociales (SHS) au Mali.

Enfin, pour répondre à cette question, notre démarche méthodologique mixte s'est appuyée sur un échantillon de 957 individus pour recueillir des données quantitatives et qualitatives. Ces données collectées sont analysées au regard du modèle d'analyse précédemment présenté et dont les clés de lecture se trouveront dans la deuxième partie de cette thèse.

DEUXIÈME PARTIE : Du contexte universitaire malien aux dynamiques constructives du dysfonctionnement institutionnel

Cette partie décrit l'environnement institutionnel dans ses aspects sociopolitiques, pédagogiques et surtout organisationnels. L'objectif ici est d'identifier et d'analyser les dynamiques qui structurent et organisent la dysfonction conduisant à l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali. Cette deuxième partie est organisée en deux chapitres. En premier temps (chapitre V), nous présenterons non seulement les contextes politiques, institutionnels et pédagogiques du système de l'enseignement supérieur du Mali à l'aune de notre objet de recherche, mais aussi la place d'un dispositif transitoire entre les cycles secondaire et supérieur au Mali. Dans un second temps, nous aborderons les formations universitaires en SHS dans leurs constructions politique, académique et socio pédagogique. Il s'agit là de questionner l'élaboration des curricula de formation, leur implémentation et leur suivi-évaluation et sans oublier leur régulation ou autorégulation par l'institution mère qu'est l'État. Cette partie centrée s'inscrit alors dans une mésoanalyse de la dysfonction institutionnelle et de l'employabilité des étudiants en SHS au Mali.

Introduction partielle

La deuxième partie de cette thèse se penche sur la contextualisation du système de l'enseignement supérieur du Mali et les dynamiques constructives du dysfonctionnement institutionnel. Elle comprend deux chapitres (V & VI). Le chapitre V traite des contextes politique, institutionnel, pédagogique et des dispositifs transitoires qui influent sur le dysfonctionnement universitaire. Il est subdivisé en trois sections principales : dans cette première section, nous examinerons en détail les orientations sous-tendant les politiques éducatives, ainsi que la présence ou l'absence d'actions de planification en rapport avec l'enseignement supérieur. Nous analyserons également les stratégies mises en place dans le domaine de l'enseignement supérieur visant à améliorer l'employabilité des diplômés. La deuxième section de ce chapitre se penchera sur la gouvernance de l'enseignement supérieur, mettant l'accent sur les mécanismes institutionnels qui façonnent la prise de décision et la gestion des établissements d'enseignement supérieur. Nous évaluerons également la politique d'évaluation de l'action publique dans le domaine universitaire, ainsi que le rôle du leadership institutionnel dans la mise en œuvre de ces politiques. La troisième section se concentrera sur le contexte pédagogique au sein duquel se déroule l'action éducative. Nous analyserons les conditions d'enseignement et d'apprentissage, en mettant en lumière des éléments tels que l'accueil des étudiants, les infrastructures disponibles, ainsi que les méthodes pédagogiques employées. Ce chapitre met en lumière les paradoxes politiques et les défauts prospectifs du système universitaire malien.

Le chapitre VI examine les formations universitaires et leur relation avec le monde du travail, révélant des fragilités pouvant expliquer l'employabilité dégradée des étudiants en SHS. Il sera subdivisé en trois sous-chapitres. Dans un premier temps, nous allons décrire l'organisation administrative de l'habilitation des offres de formation et leur application et réappropriation par les acteurs universitaires. Il s'agira d'interroger le processus d'élaboration des maquettes de formation universitaire et leur régulation ou autorégulation dans la pratique quotidienne des enseignants-chercheurs. Dans un deuxième temps, nous allons aborder les projets de formation selon les départements d'enseignement et de recherche (DER) et la prise en compte de la mobilisation partenariale en vue de faciliter l'employabilité des étudiants en SHS. Enfin, dans un troisième temps, il va être question de collaboration ou coconstruction des savoirs à enseigner. Dans une grande mesure, ce chapitre vise à identifier les logiques internes d'organisation, d'appropriation et d'application des enseignements pour répondre aux enjeux du moment.

Dans cette deuxième partie, nous avons voulu cerner le dysfonctionnement universitaire dans une approche rédactionnelle mixte. Celle-ci consiste en la mobilisation croisée des données qualitatives, mais également quantitatives dans l'analyse contextuelle du système universitaire malien. Nous avons mobilisé les discours des responsables politiques (Ministère et autres), administratifs (universitaires) et les enseignants-chercheurs. Ces croisements de points de vue selon les statuts nous ont fourni une lecture assez riche pour pouvoir saisir les dysfonctionnements institutionnels, administratifs et pédagogiques. Nous avons aussi mobilisé les données quantitatives issues de notre enquête par questionnaire auprès des bacheliers et diplômés en vue de constater, vérifier et de comprendre les imbrications sociopolitiques de l'orientation scolaire et universitaire.

CHAPITRE V : Les caractéristiques sociopolitiques, économiques et pédagogiques de l'enseignement supérieur du Mali

Ce chapitre est consacré à l'exploration des réponses politiques, institutionnelles, et pédagogiques face à la problématique du chômage, touchant la population jeune du Mali de manière générale, et les diplômés universitaires en particulier. L'objectif de ce chapitre est de fournir une analyse succincte des instruments politiques et des dispositifs techniques qui orientent les décisions prises dans le cadre de l'action publique en réponse à cette problématique. Ce chapitre prendra fin par une réflexion sur le dispositif de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, permettant ainsi une compréhension globale des multiples facettes des réponses apportées à la problématique du chômage des jeunes, en particulier des diplômés universitaires, au Mali.

5.1. Contexte politique : des orientations politiques au plan stratégique de l'action éducative

5.1.1. Orientations des politiques de l'enseignement supérieur : une logique paradoxale ?

Le système universitaire malien est organisé par un document-cadre qui formule des orientations politiques, pédagogiques et sociales pour une efficacité du système de l'enseignement supérieur. Il s'agit ici du document de politique nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique du Mali. Ce document a pour objectif « d'arriver à renforcer l'utilité sociale et économique de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en adaptant au maximum l'offre de formation et de recherche aux besoins actuels et à venir du pays et en améliorant sa qualité » (MESRS, 2009 : 17). Alors comment se traduit concrètement cette volonté de renforcer l'utilité sociale et économique de l'enseignement supérieur ?

Il faut comprendre qu'il existe au Mali un Système Statistique National au Mali (SSN) coordonné par la Direction Nationale de la Statistique et de l'informatique (DNSI) avec pour mission de collecter, de traiter, d'analyser et de diffuser l'information statistique qu'elle produit ou que d'autres structures produisent. Cette dernière crée en son sein un Comité de Coordination Statistique (CCS) qui a vocation de définir, de coordonner et de programmer l'ensemble des enquêtes, des études et des travaux statistiques des services publics. Le CCS comprend quatre sous-comités, dont le sous-comité des études démographiques et sociales qui prend en compte les problématiques de la formation, du chômage et de l'emploi.

Au regard des évolutions économiques et sociales du Mali, il est nécessaire de recourir à des structures d'élaboration et d'analyse statistique en vue d'analyser le marché du travail. Sous l'égide du ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle, le gouvernement a décidé la création d'un Observatoire de l'Emploi et de la Formation (OEF) comme service spécialisé de l'Office National de la Main-d'œuvre et de l'Emploi (ONMOE). L'OEF a été créé par délibération n° 96-OO1/CA-ONMOE du 11 avril 1996. De sa création jusqu'à présent, l'OEF a réalisé plusieurs études et enquêtes sur la situation de l'emploi et de la formation au Mali. Il est essentiellement chargé de :

Collecter, traiter, analyser et diffuser des informations sur le marché de l'emploi et de la formation ; créer et mettre à jour régulièrement une banque de données sur l'emploi et la formation ; étudier l'incidence des investissements publics et autres mesures de politiques macroéconomiques sur l'emploi et la formation.

Par ailleurs, dans l'optique d'une harmonisation de la dynamique ouest-africaine de lutte contre la pauvreté en Afrique, les chefs d'État des pays de l'Union Économique Monétaire ouest-africaine se sont réunis en septembre 2004 à Ouagadougou en sommet extraordinaire pour placer l'emploi au centre des politiques économiques et sociales afin de réduire durablement la pauvreté et améliorer les conditions de vie des populations. Pour rappel, il faut attendre 2013 pour que l'OEF devienne ONEF (Observatoire National de l'Emploi et de la Formation) créé en conseil des ministres par l'ordonnance n° 2013-024/P-RM du 30 décembre 2013 puis ratifié par l'Assemblée nationale par la loi n° 2014-012 du 26 mai 2014. Dès lors, sa mission principale est de faire des études et de la recherche afin de fournir aux décideurs et aux usagers des informations fiables et régulièrement actualisées sur le marché du travail, au niveau national et régional, pour une meilleure régulation de ce marché. Il contribue également à instaurer une meilleure adéquation entre les besoins et les potentialités de l'économie, d'une part, et le système de formation, d'autre part⁴³.

Ainsi, ce dispositif se devait de favoriser des réformes pour une diversification de l'offre de formations au niveau des universités et des écoles publiques. Il se devait également de permettre une adaptation des produits de l'enseignement supérieur aux besoins du marché du travail. Mais en fin de compte, il s'avère que les résultats attendus sont peu perceptibles en matière d'efficacité externe de l'enseignement supérieur. Au regard des taux de chômage issus de

⁴³ <https://onef.ml/presentation/>

l'enquête ONEF sur l'insertion professionnelle et l'employabilité des diplômés de la cohorte 2015-2018 en licence. Il s'avère que :

« 40 % des diplômés de Sciences économiques et de Gestion, 34 % de ceux des Sciences juridiques, politiques et de l'Administration, 31 % de ceux des Sciences de l'Éducation et de la Formation ainsi que 27,5 % de ceux des Lettres, Langues et Arts étaient en situation de chômage 21 mois après la fin de leurs études » (Cuenin, Tamboura, Keita, Traoré, & Malla, mai 2021 :26).

Selon Konaté & Gacko (mars 2017), plus de 26 % des diplômés des formations SHS sont au chômage au Mali. Nous avons voulu savoir avec l'enquête par questionnaire le taux de chômage et la durée du chômage des diplômés en fonction des disciplines. La question qui leur a été posée est la suivante : *Après votre formation, avez-vous été au chômage ?* Les diplômés ayant répondu à notre questionnaire sont au nombre de 428 individus. L'analyse de ce questionnaire nous donne des tableaux avec les « non-réponses » et « Autres » afin d'éviter de biaiser l'analyse qui sera faite des données. Pour la question du chômage après la formation, on a obtenu le tableau ci-dessous :

Chômage	Nb. citation	Fréquence
<i>Non-réponse</i>	18	4,2 %
<i>Oui</i>	353	82,5 %
<i>Non</i>	57	13,3 %
TOTAL OBS.	428	100 %

Tableau 16 : le taux de chômage des diplômés de la faculté des sciences humaines et des sciences de l'éducation

Source : enquête personnelle par questionnaire

Les premiers résultats de l'enquête par questionnaire révèlent un taux de 82,5 % de chômage des diplômés des quatre disciplines ciblées. Nous avons aussi cherché à savoir leur statut (chômeur ou pas) au moment de l'enquête et nous avons obtenu un taux d'occupation de 58,2 %. Ils représentaient donc 38,8 % des personnes en situation de chômage au moment de l'enquête. 3 % des répondants n'ont pas répondu à cette question.

Emploi actuel	Nb. citation	Fréquence
<i>Non-réponse</i>	13	3,0 %
<i>Oui</i>	249	58,2 %
<i>Non</i>	166	38,8 %
TOTAL OBS.	428	100 %

Tableau 17 : le taux de chômage des diplômés au moment de l'enquête

Source : enquête personnelle par questionnaire

Mais, lorsque nous croisons le sexe et le statut de chômage, l'enquête par questionnaire auprès des diplômés nous rapporte le tableau ci-dessous.

Sexe Chômage	Féminin	Masculin	TOTAL
Oui	23,2 %	76,5 %	100 %
Non	8,8 %	91,2 %	100 %
TOTAL	20,3 %	77,8 %	100 %

Tableau 18 : le croisement entre la variable Chômage & la variable Sexe

Source : enquête personnelle par questionnaire

En effet, ces taux dépassent largement ce qui a été annoncé dans le rapport ONEF de 2017 et qui avait attiré notre attention sur la particularité des formations en SHS. En croisant également le taux de chômage au nombre d'années de chômage, il se trouve que 40,4 % de nos enquêtés restent plus de 3 ans au chômage. Seuls 13,1 % trouvent un emploi dans l'année qui suit l'obtention du diplôme. 15,9 % des enquêtés accèdent à l'emploi entre un et deux ans et 13,1 % y accèdent entre deux et trois ans après la formation. Il faut remarquer que 17,5 % des enquêtés n'ont pas répondu à cette question sur la durée de leur chômage.

Temps du chômage	Nb. citation	Fréquence
Plus de 3 ans	173	40,4 %
Non-réponse	75	17,5 %
Entre 1 an et 2 ans	68	15,9 %
Entre 2 ans et 3 ans	56	13,1 %
Moins de 6 mois	29	6,8 %
Moins d'un an	27	6,3 %
TOTAL OBS.	428	100 %

Si oui, pendant combien de temps?

Taux de réponse : 82,5%

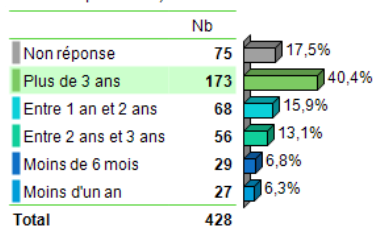


Tableau 19 : le temps passé au chômage avant un premier travail

Source : enquête personnelle par questionnaire

Emploi actuel	Non-réponse	Oui	Non	TOTAL
Domaines de formation				
Non-réponse	76,9 % (10)	0,0 % (0)	1,2 % (2)	2,8 % (12)
Autres	7,7 % (1)	1,6 % (4)	1,8 % (3)	1,9 % (8)
Philosophie	0,0 % (0)	8,0 % (20)	7,2 % (12)	7,5 % (32)
Psychologie	0,0 % (0)	2,4 % (6)	4,2 % (7)	3,0 % (13)
Sciences de l'éducation	15,4 % (2)	67,9 % (169)	67,5 % (112)	66,1 % (283)
Socioanthropologie	0,0 % (0)	20,1 % (50)	18,1 % (30)	18,7 % (80)
TOTAL	100 % (13)	100 % (249)	100 % (166)	100 % (428)

Tableau 20 : relatif au chômage par domaine de formation

Source : enquête personnelle par questionnaire

En observant le taux de chômage par filière de formation, nous avons trouvé que 7,2 % des diplômés en philosophie étaient au chômage au moment de l'enquête. 4,2 % des diplômés en psychologie étaient au chômage à la même période ; 67,5 % l'étaient en sciences de l'éducation et 18,1 % en socioanthropologie.

Compte tenu de la création du comité de coordination statistique et de l'ONEF, un certain nombre de questions restent en suspens. Il s'agit entre autres de savoir si ces dispositifs ont joué pleinement leur rôle ou si les différents gouvernements ont efficacement exploité les données statistiques issues des enquêtes et recherches de l'ONEF et des autres dispositifs antérieurs. En fonction de ces résultats, quelle vision ou entreprise politique est mise en œuvre pour apporter des solutions à la problématique de l'employabilité des diplômés au Mali ? Quels sont les choix opérés au niveau ministériel ? Et quels en sont les impacts ? Nous avons tenté de répondre à ces interrogations tout au long de cette thèse.

Nous avons observé, depuis peu, un projet mis en place au sein du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique qui a tenté de donner une nouvelle dynamique au système de l'enseignement universitaire. Ce projet, précédemment présenté, s'appelle le PADES (Projet d'Appui au Développement de l'Enseignement Supérieur), on rappelle que c'est un projet cofinancé par la Banque Mondiale via l'Association Internationale de Développement (IDA) et le gouvernement malien à hauteur de 33 millions de dollars US répartis ainsi : 19 millions de dollars de don et 14 millions de dollars de prêt. Son objectif était de soutenir la réforme de l'enseignement supérieur engagée par l'État à travers le renforcement des capacités des IES du Mali et la formation des diplômés dans des domaines prioritaires du marché du travail. L'opérationnalisation de ce projet devrait permettre l'amélioration de la gouvernance de l'enseignement supérieur ainsi que les programmes de formation des institutions sélectionnées. La méthodologie d'approche consiste en

« appuyer les réformes institutionnelles en cours qui visent à conférer plus d'autonomie aux IES, avec un renforcement du rôle de planification, de supervision et de gestion de l'information du MESRS (autonomie avec responsabilités). L'approche sera mise en œuvre, d'une part, en soutenant une plus forte coordination/supervision du MESRS en renforçant l'assurance-qualité, le suivi et l'évaluation et les fonctions de coordination des systèmes et organes » (Banque-Mondiale, 2015 : 20).

L'analyse du champ d'action du PADES montre que ce dernier a pris en compte non seulement quelques recommandations du forum national sur l'éducation tenue en 2008, mais également celles de la concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur (CNAES, 2014) et du programme décennal de développement de la formation professionnelle pour l'emploi (PRODEFPE 2015-2017). C'est sur la base de ces documents et surtout du PRODEFPE que les

choix d'institutions pilotes du PADES ont été faits. En effet, l'objectif de ce programme était de mettre en place un dispositif de formation professionnelle susceptible d'améliorer l'adéquation entre l'offre de formation et les besoins du marché du travail. Ainsi, la coordination du PRODEFPE a conduit une série d'enquêtes à travers des équipes thématiques en vue de déterminer plus explicitement les besoins et potentialités du marché du travail.

Les conclusions de ces enquêtes ont montré un marché du travail sous tension et l'existence d'une main-d'œuvre peu qualifiée ou mal formée en vue d'occuper certains emplois. En relation avec les services techniques des ministères et les partenaires sociaux, la coordination du PRODEFPE a procédé au recensement des emplois/métiers porteurs ou prioritaires dans lesquels il faudrait investir pour rendre le marché du travail plus compétitif et dynamique.

Secteur concerné	Nombre d'emplois métiers recensés	Nombre d'emplois métiers jugés prioritaires	Nombre de filières de formation retenues	Effectifs de ressources humaines à former (sur 5 ans)
Transport	13	9	2	50 830
Travaux publics	10	5	2	1 000
Hydraulique	12	2	1	33 240
Agriculture	14	10	2	1 218 700
Elevage	40	21	5	1 161 480
Foresterie	10	5	1	3 400
Pêche	19	5	2	136 000
Mines	12	7	2	1 620
Energie	10	20	2	5 200
Industrie	10	11	3	4 809
Bâtiments	25	14	6	63 700
Hygiène et Assainissement	14	3	2	3 500
Hôtellerie	35	15	3	4 650
Tourisme	15	6	1	2 220
Artisanat dont les métiers de transformation agro-alimentaire	38	31	16	101 522
Sport ¹³	-	5	1	-
Total	277	169	51	2 791 871

Tableau 21 : les filières et emplois/métiers jugés prioritaires en 2014

Source : (MEJCC, 2015 : 22)

Ce tableau montre effectivement les besoins et la nécessité de former les diplômés dans les domaines comme le BTP, l'agro-sylvo-pastoral, l'hydraulique, le transport et la mine. Parmi les 2 791 871 diplômés à former sur les 5 ans à venir, aucun ne relève des sciences humaines et sociales. Ce tableau ne devrait-il pas interpeller les dirigeants et les amener à penser les orientations des élèves et étudiants dans les formations porteuses d'emploi ou en créer si nécessaire ? Sidi en tant que responsable au sein de la direction générale de l'enseignement supérieur, fait lui aussi le constat en ses termes :

« Sur les chantiers, la plupart des grands chantiers aujourd'hui au Mali, vous trouverez que ce sont des ouvriers étrangers qui travaillent. Des plombiers, qui font des installations des sanitaires, les électriciens, les maçons, OK. Et les Maliens se contentent d'effectuer les travaux de petite main-d'œuvre. Parce que les entreprises, justement, pour la plus grande part, ne font pas confiance aux compétences des Maliens » (Sidi, responsable au ministère de l'Enseignement supérieur).

Partant de ces observations, une certaine organisation institutionnelle était nécessaire avant d'enclencher des réorganisations curriculaires. Ce faisant, il était d'abord urgent de travailler

sur la gouvernance des IES afin de la rendre transparente, puis d'inciter et d'habiliter les formations dans des domaines porteurs d'avenir pour l'économie malienne. Cette réorganisation devait permettre non seulement le renforcement des capacités en matière de compétences, mais aussi l'amélioration de la pertinence des offres de formation. Les actions du PADES s'inscrivaient donc dans la continuité prospective du PRODEFPE et étaient censées faciliter en même temps la traduction concrète de la réforme institutionnelle de l'État dans le sens où le projet se disait pragmatique.

Dans sa mise en œuvre, le PADES appuie quatre institutions d'enseignement supérieur dont les apports dans l'économie du pays ont été démontrés. « Elles contribuent à près de 40 % du PIB du pays et emploient près de 75 % de la main-d'œuvre nationale » (Banque-Mondiale, 2015 : 22). Il s'agit de l'Institut Polytechnique Rural de KatIbrahimgou (IPRK) dont les actions sont centrées sur l'agriculture, la recherche et la vulgarisation ; l'Université de Ségou (US) se concentre sur l'élevage et les programmes d'agriculture avec un volet sur la gestion de l'eau et l'irrigation ; l'Université des Sciences, Techniques et Technologies de Bamako (USTTB) fournit des formations en sciences appliquées avec une ouverture vers d'autres secteurs ; et l'École Nationale d'Ingénieurs (ENI) travaille sur les programmes de génie civil, dont l'exploitation minière.

Ainsi, le premier enjeu est le renforcement des capacités qui passe par la dotation des IES signataires d'un contrat de performance avec le MESRS, d'outils de pilotage tels que les manuels de procédures, les plans stratégiques, les référentiels, etc. ; et de coconstruire et appliquer ensemble des indicateurs de contrôle et de suivi-évaluation des actions. Il est nécessaire pour l'efficacité de l'action collective que chacun des acteurs s'investisse dans son rôle et respecte le cahier des charges de la nouvelle réforme institutionnelle. Cette perspective proposée par le PADES devrait amener l'enseignement supérieur à mieux identifier les besoins du marché et d'œuvrer à la formulation des propositions concrètes en matière de formation.

Le second enjeu de la réforme institutionnelle de l'enseignement supérieur concerne les offres de formation et leur renouvellement. Pour mener à bien cette seconde mission, le PADES a procédé à trois études sur l'insertion professionnelle des diplômés dont la première a été réalisée par Mamadou Kani Konaté et Ibrahima Gacko en 2017 à travers l'ONEF avec pour objectif de documenter l'insertion professionnelle des sortants des différentes institutions de formation du supérieur, afin de fournir une base de données solide pour la révision/définition des filières et programmes de formation qui répondent aux besoins des employeurs et de l'économie du marché. Il a été démontré que :

« 6 diplômés sur 10 estiment que leur diplôme ne leur a pas permis de trouver un emploi dans le secteur d'activité auquel ils se destinaient. Ce sont surtout les sortants des filières sciences juridiques, sciences humaines et sociales et langues qui se plaignent le plus quant à l'inadéquation entre leurs diplômes et la demande du marché de l'emploi (Konaté & Gacko, 2017 : 56).

La deuxième étude réalisée par le CEDREF (Centre d'Études de Documentation, de Recherche et de Formation) avait pour objectif général de déterminer le taux de satisfaction des employeurs par rapport aux compétences des diplômés des IES ayant un contrat de performance avec le MESRS. Les éléments de conclusion apportent une satisfaction des employeurs concernant les diplômés des IES signataires du contrat de performance au regard des variables prises en compte dans cette étude. Il s'agit de l'importance du diplôme, de la pertinence des matières enseignées, des résultats scolaires et de l'expérience antérieure du candidat.

« Dans le cadre du recrutement, les employeurs exigent le diplôme, mais pas forcément la spécialité rattachée au diplôme. Ils prêtent une attention particulière à l'expérience de travail et à la performance dans les savoirs et la communication orale et écrite du candidat lors de l'entretien d'embauche » (CEDREF, 2020 : 116).

La troisième étude élargie sur l'insertion professionnelle et l'employabilité des diplômés des IES menée par l'ONEF avait pour objectif principal de retracer le parcours des diplômés sur le marché du travail (emploi, chômage, reprise d'une autre formation) avec un accent sur les expériences et les vécus des diplômés dans le processus d'insertion professionnelle (en matière de réussites et d'échecs). Les résultats montrent que le choix de la filière de formation émane d'une décision personnelle des diplômés, car,

« ils sont plus de neuf sur dix à la choisir par conviction personnelle. Quant à la durée moyenne du chômage des diplômés des IES, elle est de six mois pour avoir un premier emploi. Ce chômage touche beaucoup plus les femmes que les hommes. Généralement, ces emplois sont des emplois informels dans des entreprises privées, publiques et parapubliques. Aussi plus de 8 diplômés sur 10 sont employés sur un poste en deçà de leur qualification (ONEF, 2021 : 113-114).

Aux termes de ces trois études et au regard des rapports d'auto-évaluation du projet (PADES), il s'avère que les actions entreprises dans les quatre IES signataires du contrat ont été positives. Ce qui a nécessité souvent l'élargissement des actions « positives » dans d'autres IES non concernées par le contrat de performance.

« Toutes les actions que nous avons menées avec les quatre institutions directement bénéficiaires, toutes les actions ont été répercutées sur l'ensemble des établissements. Parce que les quatre établissements sont dans une approche expérimentale. Et quand on se rend compte qu'une pratique ou une action est positive, on essaye de l'amplifier, de l'étendre aux restes des institutions » (Sidi, responsable au ministère de l'Enseignement supérieur).

Comme illustration, Sidi nous raconte des séries de formation des équipes des cellules internes d'assurance qualité de l'ensemble des institutions de l'enseignement supérieur afin que celles-ci s'occupent de veiller à l'orientation et à l'application des pratiques et des procédures internes. Le PADES a également formé et accompagné les acteurs concernés en commençant par les premiers responsables que sont les recteurs, suivis des doyens, les responsables de formations (les chefs de département d'enseignement et de recherche [DER], les enseignants et les étudiants aussi). En effet, compte tenu des retombées « positives »⁴⁴ sur les IES signataires, chaque catégorie d'acteur devait bénéficier de ces formations pour que la gouvernance universitaire soit efficace. L'objectif était de sensibiliser, d'informer et de former l'ensemble de la communauté universitaire sur la mise en place de la cellule interne d'assurance qualité (CIAQ) et de son utilité dans la nouvelle structuration de l'enseignement supérieur. Dans le cadre de l'assistance technique, notre université d'enquête a bénéficié d'un appui conséquent du PADES à savoir un bus pour le transport du personnel universitaire et des matériels et équipements informatiques (ordinateurs, imprimantes, vidéoprojecteurs pour les salles de classe).

La question que l'on pose est de savoir de quelle manière le PADES a participé à la prise de conscience de la problématique du dysfonctionnement non seulement dans la gouvernance universitaire, mais également dans la vision d'ensemble de l'enseignement supérieur. Car nos différents entretiens nous ont révélé des manquements dans la prospection ou la planification des politiques éducatives. Nous allons donc tenter de comprendre dans quelle mesure cette planification est pensée et prise en compte ou non par les responsables du ministère de l'Enseignement supérieur et quelles en seraient les conséquences sur l'employabilité des étudiants ?

5.1.2. Du manque de planification au bricolage curriculaire

L'une des toutes premières critiques qui a attiré notre attention dans les discours des enquêtés est celle du manque de vision politique des autorités éducatives. Cette absence se situe au niveau organisationnel du curriculum, répondant à un manque de « cadre d'orientation » (Jonnaert, Attiyabi, & Al., 2009). Comme nous l'avions précédemment évoqué, la naissance de l'université en Afrique est faite dans l'urgence, donc d'un contexte étranger à la planification ou à la prospection. Planification qui, selon René Mabit⁴⁵ se définit comme des exercices de

⁴⁴ Nous avons mis « positives » entre guillemets dans la mesure où l'application réelle des CIAQ n'est pas encore effective pour juger de sa positivité. Il semble alors que ce sont des ressentis subjectifs des acteurs/responsables du projet qui ont permis cette généralisation.

⁴⁵ Adjoint au chef de service des affaires sociales au commissariat général du plan dans les années 1995 en France.

projection, de prévision, de planification et de prospective, « à partir de démarches et de postures intellectuelles différentes avec pour ambition commune de décrire une situation à venir, de tendre un miroir à la société afin qu'elle y discerne des images de son avenir et qu'elle réagisse » (Mabit, 1995 : 55). Cependant, il a été constaté dans les entretiens que la planification est loin d'être une réalité au Mali. Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, témoigne ainsi :

« Il y a un problème de planification des formations. C'est un problème général de notre système éducatif. Il y a un manque terrible de planification des formations. On forme pour former quoi. Sans perspectives, pas seulement professionnelles, mais, perspectives même de développement de l'éducation. Et donc là c'est global. C'est qu'on forme pour former » (Moustapha, Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Nous constatons un problème dans ces propos soit, de lisibilité des textes mis à disposition soit, de compétence des acteurs institutionnels en vue de traduire les orientations en propositions de formations adaptées. Bréhima aussi explique la même situation en disant qu'il y a un problème de clarté dans les orientations politiques en matière de formation.

« Il y a un problème de clarté, c'est un flou, l'école appartient à l'État, l'université appartient à l'État, c'est l'État qui dit je veux telle université, je veux tels contenus, je veux tels profils, je veux tels sortants. L'école n'appartient pas aux privés, c'est la chose de l'État, l'enseignement qu'on y donne, c'est l'État qui est le garant. C'est l'État qui a créé son école et c'est à lui de dire : j'ai tels besoins économiques, je vais donc former tels cadres » (Bréhima, responsable de DER).

Or, l'idée de création de l'université en 1996 est venue pour répondre à des impératifs de démocratisation de l'enseignement. Cependant, l'analyse faite de la situation scolaire et universitaire du Mali décrit une situation de crise permanente (Diaby, 2019). Les réponses à cette permanence de la crise scolaire et universitaire ne sauraient intégrer une vision à long terme. Car, toute démarche institutionnelle, réflexive et constructive d'un plan d'avenir pour la société est alors hypothéquée par les conditions d'urgence. Ainsi, les gouvernements se trouvent continuellement dans une optique de répondre aux urgences des crises sans pour autant interroger ces origines. Pour mieux saisir la démarche prospective, Gaston Berger (1964) nous dit que celle-ci est d'abord une attitude avant d'être une méthode ou une discipline. Elle reposerait alors sur cinq principes qu'il délimite ainsi : « voir loin », « voir large », « analyser en profondeur », « prendre des risques » et « penser à l'homme » (Berger, 1964 : 271-275).

Pour certains enquêtés il n'y a pas d'autorités éducatives fortement installées au Mali et c'est ce qui conduit à la difficile prospective dans les politiques éducatives et de formation.

« ... ceux qui sont ministres, et tout ça là, finalement ils n'ont pas de vision pour l'éducation, ils n'ont pas de projet de développement et donc ils viennent, ils commencent, ils regardent à gauche, ils laissent ça. Ils commencent quelque chose, puis ils regardent à gauche à droite et ils laissent ça » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Par moment, nous avons senti le désarroi chez certains acteurs lorsqu'ils annoncent qu'ils sont des responsables, mais aussi complètement désarmés. Être désarmés signifie ici qu'ils n'ont aucun pouvoir de décision sur les orientations politiques et pédagogiques de leur département. Ils ne peuvent que suivre les directives institutionnelles qui prennent très rarement en compte les préoccupations des départements. On a déjà évoqué cette capacité de l'État à agir sans prendre en compte les préoccupations locales des acteurs concernés. Samba, nous l'avait déjà fait savoir.

C'est donc un élément caractéristique d'une organisation rigide au changement comme l'ont fait remarquer Crozier & Friedberg (1977) dans leur ouvrage sur l'acteur et le système. Pour eux, « les décideurs centraux qui, seuls, seraient à même d'effectuer les changements nécessaires ne peuvent guère s'attaquer aux vrais problèmes que, du fait de leur éloignement du niveau opérationnel, ils ne connaissent pas ». (Crozier & Friedberg, 1977 : 199). Ainsi, la solution pour sortir de cette impasse ne saurait venir des seules autorités politiques. Il semblerait alors selon les étudiants que les décisions prises par les autorités politiques ne le sont jamais en concertation avec les acteurs concernés. Celles-ci seraient alors plus démocratiques si les professeurs étaient associés à ces prises de décision concernant les politiques éducatives. Pour cela, Issiaka étudiant en L3 annonce souhaiter faire entendre sa voix en ces termes :

« J'ai un message à envoyer à notre État de laisser ceux qui gouvernent notre système éducatif à prendre leur propre décision. Dans la prise de décision aussi de consulter ces mêmes professeurs, ces mêmes gens qui sont vraiment dans le métier. C'est eux qui gouvernent, mais ceux qui sont dans l'éducation, c'est eux qui connaissent mieux les problèmes de l'éducation » (Issiaka, étudiant en Licence 3 sciences de l'éducation).

Pour Famoussa, responsable de DER, il y a un déphasage entre les décideurs et la réalité socio-économique du pays. Il s'avère que le problème réside dans le fait que ces derniers ne soient pas consultés avant les prises de décision les concernant. Il semble donc qu'ils n'ont pas les pouvoirs juridiques d'intervenir directement sur les modules. Tandis que ceux qui ont le pouvoir juridique ne savent pas l'utiliser. « C'est tout le problème du Mali » dit Famoussa. Il nous dit que l'État s'est dérobé de toutes ses responsabilités et les acteurs sociaux sont laissés à eux-mêmes. Ce qui fait que chacun, dans sa petite bulle, fait ce qu'il veut parce qu'il n'y a pas de politique éducative de façon institutionnalisée qui doit gouverner tout le monde en même temps.

Ce fait est caractéristique de la fragilité des institutions scolaires et universitaires. La nécessité d'une approche réflexive (réflexivité) prenant en compte les cinq principes de Gaston Berger (1964) dans les prises de décisions en matière de politique éducative est plus que nécessaire d'après nos enquêtes. Le problème de planification est donc un problème institutionnel qu'il faut examiner avec la plus grande acuité afin de mettre le système éducatif dans une dynamique

prospective des besoins du marché du travail et des formations. Pour Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation,

« naturellement, il faut changer de vision politique de la formation dans notre pays. Les gens vont dire, non, on a changé beaucoup ; mais on n'est pas encore arrivé. On n'est pas arrivé à avoir un système, où on pense, dès lors qu'on a une formation, on pense après la formation. On se soucie très peu de nos diplômés » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

La non-prise en compte réelle de cette dimension d'utilité sociale dans les projets de formation fait que ceux-ci, pensés et construits sur un modèle de bricolage, arrivent à oublier un pan incommensurable de l'éducation et de la formation qu'est l'insertion professionnelle. Cependant l'usage du bricolage ici n'est pas péjoratif, mais participe à la construction d'un tout cohérent avec les moyens dont les acteurs disposent au moment de la prise de décisions. Samba, nous apprend qu'il n'y a aucun texte ou cadre d'orientation officiel qui leur donne des directives dans l'organisation et l'introduction des formations à leur niveau. C'est pour faire face à cette situation que nous avons estimé que les acteurs font du bricolage curriculaire. Il nous a dit ceci :

« Parce qu'il n'y a pas une politique qui nous dit : voilà le cap qu'on doit suivre. Ça n'existe pas au Mali. On est laissé à nous même. Normalement ce sont de grandes orientations des politiques éducatives qui doivent être mises à disposition des universités, mais ça n'existe pas au Mali. Ça n'existe pas. Il y a toujours des séminaires, des formations par-ci par-là, mais en réalité la retombée est nulle. C'est nul "foyteyi" (Il n'y a rien). Rien » (Samba, responsable administratif de l'université).

Dans son ouvrage sur la *formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Philippe Perrenoud (1994) avait mobilisé ce concept de « bricolage » dans la pratique des enseignants en contexte de classe. Contexte qui loin de se limiter à la préparation de son cours, au syllabus qui laisse peu de place à l'innovation d'après Perrenoud, l'enseignant doit constamment recourir à des références situationnelles pour donner sens à sa pratique : Il parle de « bricolage pédagogique ». Claude Lévi-Strauss (1962) aussi l'avait mobilisé dans « *la pensée sauvage* » sous la forme de « bricolage intellectuel ». Pour lui, le bricoleur n'est pas à comparer avec l'ingénieur, d'autant plus que ce dernier subordonne l'exécution de ses tâches à « l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet » (Lévi-Strauss : 1962 : 27). Par ailleurs, le bricoleur est celui, qui au regard du contexte et des moyens qui lui sont disponibles, œuvre à parvenir à sa fin tout en ne disposant pas toujours des outils nécessaires à l'exécution de ses tâches. Pour Claude Lévi-Strauss, l'univers instrumental du bricoleur est un univers clos et les règles du jeu sont toujours de s'arranger avec « les moyens du bord ». C'est explicitement dans ce type de système que fonctionne l'enseignement supérieur décrit par Samba.

« c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de

renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures [...] les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que ça peut toujours servir » (Lévi-Strauss, 1962, p. 27).

Nous inscrivons alors notre positionnement conceptuel du bricolage dans ces références ci-dessus avec l'idée d'une bonne intention de départ. L'important pour les personnes qui font du « bricolage curriculaire », c'est de proposer des contenus qui ont du sens pour la société en se basant sur leur propre expérience tout en interrogeant quelques personnes-ressources. Ces données expérientielles et empiriques sont mobilisées dans l'optique de les injecter dans un projet de formation ou une maquette de formation. Certes, l'initiative est salubre, mais la méthodologie risque de conduire le projet naissant dans l'impasse, car ils n'auront pas su mobiliser les compétences nécessaires pour bien penser le projet dans sa globalité. Aussi, il est important de tenir compte de l'environnement politique, social et économique des acteurs concernés pour instituer une politique de formation. En cela, Thierry Ardouin (2017 : 1) disait que « l'élaboration d'un projet de formation ne se réduit pas à la définition d'un contenu de stage et d'une pédagogie adaptée, mais nécessite de prendre en compte à la fois la situation des acteurs, la demande de l'organisation et son environnement ».

À la question de savoir si le changement dans le fonctionnement pédagogique et institutionnel avait fait l'objet d'une concertation entre acteurs impliqués dans la vie universitaire, la réponse a été « non ».

« Non ! Nous sommes vraiment à l'étape embryonnaire. Ce sont des gens qui réfléchissent un peu bon voilà ; on n'a même pas pu encore créer un cadre d'échange pour pouvoir fédérer les idées et puis créer un cadre pour pouvoir mettre en œuvre les réflexions. Donc c'est vraiment à l'étape très embryonnaire, j'allais même dire informel ; mais comme toutes les autres choses, ça commence comme ça » (Moustapha, Enseignant-chercheur).

Dans la continuité de sa réflexion sur les projets de changement dans le fonctionnement universitaire, cet enquêté estime qu'il faut commencer par mettre en place une équipe de réflexion composée de 5 ou 6 enseignants. Ces individus vont échanger sur leurs propres expériences et sur ces bases subjectives, peuvent faire des missions à l'extérieur pour voir ce qui se passe ailleurs afin de soumettre le projet à l'ensemble des décideurs ou acteurs impliqués.

Cette manière de penser le changement des pratiques institutionnelles dans « l'informel » participe à créer une situation où l'inclusivité est un concept étranger à la mobilisation de tous les acteurs. Ainsi, on peut dire que l'échec ou la réussite d'un tel projet peut se corréler à la façon dont les acteurs vont s'approprier l'idée de projet, du projet lui-même ainsi que de la façon dont leur implication va être sollicitée. Ces entrées posent dès lors une question de

leadership dans la mobilisation collective des acteurs. Les travaux de Renaud Sainsaulieu (1977) nous éclairent sur ce sujet et qui sera l'objet du chapitre six de cette thèse.

Les enquêtes nous ont permis de constater que les acteurs universitaires et les étudiants se sentent exclus de toute réflexion sur les orientations du système universitaire. Comme l'a déjà dit Moustapha, les projets de formation se soucient très peu des étudiants et de leur insertion. Cela soulève néanmoins des inquiétudes, pour ne pas dire des angoisses quotidiennes pour faire face au marché du travail. Ce sentiment est souligné par Salif lorsqu'il dit ceci :

« Souvent, on en parle dans les cours, c'est vrai, les étudiants ont des préoccupations, quand on parle de l'efficacité interne ou externe, surtout en matière de planification de l'éducation, moi je parle sur l'efficacité interne et externe. Quand on parle d'efficacité externe, évidemment, on parle de ces questions-là. Les étudiants posent des questions sur leurs inquiétudes, sur leurs stratégies, sur les possibilités d'insertion, le rapport entre notre formation en sciences de l'éducation et le marché de l'emploi, les questions de clientélisme, la corruption. Donc, ils ont ces inquiétudes-là, ils les posent lors des cours, donc on essaye d'apporter des éléments de réponses » (Salif, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Famoussa en tant que responsable de DER s'interroge lui aussi sur l'intérêt de créer des filières de formation si les perspectives d'emploi ne sont pas déterminées à l'avance. Le constat d'un manque de repère semble caractériser les modalités de création, d'organisation et de fonctionnement des formations en SHS.

« Comment créer dans une... un établissement d'enseignement supérieur public un parcours qui n'a pas de correspondant dans la vie professionnelle, dans la fonction publique ? C'est quand même la moindre des choses » (Famoussa, responsable de DER).

Il semble qu'au niveau politique, les responsables viennent de prendre conscience de l'imperfection de leurs actions. Ce qui expliquerait les nouvelles orientations et décisions comme la création d'une agence malienne d'assurance qualité à l'enseignement supérieur (AMAQ-Sup) avec des cellules d'assurance qualité dans chaque institution d'enseignement supérieur. Elle est créée en 2018 par le décret n° 2018-34 du 27 juin 2018 portant création de l'agence malienne d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Par ailleurs, jusqu'à présent, les nouvelles règles de fonctionnement de pilotage de l'offre de formation sont en train d'être mises en place à la faveur de la création de cette agence. Pour Sidi, chef de division au sein du ministère de l'Enseignement supérieur avec 11 ans d'expérience, les nouvelles règles de pilotage dont l'AMAQ-Sup sera le garant « permettront plus ou moins de faire un suivi régulier du pilotage de l'offre de formation. Parce que désormais, on a le mécanisme d'évaluation interne ». L'analyse lexicale des discours de notre entretien avec Sidi, nous apprend que tout est en projet, car l'implémentation n'avait pas encore véritablement commencé au moment de l'entretien le 23 juin 2020.

« C'est parce qu'on a constaté des failles. On a constaté qu'il y a des imperfections, des insuffisances

dans la manière de faire que l'agence a été mise en place pour examiner de façon universelle avec des référentiels partagés par d'autres pays, l'ensemble des formations » (Sidi, responsable politique, chef de division au ministère de l'Enseignement supérieur).

Alors un certain nombre de questions se posent à savoir, comment cette prise de conscience tardive des autorités politiques peut-elle se traduire dans les actions publiques ? Est-il trop tard pour partir sur des bases saines ou faut-il continuer à faire du bricolage, c'est-à-dire à faire avec les moyens de bord et sans perspectives ?

D'abord, nous avons trouvé chez René Mabit (1995) sept conditions qui paraissent indispensables pour s'engager dans une démarche prospective. En premier lieu, il souligne l'idée de sortir de cette posture qui consiste à s'enfermer ou à se remettre au hasard ou à l'inéluctable. La prise de conscience tardive des autorités politiques universitaires semble démontrer le franchissement de ce premier point. Deuxièmement, la nécessité de se mettre en veille en repérant les grandes tendances et les ruptures. Là également, le dispositif de collecte des données sur les tendances du marché de l'emploi sous l'égide de l'ONEF atteste là aussi d'un acquis.

La troisième condition est celle qui considère le dispositif de veille comme quelque chose d'ouvert. Il ne doit pas être enfermé dans le système et ne peut se contenter d'un seul point de vue, dit René Mabit. Il est fait allusion à la multiplication des partenaires dans la quête de sens. Nous avons constaté que cela constitue un problème au sein de l'institution universitaire.

La quatrième condition accorde de l'importance à un système d'informations fiables, non seulement dans ses sources, mais aussi dans les types de données à collecter (qualitatives ou quantitatives ; rapports d'organisations locales, nationales et internationales ; analyses contraires aux idées dominantes).

La cinquième condition doit considérer la prospection comme relevant d'un système plus global, plus systémique qui prend en compte les interactions avec l'environnement sociodémographique, économique et culturel. Celle-ci doit concerner simultanément l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et la formation professionnelle. Cette condition est loin d'être atteinte, car les projets ou réformes sont décidés et appliqués de façon cloisonnée par chaque ordre d'enseignement. Les autorités politiques ont adopté une réforme au lycée avec de nouvelles organisations disciplinaires sans tenir compte des conséquences sur l'enseignement supérieur. Il a été aussi entrepris de passer du système classique d'enseignement vers le système LMD sans pour autant préparer les acteurs universitaires et le marché de l'emploi. En sixième condition, René Mabit estime que toute démarche prospective doit rigoureusement prendre en compte les évolutions et les fractures qui

touchent les relations sociales, au marché de l'emploi, à l'évolution du travail et de la démographie. Pour Mabit, il s'agit de mettre en évidence les variables internes et externes susceptibles d'apporter des changements dans « les avenir possibles » d'une société. La notion de la qualification peut être interrogée dans son versant académique, social, empirique ou professionnel. Enfin, la dernière condition s'organise autour de la mise en débat avec le peuple, de sortir des grandes théories pour aller vers les citoyens à qui et pour qui sont pensés les projets d'avenir (Mabit, 1995 : 66-67). D'après les données de terrain et les modalités de mise en place d'une démarche prospective dans le domaine éducatif, il nous semble important de savoir comment les politiques éducatives sont pensées et mises en œuvre dans l'enseignement supérieur du Mali.

5.1.3. Plan stratégique de l'enseignement supérieur : une mise en question perpétuelle

Le plan stratégique représente un élément essentiel de la gouvernance d'une institution, jouant un rôle déterminant dans la définition de l'orientation et du cadre d'action de cette institution sur une période donnée. Il sert de feuille de route, établissant de manière formelle les objectifs, la finalité, et les ressources nécessaires pour atteindre ces objectifs, conformément à la direction fixée par la direction de l'entité. Le plan stratégique se présente ainsi comme un document de référence majeur, servant de guide pour la prise de décision, et constituant une pierre angulaire de la gestion institutionnelle. Sa révision périodique permet d'ajuster les priorités de l'entité en fonction des évolutions sociopolitiques et économiques, assurant ainsi sa pertinence et son adéquation au contexte changeant.

Il est à noter que la création d'un plan stratégique n'est pas une démarche spontanée, mais requiert une élaboration méticuleuse. À cet égard, l'Institut Panafricain de Gouvernance Universitaire (IPAGU) a souligné en 2010 l'importance d'un plan de gouvernance universitaire au Mali, qui mettrait en avant des pratiques transparentes pour améliorer la gouvernance institutionnelle. Toutefois, il convient de noter que la définition des responsabilités de chaque intervenant dans le processus éducatif et de gouvernance nécessite une réorganisation minutieuse, comme l'observe Sidi, chef de division ministérielle. Cette réorganisation vise à clarifier les rôles et les responsabilités des parties prenantes impliquées dans les domaines de la formation et de la gouvernance au sein de l'institution.

« Pour améliorer les pratiques, il faut passer par des procédures et des manuels de procédures. Que chaque procédure soit décrite, et que les responsabilités de chaque acteur puissent être clairement identifiées et définies. Comme ça, chacun sait à quoi s'en tenir et chacun jouant son rôle permet à l'établissement d'atteindre le niveau de performance souhaité » (Sidi, chef de division du ministère de l'Enseignement supérieur).

C'est dans le cadre de la réforme globale de l'enseignement supérieur qu'a été amorcé le projet d'élaboration d'un plan stratégique de l'enseignement supérieur qui s'inscrit à la faveur de la concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur (CNAES, 2014) dont les recommandations ont fortement insisté sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur. Ainsi, l'objectif du développement du PADES (Projet d'Appui au Développement de l'Enseignement Supérieur) vise à :

« (1) soutenir le développement et la mise en œuvre des programmes axés sur le marché du travail dans les IES sélectionnées par des mesures de renforcement de la qualité et une meilleure gouvernance des IES (y compris la gestion et le financement) ; et (2) renforcer la capacité du système d'enseignement supérieur pour mieux planifier et mettre en œuvre des réformes de l'enseignement supérieur, contrôler la qualité et la pertinence des programmes, fournir des données pertinentes pour les prises de décisions et assurer la coordination entre les principaux acteurs du système. » (Banque-Mondiale, 2015 : 25)

L'ambition de ce projet cofinancé par la Banque mondiale et le gouvernement du Mali permet de donner un souffle nouveau au système d'enseignement supérieur qui se déroulait jusque-là dans un cadre d'urgence, et donc de bricolage. Le plan stratégique de l'enseignement supérieur a été initié à partir du cadre stratégique de la lutte contre la pauvreté (CSLCP) dans lequel un certain nombre d'indicateurs avaient été mis en place par l'État. Chaque département ministériel avait des indicateurs sectoriels qu'il se devait de mettre en perspective avec les objectifs qui sont les siens. Pour Sidi, chaque département devait se poser des questions sur la vision ; les résultats (courts, moyens et longs termes) ; les stratégies à adopter et sur les moyens à mobiliser.

Il nous faut préciser que le processus de planification stratégique avait déjà été engagé par l'État, mais qui peinait à aboutir à un outil de gouvernance. Il a fallu donc l'arrivée du PADES pour voir les outils véritablement ancrés de façon institutionnelle dans les politiques publiques. Selon Sidi, le PADES a permis la mise en place des manuels de procédure, des procédures pédagogiques, comptables, financières, et de gestion. Ces manuels visent à aborder diverses questions essentielles, notamment la conception, la mise en œuvre et la révision d'un programme de formation. Ils examinent également les pratiques administratives, telles que les procédures d'inscription, de réinscription, ainsi que les pratiques comptables, parmi d'autres aspects administratifs. De plus, en cas de vacance du poste de chef de département, ils précisent les modalités d'intérim. De manière plus générale, ces manuels éclairent les pouvoirs décisionnels du chef de département de l'enseignement et de la recherche (DER) par rapport au doyen, ou du vice-doyen par rapport au recteur.

Ainsi, ces manuels de procédures constituent un recueil non exhaustif de ces éléments administratifs, indispensables aux acteurs de l'institution pour assurer son efficacité globale. Ils

intègrent également des considérations relatives à la dimension pédagogique et aux aspects financiers, contribuant ainsi à une gestion plus holistique de l'institution universitaire.

Toujours dans la dynamique de la bonne gouvernance et de l'efficacité du système de l'enseignement supérieur, le PADES a procédé à une série de formation à destination des responsables institutionnels pour leur doter d'outils nécessaires à l'élaboration de leur plan stratégique de développement. Cette formation était basée sur la conception, la rédaction, la mobilisation des moyens humains, techniques et matériels autour d'un projet, et de fédérer l'intelligence collective institutionnelle pour arriver à atteindre les niveaux de performances souhaités par le pilotage central, le niveau hiérarchique. D'abord, elle a concerné les recteurs qui sont les premiers responsables au niveau des institutions d'enseignement supérieur, suivi des doyens et des chefs de DER.

Il est paradoxal de constater qu'après avoir mis en place des mécanismes de gouvernance au sein des institutions d'enseignement supérieur, l'État commence à remettre en question ses propres responsabilités, une démarche qui ne correspond pas nécessairement aux pratiques courantes. Traditionnellement, les politiques publiques ont souvent été appliquées de manière standardisée, sans tenir compte des spécificités des contextes sociaux et sociétaux dans lesquels elles étaient déployées. Ce modèle, qualifié de « modèle voyageur » (Olivier de Sardan & Vari-Lavoisier, 2022), consiste en une application uniforme des politiques publiques d'un système à des environnements divers. Il ne prend pas en compte la configuration et la structuration sociale et sociétale pour la mise en œuvre des actions. Voilà pourquoi de nombreux projets sont inefficaces. Jean-Pierre Olivier de Sardan (2021) définit le modèle voyageur comme

« toute intervention institutionnelle standardisée (une politique publique, un programme, une réforme, un projet, un protocole, selon les échelles ou domaines), en vue de produire un quelconque changement social, et qui repose sur un "mécanisme" et des "dispositifs" censés avoir des propriétés intrinsèques permettant d'induire ce changement dans des contextes de mise en œuvre variés. » (Olivier de Sardan, 2021 : 26)

Dans le contexte de l'enseignement supérieur malien, il semble que le modèle voyageur soit davantage piloté par la demande sociopolitique de changement que par une imposition de normes institutionnelles standardisées. Voilà pourquoi le ministère de l'Enseignement supérieur, après avoir doté les IES des techniques d'élaboration des plans stratégiques universitaires, s'est intéressé à la conception de son propre plan stratégique.

« En cohérence avec les particularités de l'ensemble des institutions de l'enseignement supérieur..., il est prévu que, en fait, ce soit le plan stratégique du sous-secteur qui oriente désormais les plans stratégiques institutionnels au niveau de chaque IES » (Sidi, chef de division du ministère de l'Enseignement supérieur).

Ce système de remédiation de la gouvernance institutionnelle relève d'une logique pyramidale renversée. C'est-à-dire que l'État a commencé ses actions de la base vers le sommet. Sidi estime que depuis 2017, le ministère de l'enseignement supérieur s'est vu doter de son premier plan stratégique mis en place par trois équipes ministérielles successives. Sidi souligne que chaque équipe ministérielle avait pour objectif d'apporter sa propre contribution distinctive, marquée par sa propre vision de l'action publique. Cependant, il est important de noter que malgré ces variations dans les orientations et les priorités, la continuité des initiatives politiques dans le cadre du processus de transformation de l'enseignement supérieur n'a pas été altérée. Pour Sidi,

« La conception des plans stratégiques au niveau de l'université a commencé depuis 2012-2013 et elle s'est consolidée progressivement. Du 21 au 24 janvier 2019, j'ai participé (...) à un atelier de révision du plan stratégique de l'Université dede Bamako. Mais on s'est rendu compte que c'est un plan, je ne fais pas de critique inutile, décousu de la réalité. Un plan décousu de la réalité, qui ne tient pas compte des effectifs d'étudiants de l'université. Qui ne tient pas compte des effectifs des enseignants ; qui ne tient pas compte des priorités gouvernementales. Parce qu'il fallait concevoir un plan » (Sidi, chef de division du ministère de l'Enseignement supérieur).

C'est face à ces déclarations que nous avons sollicité le plan stratégique de l'administration institutionnelle locale. Concernant le plan stratégique de l'institution dans laquelle nous avons mené nos investigations, il s'avère que ce plan est considéré comme obsolète pour Sidi. En effet, la critique politique a conduit à outiller les responsables institutionnels à des méthodes et stratégies de conception et de mobilisation des « intelligences collectives » pour asseoir un plan correspondant à la vision de la nouvelle équipe dirigeante de l'université. Or, il se trouve que le plan que nous nous sommes procuré au moment de l'enquête est bien le plan validé lors du conseil pédagogique et scientifique de l'Université datant du jeudi 14 mars 2013. Ce plan est donc celui de l'ancienne équipe dirigeante de l'université même si nous pouvons reconnaître des actions et initiatives de la nouvelle équipe dirigeante.

Cependant, les autorités politiques ministérielles disent avoir assisté la nouvelle administration à se doter d'un plan répondant à sa vision et à son mode de gouvernance.

« Nous lui avons donné des outils pour leur permettre de préciser, d'élaborer un document concis qui prend en compte les préoccupations premières de l'équipe dirigeante. Et nous leur avons donné des astuces pour fédérer l'intelligence collective au sein de l'institution pour que chaque catégorie puisse participer non seulement à l'élaboration, mais aussi à la mise en œuvre du plan stratégique » (Sidi, chef de division du ministère de l'Enseignement supérieur).

Cette remarque atteste de la légèreté ou du laxisme dans le respect des principes fondamentaux du fonctionnement administratif et institutionnel. Pour autant, cette non-mise à jour du plan stratégique n'est pas un obstacle lors des prises de décisions institutionnelles. Or, pour la transparence et pour l'efficacité de l'action institutionnelle, celle-ci doit se baser sur des textes qui structurent l'organisation, la vision et le fonctionnement de l'institution. Cette pratique

institutionnelle ne soulève-t-elle pas une autre question liée à l'organisation des réunions administratives ou délibératives ? Nous allons répondre à cette interrogation dans les pages suivantes.

Pour Sidi, l'État peut décider au regard des tendances macroéconomiques ou sociopolitiques d'amorcer un développement industriel qui sera basé sur la connaissance des sciences et techniques. Dans ce cas, il ordonnera aux IES de travailler sur des projets qui s'y réfèrent. L'équipe ministérielle chargée de l'habilitation des formations universitaires (privées comme publiques) prend cette directive en compte lors des études de dossiers d'habilitation des offres de formations. Par ailleurs, ce travail de changement de cap doit être un travail construit sur la base des sept conditions précédemment relatées et explicitées par René Mabit (1995).

Or, il se trouve que la dernière réforme du lycée a introduit en 2014 de nouvelles matières et réorganisé les parcours classiques (Lettres et Sciences) en quatre voire cinq parcours sans en analyser l'impact sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur. En effet, Sidi atteste que « la réforme du lycée a créé un chamboulement extraordinaire au niveau de l'université. La structuration des formations au lycée avec la création d'une série "Terminale Sciences Économiques", la majorité des élèves y vont dans l'optique de devenir comptable ou gestionnaire. C'est ce que nous raconte Sidi en ces termes :

« Quand on prend des statistiques des cinq dernières années, les annuaires de l'enseignement supérieur sont là pour l'attester. (...), On se rend compte que le plus grand nombre de bacheliers se trouve dans les sciences économiques. (...) Et ça fait qu'il y a des effectifs pléthoriques, ingérables au niveau de la faculté des sciences économiques et de gestion qui, pour la petite histoire a eu en 2018, près de 10 000 étudiants en 1^{ère} année. 10 000 étudiants en 1^{ère} année ! Sur les 34 000 nouveaux étudiants bacheliers » (Sidi, chef de division du ministère de l'Enseignement supérieur).

Ibrahim en tant que responsable institutionnel de l'université estime également que cette réforme du lycée participe à l'émergence du problème du chômage post universitaire. Car, les enjeux liés à la création des filières du lycée n'ont pas été pensés et analysés dans la continuité des enjeux de l'université. Elles l'ont peut-être été dans la continuité disciplinaire, mais ont fait des impasses sur les capacités institutionnelles et organisationnelles des universités à supporter la charge du travail à venir et de l'accompagnement nécessaire.

Pour Ibrahim, le taux de chômage en économie dans les années à venir sera « catastrophique ». En évoquant le taux de chômage des diplômés dans les sciences humaines et sociales, Ibrahim tente de généraliser le problème en annonçant que toutes les IES sont concernées par cette problématique. Il admet aussi des degrés de variabilités en fonction des institutions. Il nous dit ceci :

« Si vous parlez de votre filière de formation, vous avez l'impression que c'est vous qui êtes touché. Quand

vous partez voir en Droit, c'est pire que tout ça et dans trois ans en économie ça sera encore la catastrophe parce qu'avec la réforme des lycées, tous les élèves, bon, la majeure partie des bacheliers font TESCO ça va être des problèmes en tout cas dans trois ans, je le dis hein, je ne suis pas un prophète, mais je pense que le niveau de chômage sera très élevé dans les filières économiques dans trois ans » (Ibrahim, responsable institutionnel de l'université).

De telles réformes contraignent les disciplines de formation à accueillir des étudiants même sans avoir les infrastructures nécessaires pour contenir et répondre convenablement à toute la demande de formation. Il faut savoir que les universités au Mali ont de moins en moins d'infrastructures à mesure que les effectifs des étudiants croissent. Les bâtiments sont insuffisants et cette situation contraint donc à composer des groupes de classe allant jusqu'à 100 étudiants par groupe. Dans ce cas, la gestion administrative de ce flux d'étudiants reste problématique, car la pratique courante administrative est de multiplier les groupes de classes pour faciliter le travail enseignant. Mais ce système de gestion engendre non seulement la problématique d'heures supplémentaires conduisant régulièrement le syndicat des enseignants à observer des grèves pendant les années universitaires, mais aussi l'épuisement des enseignants-chercheurs et les contraintes de réorganisation pédagogique. Le discours qui structure cette problématique des heures supplémentaires considère qu'il y a trop d'étudiants, peu d'enseignants et moins d'infrastructures. Le dernier rapport du PADES (Cuenin, Tamboura, Keita, Traoré, & Malla, 2021) sur la gestion des locaux ou infrastructures universitaires expliquait « une grande faiblesse des informations et le retard avec lequel parviennent les réponses aux demandes de renseignements sur les locaux dans les structures » (Cuenin, Tamboura, Keita, Traoré, & Malla, mai 2021 :9). Là aussi, un problème de communication se pose et contraint ainsi les acteurs au « bricolage ».

De même, Moustapha doute de l'argument selon lequel les effectifs seraient trop importants pour une gestion rationnelle et efficace. Il part du principe que le Mali n'a pas assez d'étudiants en fonction de la taille de sa population globale. En effet, pour un effectif global d'étudiants de 84 364 (Ibid.), le taux d'étudiants maliens s'élève à 0,42 % de sa population totale qui est de 20 258 834 habitants⁴⁶. Moustapha s'interroge en ses termes :

« Est-ce qu'on a pas beaucoup d'étudiants par rapport à 18 millions, 17 millions d'habitants ; on a 84 mille étudiants, le nombre n'est pas débordant en fait ; ce n'est vraiment pas débordant ! Maintenant, la gestion de ce petit nombre-là pose un problème. Comment les former vers des secteurs où on aura besoin d'eux, où ils peuvent se débrouiller, même si on ne crée pas d'emplois pour eux, eux-mêmes peuvent se débrouiller » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

⁴⁶ <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.TOTL?locations=ML>

En somme, l'argument des « effectifs trop élevés » justifiant les dysfonctionnements institutionnels semble caduc, car les origines des problèmes ayant été mal localisées mènent à des prises de décisions parcellaires. Ainsi, pour comprendre le mode de fonctionnement institutionnel de notre université d'enquête, nous avons mis un accent sur le mode de gouvernance générale, sur l'évaluation ainsi que sur le leadership institutionnel.

5.2. Contexte institutionnel : vecteur de régulation ou de fragilisation ?

Dans cette partie, nous allons partir de la description institutionnelle des aspects de gouvernance, de l'évaluation et du leadership en vue de comprendre les logiques organisationnelles qui structurent et gouvernent le fonctionnement universitaire. Dans un premier temps, nous allons aborder la gouvernance avec une interrogation sur sa possible défaillance. Ensuite, nous ferons le constat selon lequel l'évaluation ou l'auto-évaluation institutionnelle en tant que vecteur de performance n'est pas rentrée dans les mœurs de l'institution. C'est un cadre qui fragilise l'institution universitaire. Enfin, nous allons identifier et nommer le type de leadership institutionnel et son impact sur la performance universitaire.

5.2.1. Gouvernance de l'enseignement supérieur du Mali : quelles défaillances ?

En partant du postulat précédent qui considère que les effectifs supposés « pléthoriques » ne pouvaient pas justifier de la dysfonction universitaire. En y intégrant les effectifs des enseignants (encadrement pédagogique) et la limitation des structures d'accueil, on se rend compte que cela devient un problème structurel. Le rapport 2021 du PADES sur l'état des lieux de l'enseignement supérieur du Mali a mis à jour les défauts de gouvernance dont les conséquences fragilisent le fonctionnement normal de l'institution universitaire. En effet, il semble d'après ce rapport que les structures ont une mauvaise connaissance des effectifs d'enseignants permanents qui leur sont administrativement rattachés. Ce rapport fait état des enseignants qui sont à la retraite, mais qui figurent toujours sur la liste des enseignants permanents ; des enseignants qui sont en disponibilité ou en congé de formation ainsi que ceux qui sont partiellement déchargés administrativement des cours en fonction de leur nouvelle fonction administrative. Pour Cuenin, Tamboura, Keita, & Al. (2021), aucun texte ne structure les modalités d'organisation et de fonctionnement statutaire des enseignants qui sont déchargés administrativement comme le sont souvent les recteurs, les doyens, les chefs de département ou encore les responsables pédagogiques. Ainsi, chaque institution agit selon son appréciation. Ce vide juridique ou normatif entraîne sans doute des défaillances au niveau de la gouvernance institutionnelle. La non-maîtrise des effectifs du personnel enseignant et des étudiants conduit

à des prises de décisions non rationnelles avec des conséquences sur la gestion des emplois de temps et sur l'occupation des salles de classe, pour ne citer que ceci.

En effet, nous pouvons observer que l'approche adoptée par le PADES visait à fournir à l'enseignement supérieur malien des indicateurs nationaux permettant de « piloter » le système de manière plus efficace et de mieux « réguler » les processus et le fonctionnement universitaires, comme l'a mentionné Maroy (2013 : 14). L'idée fondamentale sous-jacente aux actions du PADES est de proposer aux établissements d'enseignement supérieur de nouvelles formes de régulation, qualifiées de « post-bureaucratiques » selon les termes de Maroy (2008). Ces approches de régulation s'inscrivent dans ce que Hood (1991), Pollitt & Bouckaert (2004), et l'OCDE (2005) définissent comme étant un « nouveau management public »⁴⁷.

Né dans les années 1980 aux États-Unis (Lindle, 2009) et en Angleterre (Broadfoot, 2000) ; (Ozga, 2009), ce mode de régulation des politiques éducatives participe à la bonne gouvernance des ressources universitaires dans un contexte mondialisé. Comme nous l'avons déjà évoqué, le Mali s'est inscrit dans une dynamique sous-régionale d'harmonisation de son système universitaire à celui du processus de Bologne (LMD). C'est un système dans lequel tous les « États cherchent à améliorer les performances des systèmes éducatifs et la qualité de leurs ressources humaines, en relation avec des enjeux socio-économiques d'une société dite "de la croissance" (Brown, Lauder, & Ashton, 2008) » (Maroy, 2013 : 14). Ainsi, il est nécessaire d'intégrer au fonctionnement traditionnel de l'université de nouvelles structurations institutionnelles prenant en compte les mutations socio-économiques du pays. Or, le constat fait dans cette recherche est qu'il manque une véritable politique de régulation.

Ce constat ne signifie nullement l'inexistence de cadre de régulation. Il existe un cadre qui, selon Dupriez & Maroy (1999 : 14), « s'apparente ainsi à un montage composite où se juxtaposent diverses formes de coordination parmi lesquelles aucune ne semble suffisamment puissante pour orienter significativement et durablement l'action scolaire. » En effet, on constate que chaque acteur tente, dans une certaine mesure et selon les rapports qu'il entretient avec le problème du quotidien, d'apporter une forme de solution. Ces actions engendrent donc une forme de bricolage dans l'action pédagogique à tous les niveaux. Au niveau du rectorat, les responsables institutionnels sont le plus souvent contraints de prendre des décisions stratégiques quant à la consommation des enveloppes budgétaires qui leur sont allouées. Pour illustrer ces propos, les fonds didactiques ont longtemps été mobilisés pour régulariser les frais de location des infrastructures universitaires dans lesquelles les étudiants prenaient cours. Une subvention

⁴⁷ A New Public Management (NPM) en anglais

de recherche qui, longtemps détournée de ce pour quoi elle était attribuée, est actuellement redirigée vers la recherche et la vulgarisation des travaux de recherche. Dans un contexte où les ressources étatiques allouées au fonctionnement institutionnel sont insuffisantes, toute action de part et d'autre des acteurs impliqués dans le processus de transmission de savoirs trouve une forme de légitimité.

C'est ainsi que la pratique enseignante se fait dans un contexte que nous qualifierons de bricolage. En effet, nous avons tantôt évoqué le « bricolage curriculaire » dans une perspective d'arrangement au cas par cas. Ici, c'est la pratique même de l'enseignement dans ses aspects institutionnels, organisationnels et pédagogiques qui semble être touchée par le bricolage. Sidi, en tant que responsable politique, est conscient de la problématique de limitation des infrastructures face à l'accueil des effectifs de plus en plus grandissants des étudiants par suite de la réforme du lycée. Il explique ceci :

« Le problème d'infrastructure constitue un problème structurel. C'est vrai, nous avons quelques créations, quelques infrastructures, comme à Kabala, mais ces infrastructures restent toujours insuffisantes. Les équipements, parce qu'aujourd'hui quand on donne des cours, on ne peut plus continuer à aller écrire au tableau. Il faut soit utiliser les vidéos-projecteurs ou d'autres équipements. Ceux qui sont dans des formations techniques, on ne peut pas être dans une formation de technicien en technologie sans pouvoir utiliser les matériels » (Sidi, chef de division du ministère de l'Enseignement supérieur).

En parlant de débrouillardise, l'enseignant-chercheur admet qu'il est dépossédé de son pouvoir d'agir. Il reconnaît qu'aucune action de sa part ne pourra suffire à lever le voile sur les difficultés chroniques qu'il subit au quotidien (Diaby, 2023). C'est ce que Pierre Bourdieu appelle « violence symbolique ». Symbolique dans le sens où tout semble être fait pour que l'enseignant accepte comme « normale et légitime » sa condition professionnelle ; pour qu'il croie n'avoir aucun pouvoir d'agir sur le fonctionnement institutionnel. Seuls, les moyens financiers gouvernent le fonctionnement institutionnel. Une lecture foucauldienne nous conduira à considérer cette situation comme relevant d'une violence institutionnelle. D'autant plus que les enseignants se sentent abandonnés face à un État qui ne s'assume que partiellement. Idrissa S. Traoré dira que l'État « manque de fermeté dans la gestion de la crise » (Traoré 2010 : 258). C'est pour cela qu'Abdoulaye nous dit ceci

« Comme je l'ai dit, le Malien est fort dans la débrouillardise (rire !). On sait aller puiser dans nos ressources pour faire le job. Voilà. On essaye de le faire... (Rire). Moi, j'appelle ça la fatalité. Vu souvent la négligence de nos autorités en place, on nous fait comprendre qu'il y a d'autres priorités ailleurs et qu'on doit faire avec les moyens existants. Et je crois qu'au fil du temps les gens se sont dit que rien ne va s'améliorer » (Abdoulaye, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Certains enseignants réorganisent leurs enseignements en mettant de côté les modalités d'organisation initialement prévues dans la maquette de formation. Au lieu des cours magistraux, ce sont des exposés organisés par des étudiants. Il y a aussi ceux qui endossent la

tenue d'assistant social lorsqu'ils décident de donner de l'argent aux étudiants pour faire des photocopies. S'inscrivant dans la résilience, les enseignants pensent qu'il ne faut pas abandonner les étudiants sous prétexte que l'État n'a pas mis les moyens nécessaires dans leur formation. Issa ajoute être

« parfaitement d'accord avec cette débrouillardise, car il ne faut pas que ça s'arrête. Comme on a dit, notre État n'est pas en mesure de nous donner des moyens et on ne peut pas s'asseoir et attendre pour qu'on ait les moyens pour ensuite démarrer la chose » (Issa, responsable de DER).

Cependant, il y a un surinvestissement intellectuel et parfois financier de la part de l'enseignant. Travailler dans un climat pareil ne présage pas un dynamisme pédagogique performant, mais il structure des enseignements par tâtonnement et par bricolage. Cela dit, la prise en compte du social ou du relationnel dans le processus d'enseignement/apprentissage concourt à polluer l'univers réflexif de l'enseignant-chercheur, qui tombe dans la méconduite et dans l'inconduite (Diaby, 2022).

Face à ce genre de situation, l'État, dans son rôle régalién, se doit de réguler les actions de chaque acteur dans le fonctionnement normal de l'institution. L'État se doit selon des enseignants-chercheurs d'assumer son rôle. Certains trouvent qu'il ne joue pas son rôle dans le bon fonctionnement institutionnel.

« Je ne dirais pas qu'il y a un manque de moyen ; moi, je dirais de négligence. Moi, je sais que, avec les ressources dont nous disposons, le Mali est à mesure vraiment de donner ça aux travailleurs. Souvent on se demande pourquoi on ne le fait pas » (Issa, responsable de DER).

Nous avons évoqué ci-dessus la problématique des heures supplémentaires causées par la mauvaise gestion des effectifs, le nombre limité d'enseignants-chercheurs et le manque d'infrastructures institutionnelles adaptées aux enseignements universitaires. Il faut préciser que les heures supplémentaires sont des heures effectuées non seulement par des enseignants permanents en dehors de leurs heures statutaires, mais également par des vacataires qui sont recrutés tout au long de l'année pour dispenser les travaux dirigés ou les travaux pratiques. Ce responsable de département qui, dans sa fonction, doit veiller à la gestion et au bon déroulement des enseignements nous dit faire beaucoup de calcul avant de trouver une solution au problème de gestion des flux.

« Maintenant on a créé quatre groupes. Sinon avant, quand c'était trois groupes, c'était de la peine. Surtout en première année, c'était la pléthore, mais quand on a créé quatre groupes, ça a un peu... ça a permis de faire face à cette situation. Ce sont des groupes de plus de 100 étudiants (Adama, responsable de DER).

Il affirme qu'en démultipliant le groupe d'étudiants, la pratique pédagogique se fait sans ambages. Il ajoute que cette nouvelle répartition conduit à constituer des groupes de plus de 100 étudiants. Cette affirmation rejoint les propos qui disent que les Maliens sont forts dans la

débrouillardise. Cependant, c'est cette même situation qui contraint les responsables à démultiplier aussi les temps d'intervention. Ce qui va générer forcément des heures supplémentaires susceptibles de ne pas être prises en charge par l'enveloppe allouée à l'année en cours.

« Notre université est composée de 2 facultés et de 2 instituts et c'est 650 millions qu'on nous octroie par an pour l'ensemble des cours de toutes ces structures que je viens de citer. Et pour les deux semestres. Et on bataille entre nous soit... Rien que les deux semestres d'une seule faculté engloutissent déjà les 600 millions et quand c'est comme ça, il faut attendre, il faut faire un an, deux ans. Toujours écrire au ministre des Finances et le supplier, se clochardiser pour qu'il accepte d'aller chercher de.... Aller chercher la différence, c'est compliqué » (Issa, responsable de DER).

En dressant le tableau suivant, Issa semble nous apprendre quelques traits de relation managériale entre les autorités politiques financières et l'administration universitaire. Cette histoire de « clochardisation⁴⁸ » que souligne Issa dans l'exercice de ses fonctions soulève des questions de transparence dans la gestion financière de l'enseignement supérieur. La relation dite de « clochardisation » avec l'administration financière pour pouvoir compléter le budget handicape le fonctionnement institutionnel. Ce constat, a-t-il ajouté, « est compliqué », mais aussi et surtout fragilise les actions entreprises çà et là pour mener à bien les missions institutionnelles. Les contraintes budgétaires les obligent à proposer des offres de formation au rabais, c'est-à-dire qu'ils auront la lourde tâche de retirer des disciplines des formations dont ils savent l'importance qu'elles auraient eue, du fait de leur pertinence sur la performance des étudiants à la fin de leur formation. Issa ajoute que « c'est comme si on nous demandait de faire des enseignements médiocres, car on a été obligé d'enlever beaucoup de disciplines non pas parce que ces disciplines ne sont pas nécessaires, mais parce qu'il n'y a pas d'argent pour les enseigner » (Issa, responsable administratif de l'université).

En faisant l'hypothèse que la situation serait mieux à l'Université de Ségou, nouvellement créée et dont les actions sont soutenues par le PADES ; nous y avons découvert une situation similaire. Lorsque nous avons interrogé un responsable administratif de cette institution sur la gestion des effectifs d'étudiants par rapport aux enseignants, voici sa réponse :

« Il y a un très grand problème avec les heures supplémentaires, ce qui fait que même avec les effectifs de 50-50, certains sont obligés d'aller souvent avec des effectifs de 70 ou même 100 dans une classe. Parce que l'argent lié aux heures supplémentaires est insuffisant. Donc on est obligé de confiner, confiner, confiner, diminuer le programme. Souvent même on est obligé de diminuer le nombre d'heures allouées aux modules » (Seydou, responsable de DER).

⁴⁸ Clochardisation dans ce contexte consiste à s'abaisser (en téléphonant sans arrêt, ou se déplaçant sur place) devant les instances financières qui accordent de l'argent aux IES pour mener à bien leur mission.

Ces propos mettent en lumière des pratiques similaires avec notre université d'enquête qui consistent à affaiblir les programmes d'enseignement pour faire baisser la charge financière des heures supplémentaires. Du fait de l'impréparation de l'État face à ces IES, les administrateurs sont appelés à gouverner ou gérer au cas par cas, au rythme de la disponibilité des fonds de roulement. Pourtant, il s'avère selon Isabelle Lacroix & Pier-Olivier St-Arnaud (2012) que l'émergence du concept de gouvernance proviendrait d'un contexte de hausse « fulgurante des demandes sociales, de la multiplication des acteurs et des ressources toujours plus rares » (Lacroix & St-Arnaud, 2012 : 21). Il semblerait donc que la politique managériale de l'institution découle de la politique d'ajustement structurel. L'État semble ne pas pouvoir sortir de cette façon de gérer les affaires en fonction des mutations socio-économiques, politiques et pédagogiques. Il est à constater qu'il ne prend pas en compte l'évolution non seulement des effectifs d'étudiants, mais aussi l'augmentation régulière des heures supplémentaires. Les deux années d'attente dont parle Issa pour payer les heures supplémentaires des enseignants-chercheurs constituent, elles aussi, un créneau sur lequel le syndicat d'enseignant rentre en conflit avec l'institution en prenant en otage les notes ou bien cesser les activités pédagogiques pendant une longue période.

Pourtant, la bonne gouvernance avec les principes de responsabilisation des acteurs impliqués dans le processus de gestion aurait permis d'amoindrir voire de solutionner les impacts des défaillances constatées. Lacroix & St-Arnaud (2012) ne disaient-ils pas que l'approche de la gouvernance cherche de nouvelles réponses aux problèmes de régulation des rapports sociaux, et des rapports entre les acteurs politiques et la société civile.

« Les « propositions de la gouvernance ouvrent à la négociation, à la coopération et aux partenariats qui accroissent la participation de nombreux acteurs différents et diffusent la responsabilisation de la régulation sur cet ensemble large diminuant par le fait même de l'intensité de la responsabilité étatique » (Lacroix & St-Arnaud, 2012 : 21).

Ainsi, la prise de décision appartiendra à tous. Or, il s'avère que bon nombre d'acteurs sont oubliés dans le processus de fonctionnement institutionnel. Paradoxalement, Issa souligne un point qui semble être oublié des autorités politiques décisionnaires. Il s'agit des fonds qui étaient destinés à l'encadrement des étudiants en fin de formation (Maîtrise). Il se demande pourquoi ne pas mobiliser ce fonds qui a été supprimé au bénéfice de l'intégration du système LMD vers la gouvernance. Il constate alors un défaut de gouvernance dans le fonctionnement institutionnel en formulant ainsi ses propos :

« Quand je regarde, je me dis que non ; on a vraiment les moyens parce que l'encadrement des mémoires, c'étaient des milliards. Ça coûtait des milliards au Mali. Il a été supprimé, mais pourquoi ne pas orienter cet argent vers une meilleure gouvernance des licences, des masters et même l'école doctorale » (Issa,

responsable de DER).

La réflexion semble faire appel à la réorientation des poches de dépenses liées aux suivis de mémoire de fin d'études vers une gestion rationnelle du fonctionnement universitaire. En parlant de gouvernance, cela interroge l'efficacité interne et externe du système d'enseignement supérieur. Pour rappel, notre enquête a montré que la responsabilité dans la gouvernance du système est partagée entre les acteurs socio-économiques (patronat), les acteurs politiques (État) et les acteurs universitaires. N'existant pas de cadre formalisé d'échange, de partenariat et de co-construction des projets de formation entre les acteurs des deux systèmes de formation et d'emploi, chacun estime que c'est l'autre qui doit faire la démarche. Il se trouve que ce quiproquo dysfonctionnel ou le malentendu fonctionnel est devenu la conséquence logique d'un manque de planification, de prospective éducative abordée plus haut. Il y a donc un manquement à la troisième condition préalable à une démarche prospective, selon René Mabit. Cette troisième condition tourne autour de la multiplication des partenaires en tant que dispositif de veille et ouvert à tous. Cette situation participe donc à freiner l'employabilité des étudiants formés dans les IES.

« Ce sont les politiques qui doivent venir vers l'université, pour voir comment ça se passe. Quels sont les diplômes reconnus. (...). Voilà donc ce sont eux qui doivent nous envoyer des correspondances pour demander des explications. Parce que nous avons, à partir du moment où nous avons des départements ministériels pour ça, nous avons le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Donc je crois que c'est l'État qui doit fournir des efforts, en posant certaines conditions comme ils le font pendant les recrutements, là s'ils demandent des informations et là les universités seront là pour communiquer des informations » (Aboudou, enseignant-chercheur en psychologie).

Ce propos est illustratif d'une situation d'attentisme de la part des acteurs universitaires vis-à-vis des autorités politiques. Cela empêche parfois toute démarche volontariste d'amélioration des pratiques. Amadou, chef de division au ministère, nous apprend que le raisonnement d'antan au niveau des politiques était de former les diplômés et de les laisser face au monde économique, soi-disant qu'une autre structure ministérielle allait s'occuper de leur insertion. Il atteste que même après la création de la direction générale de l'enseignement supérieur, peu d'outils ont été mis en place pour orienter et faciliter la mise en relation des étudiants avec le marché de l'emploi. Amadou estime que malgré la création de la direction, il n'y a pas de division dédiée à l'insertion professionnelle des diplômés. Pour lui, il faut créer un service qui

« va travailler en lien avec les institutions pour encourager à développer des modules qui peuvent aider le diplômé. Même si c'est l'entrepreneuriat, ainsi de suite. Donc, ou ils vont encourager les institutions aussi à mettre des cellules à leur niveau » (Amadou, chef de division au ministère de l'Enseignement supérieur).

Le constant d'un manque de communication ici, n'est pas que structurel, il est également administratif dans la mesure où les informations concernant le bon fonctionnement

institutionnel ne sont pas toujours transmises à temps ou ne le sont pas transmises tout simplement pour des desseins inavoués. Cela engendre une situation de longues attentes dans les démarches administratives et qui justifie amplement le fait que les gens se plaignent de la lenteur administrative et de la non-transparence dans la gestion administrative. Il constitue également un frein au fonctionnement dynamique de l'administration pour une efficacité du système d'enseignement et de gouvernance. Un enseignant-chercheur témoigne de la réalité du blocage administratif.

« Je ne suis pas dans l'administration, donc du coup il y a des choses qui sont bloquées, nous-même on se demande pourquoi. Pour nous, il faut de la volonté pour faire bouger les choses. ... Même-là actuellement, pour lancer la deuxième promotion de notre master, on nous demande d'attendre, on ne sait pas pourquoi. Quand on pose la question, ils nous demandent d'attendre qu'ils sont en train de régler certaines choses. Donc ces choses-là, on n'arrive pas à les comprendre » (Salif, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Le manque d'information conduit les usagers à douter de la compétence des agents ou de la sincérité dans le traitement des dossiers administratifs. Un autre enquêté raconte que les rapports des réunions ne sont pas toujours suivis d'effets. Il dit ceci :

« Nous nous efforçons chaque mois de rencontrer les chefs de structures, normalement ils doivent faire remonter les informations à la base. Mais on constate qu'il y a des défaillances. Par exemple quand il y a des réunions entre les enseignants au niveau de la faculté, il y a des rapports qui viennent, mais souvent les contenus des rapports ne sont pas suivis à la lettre (Ibrahim, responsable institutionnel universitaire)

Là aussi, le manque de transparence dans la communication risque de porter atteinte au crédit de la bonne gouvernance de l'institution universitaire. Alors la question que l'on se pose est de savoir à quoi servent les réunions si les recommandations formulées ne sont pas suivies d'application. Cette situation est révélatrice de fragilité institutionnelle et susceptible d'entretenir un conflit au sein des différentes instances de décision de l'université. Il est aussi possible qu'une forme de mépris s'installe entre les acteurs institutionnels et cause en effet des dysfonctionnements réels dans la gouvernance institutionnelle. Il est peut-être probable que les acteurs ont des points de vue différents sur la manière de gérer ou de gouverner. Or, Lusignan & Pelletier (2009) trouvent que

« Les pratiques de gouvernance reposeraient donc sur un réseau collaboratif d'acteurs à la recherche des meilleurs compromis, en opposition aux pratiques qui caractérisent l'organisation hiérarchique traditionnelle décrite par Weber (1921, éd. 1995) où les directives "viennent d'en haut" et les responsabilités d'exécution sont assumées "en bas" en suivant des règles élaborées, formelles et impersonnelles. » (Lusignan & Pelletier, 2009 : 13)

Moussa, en tant qu'enseignant-chercheur trouve, qu'il faut rétablir le dialogue entre gouvernants et gouvernés, entre le rectorat et le décanat, entre les administrateurs et les

enseignants, entre les enseignants et les étudiants et tout ceci en relation avec le monde du travail. Pour lui,

« il faut vraiment que les gens puissent échanger librement, de façon régulière, pour le bien-être de nous tous et même le bien-être de l'enseignement. Pour que les choses puissent aller de l'avant, pour que les choses puissent bien bouger il faut que les gens soient... qu'il y ait une cohésion quoi. Mais comme ce cadre-là n'existe pas, on fait avec » (Moussa, enseignant-chercheur en anthropologie).

Alors ce comportement ou ce manque de transparence dans la gestion administrative et pédagogique est-il adopté sciemment ou existe-t-il un problème de méconnaissance des responsabilités, de compétences ou de leadership chez les dirigeants ? Ces questions feront l'objet d'une analyse dans les pages qui suivent. Un autre élément qui fragilise le fonctionnement réel du système d'enseignement supérieur dans l'analyse de l'employabilité des diplômés, est celui de l'évaluation ou de l'auto-évaluation institutionnelle. Nous avons donc voulu savoir si cet indicateur de bonne gouvernance était pris en compte dans la mise en œuvre du fonctionnement universitaire.

5.2.2. Évaluation institutionnelle : de la négligence à la fragilisation

Le dictionnaire des politiques publiques définit l'évaluation comme « une démarche scientifique qui examine de façon systématique et objective les processus, les produits ou les effets d'une politique ou d'un programme public, et qui, en fonction de critères définis, porte un jugement sur sa valeur et sa contribution » (Jacob, 2014 : 258). Elle n'est pratiquée que lorsqu'une action avait été mise en place et dont l'analyse permettra de réajuster ou d'impulser une nouvelle dynamique. L'évaluation de l'enseignement supérieur devrait permettre de réajuster ou de corriger les facteurs du dysfonctionnement institutionnel ou pédagogique. Dans cette perspective, elle est considérée comme un « instrument de régulation de l'action publique » (Buisson-Fenet & van Zanten, 2006 : 60) en vue de mesurer l'efficacité des pratiques institutionnelles. Ce faisant, nous remarquons une double incidence de l'évaluation d'une part sur le fonctionnement de l'institution politique en tant qu'organisme d'application des politiques publiques éducatives et d'autre part, sur les pratiques des acteurs (administrateurs, enseignants ou étudiants).

En éducation, Hélène Buisson-Fenet & Agnès van Zanten diront que l'évaluation est conçue dans une double perspective quantitative pour mesurer les acquis des élèves et qualitative pour transformer le fonctionnement institutionnel. Cependant, elle a toujours subi des « résistances cognitives, stratégiques et politiques des acteurs de la base » (Buisson-Fenet & van Zanten, ibid. : 61) et semble être négligée dans le contexte institutionnel malien. En effet, nous nous sommes intéressés à l'évaluation dans l'institution universitaire avec l'idée que celle-ci fait

partie des principes d'un système dont l'efficacité relèverait de l'application et le suivi-évaluation des décisions et recommandations scientifiques, politiques ou administratives.

Cependant, on peut distinguer deux types d'évaluation interrogés dans ce travail de thèse : l'évaluation institutionnelle et l'évaluation pédagogique. Dans un premier temps, nous avons voulu savoir si l'institution universitaire dans laquelle nous avons mené les enquêtes pratiquait une quelconque évaluation en vue de parfaire son fonctionnement ou sa gouvernance. Dans un second temps, il a été question de savoir si les pratiques pédagogiques étaient en phase avec les types d'évaluation qu'ils mettent en place pour mesurer l'atteinte des objectifs pédagogiques.

Nous avons remarqué que l'une des principales missions du PADES à destination des IES signataires du contrat de performance était en lien avec l'évaluation et l'auto-évaluation institutionnelle. Il s'agissait, à l'aide d'indicateurs préalablement co-construits avec les principaux acteurs (responsables administratifs et politiques), de mesurer l'atteinte des objectifs de départ. Le contrôle régulier de cette mesure participe donc à observer les incohérences ou les manquements institutionnels en vue d'apporter des solutions nouvelles ou ajustées. L'évaluation institutionnelle au sens du PADES est un outil qui contraignait les IES à travailler non seulement dans la transparence, mais aussi efficacement avec des objectifs opérationnels bien définis. Dans sa mise en œuvre, le PADES opérait ainsi :

« Dans le cadre de l'appui institutionnel, chaque année il y a une évaluation. C'est sur la base de cela que le décaissement est effectué. Parce que, ce sont des indicateurs. Donc s'ils travaillent bien, nous on dit à la Banque, il faut décaisser. Ils travaillent pour l'année prochaine et à la fin de l'année, on vient évaluer. Si le résultat est bon, on décaisse ; si ce n'est pas bon, ils perdent » (Amadou, chef de division au ministère de l'enseignement supérieur).

L'intérêt de cette façon de faire l'évaluation est incitatif et amène les institutions à adopter des comportements de transparence et de rigueur. Car nous avons constaté que ces deux qualités font généralement l'objet de questionnement en ce qui concerne les fonctionnaires maliens. C'est à l'issue de l'expérimentation du système d'évaluation que le ministère a décidé avec l'appui du PADES de créer au sein de chaque IES des cellules internes d'assurance qualité (CIAQ). Cette initiative a pour but de faire bénéficier toutes les IES des bénéfices de l'évaluation dans la nouvelle dynamique de gouvernance universitaire. Amadou formule les motivations de telle action politique en ces termes :

« On a demandé qu'ils mettent en place des cellules internes d'assurance qualité. Donc l'AMAQ-Sup... vous savez que, depuis longtemps, on n'évalue pas nos institutions. Est-ce qu'on peut prétendre à la qualité ? Donc, je t'avais dit que NICHE⁴⁹ avait évoqué ce problème d'assurance qualité » (Amadou, chef

⁴⁹ NICHE était un projet néerlandais de soutien à l'enseignement supérieur du Mali dans ses aspects de gouvernance et d'élaboration d'outils de contrôle et d'application.

de division au ministère de l'Enseignement supérieur)

Ces propos démontrent bien que le système universitaire fonctionnait sans véritable suivi. Jusqu'à maintenant, l'évaluation n'est pas rentrée dans les mœurs du fonctionnement normal des IES. Alors, la direction générale de l'enseignement qui se trouve être le principal bras technique du ministère chargé de l'enseignement supérieur avait pour mission, entre autres, de garantir et d'assurer la qualité des offres de formations et la qualité des institutions de l'enseignement supérieur. Depuis la loi n° 2018-034 du 27 juin 2018 portant création de l'agence malienne d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, cette mission est progressivement dévolue à l'agence. Cette agence devient désormais le garant de la qualité et la pertinence des offres de formations ; de la qualité des institutions d'enseignement supérieur et de la qualité de la recherche. Cette délégation progressive à l'agence tarde à se concrétiser, car jusqu'au moment de notre enquête, hormis les IES signataires de contrat de performance avec le PADES, les autres institutions ne s'étaient toujours pas inscrites dans une dynamique évaluative. En demandant aux autorités politiques la lenteur de la généralisation des vecteurs de suivi-évaluations, Sidi nous répond ainsi :

« elle est en cours d'opérationnalisation. Parce que... l'agence a été créée en 2018 ; et son directeur général a été nommé en 2019, en juillet 2019, et le premier conseil d'administration s'est réuni le 28 novembre 2019 ; le deuxième s'est tenu en mars 2020 ; et actuellement, le processus de recrutement du personnel pour faire fonctionner l'agence est en cours. Voilà, les avis d'appels à candidatures ont été lancés (Sidi, chef de division au ministère de l'Enseignement supérieur).

Il faut préciser que ces échanges ont eu lieu en juin 2020, soit 2 ans après la promulgation de la loi de création de l'AMAQ-Sup. D'ailleurs, l'un des problèmes constatés par notre interlocuteur était que la direction et même l'agence n'avaient pas commencé à effectuer le travail de suivi-évaluation des formations qu'elle avait habilité auparavant. Il estime que cette responsabilité incombe plutôt aux institutions qui demandent l'habilitation des formations. Parce que l'évaluation doit être un processus d'amélioration continue pris en charge dans les actions de chaque acteur du système universitaire. Avec la création de l'agence, les IES sont informées que les demandes d'habilitation des formations se font tous les quatre ans, et que les rapports d'auto-évaluation⁵⁰ des formations déjà habilitées feront l'objet d'une analyse approfondie sur son efficacité, ces derniers devront être contraints de répondre aux critères de soumission des offres de formation à l'habilitation. Sidi disait qu'avec la nouvelle agence, aucun établissement ne dormira dans les tiroirs telle ou telle formation qui bénéficie déjà de l'habilitation. Ainsi, l'assurance qualité interne recommande à ce que les offres de formation, les programmes de

⁵⁰ Il faut préciser que la direction générale ne faisait pas attention à ce rapport d'auto-évaluation institutionnelle pour habilitier les formations. C'est cela qui va changer avec l'AMAQ-Sup.

formation fassent l'objet d'une révision périodique. Cette révision périodique permettra véritablement de corriger les imperfections, les erreurs de mise en œuvre.

La direction générale de l'enseignement supérieur estime que l'opérationnalisation de l'agence va contribuer à combler les défaillances relatives au suivi-évaluation dans l'enseignement supérieur. Les nouvelles orientations institutionnelles sont désormais axées sur les pratiques d'assurance qualité interne, permettant de garantir la qualité et la pertinence des offres de formation. Parce que selon Sidi, « aucune offre de formation, aucun établissement, aucune activité de recherche ne sera désormais évalué que lorsqu'il y a un rapport d'auto-évaluation ».

Lorsque nous avons demandé si l'université d'enquête avait des rapports qui attestent de son évaluation ou son auto-évaluation, nous avons été surpris de constater que ceux-ci n'existent pas. Le premier responsable de l'université nous répond ceci :

« Non, depuis que je suis ici, pas de rapport d'évaluation institutionnelle, pas du tout. On n'a pas d'évaluation (...). Ce que je sais c'est que depuis trois ans nous avons une CIAQ (cellule interne d'assurance qualité) qui a commencé à travailler. Ce travail va permettre d'améliorer un certain nombre de pratiques. » (Ibrahim, responsable institutionnel universitaire)

On souligne que cet entretien a été réalisé en mars 2021, soit près de trois ans après la création de l'AMAQ-Sup. En effet, cela démontre une forme de paralysie et de lenteur dans l'exécution des orientations des politiques gouvernementales. L'analyse du temps employé permet de s'inscrire dans l'implémentation des directives institutionnelles. Cela permet également aux acteurs de s'imprégner des nouvelles pratiques de gouvernance et de leadership. Ibrahim nous raconte la manière dont il mène ses missions en tant que responsable de l'institution universitaire.

« Chaque fois que je donne une tâche également, je suis la tâche. Par exemple, au niveau de chaque chef de service, je les regarde, on leur donne un certain nombre... je leur dit de m'expliquer leur vision pour cette année, qu'est-ce qu'ils veulent entreprendre, donc quand c'est validé, je leur suis par rapport à ça et par rapport aux dates indiquées » (Ibrahim, responsable institutionnel universitaire).

Ce responsable semble s'inscrire dans la logique du projet de transformation institutionnelle avec pour objectif de changer les pratiques de gouvernance. Ainsi, il mobilise et sollicite les points de vue des acteurs impliqués comme lui dans les tâches à mener. Il écoute, observe, donne la parole, soumet et suit l'exécution des activités validées conjointement avec les autres acteurs. On est dans la collaboration, une sorte de démocratie participative. Première étape pour que chacun se sente important et inclus dans le processus de transformation institutionnelle. Ce comportement nous rappelle les propos de Jacques Lusignan et de Guy Pelletier lorsqu'ils disent que « la vitalité de la gouvernance repose sur la constitution de réseaux d'acteurs et d'institutions de différentes origines et assumant différentes fonctions qui œuvrent

collectivement à la réalisation d'une mission qui est, dans notre cas, à caractère public. »
(Lusignan & Pelletier, 2009 : 14)

Après analyse des échanges avec ce responsable ainsi que les actions posées en matière de soutien à la vulgarisation scientifique, à l'organisation des rencontres et aux appels à projets initiés sous son leadership ; il semble que le processus de transformation soit lancé par une approche inclusive. Cela prouve que l'approche critique de la gouvernance selon Jean-Pierre Gaudin est une réalité à prendre en compte dans la tentative de conceptualisation de la notion. Pour lui, la gouvernance serait « le dépassement des politiques antérieures qui ont montré leurs limites et leurs insuffisances » (Gaudin, 2002 : 9). Ce faisant, la gouvernance et l'évaluation sont des outils de régulation des politiques publiques.

Les enseignants-chercheurs aussi témoignent d'une absence totale de démarche d'évaluation, ni de façon institutionnelle, ni de façon pédagogique ou curriculaire. Cette situation est donc descriptive d'un cadre permissif où s'expérimentent les objets non-inscrits dans les programmes de formation. Selon cet enseignant,

« il faut reconnaître que l'université n'est pas jugée. Personne n'évalue l'université. Donc c'est vraiment bien. C'est-à-dire que c'est un "tohu bohu". Je ne sais pas comment on va s'en sortir ». Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Le fait que l'université ne fasse l'objet d'aucune évaluation externe, et ne fasse pas non plus sa propre auto-évaluation, est une aubaine pour la permissivité dans les programmes officiellement prescrits. Le seul outil de suivi des enseignants dans leur pratique d'enseignement est un *cahier d'émargement* qui sert à comptabiliser les heures effectuées par les enseignants et non à vérifier l'effectivité des enseignements initialement prévus. C'est alors que se demande Moustapha, comment s'en sortir si un tel aspect institutionnel n'est pas appliqué ? Cela affectera sans doute le résultat attendu des formations en matière de qualité et de performance. Car les étudiants auront été formés dans une situation de bricolage où les contenus ne sont pas en phase avec les besoins attendus du marché.

« Aujourd'hui, nous voulons former des hommes et des femmes qui soient en phase avec le développement économique et social et le développement à l'international. Ces hommes et ces femmes ne peuvent pas être formés comme nous l'avons toujours fait, parce que les réalités changent. Donc il faut créer un nouveau type de formation » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Ce nouveau type de formation que souhaite Moustapha est censé donner au système universitaire un élan de transformation des pratiques institutionnelles et pédagogiques. Le premier pas vers cette transformation est donné par Ibrahim, responsable institutionnel qui dit vouloir confier à la cellule interne d'assurance qualité (CIAQ) un certain nombre d'évaluations afin de savoir si les cours sont réellement effectués, à quels seuils le sont-ils. Les horaires sont-

ils respectés ? Existe-t-il de nouveaux cours non-inscrits dans la maquette ? Existe-t-il un curriculum caché ? Les réponses fournies à ces questions par la CIAQ permettront selon Ibrahim de détecter les erreurs de l'ancien directoire et de dessiner un nouveau cadre dans le fonctionnement institutionnel. Selon Amadou, autorité politique, il faudrait évaluer également le plan stratégique de notre université d'enquête, car il estime que c'est un plan quinquennal qui remonte à 2013 et qui nécessite qu'on l'évalue afin d'en tirer des leçons.

« Il faut l'évaluer pour dire qu'est-ce qui a été fait, qu'est-ce qui n'a pas été fait. Et quels sont les enjeux, les défis, les priorités actuels ; parce que ce n'est pas le même contexte. Et en même temps, est-ce que la vision du recteur effectivement s'arrime à ça ? Donc maintenant, si tel n'est pas le cas, il faut sortir tout cela, documenter et aller à une nouvelle planification » (Amadou, responsable de DER).

En effet, tout projet de transformation nécessite une analyse de l'existant afin de donner de nouvelles orientations. Le premier responsable institutionnel nous a confirmé qu'à son arrivée à la tête de l'institution, aucun rapport d'évaluation ou auto-évaluation institutionnelle n'était disponible. Cette affirmation vient confirmer les propos d'Amadou concernant la vétusté du plan stratégique et institutionnel, car dit-il : « C'est un plan démodé ». Cependant, la seule évaluation du plan stratégique et la prise en compte des réalités nouvelles ne suffisent pas selon Amadou. Pour lui, il y a un travail de fond qu'il faut mener en impliquant tout le monde. Cette implication passe également par les enseignants-chercheurs dans leur mode d'évaluation.

Un autre constat fait par Samba, responsable administratif de l'université, stipule que l'une des origines du dysfonctionnement institutionnel est le projet de scission de l'université de Bamako en 2012 par Madame la ministre de l'Enseignement supérieur de l'époque, Mme Siby Ginette Belgrade. Pour lui, il y avait une forme de cohérence et d'interdisciplinarité entre les sections qui composaient les facultés. Pour lui, la scission de l'université a transformé l'enseignement supérieur et l'a érigé en université thématique avec des facultés thématiques. Raison pour laquelle il dit qu'il y a

« un éparpillement à l'infini. Finalement, on ne comprend pas. L'interdisciplinarité a complètement disparu. Donc il y a un émiettement total qui est là et les gens sont laissés à eux-mêmes. Et chacun fait ce qu'il veut parce qu'on n'est pas contrôlé. Au niveau supérieur, on ne sait même pas ce qu'on fait à l'université » (Samba, responsable administratif de l'université).

Pour cet enquêté, c'est l'éclatement institutionnel qui serait à l'origine de la distance entre les autorités administratives et les enseignants. Cette distance crée les conditions d'une fragilisation dans la pratique des enseignants avec la multiplication des contenus non homogènes entre les groupes d'étudiants. Car les contenus de formations ne font nullement l'objet de discussion entre administration et corps professoral. Il nous a été rapporté que lors des corrections des copies d'examen, les étudiants ayant suivi les cours avec un autre groupe de classe, en fonction de leurs propres disponibilités, n'ont pas les mêmes contenus

d'enseignement que la classe de l'enseignant-chercheur correcteur des feuilles d'examen. En conséquence, c'est l'étudiant qui sera sanctionné par l'évaluation sommative, surtout lorsque celle-ci se base sur les contenus fournis par l'enseignant. Dans le système LMD, chaque module a un contenu spécifique dans les maquettes des formations. Alors, faudrait-il que ces contenus soient conformes dans chaque groupe classe ? Parce que la maquette contient le descriptif des attentes et des objectifs pédagogiques et opérationnels. Par ailleurs, il semble que certains enseignants-chercheurs enseignent des contenus autres que ceux attendus du programme et de la maquette. C'est cela qu'Ousmane, enseignant-chercheur, dit qu'il y a un problème de laisser-aller qu'il faudrait corriger à l'avenir.

« Il y a ce problème de laisser-aller et de non-suivi pédagogique. Voilà tout le monde se croit un peu roi là, donc qu'on ne veut pas être sujet à un contrôle ; les gens font ce que bon leur semble alors qu'il faut ce suivi-là quand même. Ce suivi là au niveau institutionnel ; il n'y a pas » (Ousmane, enseignant-chercheur en psychologie).

On peut alors déduire que c'est parce qu'il n'y a pas de suivi-évaluation des pratiques enseignantes que de telles situations se produisent avec des conséquences probables sur la qualité des formations. D'après Ousmane, le suivi pédagogique devrait être assuré par le chef de département, d'autant plus qu'il a pour mission de veiller à la qualité des enseignements et au bon fonctionnement pédagogique. Mais le constat général qui en découle est que ce suivi de proximité (au niveau local) n'est pas fait.

Enfin, nous avons interrogé l'évaluation pédagogique ou sommative qui consiste à contrôler le degré d'assimilation des enseignements par l'étudiant à l'issue d'un examen ou d'un contrôle de connaissance. Elle est sommative dans le sens où elle prend en compte des savoirs capitalisés par l'étudiant en fonction des objectifs prédéfinis. Cependant, les résultats des enquêtes montrent plusieurs variables rentrant en jeu dans l'analyse de cette évaluation.

D'un côté, il y a ceux qui prennent en compte les facteurs institutionnels et sociaux qui jouxtent la pratique pédagogique. Plusieurs facteurs influencent la pratique pédagogique, notamment le manque de bibliothèques universitaires, l'accès limité voire inexistant à Internet, un niveau relativement faible chez la plupart des étudiants issus du lycée, des programmes antérieurs qui restent incomplets en raison de l'absence régulière de certains enseignants, l'utilisation de méthodes d'enseignement traditionnelles basées sur la simple dictée des cours, et enfin les pressions sociales ou les interactions sociales. Cette lecture, qui oscille entre l'indulgence et la résignation face au « faible niveau » présumé des étudiants, conduit parfois les enseignants-chercheurs à adopter une approche pédagogique laxiste. En d'autres termes, ils réduisent les exigences académiques nécessaires pour valider l'acquisition des enseignements, arguant qu'ils ne sont pas en mesure de combler les lacunes des étudiants. Pour eux, il n'est pas de leur ressort

de faire réapprendre aux étudiants les cours de grammaire. Nous allons voir dans les pages suivantes que les conditions matérielles, techniques et pédagogiques ne sont point réunies pour une transmission efficace du savoir universitaire. Ces conditions matérielles et environnementales de l'université impactent les résultats scolaires.

Ce faisant, le regard que portent les enseignants sur le « bas » niveau des étudiants les dédouane de toute responsabilité. C'est-à-dire qu'en prenant en compte les contextes structurels et pédagogiques de l'enseignement supérieur, l'échec de ces étudiants est imputable à l'État, d'où l'indulgence des enseignants dans leur travail d'évaluation. D'après un enseignant, « le mutisme de l'étudiant dû à son niveau "bas" peut le conduire à l'échec scolaire ». Par cette indulgence, la qualité de la formation est mise en cause. C'est la recherche de cet équilibre entre problème réel et quête de la qualité qui amène un autre enseignant à s'inscrire dans une approche plutôt humaniste que professionnelle ou scientifique. Là se pose un problème d'éthique : faut-il accepter ou pas d'évaluer les étudiants selon les mérites ou les normes institutionnelles et scientifiques ? Faut-il prendre en compte la fragilité institutionnelle dans l'évaluation des étudiants ? Ou bien faut-il laisser progresser les étudiants parce qu'ils n'ont pas pu bénéficier d'un bon encadrement en amont de leur formation universitaire ? Ces questions restent en l'état posé et nous n'apporterons pas de réponses ici.

Cependant, déresponsabiliser les étudiants de leur niveau d'étude amène des enseignants à adopter un certain nombre de comportements dans leur pratique professionnelle. À la question de savoir pourquoi les enseignants laissent soutenir des mémoires qui ne sont pas à la hauteur des attentes pédagogiques, un enseignant répond ceci :

« Parce qu'on a en tête que si on a laissé les étudiants arriver jusqu'à ce niveau, moi je vais les laisser passer. Ce n'est pas digne, mais c'est comme cela. Je ne peux pas comprendre qu'un élève de la 7^e, 8^e et 9^e année ne puisse pas construire une bonne phrase. Et arrivé au niveau universitaire, quand tu vois que l'étudiant ne sait pas écrire "école". Tu te demandes comment il est arrivé là. Bon, si le système a accepté cet étudiant qui est arrivé jusqu'à ton niveau, tu le laisses. » (Alou, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation)

Voici une complexité sociale susceptible de conduire à la souffrance sociale des enseignants. Les enseignants sont ainsi pris dans le tourbillon des « arènes » (Olivier de Sardan, 2001) politiques, sociales, institutionnelles et pédagogiques. Un enseignant reconnaît que lorsqu'un élève progresse à travers les cycles éducatifs pour finalement atteindre l'université avec des lacunes en matière de compétences linguistiques et autres, il se sent limité dans sa capacité à intervenir. Ceci est dû au fait que la société porte un jugement sur les actions des enseignants, et même les familles ont un droit de regard sur leur travail. Dans la pratique des enseignants-chercheurs au Mali, le facteur social peut être mobilisé à tout moment, ce qui peut constituer un obstacle au bon fonctionnement de l'université, notamment en ce qui concerne l'évaluation

des étudiants. Pour Alou, il est impératif de sortir de cette logique dans laquelle les actions sociales peuvent entraver les actions pédagogiques en toute objectivité. Car,

« on a beau être rigoureux, qu'on vienne de la France, qu'on refuse les corruptions, etc., parce que tu vas te dire que ça ne sert à rien de mentir. Tu viens avec cette idée, mais tu vas trouver que nous nous vivons dans le mensonge ici » (Alou, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Il semble que l'on ne peut nier les relations familiales et sociales antérieures à l'enseignement supérieur. Chacun se sent membre et redevable d'une famille dont il est difficile de se soustraire. Il est, de fait, compliqué d'être objectif au moment de l'évaluation sommative. Lors d'un entretien réalisé dans le cadre de notre mémoire de master, un enseignant-chercheur avait dit ceci :

« On ne peut pas nier nos relations familiales, sociales. On a tous un frère, un cousin ou une cousine dans la classe, dans la faculté et/ou dans l'administration. Il est difficile de le dire, mais même au moment de la correction, il est difficile de se détacher de ces relations sociales. Donc le social joue forcément sur le fonctionnement de l'enseignant en classe et plus largement sur le fonctionnement de la faculté » (Seydou, enseignant-chercheur in Diaby, 2019 : 50).

Les témoignages attestent qu'il arrive parfois que les voisins du quartier mettent la pression sur l'enseignant afin de lui soutirer des notes en faveur de leurs enfants. Des enseignants protègent inconsciemment certains étudiants qui leur sont proches et avec qui une forme de sympathie s'est développée. Il peut y avoir des relations amoureuses avec des étudiantes. Comme le rapporte Seydou,

« Si l'étudiante sait que l'enseignant a un œil sur elle, ou qu'elle sort avec son enseignant, elle peut avoir la grosse tête et faire n'importe quoi parce qu'elle sait que l'enseignant va la protéger. Que ce soit en classe ou au moment des examens, ou même en corrigeant les copies, et souvent si l'enseignant a le pouvoir de jouer sur les résultats, etc. » (Seydou, enseignant-chercheur in Diaby, 2019 : 50).

La prise en compte des facteurs structurels dans l'évaluation des étudiants structure non seulement la pratique de classe, mais également la performance de ces derniers à la sortie de la formation. Dans ce cas, nul ne peut douter que le taux de chômage de ces diplômés soit élevé ou que ces diplômés peinent à s'insérer dans la vie active. Par ailleurs, d'autres enseignants estiment que le manque de bibliothèque par exemple ne doit pas empêcher un étudiant à bien étudier, d'autant plus qu'il y a une abondance de ressources numériques en ligne. Dans ce cas, c'est la volonté de l'étudiant qui est mise à l'épreuve dans la pratique pédagogique. Pour Binafou,

« il est vrai qu'il y a un problème de bibliothèque, mais il y a la volonté d'apprendre aussi qui manque aux étudiants, les bibliothèques physiques manquent, mais nous, nos étudiants en philo ont accès à beaucoup de documents en PDF ; tous pratiquement sont accessibles gratuitement (Binafou, enseignant-chercheur en philosophie).

Ces propos dévoilent un rapport au savoir contrarié des étudiants. Il estime que ces derniers ne font pas d'efforts pour chercher les informations là où il le faut et préfèrent se réfugier derrière

les contraintes institutionnelles pour masquer leur démotivation. C'est pour pourquoi Binafou préfère une évaluation rigoureuse qui ne permet pas à tout le monde d'accéder au statut de diplômé.

« Il faut une évaluation plus rigoureuse pour que tout le monde n'ait pas le diplôme et puisse se retrouver sur le terrain sans rien faire. Souvent c'est ça aussi le problème. Souvent ce n'est pas, certains sont au chômage pas par manque d'opportunité, mais par insuffisance et incompétence. Ils font des tests trois à quatre fois, ils sont calés, il y a un problème de formation » (Binafou, enseignant-chercheur en philosophie).

Bassirou, lui, estime que les évaluations doivent se faire uniquement sur les savoirs réellement transmis aux étudiants. « Normalement nous les évaluons en fonction de ce qu'on leur donne et non en fonction de ce que je n'ai pas donné » (Bassirou enseignant-chercheur en sciences de l'éducation). Il ajoute par ailleurs qu'il peut sortir du cadre de ce qui était initialement prévu dans la maquette, mais qu'il n'évalue pas sur ces aspects de cours.

« En plus du savoir savant dont tu parlais, si en plus du savoir savant, j'ai donné quelque chose qui ne fait pas réellement partie de ce qui est dans mon programme-là, baa... je les évalue très peu sur ça hein. C'est-à-dire que ce sont des savoirs que j'essaie de transmettre. Ben... je n'évalue pas ce savoir-là » (Bassirou, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Alors, la question qui se pose est de savoir si ces savoirs hors maquette sont-ils réellement importants ? Si oui, pourquoi ne les associent-ils pas à l'évaluation ? Sinon, pourquoi enseigner quelque chose qui ne sera pas évalué ? Ne serait-ce pas une perte de temps et de ressources ? Lorsqu'il doit évaluer, il dit rester « très attaché à la logique de la matière et à la logique de la didactique ». C'est-à-dire qu'il n'évalue qu'en fonction de ce qu'il donne aux étudiants, ce qui est académiquement demandé. Alors nous nous demandons s'il y a une autorité administrative ou pédagogique qui veille à réguler non seulement les pratiques de classe, mais aussi à suivre le système d'enseignement et d'évaluation des enseignements. Ces questionnements nous amènent à adhérer à une thèse d'Aziz Jellab (2011), lorsqu'il soutient l'idée selon laquelle les caractéristiques objectives de l'université, en l'occurrence les spécificités de la forme scolaire, participent au conditionnement des étudiants dans leur apprentissage. Ce qui nous amène à interroger la notion de leadership institutionnel dénoncée par les enquêtés et qui est un élément structurant de la dysfonction universitaire.

5.2.3. Leadership institutionnel : défaut ou atout ?

Le leadership comme caractéristique de la dysfonction institutionnelle n'était pas dans nos variables de départ susceptibles d'éclairer le dysfonctionnement du système universitaire. Mais au fur et à mesure que nous avançons dans les entretiens, la récurrence de ce thème a attiré notre attention. Ce terme évoque dans nos entretiens deux aspects de la situation institutionnelle

de l'université à prendre en compte. D'un côté, il est un problème qui fragilise la gouvernance et de l'autre un atout et un moyen de transformation institutionnelle.

Le leadership considéré comme problématique est révélateur d'une situation où les responsables politiques et administratifs, voire pédagogiques, ne jouent pas pleinement leur rôle ou n'assument que partiellement leur responsabilité. Souvent associé à la gouvernance, il est alors le support incontournable lorsque l'on s'inscrit dans la dynamique de l'efficacité du système de l'enseignement supérieur. Selon Kurt Lewin, cité par Jean-Michel Plane (2015 : 19), « le leader est l'un des déterminants majeurs sur le devenir d'un groupe ou d'une nation ». Dans ces expériences sur le leadership, Kurt Lewin (1967) va tester trois formes afin de tirer les dynamiques et les significations notoires de la compréhension de cette notion. Il distingue trois formes de leadership que sont : le leadership autoritaire, le leadership démocratique et le laxisme ou le défaut de leadership. Il a pu montrer que la confiance est un élément central dans le processus de gestion d'une équipe et qu'elle impacte fortement sur la performance globale du groupe (Plane, 2015).

Les conclusions de ses expériences ont montré que la forme autoritaire du leadership donne de bonnes performances par rapport aux autres groupes, même si les relations de confiance semblent s'effriter dans le groupe. Quant au leadership démocratique, « Lewin observe que les membres du groupe avec un leader démocratique manifestent des relations plus chaleureuses et amicales, participe beaucoup plus aux activités du groupe » (Plane, *ibid.*). Il constate que même lorsque le leader est absent, le groupe continue à travailler en toute autonomie. Enfin, le groupe du « laisser-faire » ou laxiste est le groupe dans lequel les résultats ne sont guère probants. Car celui-ci se repose sur un leader « peu impliqué » et « constamment en quête d'informations et de consignes » (Plane, 2015).

Par ailleurs, nous avons pu identifier précédemment qu'une des fragilités de l'institution universitaire liée à l'évaluation institutionnelle était celle du « laisser-aller ». Forme qui correspond au « laisser-faire » de Kurt Lewin avec des conséquences sur l'efficacité du système universitaire. Pour Jean-Michel Plane, le laisser-faire semble la pire des méthodes du leadership qu'il ne faut pas adopter dans une gouvernance. Pourtant, la réalité du terrain d'enquête décrit un problème de leadership basé sur la dernière forme du « laisser-faire ». Parce qu'il n'y a ni de suivi-évaluation institutionnelle ni d'auto-évaluation institutionnelle réalisée au moment de notre passage dans l'institution universitaire. Amadou nous décrit une situation de l'enseignement supérieur où les personnes occupent des postes sans réelle conviction et sans conscience professionnelle.

« ... en réalité, le problème au niveau de l'enseignement supérieur malien, c'est un problème de

gouvernance. C'est un problème de leadership. Les gens cherchent des postes, ils sont là, ils ne savent pas qu'ils ont le poste. Est-ce que vous voyez ? Ils n'ont pas conscience de toute la responsabilité. D'après eux-mêmes, ils n'ont que des urgences. Mais il faut chercher à sortir des urgences » (Amadou, responsable de DER).

Ce qu'Amadou décrit comme comportement des acteurs universitaires est le constat qui se fait de façon générale. Les gens donnent l'impression de ne pas savoir ce pour quoi ils ont été engagés ou mis à un poste. Mais cela soulève une question concernant la mise à disposition des fiches de poste aux personnes recrutées. Généralement, on se réfère aux décrets ou arrêtés qui les nomment, alors que ces documents administratifs ne donnent que les grandes missions et ne contiennent pas les tâches afférentes au poste. S'ils sont élus à des postes de responsabilité pédagogique, là aussi les descriptifs de poste sont rarement formalisés. N'ayant pas connaissance des tâches spécifiques liées à la fonction génère le sentiment d'inefficacité et de laisser-aller. Ce qui conduit ces personnes à ne traiter au quotidien que les urgences de leur service. Cette situation est descriptive d'un type de leadership identifié par Max Weber comme leadership légal fondé sur une autorité rationnelle s'appuyant non pas sur l'individu pour agir, mais sur la fonction qui est investie d'autorité. Parce que les règles auront été soigneusement réfléchies et étudiées rationnellement. Ces fonctions investies d'autorité sont donc conçues pour maximiser la performance de l'organisation (Plane, 2015). Mais lorsque les agents ignorent ou qu'on ne maîtrise pas les certitudes de leur fonction, cela nuit gravement l'efficacité du système d'enseignement dans son fonctionnement.

Cependant, un leader doit aller au-delà des urgences. Il doit être visionnaire pour porter son projet en collaboration avec les membres du groupe. Ce leader visionnaire (Plane, 2015) doit aussi être un leader charismatique selon Max Weber. Un leadership charismatique repose, selon Weber, sur « les qualités personnelles d'un individu et ne peut se transmettre, car elle tient exclusivement à sa personnalité » (Plane, 2015 : 21). Certains propos jettent le discrédit sur la qualité managériale d'un responsable ou sa compétence technique ou administrative de gérer le service dont il a la responsabilité. C'est la légitimité des compétences qui est mise en cause et non la personne. Pour Ibrahim, le comportement de certains responsables conduit à douter de leur compétence, voire leur attitude de « mauvaise foi » qui cache les incompétences professionnelles. Tandis qu'Amadou en tant que chef de division, observe depuis peu des tractations entre responsables hiérarchiques qui ne prennent pas en compte la gestion collégiale des affaires publiques. Il considère également que le mode électif ou nominatif des responsables des structures engendre des conflits interpersonnels et empêche l'institution d'être efficace dans son fonctionnement et son rendement interne et externe. En prenant l'exemple de la relation entre les doyens et les recteurs ou entre les doyens et les chefs de département, Amadou conclut

que le respect de la hiérarchie est mis en cause par certains acteurs qui considèrent qu'ils n'ont pas de compte à rendre d'autant plus qu'ils ne doivent pas leur place à la hiérarchie.

« Et quand tu prends les doyens, les ceci ou cela, il y a un problème de gouvernance. Le doyen se dit qu'il a été élu, il ne craint pas son recteur... bon il ne s'agit pas de craindre... mais il y a un devoir de redevabilité. Mais tu dis que tu as été élu, le chef de DER va dire aussi dire qu'il a été élu, donc maintenant, cette situation fait que, les gens ont tendance à faire l'affaire des enseignants que l'affaire de l'institution... voilà... l'intérêt de l'institution ». (Amadou, chef de division au ministère de l'Enseignement supérieur).

Travailler dans ce genre de prédisposition administrative s'avère embarrassant, car le travail ne se fera pas convenablement. On ne pourra pas « gérer efficacement les choses même si les ressources ne manquent pas », dira Amadou. Parce que les gens n'ont pas appris à travailler ensemble et sous le leadership démocratique d'un responsable. Pour comprendre cela, nous avons convoqué la sociologie de l'expérience sociale de Dubet (1994) qui, dans ses principes de l'analyse, a affirmé que l'action d'un individu est définie par des relations sociales. Pour François Dubet (1994), « l'action sociale ne peut pas être seulement définie par les orientations normatives et culturelles des acteurs » (Dubet, 1994 : 107). Elle est définie par une orientation subjective et par la nature des relations sociales. « On peut considérer que l'orientation ne se développe que dans le type de relation qui lui correspond et, de manière complémentaire, qu'un type de relation appelle un type d'orientation » (Dubet, 1994 : 108).

Ce qui est dénoncé ici par Amadou illustre un type de rapport des acteurs au pouvoir. Pouvoir qui selon Dubet « n'est pas uniquement un attribut, il est une relation pouvant se fonder sur des positions sociales, et l'équilibre d'une relation n'est que l'équilibre des pouvoirs en présence » (Ibid.). Le non-respect de la hiérarchie est l'une des appréhensions faites du pouvoir perçu comme outil de « domination » ou de l'autorité. Pour autant, nous n'avons pas observé un leadership autoritaire donnant crédit à ce genre de comportement et freinant ainsi la dynamique du changement institutionnel. Ibrahim en tant que responsable institutionnel nous disait ceci :

« Moi, j'ai honte souvent de dire, du point de vue managérial, il n'est pas bon du tout. Je le dis en toute sincérité, hein. Soit il a les compétences, il ne veut pas les utiliser parce que voilà il veut bloquer le système ou bien il n'est pas compétent. C'est l'une des deux situations. Mais si vous êtes dans un ensemble, même si vous ne vous aimez pas, l'important c'est de faire fonctionner l'ensemble » (Ibrahim, responsable institutionnel universitaire).

Ce responsable donne le sentiment d'être déçu par le comportement d'un autre responsable avec qui il est appelé à travailler quotidiennement. Ces propos attestent d'un climat tendu au sein de l'institution universitaire, alors que ceux-ci doivent œuvrer collectivement et collégalement pour un fonctionnement institutionnel optimal. Pour Ibrahim, ce dernier ne fait pas convenablement son travail et pourrait se cacher derrière une incompétence ou une volonté de nuire au fonctionnement normal de l'institution. Moustapha soutient aussi l'idée d'une possible

incompétence liée à la mobilisation collective autour d'un projet pédagogique ou organisationnel. Toutes les tentatives de changement dans l'organisation technique et pédagogique des enseignements sont vouées à l'échec. Cet échec a été attribué à un défaut de leadership afin de fédérer l'ensemble des collègues autour d'un projet. Ce problème de leadership semble être un phénomène nouveau pour Moustapha. Il remonte à l'ancienne mandature de la gestion universitaire et s'étend sur différents niveaux de la hiérarchie institutionnelle et administrative. Il annonce ainsi les propos ci-contre :

« On a essayé, on a essayé, mais cela n'a pas marché. C'est parce qu'on avait un problème de leadership. C'est-à-dire que le chef quand il n'est pas.... (Rire)... même si vous lui donnez de bonnes idées et qu'il ne s'est pas approprié l'idée, c'est l'échec. Aujourd'hui, avec le récent chef, c'est très compliqué. Il a voulu bien faire, mais bon... les gens demandent souvent à être payés pour ça » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Ces propos prouvent que le problème décrit ici n'est pas nouveau, mais révélateur d'une situation chronique fragilisant la dynamique institutionnelle. Cette fragilisation conduit les acteurs à travailler de façon laxiste ou de façon individuelle, excluant toute proposition extérieure. On n'est pas dans une ouverture ou un leadership démocratique qui est censé apporter une bonne performance à l'institution ou à l'équipe dirigeante. Pour Moustapha, « le leadership est d'amener les gens vers ce qu'on veut avec toutes les stratégies possibles ». Cette définition décrit un leader charismatique et démocratique avec l'ambition d'établir la confiance entre les acteurs et de mettre en place un dialogue social en vue de travailler collectivement. Moustapha souligne le fait que si les gens vont dans la direction souhaitée du leader, c'est parce qu'il y a des résultats probants et ces résultats-là vont amener les gens à s'investir sans demander de rémunération. L'une des démarches jugées efficaces de la part d'un leader est de savoir mobiliser des gens autour d'un projet. Cette mobilisation passe par la responsabilisation des acteurs impliqués dans le processus de transformation que l'on souhaite mettre en place. Pour la précision, la révision des contenus d'enseignement est régulièrement repoussée et mise en attente depuis plusieurs années à cause du paiement des enseignants qui vont participer aux différents ateliers de révision.

Aboudou se positionne lui aussi sur la responsabilité du chef (leader) à prendre des décisions au nom de sa structure afin de poser les bases d'une transformation souhaitée par les enseignants et les administrateurs. En ce qui concerne la révision des programmes, Aboudou trouve que c'est le chef de département qui doit, par son leadership, convaincre la hiérarchie de lui donner la latitude de formuler des propositions en concertation avec les enseignants-chercheurs de son département.

« Moi, je crois que ça doit venir de... parce que le département est géré par un chef, voilà, donc je crois que l'initiative pourrait venir d'abord du chef. Et quand ça vient du chef, je crois que les autres collègues

seront disponibles. Et les maquettes pour les masters, c'est comme ça qu'on a fait. On a fait 5 jours » (Aboudou, enseignant-chercheur en psychologie).

Pour cet enquêté, le chef devrait s'appuyer sur cet exemple de la mise en place des maquettes des Masters afin de donner un nouvel élan aux contenus des programmes.

De l'autre côté, nous avons un leadership qui se veut participatif, démocratique avec des actions concrètes justifiant la volonté de transformation institutionnelle. En réalité, cette démarche de transformation des pratiques institutionnelles ne vient pas d'être amorcée. Ce processus a commencé il y a des années, au moment de la scission de l'université de Bamako en « universités thématiques » (Samba, responsable administratif de l'université). Ibrahim nous disait que lorsqu'il arrivait à la tête du département, il existait une pratique d'organisation de cours privés et la vente des brochures de cours que l'enseignant met à disposition des étudiants. L'objectif de ces cours et ces ventes de brochures était de pouvoir noter en fonction de l'inscription en cours ou de l'achat formalisé (par un cachet ou une signature) de la brochure. Il (Ibrahim) s'était alors donné pour tâche de bannir ces pratiques au sein de son département. En ce qui concerne les résultats, il dit être parvenu en une année à un résultat spectaculaire. Il pense avoir donné un souffle au processus de changement.

Cette première action était le début d'un chamboulement structurel, car les pratiques institutionnelles n'étaient pas en phase avec ce genre de changement. Son action, dit-il, a pu « amener les étudiants à croire en leur propre capacité, à se dire que désormais avec mon intelligence, ma force de travail et mon dévouement, je peux y arriver ». Lorsqu'il a commencé avec cette action d'assainissement des pratiques pédagogiques, certaines personnes trouvaient qu'il venait juste pour s'afficher et que cette action resterait vaine. Mais lorsqu'il rencontre ses anciens étudiants, c'est l'histoire que tous racontent à son sujet. Par ailleurs, il atteste que l'adhésion à ce projet de transformation n'était pas effective, mais qu'il avait compris qu'il fallait faire recours à une forme d'intelligence émotionnelle. Pour Jean-Michel Plane, « l'intelligence émotionnelle peut être définie comme l'ensemble des facultés, des aptitudes et des compétences d'une personne à comprendre les émotions et à les gérer. Cette capacité a un impact sur la façon de répondre aux besoins et aux pressions de l'environnement (Robbins & DeCenzo, 2004) » (Plane, 2015 : 37). Cette intelligence émotionnelle s'appuie selon Robbins & DeCenzo (2004) sur cinq dimensions à savoir : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et l'aptitude pour les relations sociales (Plane, Ibid.). Ces 5 dimensions sont alors intégrées dans la stratégie de l'action collective du point de vue de Crozier & Friedberg (1977).

Amadou en tant que responsable politique reproche aux responsables administratifs leur manque de leadership lorsqu'il aborde la problématique des infrastructures. Pour lui, le problème d'infrastructure institutionnelle et pédagogique n'est pas une question de ressource ou de volonté politique. C'est plutôt une question de leadership. Il se demande pourquoi « les institutions n'ont pas le leadership de convaincre le ministère des Finances pour la construction des infrastructures ». Il ajoute que « si c'est pour être dans une belle voiture, ils arrivent à faire cela quand même. Ou bien si c'est pour remplir le bureau de l'alimentaire, ils arrivent à faire cela aussi ». Selon Amadou, le leadership va de pair avec une volonté affichée de mener des actions ou des projets à terme, une ambition et des orientations précises pour transformer l'institution. Une des ambitions du recteur de l'université est de trouver un moyen de mobiliser tout le monde autour de son plan stratégique.

Nous avons tantôt parlé de déficit communicationnel au niveau institutionnel conduisant ainsi à une mauvaise gouvernance. De ce fait, Ibrahim avait envisagé la tenue d'une tribune inaugurale au sein de sa structure en vue de donner à voir les actions entreprises dans l'institution et donner des orientations à suivre. Cette tribune est selon lui une première prise de contact avec les acteurs impliqués dans la gouvernance universitaire. C'est une première initiative qui sera axée sur les échanges entre le rectorat, les structures, les enseignants et le personnel.

« On va prendre la parole, expliquer un tout petit peu le programme, voilà ce qu'on est en train de faire. Maintenant les gens vont aussi poser des questions ou bien intervenir parce que ce ne serait pas que le recteur seulement qui va répondre aux questions, voilà c'est un espace de dialogue, un espace d'échange, ce n'est pas une interpellation au sens propre du terme ». (Ibrahim, responsable institutionnel universitaire)

Cette démarche est une démarche démocratique et consiste à solliciter l'adhésion de tous à son projet, voire leur participation dans les transformations à venir. En effet, cette tribune a eu lieu peu de temps après notre entretien avec le recteur de l'université. Au-delà de la communication institutionnelle, il faudrait d'après Amadou que le recteur s'attaque au problème structurel comme le manque d'infrastructure qui impacte lourdement le fonctionnement pédagogique.

En somme, le leadership en tant que caractéristique de la dysfonction du système universitaire met en lumière l'importance cruciale de cette dimension dans la gouvernance et la performance de l'enseignement supérieur. L'analyse des entretiens révèle que le leadership peut être à la fois un problème entravant le bon fonctionnement de l'institution et un moteur de transformation positive. En référence aux travaux de Kurt Lewin, qui distingue trois formes de leadership : autoritaire, démocratique et laxiste. Il en ressort que le leadership autoritaire peut générer de bonnes performances, bien que souvent au détriment de la confiance au sein du groupe. En

revanche, un leadership démocratique favorise des relations plus collaboratives et une plus grande participation des membres de l'équipe. Enfin, le leadership laxiste ou « laisser-faire » est associé à des résultats peu probants.

Il a été observé que les acteurs occupant des postes de responsabilité manquent parfois de compétences, de conviction, et ne sont pas conscients de leurs responsabilités. Cette situation peut conduire à un manque de suivi, d'évaluation, et à une préférence pour la gestion des urgences plutôt que la mise en œuvre de projets à long terme. Les problèmes de leadership identifiés engendrent des conséquences négatives, notamment la désorganisation, la méfiance entre les acteurs, la résistance au changement, et l'inefficacité des initiatives de réforme. Les conflits interpersonnels au sein de la hiérarchie institutionnelle sont également source de tension en raison d'une perception insuffisante de la légitimité des compétences.

Toutefois, cette thèse met également en lumière des exemples de leadership positif, où des leaders ont réussi à mobiliser leurs équipes autour de projets de transformation, à éliminer des pratiques néfastes et à instaurer un climat de confiance. Ces leaders ont adopté des approches démocratiques, ont su mobiliser l'intelligence collective en prêtant attention aux attentes et les motivations des acteurs, et ont favorisé la communication ouverte et le dialogue. Alors, nous nous demandons si ces transformations dans le leadership s'observent dans la pratique pédagogique.

5.3. Le contexte pédagogique et scientifique : les leviers d'actions contrôlés ou pas ?

Ce sous-chapitre du travail permet de décrire l'environnement d'accueil des étudiants et le fonctionnement pédagogique. Nous avons remarqué que le type d'accueil réservé aux étudiants conditionne le type de fonctionnement pédagogique, car les moyens déterminent les actions. Nous avons parlé des dysfonctions en lien avec la gouvernance, le leadership. Nous allons aborder les pratiques pédagogiques susceptibles de créer des situations de dysfonctionnement. C'est l'accumulation de ces dysfonctions qui concourent à la fragilisation institutionnelle et à son inefficacité interne et externe.

5.3.1. Les conditions d'accueil et de pratique de classe : la non-maîtrise du chiffre

Pour parler des conditions d'enseignement, il nous semble pertinent de savoir comment l'accueil des étudiants est organisé au niveau institutionnel. Les données issues des entretiens avec les responsables administratifs de l'université d'enquête ; les enseignants et des étudiants

témoignent d'un manque d'organisation et d'anticipation dans l'accueil des anciens et les étudiants primo-arrivants afin de les assurer une formation de qualité. En effet, la qualité est mise en cause par la façon dont cet accueil est organisé.

5.3.1.1. Accueil des étudiants : une logique du chiffre et non de raison

Du point de vue des responsables ministériels, aucun dispositif n'est réfléchi pour organiser l'accueil des étudiants à l'université. C'est en fonction des parcours scolaires que les élèves et étudiants s'inscrivent dans la continuité des formations susceptibles de les intéresser. Or l'accueil devrait être pensé non seulement en matière de capacité structurelle des institutions universitaires, mais aussi en fonction des grandes tendances macroéconomiques du pays. Pour Sidi, chef de division,

« L'université ne forme pas de bacheliers. L'université reçoit les Bacheliers. Donc il est du ressort de l'État, s'il veut amorcer un développement basé sur l'industrie et les mines, de commencer à gérer cette politique à partir du lycée, au moins. Qu'on mette l'accent sur les formations en science. Qu'on produit beaucoup plus d'élèves, de lycéens qui viennent dans les formations scientifiques » (Sidi, chef de division au ministère de l'Enseignement supérieur)

Pour l'organisation des rentrées, l'État donne aux universités des dates pour l'ouverture des inscriptions en fonction de leur calendrier universitaire sans tenir compte des capacités d'accueil. Ces universités sont dans l'obligation d'accueillir les étudiants qui souhaitent s'inscrire dans leurs formations sans dispositif d'accueil particulier à ce niveau. L'accueil se fait en fonction des inscriptions dans les filières choisies par les étudiants. Adama disait que les responsables de DER n'ont pas de besoins à exprimer, mais tiennent à respecter un certain quota fixé par le rectorat. La seule règle qui prévaut est de choisir les formations universitaires en fonction du type de baccalauréat obtenu. Étant donné que l'État n'a pas donné de cadre formel dans lequel les étudiants doivent être recrutés, les institutions universitaires non plus n'ont pas pensé à trouver un moyen de les y accueillir si ce n'est en fonction de la capacité institutionnelle. Alors, la question qui se pose est de savoir si les IES ne peuvent pas envisager de recruter les étudiants en fonction de leurs maquettes de formation en vue de leur assurer une forte employabilité.

Lorsque nous avons demandé à Samba, responsable administratif, concernant la politique d'accueil de l'institution, voici ce qu'il a répondu :

« On n'a pas de politique d'accueil... c'est-à-dire que, une fois que l'étudiant passe au bac, on leur donne la latitude de s'inscrire dans la faculté ou bien dans l'université qu'ils veulent. Donc, nous n'avons pas le droit de faire le gendarme par rapport au profil ou bien par rapport au choix que les nouveaux arrivants auront à opérer par rapport aux offres de formations qu'ils veulent suivre. Nous, on ne fait pas ça ici » (Samba, responsable administratif de l'université).

Par ailleurs, il avance que sa hiérarchie impose un quota, même si en fin de compte celui-ci reste flexible. Au début des inscriptions, ce quota donne un nombre à ne pas dépasser en fonction des infrastructures disponibles et en fonction des disciplines également. Ce double choix de quotas entrepris par l'administration locale a pour objectif de réguler les flux d'étudiants et d'avoir la possibilité de donner aux étudiants d'étudier dans les conditions idoines. Mais très vite, ce quota est atteint parce que l'afflux d'étudiants venus des formations du lycée se trouve en droite ligne des formations universitaires. Par cette congruence de vue, cette mise en continuité des offres de formation, Sidi, autorité politique, estime que la réforme du lycée a créé un « chamboulement » au niveau universitaire.

Cela dit, l'arrivée des bacheliers à l'université devrait faire l'objet de réflexion politique en vue d'anticiper au mieux leur prise en charge pédagogique. Le chamboulement dont parle Sidi en contexte universitaire, c'est parce qu'il a observé que la majorité des bacheliers s'orientait dans une seule formation disciplinaire et, par effet contraire, l'université d'enquête voit son effectif diminuer d'année en année. Ceci rend compte de la non-anticipation ou la non-consultation des principaux acteurs de l'éducation quant à l'adoption et l'application des projets de réforme institutionnelle.

Concrètement, voici comment les IES se trouvent dans des situations lors desquelles les contraintes infrastructurelles impactent la qualité des formations et en même temps l'employabilité des étudiants. Samba constate que :

« Dans la même année, il n'est pas rare qu'on assiste à trois périodes différentes d'inscription. Un premier moment, on dit qu'il faut vous arrêter à tel nombre. Mais comme le flux continu à venir, on dit il faut enlever ça, qu'il faut augmenter. Finalement on a fait ça deux ou trois fois de suite, donc finalement on est souvent face à des pléthores » (Samba, responsable administratif de l'université).

Ces décisions administratives peuvent être associées à la forme de leadership laxiste à travers laquelle les contraintes externes comme la masse de bacheliers fléchissent les prises de décisions internes. Les conséquences de telles actions sont visibles non seulement sur la qualité des formations (traduite par le niveau bas des élèves et étudiants décrié par les enseignants-chercheurs), mais aussi sur leur employabilité future. Ce niveau bas des élèves et étudiants est constaté dans un rapport d'évaluation de la Banque mondiale en 2007 comparant le Mali à d'autres pays de l'espace francophone. « Il ressort de cette comparaison que le Mali rencontre des difficultés à donner aux jeunes scolaires un niveau de littéracie qui leur permet d'être durablement alphabétisés à l'âge adulte » (Dembélé, 2016 : 33). La qualité de la formation ne pourrait être assurée dans un environnement où « les étudiants sont entassés comme des sardines dans des salles de classe » (Issa, responsable administratif). À cet effet, nous avons voulu savoir dans quelles conditions des enseignements/apprentissages se faisaient en contexte

universitaire au Mali. Nous avons interrogé les autorités administratives, les enseignants et les étudiants eux-mêmes.

5.3.1.2. Infrastructures inadaptées ou lacunaires : quels impacts sur le déroulement des enseignements ?

Il a été montré que la qualité du bâtiment scolaire ou universitaire joue un rôle important sur le moral des enseignants (Musset, 2012) et que le niveau sonore du bâtiment peut jouer aussi sur l'augmentation du stress des enseignants (OECD, 2009). Cependant, l'entrée sur le terrain a permis de constater une fragmentation des sites d'enseignement parfois non adapté pour l'accueil des effectifs grandissants et ne pouvant contenir les nuisances sonores des grands axes routiers. Notre enquête a établi un certain nombre de faits pouvant nuire à la qualité de vie universitaire et par conséquent induire un sentiment de mal-être des enseignants-chercheurs (Diaby, 2023). L'université d'enquête, à travers son recteur, avait des contrats de location avec des bailleurs immobiliers dans la mise à disposition des salles de classe. Cependant, ces infrastructures semblent ne pas correspondre aux attentes des enseignants-chercheurs, car elles ne respectent pas les normes minimales pour l'amorce d'un travail de qualité et d'efficacité du système d'enseignement.

L'existence de tel contexte d'enseignement est susceptible d'être source d'épuisement et de désintérêt latent pour l'enseignant-chercheur et l'étudiant. Les bruits provenant de certains étudiants dans les couloirs de l'établissement empêchent également la concentration des enseignants et leurs étudiants. Pour Issa, « il est très difficile de parler d'infrastructure à proprement parler. Quand je prends par exemple les lieux dans lesquels nos cours ont eu lieu, ce sont des maisons de particuliers transformées en salles de classe (rire) » (Issa, responsable administratif). Les étudiants eux-mêmes ont conscience des conséquences sur leur apprentissage. Dramane, étudiant en Master, nous dit « qu'il faut que l'État réfléchisse à ça et trouve des voies et moyens pour mettre dans l'ordre les conditions d'enseignement du système éducatif » (Dramane, étudiant en Master sciences de l'éducation).

Le lieu d'enseignement au Mali est donc un espace qui n'est pas réellement pensé (du point de vue architectural) par les responsables politiques et administratifs du fait de la limitation du budget de fonctionnement. Ils sont parfois contraints de mettre à disposition des étudiants et des enseignants des structures dans lesquelles on constate un manque notable d'espace de repos et d'étude et d'attente voire de regroupement ou de récréation des étudiants. Dans ce cas, les salles de classe et les couloirs sont investis anarchiquement par les étudiants. Lorsque ces endroits sont occupés par les étudiants, un problème de concentration caractérise les classes

voisines pendant les cours. Bassirou nous décrit le contexte général du fonctionnement pédagogique.

« Tout ce qu'il y a, ce sont des couloirs. Ou bien ils sont dans les couloirs, ou bien ils restent dans la classe et font du bruit. Dans tous les cas, ça revient à la même chose. Ou bien ils descendent jusqu'au rez-de-chaussée quoi, et là-bas il n'y a rien pour les accueillir, pas de chaise, rien, rien, rien » (Bassirou, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Samba décrit lui aussi un contexte où l'on se croirait selon ses termes « à l'école fondamentale », dans des salles où il n'y a pas de ventilateurs. Il évoque aussi la somnolence des étudiants due à la fatigue causée par la distance qu'ils parcourent pour arriver à l'université et la chaleur dans laquelle ils suivent les enseignements. Il assure qu'il est très difficile de rester concentré dans ce genre de situation. Il est alors prévisible qu'un enseignant qui travaille dans ces conditions ne soit pas efficace dans l'exercice de ses fonctions.

Au-delà de ce problème d'infrastructure d'accueil, les conditions matérielles sont elles aussi qualifiées de déplorables, car il n'y a pas de vidéo projecteur et souvent il n'y a pas d'électricité, et pas d'eau également dans les toilettes. Il n'y a pas de bibliothèque et tout ceci rend difficile la transmission de la connaissance (Diaby, 2019). Issa rappelle que lorsqu'il entrait dans le métier d'enseignant-chercheur, il n'y avait même pas de micro dans un amphi de 2000 places. Il constate donc que les gens criaient et donc s'épuisaient rapidement. Il ajoute « qu'il y avait toujours des pannes techniques, des coupures d'électricité ». Un autre constat lié à la peinture écaillée des tableaux ou souvent mal peint impacte sur la lisibilité des étudiants qui se trouvent au fond de la classe. Pour Issa,

« le micro ne fonctionne presque jamais. Pour des raisons diverses, pour manque de pile, souvent c'est l'électricité même qui fait défaut. En tout cas, pour des raisons multiples, l'enseignant est amené à dispenser le cours à vive voix dans une salle où il y a souvent plus de 200 ou 300 étudiants. C'est très compliqué. (Issa, responsable de DER).

Nous pouvons alors dire que l'effectif pléthorique est un facteur dégradant de la qualité des enseignements, car l'enseignant n'est pas dans les mêmes prédispositions mentales et physiques lorsqu'il fait face à une classe à effectif pléthorique. Issa nous apprend que l'État impose à leur institution universitaire une enveloppe budgétaire de 650 millions de francs CFA par année universitaire avec un effectif étudiant de 21 814 étudiants en 2018-2019 contre 199 enseignants-chercheurs permanents. Ce qui fait un ratio de 110 étudiants par enseignant pour l'encadrement. Abdoulaye en tant qu'enseignant-chercheur constate des départs à la retraite des collègues chaque année, mais qui ne sont jamais remplacés, d'autres sont en congé de formation ou en disponibilité, mais leur part de travail est répartie entre ceux qui restent, en heures supplémentaires. Le dernier rapport du PADES (2021) constate une forte indisponibilité des enseignants permanents de l'enseignement supérieur. Cette forte indisponibilité se traduit

par des décharges de cours des enseignants qui occupent des fonctions administratives comme chef de DER ou doyen, vice-doyen et autres. Elle se traduit également par des congés pour motifs de formation des assistants permanents ou autres et enfin par des mises en disponibilité. Ce faisant, en “déduisant ces heures d’indisponibilité du service statutaire, on obtient le service dû qui est la base du potentiel d’enseignement supérieur. En matière d’heures d’enseignement, cette indisponibilité représente 164 000 heures, soit 34 % des heures de service statutaire” (Cuenin, Tamboura, Keïta, Traoré, & Mallé, mai 2021 : 33).

Les contraintes structurelles conduisent alors à constituer des groupes classe de plus de 100 étudiants parfois. Abdoulaye affirme que “le nombre d’étudiants augmente, mais que le nombre de professeurs décroît”. Il y a aussi un problème de projection lorsque les étudiants doivent présenter un travail en exposé.

“J’ai constaté qu’il y a non seulement des problèmes de projecteurs, mais aussi il y a des problèmes de rideaux. Parfois on n’arrive même pas à voir ce que l’enseignant projette. Il n’y a pas de rideaux dans nos salles, on n’arrive pas à voir. Moi je suis toujours devant, mais parfois moi-même je ne vois pas ce que l’enseignant projette.” (Abdallâh, étudiant en master sociologie.)

Faire face à ce taux d’étudiants élevé oblige les enseignants-chercheurs à transformer leur pratique de classe. Si initialement il est prévu de faire un cours magistral dans une matière, il se peut qu’en fonction des groupes, l’enseignant décide unilatéralement de faire des exposés, mettant ainsi les étudiants à travailler sur les thématiques qu’il était censé traiter avec eux. Ces choix émanent généralement des conséquences des conditions de travail de l’enseignant qui prend conscience de l’épuisement que cela lui réserve.

5.3.1.3. Les méthodes d’enseignement : des pratiques inefficaces » ?

En partant du postulat déjà posé sur le non-suivi institutionnel des actions pédagogiques, une politique de baisse des exigences des enseignants face à une génération d’étudiants jugée médiocre avec un leadership laxiste ; nous interrogeons les méthodes d’enseignement. En effet, ces méthodes sont généralement faites de bricolage afin de s’adapter au contexte particulier que nous avons décrit jusque-là.

« J’ai remarqué que quand je donne les résumés, donc je viens et j’explique, et en fonction... je fais une explication linéaire en fonction de la brochure ou du résumé de cours que j’ai donné. Donc là, je crois que ça permet aux uns et aux autres de comprendre ligne par ligne. Donc c’est comme ça ma méthode ». (Aboudou, enseignant-chercheur en psychologie)

Aboudou opte alors pour des explications linéaires des contenus d’une brochure regroupant l’ensemble de ses interventions. Cet enseignant croit que son approche aide les étudiants à mieux appréhender son cours. Lorsqu’il affirme que l’explication linéaire de son cours est

comprise des étudiants, il rétrécit du coup le champ des possibles pour les étudiants d'aller chercher par eux-mêmes les informations relatives aux contenus d'enseignement.

Cependant, il n'est pas le seul à emprunter cette voie. Tous sont dans cette logique de transmission des savoirs. Le système classique ou traditionnel tant désiré des étudiants qui est de dicter les leçons comme on le fait généralement au lycée tend à être abandonné par les enseignants-chercheurs. Cet abandon est dû à la charge mentale et physique du travail et à la fatigue qui siège derrière cette méthode de transmission des savoirs. Cette méthode ne permet pas non plus à l'étudiant d'apprendre son « métier d'étudiant » (Coulon, 2005). Cela conduit certains étudiants à rester à la maison s'ils ont la possibilité d'avoir les résumés des cours. En cela, elle développe l'absentéisme, voire favorise le décrochage universitaire des apprenants. Bernard, étudiant en psychologie, souligne ceci :

« Venir à la fac, c'est une perte de temps [rire] parce que pour eux, quand ils viennent à l'école, du moment que les profs donnent des copies. Ils se disent si les profs donnent les copies, est-ce que c'est la peine de venir à l'école pour suivre les cours. Je viens, je gaspille mon temps » (Bernard, étudiant en L3 en psychologie).

L'étudiant malien est alors pris en otage dans un système qui l'empêche d'accéder à la culture scolaire d'un étudiant et à leur appropriation universitaire, car il n'aura pas expérimenté convenablement le fait d'être étudiant. Ils méconnaîtront alors leur rôle dans la communauté universitaire ainsi que l'affiliation qui les y attend. Par affiliation, Coulon (2005 : 1) entend, une « démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau ». Pour Coulon (2005), il est nécessaire que l'étudiant passe par trois étapes pour appréhender son métier d'étudiant. D'abord, il faut qu'il passe par un temps d'étrangeté lors duquel il est traversé d'angoisses et de tensions dans son rapport aux enseignements. Ces angoisses et tensions se traduisent par le degré de liberté que possède l'étudiant par rapport au bachelier, dans l'organisation de son cursus et de son travail personnel. Ensuite, il y a le temps d'apprentissage qui consiste en « une phase de familiarisation progressive aux institutions, une conformation envers les codes locaux et le commencement du travail intellectuel » (Coulon, 2005 : 101). Enfin, le temps d'affiliation qui constitue une incorporation des pratiques institutionnelles et du fonctionnement universitaire. C'est cette affiliation qui favorise la réussite scolaire de l'étudiant. Et encore faut-il que le contexte institutionnel et universitaire malien favorise la mise en place de ces étapes. Nous avons constaté dans notre mémoire de recherche en Master 2 sciences de l'éducation sur *les paradoxes de retour et de non-retour des étudiants maliens à Bordeaux après les études* que « les étudiants étaient habitués à des méthodes d'enseignement qui les assistaient dans leur processus d'apprentissage avec un rythme moins soutenu, mal organisé et des redondants » (Diaby, 2013-2014 : 104).

Aziz Jellab, s'approprié de la notion d'affiliation de l'étudiant à travers trois dimensions analytiques que sont : la sociabilité universitaire décomposée à trois niveaux (scolaire, extrascolaire et mixte), la manière d'apprendre et d'étudier et enfin le projet professionnel ou projet d'avenir. Cependant, il constate également que les caractéristiques objectives de l'institution scolaire ou universitaire conditionnent la forme scolaire. Forme scolaire qui se dessine à partir des normes « flottantes » comme la liberté d'assister ou pas à un cours, de l'incertitude du rendement pédagogique quant aux enseignements en amphitheâtre et de l'organisation temporelle des enseignements (Jellab, 2001). Pour cet auteur, « la diversité des étudiants et leurs profils scolaires contraignent l'enseignement en amphitheâtre à prendre la forme d'un "monologue théâtral" (Bourdieu/Passeron/Saint-Martin, 1965) » (Ibid. : 119).

Ainsi, dans le contexte malien, en acceptant de fournir un résumé ou une brochure aux étudiants en lieu et place de la « dictée » traditionnellement admise comme moyen favori de transmission des connaissances, les enseignants font preuve d'adaptation au contexte institutionnel. C'est pourquoi lorsque nous avons demandé au responsable administratif censé superviser les activités pédagogiques des enseignants si les conditions sont réunies pour un travail efficace, voici ce qu'il nous répond :

« Moi en tant que chef de service, c'est un dilemme dans lequel je suis constamment plongé. Je suis censé contrôler les enseignements, le déroulement et tout ça, mais comment juger quelqu'un quand, à la base, tu ne lui as pas donné les moyens de travailler. Comment juger l'efficacité d'un paysan à qui tu n'as même pas donné de daba (houe) ? Ce n'est pas avec ces doigts que tu vas aller cultiver... c'est pareil, même pour le personnel. » (Issa, responsable de DER)

Une autre lecture que nous pouvons faire de cette façon de faire classe, c'est de l'associer au niveau relativement « bas » des étudiants. Alou, en tant qu'enseignant-chercheur, dit qu'ils sont dans un monde où « les étudiants n'ont pas de niveau ». Ce fait amplifie de plus en plus le travail de l'enseignant et le rend difficile. Alou dit que la culture scolaire de l'étudiant est nécessaire pour motiver l'enseignant dans son travail. Ils sont donc contraints de fournir des résumés ou des brochures aux étudiants afin de se faciliter la tâche. La question qui se pose est de savoir s'ils considèrent leur métier comme une corvée ou une chance de pouvoir changer la société. Pourquoi ne pas instituer une autre façon de faire, c'est-à-dire, favoriser des échanges réciproques avec les étudiants ?

Famoussa constate que 90 % des cours dans son département sont des cours classiques, c'est-à-dire que le professeur dicte et explique son cours, mais aussi répond aux questions des étudiants pour enrichir le contenu. Cette pratique est adoptée parce que lorsqu'on souhaite intégrer l'étudiant dans le processus d'apprentissage, les gens butent à un problème de ressources non seulement financières, mais également numériques ou livresques.

« Quand on demande aux enfants d'effectuer les recherches et de ramener, soit ils ne vont pas faire assez de recherche, soit ils diront qu'ils n'ont pas les moyens pour effectuer des recherches. Il n'y a pas de bibliothèque déjà. Sur quelle base on va leur exiger de faire ceci ou cela. Il n'y a pas de bibliothèque, il n'y a rien » (Famoussa, Responsable de DER).

Même si les ressources sont disponibles en ligne, il faut avoir les moyens techniques et financiers pour assurer cette recherche. L'université n'ayant pas de salle informatique disponible pour les étudiants, ce travail d'autoformation ou d'enrichissement personnel (intellectuellement parlant) peut ne jamais se concrétiser. Il y a beaucoup de choses qui font obstacle et qui font que les enseignants sont obligés de partir sur une conception englobant ces variabilités du système universitaire et les contraintes et limites des étudiants. Ainsi, toute la pratique pédagogique de l'enseignant est donc conditionnée à cet environnement social, académique et politique déficitaire. Bréhima résume la situation par une réflexion sur l'histoire du couteau et du morceau de viande : « Le couteau n'est pas tranchant, le morceau de viande n'est pas facile à couper aussi », donc ça prend le temps qu'il faut pour parvenir à couper. Pour lui, il est vrai qu'il faut interroger les pratiques pédagogiques et la façon de « faire classe » qui consistent à apporter les informations à l'étudiant sans que celui-ci ait la possibilité d'aller chercher à compléter son savoir. Cependant, ce sont les conditions d'enseignement qui poussent l'enseignant à cette routine avec comme argument l'accès aux ressources (manque de bibliothèque). Même pour préparer son cours, l'enseignant peut ne pas trouver un livre qu'il juge central pour son cours sur le marché malien.

En sommes, plusieurs éléments manquent dans la pratique pédagogique des enseignants-chercheurs. Au niveau Macro, une absence de planification et de politique d'accueil des étudiants à l'université est mise en évidence. Au niveau méso, les responsables administratifs n'ont pas de dispositif pour organiser efficacement l'accueil des étudiants en fonction des infrastructures disponibles. Ils semblent être contraints d'aborder le flux d'étudiants arrivants du lycée sans pouvoir refuser leur accueil. Les infrastructures universitaires sont souvent inadaptées ou lacunaires. Les salles de classe sont surchargées, mal équipées (absence de vidéo projecteurs, d'électricité, de rideaux, etc.), ce qui nuit à la qualité de l'enseignement et à la concentration des enseignants-chercheurs et des étudiants dans la pratique de classe. Le ratio des étudiants par enseignant-chercheur est source de dysfonctionnement, car, les enseignants se retrouvent à gérer de grands groupes d'étudiants. Ce qui affecte leur capacité à dispenser un enseignement avec une pédagogie active. Par contre, ils mettent en place des méthodes basées sur des approches traditionnelles telles que la dictée des cours. Ils sont aussi contraints de fournir des résumés ou des brochures aux étudiants en raison de leur niveau jugé médiocre. Ceci limite donc l'interaction et la participation active des étudiants dans le processus

d'apprentissage. De plus, l'absence d'équipement adéquat, comme des salles informatiques, limite leur capacité à intégrer les technologies de l'information dans leurs cours. Partant de là, ces manquements impactent non seulement la qualité de l'enseignement, mais aussi l'engagement des étudiants dans leur propre apprentissage. Alors, que faut-il faire pour apporter un changement dans les pratiques pédagogiques ? Faut-il accepter de rester dans cette situation routinière (qui facilite le travail) ou bien faut-il expérimenter autre chose ? Nous avons tenté de répondre à ces questions dans les pages qui suivent.

5.3.2. Le conservatisme, le conformisme ou la réappropriation pédagogique : quelle prise en compte du changement ?

La lecture faite de ce qui précède conduit à considérer l'enseignement supérieur comme relevant d'un système aux « interactions multiples » (De Ketele, 2010). De cette multiplicité d'action et d'interaction, se dévoilent un contexte, des pratiques et des comportements des acteurs en présence (responsables politiques, administratifs, enseignants-chercheurs, les parents d'élèves et étudiants, etc.) qui caractérisent le système universitaire dans son fonctionnement. Ainsi, pour tenter de rendre compte de ces situations, l'approche systémique sera d'une aide capitale. Car, on considère que l'enseignement supérieur du Mali est un système constitué lui-même de sous-systèmes permettant son fonctionnement. Notre réflexion, au prisme de l'approche systémique, permet d'analyser le positionnement statique ou dynamique des acteurs dans leur démarche de conservatisme des acquis et des pratiques institutionnelles ou dans leur démarche de changement ? Nous allons tenter d'analyser ce qui détermine les principes : statique (routinière) et dynamique (perméabilité) du système face aux mutations du marché du travail.

Collerette, Delisle, & Perron (1997) soutiennent l'idée que toute recherche sur le changement doit partir de l'approche systémique, obligeant ainsi le chercheur « à ne pas voir les situations comme des pièces isolées et facilement maniables, mais bien comme une mosaïque complexe d'éléments en interdépendance les uns avec les autres » (Collerette, Delisle, & Perron, 1997 : 8). Le changement institutionnel réclamé et souhaité par tous les acteurs que nous avons rencontrés ne saurait se soustraire à cette lecture systémique qui met en confrontation les dynamiques sociopolitiques et pédagogiques de l'institution universitaire.

Compte tenu de ce qui précède, il a été constaté au Mali un contexte universitaire dans lequel les pratiques enseignantes sont à questionner à l'aune des moyens disponibles. C'est un contexte où les acteurs sont sous pression et mal outillés pour mener à bien les missions qui leur sont confiées. Les acquis institutionnels en matière d'infrastructure sont insuffisants et dans lesquels

les acteurs se « débrouillent » et « bricolent » de façon pédagogique. Les effectifs pléthoriques, le manque de matériels pédagogiques (didactiques) ainsi que l'assiduité des enseignants et étudiants (que nous allons aborder plus tard) caractérisent au mieux la situation de l'enseignement supérieur. Au-delà de l'héritage colonial et post indépendant des savoirs scolaires, le contexte universitaire actuel est défini par un manque de vision dans les projets de formation. Le manque d'anticipation prospective ; des situations de crise d'emploi et le non-suivi-évaluation de l'existant caractérisent son fonctionnement. L'approche systémique permet de cerner le fonctionnement institutionnel en vue de comprendre les logiques et dynamiques sociopolitiques, pédagogiques et institutionnelles.

Ainsi, pour sortir de cette situation aux interactions multiples, une double posture se dégage des entretiens avec les acteurs institutionnels. D'un côté, il y a ceux qui pensent nécessaire ou salutaire une rupture pure et simple avec la « vieille génération » en considérant leur pratique et savoirs enseignés comme obsolètes. Cette posture de rupture se fixe lorsque le système universitaire constate des agents ou des situations « menaçants » (Collerette, Delisle, & Perron, 1997) qui compromettent son équilibre fonctionnel et la mission qui lui est confiée. En effet, il a été décrit une situation de l'enseignement supérieur où les pratiques d'enseignement se faisaient dans des conditions difficiles avec des méthodes non adaptées. Pour cela, certains enquêtés estiment qu'il faut sortir des pratiques pédagogiques traditionnelles et laisser la place à des méthodes alternatives d'enseignement. Cette demande émane des feedbacks entre la perception des acteurs et l'environnement universitaire après le constat d'une fragilisation dans la mission de l'institution. Cette fragilisation institutionnelle peut s'analyser à travers les propos de Moustapha annonçant qu'il faut que les enseignants s'approprient de nouveaux codes culturels très éloignés de la pédagogie traditionnelle qu'ils connaissent.

« Moi, je suis différent de l'enfant d'aujourd'hui, donc si je veux développer l'enfant d'aujourd'hui, il me faut passer par d'autres outillages... Oui, il faut passer par d'autres codes culturels ! Oui il faut changer et ce changement-là il doit être profond, il n'est même pas à envisager » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Moustapha trouve que l'impératif du changement nécessite l'adoption d'une démarche autre que celle pratiquée actuellement en contexte universitaire. Nous avons vu que la pratique enseignante se faisait soit en dictant les leçons, soit en faisant une lecture linéaire des résumés ou des polycopies que l'enseignant aura donnés aux étudiants. Nous avons souligné que cette attitude développe chez l'apprenant une paresse intellectuelle et une forme de médiocrité. Une place limitée doit être accordée à l'étudiant pour donner à voir ce qu'il vaut. La pédagogie active est très peu mise en avant dans le processus de transmission, car on considère que les coûts sont colossaux et les moyens inexistant. Pourtant, les acteurs interrogés pensent qu'il

faut changer la perspective de la classe et changer les rapports au savoir. La classe devrait être considérée comme un ensemble hétérogène d'étudiants capables de s'extraire des logiques traditionnelles de l'enseignement. L'accent est mis sur une rupture avec les pratiques consistant à lire ou à faire des dictées et de laisser la place à l'implication étudiante dans le processus de sa formation. C'est de cette manière que se cultive l'expérience de l'étudiant.

« Quand vous faites le débat, les jeunes vont participer au débat et ils peuvent faire la synthèse du débat oralement. Quand vous dites pédagogie : Freud a dit, Célestin a dit, voilà quand vous restez collé aux livres. Mais on a toujours fait comme ça, et on continue de faire comme cela » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

En se focalisant sur les derniers propos « on a toujours fait comme cela et on continue de faire comme cela », l'enquête souligne cet état de conservatisme dans la pratique enseignante qui selon l'approche systémique est menaçante pour le système universitaire. La menace proviendrait alors du fait que les pratiques traditionnelles ont montré leur limite avec le développement des technologies de l'information et de la communication. Les informations sont très vite dépassées si l'on ne dispose pas de moyens de les mettre à jour. Justement, c'est ce que reprochent la plupart des enquêtés à la « vieille génération » : le renouvellement des savoirs par la recherche. Ce faisant, c'est la réforme des formations qui est vivement visée par cet enquêté.

« Il faudrait repenser la formation ; Il faut repenser la formation globalement de notre université. Et pas seulement ici, mais de toutes les autres. C'est la même chose partout ailleurs. Il faut demander aux enseignants de démocratiser les cours. Et d'abandonner les cours magistraux à caractère livresque. Ça, c'est tout le monde ; ce n'est pas nous seulement » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Nous constatons que la demande de réformer les pratiques pédagogiques est une question qui concerne l'ensemble du système universitaire. Cela dit, nous n'avons pas la prétention de dire que ce qui est valable pour la faculté d'enquête l'est automatiquement pour l'ensemble des facultés des universités du Mali. Par ailleurs, il est un élément descriptif d'une situation où la qualité de la formation et l'intérêt des étudiants pour la formation sont mis en doute.

Malgré les mots de bienveillance à l'égard des personnes âgées, les enseignants-chercheurs de la première génération de l'université du Mali et de l'université de Bamako ne répondent que partiellement à la demande de la nouvelle génération d'enseignants-chercheurs. Cette demande d'ordre qualitatif s'appuie sur un certain nombre de variables telles que : l'adaptation des contenus d'enseignement à la réalité socio-économique politique ; le changement de pratiques pédagogiques avec l'usage du numérique, et une grande place accordée aux échanges, aux débats en vue d'en tirer les leçons. Moustapha disait que « l'université doit être capable de produire des hommes qui s'adaptent au changement ; qui changent et qui réussissent dans leur changement ». (Moustapha, enseignant-chercheur). Paradoxalement, Issa, responsable de DER,

souligne le fait que cette « vieille génération » dispose des valeurs que la nouvelle génération ferait mieux d'adopter.

« C'est la qualité de l'enseignant qu'il faudra peut-être interroger. Parce que jusque-là, on avait une vieille équipe qui était en place, mais qui avait une qualité, celle de la rigueur. Moi je pense qu'on pouvait tout dire sur cette vieille équipe, mais elle était très rigoureuse dans ce qu'elle faisait » (Issa, responsable administratif de l'université).

La position d'Issa rend compte de la complexité des relations sociales dans le fonctionnement universitaire. Ça n'est pas parce que vous avez vingt ou vingt-cinq années d'expérience que vous n'avez rien à apprendre à la jeune génération. En effet, la valeur qu'incarnait ce qu'on appelle aujourd'hui la « vieille génération » n'est pas à mettre de côté. Issa souhaite d'ailleurs qu'il faille le capitaliser. Il estime que la rupture avec « la vieille école » est brutale. Que nous sommes dans une démarche hâtive de remplacement. Cela les conduira aux oubliettes alors même que les valeurs individuelles qu'incarne cette nouvelle génération ne sont pas en faveur de la qualité et de la rigueur pédagogique. Il souligne qu'à l'époque où l'université n'était pas scindée en plusieurs, où chaque faculté était composée de sections travaillant en interdisciplinarité, « l'ex-FLASH⁵¹ était une référence » dicit Issa. On disait qu'elle reflétait l'image de l'enseignant du Mali. Il y avait plus de sérieux et d'assiduité dans le travail de l'enseignant. Mais « au fil des années, cette faculté a commencé à ressembler aux autres facultés du Mali » (Issa, responsable administratif). Cette ressemblance s'illustre à travers l'organisation de cours privés à des desseins inavoués ; contraignant ainsi les étudiants déjà en précarité de s'y inscrire et dans l'éventualité d'avoir la moyenne dans les matières en question. Cette ressemblance est la corruption, c'est-à-dire « celle dans laquelle un enseignant ou un membre de l'administration octroie des notes ou d'autres faveurs non méritées aux étudiants pour des avantages privés » (Loua, 2012 : 127). Cet auteur avance que ces avantages peuvent avoir plusieurs formes comme : l'argent, traitement de faveur, protection, recommandation, promotion ou parfois la relation entre une femme et un homme. Ce genre de pratiques était monnaie courante à un moment donné.

C'est l'arrivée d'Ibrahim, en tant que chef de section par intérim qui a donné un nouveau souffle aux étudiants qui semblaient être pris dans un tournant qui ne mettait pas en valeur leurs connaissances et compétences intrinsèques. À ce propos, voici comment Ibrahim voyait les choses lorsqu'il arrivait à la tête de sa section disciplinaire :

« Il est bon que les gens sortent pour aller voir ce qui se passe ailleurs, en Europe, même aux alentours, tu vas voir que les gens comptent sur leur propre capacité et que la valeur du travail est une valeur capitale qui doit être au firmament de la connaissance. C'est ce qu'on ne voyait pas, c'est ce que j'ai pu

⁵¹ Faculté des lettres, langues, arts et sciences humaines

amener et instaurer de mon point de vue. Ça, c'est le premier pôle de changement » (Ibrahim, responsable institutionnel).

Par ce positionnement, Ibrahim a recours au feedback qui est un mécanisme d'autorégulation permettant d'ajuster, de corriger ou de renouveler une pratique, une vision, voire les orientations institutionnelles si les expériences pratiques soutiennent ce processus de changement. Pour Collerette, Delisle, & Perron (1997), le changement permet d'être en phase avec les missions, les perceptions de la mission et fournira au système global les informations dont il a besoin pour se renouveler ou ajuster son fonctionnement. Actuellement, Ibrahim continue sur la même trajectoire de changement des pratiques institutionnelles avec pour objectif de sortir l'université de la seule vision d'enseignement en favorisant des possibilités de recherche au sein de l'université. Il constate dès son arrivée à la plus haute responsabilité de l'université qu'une subvention était destinée à la recherche, mais que celle-ci n'a jamais été réellement mobilisée à cette fin. Pour cela, il a entrepris d'orienter ces fonds de façon annuelle à la recherche en sélectionnant huit projets de recherche. Le coût d'accompagnement de ces projets était d'un million huit cent mille francs CFA, à l'issue desquels les auteurs ont pu écrire et publier un article sur leur recherche. Il a également financé à hauteur d'un million cinq cent mille francs CFA sept équipes de recherche sur le « Covid-19 et son impact : entre stratégies et résilience ». Cette situation se rapporte à la prise en compte d'un nouvel « intrant » dans le processus de transformation ou de changement institutionnel. Le fait de partir d'un constat qui limite les actions des enseignants-chercheurs et d'aiguiller le fonds vers la formation à la recherche constitue en soi un nouvel intrant dans le langage de (Collerette, Delisle, & Perron, 1997). C'est parce que le système aura pris en compte le feed-back dans le « processus de transformation » que cela devient un nouvel intrant. Ces efforts de la part de Ibrahim en tant qu'autorité politique et institutionnelle, d'autant plus qu'il porte la double casquette, sont appréciés par les enseignants-chercheurs. Parce que l'introduction du système LMD est censée cheminer avec la recherche, un contexte où il faut que les enseignants intègrent cela dans leur parcours universitaire. C'est cette nouvelle lecture de l'enseignant-chercheur qui distingue la « vieille génération » de la « nouvelle ou jeune génération ».

« Aujourd'hui, il faut que les gens tendent vers la recherche scientifique. Et dans la recherche scientifique, si vous n'êtes pas à la hauteur, on vous met de côté. Vous ne pouvez pas être chef d'un labo quand vous n'êtes pas à la hauteur, quand vous n'êtes pas crédible. Et quand on amène des partenaires extérieurs. Eux, ils vont travailler avec des gens qui peuvent leur permettre d'atteindre leur objectif. On ne va pas prendre quelqu'un juste parce que c'est le chef. Quand on s'ouvre sur la sous-région, c'est la même chose. C'est la compétition-là. » (Abdoulaye, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Les propos d'Abdoulaye décrivent la nouvelle boussole des universitaires maliens. Ils sont dans la dynamique d'harmonisation des pratiques universitaires avec la sous-région tout en restant ouverts au monde scientifique. C'est cela qui manquait à la « vieille génération », nous a-t-on

affirmé. Pour Abdoulaye, tous les gens à l'interne n'ont pas cette habitude de travailler avec rigueur et qu'il faudra les préparer, les former jusqu'à ce qu'ils comprennent le système. Pour que ce processus de transformation institutionnelle puisse aboutir à une assise solide pour l'institution universitaire, « il faudrait que les responsables soient des enseignants-chercheurs qui sont dans la recherche, qui ont publié des articles, des ouvrages et autres », disait Abdoulaye. Pour cela, le premier critère de candidature à un poste de responsabilité doit être cela et non par affinité. Voici comment Abdoulaye voit l'organisation du leadership institutionnel :

« Pour être doyen aussi, il faut voter pour des gens qui ont vraiment une assise scientifique. Et en partant vers ça, le recteur aussi va être quelqu'un qui va sortir de ce rail. Et avec ça là, les autres aussi seront obligés de faire leur mise à jour. Il n'y a pas de... c'est-à-dire qu'on impose. Hun ! Ce n'est pas de la méchanceté. Tu veux être nommé à tel poste, voilà qu'il faut avoir les compétences » (Abdoulaye, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

À terme, il s'agit de rester ouvert au changement, de formuler ou d'expérimenter de nouvelles choses pour une efficacité du système universitaire. Si on part de l'approche systémique, on dira qu'un « système peut être qualifié de plus ou moins ouvert ou fermé selon qu'il est plus ou moins perméable aux feed-back de son environnement » (Collerette, Delisle, & Perron, 1997 : 15). Dans ce cas de figure, nous constatons que le leadership actuel de l'institution universitaire tend à être flexible et perméable aux feed-back de son environnement. Les actions entreprises par la direction de l'institution universitaire montrent à voir que « l'enveloppe de maintien » qui est censée protéger le système des « intrants et feed-back » indésirables provenant de l'environnement semble perméable aux pressions externes dans le fonctionnement de l'enseignement supérieur du Mali.

Cependant, d'autres trouvent que l'université ne peut pas se passer de sa mission originelle, c'est-à-dire de former les gens pour que ces derniers arrivent à se débrouiller dans toutes les situations de la vie. Pour arriver à cela, Daouda dit qu'il ne faut pas toucher aux contenus des enseignements comme l'avait demandé Moustapha. Pour Daouda (ancien haut responsable ministériel et coordinateur d'un projet national), « les jeunes qui sortent de nos formations universitaires n'ont pas pour ambition d'aller enseigner et c'est pour cela qu'ils chôment à leur sortie de formation ». Pour lui, les formations universitaires en SHS doivent intégrer ou mettre en place un programme qui prépare le jeune à être sur le marché du travail.

« Avec le programme entrepreneurial, l'avantage est que le jeune pourra entreprendre pour lui-même. Donc ça forme le jeune au leadership. Tu vois, à la prise en main de soi-même, que vos cours ne donnent pas. Vos cours ce sont des cours très théoriques qui restent sur des choses de... n'est pas fait pour quelqu'un qui doit être sur le marché de l'entrepreneuriat » (Daouda, coordinateur d'un projet national).

Ce positionnement de Daouda s'inscrit dans la réappropriation des missions de l'institution universitaire qui lui permet de s'ouvrir à l'environnement global dans et à travers lequel le

système universitaire existe. Les formations devraient donc s'inscrire dans une dynamique globale de l'évolution du marché de l'emploi qui détermine ici notre environnement. Cette variable environnementale devrait régulièrement faire l'objet d'analyse, car c'est de là que partent les éléments déclencheurs de transformation institutionnelle. C'est aussi selon Collerette, Delisle, & Perron (1997) d'une importance capitale, car « c'est là que seront distribués les extrants (diplômés). C'est là que proviennent les feed-back, car ce sont les utilisateurs qui feront un commentaire sur l'utilité des extrants (diplômés) ou sur l'adéquation avec la mission » (Collerette, Delisle, & Perron, 1997 : 13).

Outre le fait de vouloir s'adapter sans cesse à l'environnement dans lequel le système universitaire existe, pourquoi ne pas prendre le temps de bien penser la transition entre le secondaire et le supérieur ? Car on constate une absence de dispositif transitionnel entre les deux cycles (secondaire et supérieur). Ne pas intégrer ce vide dans l'analyse de l'employabilité est pour nous une erreur d'appréciation. Étant donné que nous inscrivons l'employabilité dans une dynamique processuelle, il est alors concevable de mettre en relation le lycée et l'université avec des outils d'information ou de formation à l'entrée à l'université. C'est ce vide transitoire que nous allons aborder dans les pages suivantes.

5.4. Le dispositif transitoire lycée — université : un vide aux conséquences multiples

Nous avons vu précédemment que c'est l'environnement qui détermine les conditions et le processus de transformation d'un système à travers les feed-back. Ainsi, nos lectures et constats de terrain démontrent plutôt qu'aucun pays n'a pu complètement lier le monde universitaire au marché de l'emploi. Si on part du constat formulé par Daouda, on se rend compte que les actions entreprises par l'institution universitaire en matière de changement restent limitées et ne s'inscrivent pas dans la même dynamique évolutive du marché du travail. Pour Daouda,

« Le marché de l'emploi est très large. Même nous qui sommes spécialistes de l'emploi avec la technologie, les réalités changent en 6 mois ou 1 an maximum. Avant on avait 10 ans pour changer, maintenant c'est 6 mois 1 an. C'est-à-dire que la 5G va arriver, ça va bouleverser encore le système. Maintenant ce qu'il faut pour une formation comme la vôtre ? Il faut qu'il ait un certain nombre de choses qui manquent : la connaissance du marché, il n'y a pas de système d'orientation chez nous » (Daouda, coordinateur d'un projet national).

L'important ici, c'est de prendre en compte les différentes sortes d'évolution du marché pour accompagner le processus de formation et d'insertion. Nous avons constaté qu'il n'y a pas de dispositif d'orientation qui n'accompagne les lycéens pour faciliter leur transition ni leur suivi et accompagnement à l'insertion. Or, il s'avère très important que les jeunes bacheliers sachent dans quelle formation ils s'engagent après le bac. Quelles sont leurs chances d'insertion s'ils

font telle ou telle formation ? Quelle est la formation qui correspond en fonction de leurs situations personnelles, familiales ou intellectuelles ? Que doivent-ils savoir sur l'enseignement supérieur en matière d'informations générales sur les pratiques pédagogiques, les méthodes d'enseignement/apprentissage, les types d'évaluation et surtout les débouchés des formations universitaires ? Les enquêtes par questionnaires et par entretiens ont permis de constater qu'un tel mécanisme n'existe pas en contexte malien. Aussi, pour Aziz Jellab, la défaillance du dispositif d'information et d'orientation a déjà été établie par Alain Coulon (2005), lorsqu'il dit ceci :

« Alain Coulon (2005) a mis en évidence les facteurs concourant à contrarier l'affiliation des étudiants à l'université : il s'agit de la "défaillance du système d'information et d'orientation", de la pédagogie universitaire "quasi inexistante", ou encore du développement chez les nouveaux étudiants d'un rapport utilitariste au savoir qui contraste avec les attentes académiques du monde universitaire » (Jellab, 2011 : 116).

Cependant, il existe d'autres mécanismes non institutionnels qui s'inscrivent dans la logique sociale et expérientielle. C'est-à-dire que les élèves et étudiants sont conseillés par l'entourage immédiat (la famille, les amis). Nous avons demandé aux élèves de classe terminale s'ils avaient des informations sur l'enseignement supérieur et de quelle source avaient ces informations. Ces mêmes questions ont été posées aux diplômés en SHS et leurs conséquences sur leur situation (d'emploi ou de chômage) au moment de l'enquête.

Informations sur l'IES	Nb. citation	Fréquence
<i>Non-réponse</i>	20	4,1 %
<i>Oui</i>	321	65,8 %
<i>Non</i>	147	30,1 %
TOTAL OBS.	488	100 %

Tableau 22 : l'information sur les IES du Mali des bacheliers

Source : enquête personnelle par questionnaire

À cette première question, on se rend compte que les élèves affirment à 65,8 % avoir bénéficié d'information sur l'enseignement supérieur contre 30,1 %. 4,1 % des enquêtés n'ont pas répondu à cette question. Nous avons découvert par suite des entretiens réalisés avec les étudiants que ceux qui disent ne pas avoir d'informations sur les IES avant leur arrivée sont ceux qui résidaient dans des zones rurales. Mais lorsque nous avons croisé la variable zone urbaine/semi urbaines avec la variable information, il s'avère qu'il n'y a pas de lien de dépendance significatif entre elles. On admet tout de même que certains étudiants pâtissent de ce manque d'information. Pour Bamba,

« Les étudiants qui viennent du village, je sais quand même qu'ils sont comme moi. Eux aussi ne sont pas bien informés, il y a un manque d'information » (Bamba, étudiant en Master Anthropologie)

L'exemple d'Assa, étudiante en Master Sociologie, illustre un peu ce qui peut advenir lorsque l'information ou la sensibilisation n'est pas faite au bon moment. Son parcours atteste d'une orientation non voulue d'après ses mots, mais soutenue par ses notes. Après son baccalauréat, elle s'est donc retrouvée en sociologie alors même qu'elle voulait faire des études de journalisme. Mais n'ayant pas eu d'informations sur la trajectoire scolaire à suivre pour pouvoir faire les études de journalisme, elle a subi cette orientation dans son parcours universitaire. Selon elle, pour pouvoir faire des études de journalisme, l'institution universitaire accepte uniquement les étudiants qui sont passés par le cycle terminal langues et littérature (TLL). Or, elle dit n'avoir pas eu accès à cette information ni en amont du lycée ni au lycée. Voici comment elle décrit sa situation :

« J'ai voulu devenir journaliste quoi. Mais je ne savais pas qu'il y avait des filières pour ça parce que je n'avais personne pour me guider. Parce que mon père n'est plus donc... j'étais avec ma mère, donc elle n'est pas allée à l'école. Donc, j'ai choisi par moi-même. Je me suis rendu compte qu'il y avait des filières pour le métier de journalisme, il était trop tard. Parce que ce n'est qu'après que j'ai su qu'on devait faire le TLL » (Assa, étudiante en Master en Sociologie)

Assa dit ne pas avoir pu s'appuyer sur quelqu'un pour la guider dans ses choix de formation, car elle a perdu son papa, qui semblait être la personne la mieux placée pour l'accompagner dans ses choix. Vient s'ajouter à cette absence paternelle, l'illettrisme de sa maman qui ne connaît que vaguement, de nom, l'école. Elle a quand même une fratrie composée de trois frères et deux sœurs, mais elle est la seule à accéder à l'université.

Ensuite, nous avons posé la question de savoir quelle était l'origine de ces informations. Cette question à choix multiple avait pour objectif d'identifier et de comprendre les principales sources d'information. La question donnait la latitude aux élèves de choisir une réponse par rapport à une palette de propositions non exhaustives. C'est le cumul des réponses fournies qui nous permet de situer la première source d'information.

Source d'infos	Nb. citation	Fréquence
<i>Famille</i>	280	57,4 %
<i>Administration scolaire</i>	197	40,4 %
<i>Ami</i>	149	30,5 %
<i>Voisinage</i>	34	7,0 %
<i>Non-réponse</i>	171	35,0 %
TOTAL OBS.	488	

Tableau 23 relatif aux sources d'information sur l'enseignement supérieur

Source : enquête personnelle par questionnaire

Ainsi, il s'avère que la source d'information des élèves était majoritairement la famille avec 57,4 % des réponses. Ensuite, l'administration scolaire vient en deuxième position avec 40,4 des réponses. Le cercle amical vient en troisième position avec un taux de réponse de 30,5 % et suivi du voisinage à 7 %. Les « non-réponses » (35,5 %) correspondent à ceux qui n'ont pas

eu d'information sur l'enseignement supérieur. Lorsque nous regardons de près les réponses de la « famille », on s'aperçoit que le père est cité par 19,3 % des élèves, suivi de l'oncle avec 10,5 %. Ensuite, l'aîné de la famille vient avec 9,8 %. La mère n'est citée que dans 6,2 % des réponses et 4,9 % pour les tantes.

L'analyse de ces chiffres montre que la famille (57,4 %) reste incontournable dans le processus de formation. C'est elle qui oriente les choix de formation des élèves et des étudiants. Elle démontre également l'appartenance à une société de type patrilinéaire dans laquelle les décisions sont majoritairement prises par le chef de famille. En l'absence de celui-ci, c'est l'oncle qui a le monopole des décisions, suivi de l'aîné. Dans ce type de société, le choix de l'enfant est peu pris en compte.

En second lieu, l'administration scolaire par l'intermédiaire des enseignants et la direction du lycée conseille et informe les élèves dans leur choix de formation universitaire. Elle représente 40,4 % des réponses comme source d'information. Ce taux pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants sont en contact régulier avec les élèves et qu'ils savent mieux que les autres acteurs, ce dont les élèves sont capables. Sur cette base, ils sont susceptibles d'influencer les choix futurs des bacheliers. L'administration scolaire peut intervenir dans ce choix de l'élève lorsqu'elle estime que ses notes sont meilleures dans un domaine.

Ensuite, le cercle amical (30,5 %) est un facteur non négligeable dans la construction des parcours de formation et d'insertion. Il est le premier vecteur sur lequel l'élève agit pour trouver ses repères avant même la famille. Cela pourrait s'expliquer par la dynamique du groupe à travers les liens d'interdépendance qu'ils auront établis entre eux. L'approche systémique conçoit qu'aucun groupe ne peut exister indépendamment des autres groupes. Chaque groupe est défini et se définit en interaction/en interdépendance avec d'autres groupes. Les décisions prises individuellement sont généralement l'œuvre d'échanges ou d'influence du groupe, même si c'est à la recherche d'un parcours d'individuation. Ainsi, le choix de l'élève ne saurait être isolé de l'univers dans lequel il interagit parce que le groupe sert de repère, d'identification et d'émulation.

Aussi, après s'être informé auprès des camarades de classe ou autre groupe d'amis et en s'appuyant sur les éclairages de l'enseignant, la conviction personnelle de l'élève est confrontée à ce type de fonctionnement sociétal qui pourrait ne pas correspondre à son souhait de formation. Par ailleurs, si ce choix « imposé » n'est pas accepté par l'élève ou l'étudiant, les études risquent d'en pâtir qualitativement avec un rapport au savoir conflictuel.

Lors de notre enquête par questionnaire adressé aux bacheliers, nous avons estimé nécessaire de savoir qui décide des choix de formation malgré un type de fonctionnement patrilinéaire.

<i>Choix de la filière de formation</i>	Nb. citation	Fréquence
<i>Ma conviction personnelle</i>	336	68,9 %
<i>Mes résultats scolaires</i>	105	21,5 %
<i>Mes parents</i>	32	6,6 %
<i>Mes enseignants</i>	8	1,6 %
<i>Non-réponse</i>	7	1,4 %
TOTAL OBS.	488	100 %

Tableau 24 : le choix de la filière de formation des bacheliers

Source : enquête personnelle par questionnaire

Paradoxalement, sur un échantillon de 488 élèves (bacheliers), malgré une forte présence des choix aiguillés par l'entourage familial et amical, 68,9 % des élèves ont répondu avoir fait leur choix de formation par conviction personnelle, sans intervention d'une tierce personne. 21,5 % des choix l'ont été grâce à leur résultat scolaire (administration scolaire), 6,6 % l'ont été par les parents et 2 % par les enseignants. Les élèves semblent à 97,3 % « tout à fait satisfaits » et « assez satisfaits » de leur choix.

<i>satisfaction du choix ou pas</i>	Nb. citation	Fréquence
<i>Tout à fait satisfait de ce choix de filière</i>	374	76,6 %
<i>Assez satisfait de ce choix de filière</i>	101	20,7 %
<i>Pas satisfait de ce choix de filière</i>	6	1,2 %
<i>Non-réponse</i>	4	0,8 %
<i>Pas du tout satisfait de ce choix de filière</i>	3	0,6 %
TOTAL OBS.	488	100 %

Tableau 25 relatif au degré de satisfaction des choix de formation des élèves

Source : enquête personnelle par questionnaire

En abordant cette question d'orientation, nous savons par expérience que les choix d'orientation se font généralement de plusieurs manières. Il peut y avoir non seulement des choix de conviction pour des formations spécifiques, il peut aussi y avoir des choix imposés par les parents, la famille (incluant les cousins et cousines), des choix de l'administration scolaire, mais aussi des non-choix ou des choix par accident. Cette dernière possibilité de choix de formation s'illustre par le manque d'information sur l'enseignement supérieur en général et sur les formations disciplinaires en particulier.

Ainsi, dans notre enquête par questionnaire adressée à un échantillon de 428 diplômés, nous observons également dans le tableau ci-dessous une grande place accordée à la conviction personnelle :

Choix de la filière	Nb. citation	Fréquence
Ma conviction personnelle	252	58,9 %
Ma famille	67	15,7 %
Autre	48	11,2 %
Non-réponse	37	8,6 %
Institution scolaire/universitaire	24	5,6 %
TOTAL OBS.	428	100 %

Tableau 26 relatif au choix de la filière de formation des diplômés en SHS

Source : enquête personnelle par questionnaire

58,9 % disent avoir choisi leur formation par conviction personnelle ; 15,7 % ont été influencés par la famille ; 5,6 % par l'administration et 11,2 % ont répondu par « Autres » en spécifiant qu'ils n'avaient pas de choix. 8,6 % n'ont pas répondu à la question. Ces non-choix ou « autres » sont majoritairement dus à des réorientations dans des filières autres que celle que le candidat aurait souhaité faire par manque de place, par un déficit d'information sur la rentrée universitaire ou par la situation géographique du futur étudiant. Voici quelques verbatim ci-dessous issus de la variable « *autre, précisez* » du questionnaire :

<i>C'est par accident, vous savez, à l'époque, s'inscrire à la filière de votre conviction n'est pas chose aisée avec l'histoire de l'AEEM donc je me suis retrouvé en sciences de l'éducation par manque d'autre alternative</i>
<i>Dû au problème d'hébergement, je suis venu trouver que la plupart des filières sont saturées</i>
<i>Embarras de choix, sinon je voulais faire la langue.</i>
<i>Il y avait à choisir entre elle et science de l'éducation... histoire archéologique... sociologie, anthropologie, etc. ... j'ai dû choisir philo pour éviter les autres.</i>
<i>J'ai choisi les sciences de l'éducation à la suite de la suggestion d'un voisin de la famille qui avait lui aussi fait les sciences de l'éducation.</i>
<i>J'ai voulu faire anglais bilingue, l'anglais était ma passion depuis le secondaire, mais malheureusement mes dossiers n'ont pas été constitués à temps. Parce que mon attestation de baccalauréat n'a pas été délivrée à temps. Faute de signature.</i>
<i>J'avais planifié de faire l'anglais, mais hélas la filière était saturée. J'étais obligé de m'inscrire en Sciences de l'Éducation comme mes camarades l'ont fait.</i>
<i>J'avais trouvé que les filières langues étaient saturées et je me suis inscrit en Sciences de l'Éducation.</i>
<i>Je devais m'inscrire en philosophie, mais malheureusement je suis venu en retard et toutes les filières étaient saturées sauf la socioanthropologie. C'est pourquoi j'ai effectué mon inscription dans cette filière.</i>
<i>Je l'ai choisi par défaut.</i>
<i>Je l'ai fait par saturation de la filière géographie. Sinon, je voulais bien faire la géographie.</i>
<i>Je me suis inscrit en Sciences de l'éducation par accident.</i>
<i>Je me suis retrouvé là-bas par erreur.</i>
<i>Je voulais m'inscrire en anglais allemand, mais hélas j'ai été empêché par l'indiscipline des membres de l'AEEM qui prenaient de l'argent aux personnes qui voulaient s'inscrire à cette faculté.</i>
<i>Je voulais choisir l'histoire géographique, mais on m'a dit que c'était saturé.</i>

Je voulais étudier le droit, mais lors de l'inscription on m'a dit que le quota était atteint à l'FSJP. Directement, je suis passée à mon deuxième choix qui est Socio Anthropologie. Car à la télé, j'aime bien suivre les émissions qui sont basées sur des enquêtes.

La filière que je voulais faire (Anglais) était saturée à cause de la crise universitaire de 2010 (année blanche). J'étais contraint de le faire pour ne pas rater l'université, car j'avais trop d'informations sur le contenu des autres filières à l'époque.

Mes amis qui sont venus avant moi me l'ont proposé comme le bon choix.

Tableau 27 relatif aux précisions des choix de formation

Source : enquête personnelle par questionnaire

Si nous résumons ces choix de formation, on pourrait en déduire quatre catégories d'étudiants en fonction de la manière dont ils arrivent à leur formation. On constate que beaucoup d'étudiants arrivent à l'université sans projet et souvent par dépit. Parce qu'ils auront traversé des moments de leur vie scolaire où de bonnes informations leur manquaient. Ainsi, il y a ceux qui n'ont pas choisi leur formation, mais qui sont contraints d'y rester parce que les autres étaient saturées ; ceux qui font une formation dont ils ignorent les débouchés ; ceux qui sont présents sur les bancs de l'université parce qu'ils auront eu le bac et enfin ceux qui sont là et convaincu de leur chômage après la formation. Comme le dit Bakary, ils sont juste là dans l'attente d'un diplôme ; « *N'ka diplôme dô sôrô ten* » (avoir un diplôme comme ça).

Cependant, on constate tout de même que 72,2 % des diplômés affirment être « tout à fait » et « assez satisfaits » de leur choix de formation. Et ce sentiment de satisfaction s'exprime par le fait que 58,9 % des diplômés trouvent que leur formation leur a permis de développer les compétences recherchées sur le marché de l'emploi. Il reste alors 37,9 % des diplômés qui estiment que leur formation ne leur a pas développé de compétences particulièrement attendues du marché du travail. Aussi, 82,3 % des enquêtés trouvent que les contenus de leur formation étaient bien clairs et répondaient à leurs attentes de formation. Mais 15,2 % trouvaient que les formations ne répondaient pas à leurs attentes.

<i>Contenus VS attentes de formation</i>	Nb. citation	Fréquence
<i>Assez d'accord</i>	193	45,1 %
<i>Tout à fait d'accord</i>	159	37,2 %
<i>Pas d'accord</i>	51	11,9 %
<i>Pas du tout d'accord</i>	14	3,3 %
<i>Non-réponse</i>	11	2,6 %
TOTAL OBS.	428	100 %

Tableau 28 relation entre contenus de formation et attentes des étudiants

Source : enquête personnelle par questionnaire

Malgré ces chiffres encourageants, il ne faut pas oublier que 39 % des diplômés ne savaient pas pour quels métiers ils étaient formés. Ils sont 70 % à admettre que leur formation a favorisé le développement des connaissances et des compétences ayant permis d'accéder à l'emploi qu'ils occupent. Par ailleurs, il faut le rappeler, ils étaient 39 % des diplômés à être au chômage au

moment de l'enquête et 40 % des répondants ont avoué avoir mis au moins 3 ans avant d'avoir un premier emploi, contre 13 % entre 6 mois et 1 an. La question qui se pose est de savoir ce qui justifie ce temps relativement « long » pour accéder à un premier emploi après la formation. (Cf. Figure 1 : les causes du chômage des diplômés selon eux-mêmes).

Pour 30 % des diplômés, il n'y avait pas de possibilité d'embauche avec la formation qu'ils ont faite ; 14 % disent que c'est parce que leur formation n'était pas complète ; 11 % affirment que c'est parce que leur formation n'était pas professionnalisante ; 8 % disent n'avoir pas été assez bien outillés pour chercher convenablement un emploi ; 8 % affirment ne pas chercher activement le travail ; 7 % disent ne pas développer de compétences réelles dans leur formation et 5 % comptaient sur leur réseau relationnel pour accéder à un emploi ; seul 1 % dit ne pas être bien formé. Ces chiffres montrent effectivement qu'il faudrait aussi analyser le problème de l'employabilité du point de vue du marché de l'emploi et non uniquement de la formation et des choix des étudiants.

Nous avons observé des bifurcations à travers des expériences individuelles dans l'enseignement supérieur causées par un contexte universitaire peu rassurant en matière d'insertion. Les enquêtes ont montré que les étudiants ne prennent réellement conscience du chômage que tardivement, alors que les marges de manœuvre sont quasiment nulles. De ce fait, certains étudiants, pris de cours par le chômage potentiel dans lequel ils risquent de tomber décident de redoubler. Il faut comprendre que cette prise de décision de redoublement résulte non seulement d'un calcul stratégique basé sur le « jeu » (économique) du système d'interdépendance (Dubet, 1994) institutionnel, mais aussi, de l'action stratégique avec une certaine maîtrise des incertitudes du marché de l'emploi (Crozier & Friedberg, 1977). C'est à l'issue d'une réflexion sur le rapport-bénéfice/risque et en fonction des opportunités en présence que les décisions sont prises. Ce choix est donc stratégique pour pallier le vide institutionnel d'accompagnement à l'insertion. Cet étudiant nous explique comment cela se passe.

« Arrivée en licence 3, il y a de ces gens qui font exprès de redoubler la classe. Pour rester à l'école et bénéficier de la demi-bourse qui est là. Ils se disent au lieu de rester à la maison, il vaut mieux de rester à l'école pour bénéficier de la demi-bourse, même s'il faut redoubler avec une seule matière, ça va les aider » (Bernard, étudiant en L3 psychologique).

Une anecdote racontée par Abdoulaye, enseignant-chercheur qui rencontre l'un de ses étudiants des sciences de l'éducation dans une banque et se demande ce qu'il fait là-bas en tant que stagiaire. Il dit avoir été surpris et même curieux de faire son stage dans une banque avec une formation en sciences de l'éducation. Très vite, il s'est dit peut-être que l'étudiant avait suivi d'autres formations ailleurs. En effet, notre enquête par questionnaire adressé aux diplômés a montré que 54,7 % des enquêtés ont déjà suivi d'autres formations postuniversitaires. Bernard

nous racontait qu'il a eu son diplôme d'enseignant de l'Institut de formation des maîtres (IFM) pendant son cycle de licence. C'est-à-dire qu'il a pu s'organiser à mener ses deux formations à cause des grèves régulières pendant l'année universitaire.

« Même récemment, les grèves qu'ils ont faites l'année dernière, on n'a même pas étudié, moi personnellement, j'ai vu que quand on va rester comme ça, on sera en retard. Donc, j'ai dit à mon papa si c'est comme ça, moi je vais essayer de faire l'IFM si c'est possible ? Lorsque je lui ai demandé, il dit que c'est possible (...). Donc directement, j'ai mis mes dossiers. Avant que l'on commence ici, moi, j'avais déjà terminé ma formation là-bas à l'IFM, la première année. Comme c'est niveau bac » (Bernard, étudiant en licence 3 psychologies).

Nous avons aussi rencontré Yaya, cet étudiant en Master Sciences de l'éducation qui se présente comme un « converti disciplinaire ». Il raconte avoir servi comme enseignant de français au lycée. En effet, après une longue période de chômage, Yaya décide de retourner dans sa région d'origine où vivent ses parents et proches. Là-bas, il dépose son dossier à l'assemblée régionale pour être recruté en tant qu'enseignant (au lycée) des collectivités territoriales. Mais, Yaya n'a pas reçu une formation d'enseignant et il en avait conscience. Étant donné que le marché de l'emploi ne l'offrait pas d'autres opportunités, il se voyait contraint de faire ce métier d'enseignant qu'il dit aimer depuis toujours. Il s'est donc vu recruté par la collectivité territoriale en tant que professeur de français au lycée. Alors, il fallait maintenant se mettre à niveau pour assurer les enseignements. Raison pour laquelle il se dit un « converti disciplinaire ». Voici ce qu'il raconte :

« J'ai été un transfuge disciplinaire, parce que j'étais contraint à enseigner le français qui n'était pas au départ mon domaine d'investigation, de formation. Cause pour laquelle même quand je me retrouvais dans les formations, je disais ça de façon ironique "je suis un converti disciplinaire" [il rit]. Bon là, quand je commençais, je vous avoue que j'ai commencé avec toutes les difficultés, hein. Parce qu'il fallait penser Molière, il fallait penser et parler comme Molière, là ce n'était pas facile. J'étais au départ, je ne m'y trouvais pas sincèrement. Et les anciens qui étaient sur place aussi ne voulaient pas nous encadrer » (Yaya, étudiant en Master en sciences de l'éducation)

Cette contrainte dont parle Yaya est une contrainte qu'il s'est lui-même infligée pour pouvoir se maintenir en poste. Car, avoir un travail est une chose, mais pouvoir s'y maintenir en est une autre. Au début, ce fut pour lui une corvée de devoir apprendre sur le tas et de s'approprier des codes de la littérature française. Ce faisant, il a acquis d'autres compétences complémentaires à sa formation initiale et qui lui ont permis de surmonter ses difficultés. Dans ce cas de figure se pose la question des opportunités d'emploi ou de bassin d'emploi, car il est de commun accord que toutes les formations sont susceptibles de se tourner vers l'enseignement en cas de difficulté d'insertion. Pour que cela ne soit pas considéré comme une corvée pour les candidats aux postes à pourvoir, Salif en tant qu'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation dit qu'il est urgent que l'État joue sa partition dans l'accompagnement des élèves et étudiants dans leurs choix de formation et d'insertion. Il appelle à la responsabilité institutionnelle (université) de

proposer des formations aux attentes des élèves et étudiants. Bamba en tant qu'étudiant venu d'une zone rurale dit s'être retrouvé en sciences de l'éducation sans qu'il ait le choix, mais qu'il aurait appris à s'approprier cette discipline. Il avait alors le souhait de devenir historien ou archéologue, mais du fait de la distance qui le séparait de l'information sur les ouvertures des inscriptions et des formations universitaires ainsi que leurs débouchés, Bamba s'est retrouvé comme beaucoup d'autres étudiants à s'inscrire dans une filière qui ne faisait pas partie de la liste. Ce faisant, il souhaite que soit prise en compte, dans la perspective de changement institutionnel, une stratégie de communication axée sur le lycée, voire à un niveau infra.

« D'abord, il faut qu'ils essayent de mettre en place des stratégies pour informer les élèves depuis au niveau du lycée et voire même au niveau fondamental. Pour les montrer à travers telle ou telle formation, tu peux être embauché dans tel ou tel domaine. Il faut les sensibiliser à ce niveau » (Bamba, étudiant en Master anthropologie).

Nous avons appris qu'Ibrahim, responsable institutionnel, avait sollicité la direction générale de l'enseignement supérieur à travers le PADES, un accompagnement à la formation des étudiants sur les techniques de recherche d'emploi. Cette demande est restée vaine jusqu'au terme du projet. Ainsi, Daouda a constaté un certain nombre de blocages institutionnels qui concourent à la fragilisation de l'efficacité institutionnelle. Pour lui, il manque à l'institution universitaire un dispositif ou un manuel d'information sur les débouchés des formations universitaires ainsi que leur incapacité à mobiliser un partenariat autour de leur projet de formation.

« Que quelqu'un soit capable de le dire si vous faites telle ou telle filière, voilà ce que vous pouvez faire comme débouché sur le marché de l'emploi. Il y a aussi la nécessité de collaboration avec les secteurs privés. Ça, les universités ne savent pas faire et malheureusement on est entre docteurs » (Daouda ; coordinateur d'un projet national).

Ce genre de dispositif s'inscrit dans la même lignée que la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités en France qui a permis la création au sein desdites institutions d'un bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants. L'article 21 de cette loi stipule que ces espaces sont créés dans chaque université par délibération du conseil d'administration après avis du conseil des études et de la vie universitaire. Ces bureaux sont notamment chargés de diffuser aux étudiants des offres de stages et d'emplois variés et en lien avec les formations proposées par l'université et d'assister les étudiants dans leur recherche de stages et d'un premier emploi. C'est aussi un espace qui conseille les étudiants sur les problématiques liées à l'emploi et à l'insertion professionnelle. Ce qui est censé soutenir leur employabilité. Cette loi prévoit dans son article 2 *« que l'article L612-1 du code de l'éducation est complété par un alinéa : les établissements dispensant des formations sanctionnées par un diplôme d'études supérieures rendent publiques des statistiques comportant des indications de*

réussite aux examens et aux diplômes, de poursuite d'études et d'insertion professionnelle des étudiants ».

Dans la pratique de l'institution universitaire malienne, aucun dispositif de ce type n'existe. Aucune démarche individuelle n'est officiellement souhaitée en dehors de ce qui est prescrit dans les programmes, mais chacun tente de combler ce vide par un type d'accompagnement subjectif. Lorsque nous demandons ce que font les enquêtés pour accompagner les étudiants, voici ce que nous dit Moussa.

« J'attire leur attention quand même sur une certaine réalité du marché de l'emploi. La nécessité d'être compétitif. De vraiment se mettre au travail aussi. Savoir ce qu'ils veulent. S'adonner au travail, c'est ce qu'il faut. Sinon créer, en dehors des programmes qui sont là, un couloir vers cela » (Moussa, enseignant-chercheur en anthropologie).

Salif ajoute que les étudiants maliens qui sont à l'étranger rentrent en compétition avec ceux qui sont sur place avec un avantage sur ces derniers. Parce qu'ils n'auront pas subi des grèves et autres sorties intempestives. Ils auront étudié dans des conditions favorables à la production universitaire et scientifique. Alors le conseil qu'il prodigue aux étudiants, c'est de bien travailler. Au moment où cet enseignant prodigue des conseils en vue d'attirer l'attention des étudiants déjà conscients des difficultés d'accès au marché de l'emploi, d'autres sont dans une démarche incitative des étudiants à chercher un premier stage. Pour eux, ce sont ces stages qui favoriseront plus tard leur entrée sur le marché du travail.

Cependant, Binafou aborde cette question sous un autre angle. Il s'agit pour lui de créer auprès de chaque structure universitaire un pôle d'orientation qui sera en lien avec le marché de l'emploi. L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Le constat de ce vide crée les conditions d'une désorganisation structurelle, car les élèves après le bac vont s'orienter, comme nous l'avons évoqué, au gré des humeurs des familles et des amis. Les diplômés des universités vont flirter avec le chômage, car il n'y a pas dans les universités, comme on peut le constater au Burkina, « un cadre de concertation université/monde de l'emploi (CUME) ou les fonds de soutien à l'entrepreneuriat étudiant (FSEE) » (Bissiri, Salaka, & Ouedraogo, 2014 : 122). Or, il semble indispensable de créer dans les universités du Mali une structure ou des services dédiés à la promotion des formations universitaires. Comme Sidi l'a si bien souligné, « On ne dit pas ce que l'on fait ». Or pour lui, l'assurance qualité « c'est faire ce que l'on dit, et dire ce que l'on fait. Communiquer et gérer les choses dans la transparence ». (Sidi, responsable ministériel). Aussi, le suivi de l'insertion des diplômés doit faire partie de l'obligation des administrateurs des universités. C'est ce qui pourrait aider à accélérer les révisions des programmes et leur adaptabilité sur le marché. Si l'université pouvait entreprendre

chaque année des études qui permettraient de savoir le taux d'insertion socioprofessionnelle des diplômés, cela justifierait la révision des programmes.

Les propos de Sidi font appel à la définition donnée à la gouvernance par l'Office québécois de la langue française en 2002. Cette structure considère la gouvernance comme une « manière d'orienter, de guider, de coordonner les activités d'une région, d'un groupe social ou d'une organisation privée ou publique ». Pour Lusignan & Pelletier (2009),

« les caractéristiques permettant de reconnaître cette "manière" sont la maîtrise des processus de consultation, le partenariat et le travail collaboratif, la transparence et la clarté dans les communications, l'efficacité et l'efficience dans la réalisation de sa mission et de ses mandats. L'existence d'outils managériaux comme la planification stratégique, la gestion de projets partagés, les comités de consultation et la maîtrise d'habiletés réflexives (Jessop, 2003b ; Lise Demailly dans cet ouvrage) sont inhérents à l'existence d'une gouvernance, mais ils ne sont pas suffisants » (Lusignan & Pelletier, 2009 : 14).

Tout au long de ce chapitre, nous avons décrit les contextes politiques, institutionnels et pédagogiques de l'enseignement supérieur en général et de la faculté des sciences humaines et des sciences de l'éducation en particulier. Il ressort finalement, d'après les enquêtes par questionnaire et par entretien semi-directif, une université émaillée de fragilités tant organisationnelles, fonctionnelles que pédagogiques. Du point de vue organisationnel (macro), on a constaté l'absence de dispositif de liaison entre le lycée et l'université ; une politique éducative peu lisible par les acteurs ; un manque de planification et de prospection. Du point de vue fonctionnel (mésos), l'université d'enquête a du mal à mettre en application sa stratégie universitaire de développement, du fait d'un leadership questionnable avec des relations conflictuelles et une absence de suivi-évaluation des enseignements. On a enfin observé des fragilités dans l'aspect pédagogique (micro) avec un système d'accueil d'étudiant non maîtrisé basé sur la gestion des flux ; des infrastructures insuffisantes ou inadaptées et des méthodes d'enseignements qui relèvent de la « vieille génération ». Compte tenu de ces éléments contextuels, on aura du mal à situer le système universitaire du Mali dans la définition québécoise de la gouvernance. Parce que son fonctionnement universitaire ne prend guère en compte le processus de consultation incluant tous les acteurs du dispositif universitaire ; ni le travail collaboratif ; ni la transparence et la clarté dans les communications. Pour aller plus loin, nous allons interroger les formations universitaires dans leur élaboration en lien avec l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali.

CHAPITRE VI : Les formations universitaires du Mali face aux enjeux de la mondialisation : entre conception et implémentation, quelle analyse faire de la mission de l'université ?

Ce chapitre s'intéresse à l'organisation curriculaire en interrogeant les procédures d'élaboration et d'implémentation des maquettes des offres de formation en SHS au Mali. Compte tenu de l'évolution de plus en plus rapide du marché du travail, les formations universitaires doivent être en mesure de suivre cette évolution à partir des outils méthodologiques de la démarche prospective et de planification des curricula de formation (Mabit, 1995) (Demeuse & Strauven, 2006) (Jonnaert, Éttayebi, & Defise, 2009). Les offres doivent pouvoir s'inscrire dans la continuité des actions de recherche réalisées par l'ONEF et autres structures d'enquête orientées sur le marché de l'emploi en contexte malien (Konaté & Gacko, Mars 2017), (Konaté & Gacko, Mars 2017), (DNPDP, Mai 2021), (CEDREF, 2020), (MEFP, Octobre 2016), (MEJCC, janvier 2015), (ONEF, 2021). La création des dispositifs de recherche (ONEF), des structures de placement nationales (APEJ, ANPE, etc.) et le projet PADES dans ses ambitions d'alignement des formations au marché du travail démontrent un intérêt particulier qu'accordent les responsables politiques à la problématique du chômage des diplômés au Mali. Cependant, est-ce que cette lecture macro-économique du chômage et du marché du travail suffit-elle pour appréhender les réalités du terrain ?

Il a été analysé dans le chapitre précédent à travers les éléments contextuels qui décrivent des logiques de gouvernance et de leadership institutionnel appartenant à un modèle mécanique d'organisation. Ce modèle est « caractérisé par un organigramme très élaboré et contraignant, une très faible communication et une très forte centralisation de pouvoir de décision au sommet » (Crozier & Friedberg, 1977 : 151). Or, celui-ci se devait optimal dans son fonctionnement, d'appartenir à un « modèle organique d'organisation » qui est flexible aux mutations de l'environnement socio-économique (Crozier & Friedberg, 1977). Ce sixième chapitre a pris en compte l'explicitation des enjeux liés à l'évolution du marché et les appropriations subjectives qu'en font les acteurs politiques, administratifs et pédagogiques dans leur pratique professionnelle. Il s'agit ici de comprendre les logiques internes qui structurent l'élaboration et l'implémentation des curricula de formation dans les IES au Mali et à la FSHSE en particulier.

Les enjeux de l'enseignement supérieur du Mali semblent multiples et s'inscrivent dans la dynamique d'harmonisation et d'internationalisation de l'éducation et de la formation. L'un des enjeux qui nous intéressent ici porte sur les contenus des enseignements universitaires qui, selon Binafou, enseignant-chercheur en philosophie, traitent des thématiques datant des années 1970-

1980. Pourtant notre intention n'est pas de mettre en cause la validité ou l'utilité de ces contenus qui paraissent obsolètes aux yeux d'un nombre important d'enquêtés, mais d'interroger le mécanisme de formalisation et de maintien de ces contenus dans un environnement socio-économique « turbulent » (Crozier & Friedberg, 1977). L'urgence de la révision des contenus des programmes en vue de les adapter à la réalité socio-économique et politique semble s'imposer dans les discours recueillis. Si nous partons de l'argument de la mobilité qui a permis une large adhésion des pays européens au processus de Bologne (Charlier & Croché, 2010) dans ses applications diverses, il ressort de cela que le Mali tient comme, dans la plupart des pays africains, à se conformer aux préceptes de Bologne. Il semblerait même selon Jean-Émile Charlier et Sarah Croché (2010) que l'harmonisation du système LMD est en passe de devenir une réalité dans les pays africains alors que les initiateurs ne sont pas prêts à perdre leur souveraineté en matière de formation universitaire. Cette appropriation africaine des textes non consensuels par les initiateurs oriente cette thèse vers la construction d'une zone d'expérimentation. L'engouement de ces pays à vouloir une codification claire du processus de Bologne réside dans la reconnaissance des équivalences qui, selon Jean-Émile Charlier et Sarah Croché, ressemble à un jeu de dupe. Car il « est peu probable que cette reconnaissance soit automatique » (Charlier & Croché, 2012 : 96). Mais, à force de se conformer aux normes internationales, avec des trajectoires historiques singulières et divergentes, il y a le risque de laisser pour compte les exigences endogènes de développement du pays. Alors, la tentation de s'aligner vaille que vaille au processus de Bologne avec la semestrialisation et la capitalisation des enseignements ne rime-t-elle pas avec une formation déstructurée ou décalée de la réalité socio-économique et politique des pays en question ? Pour répondre à cette question, nous avons analysé les curricula de formation universitaire dans une triple logique d'élaboration, de l'appropriation et d'application.

6.1. Les curricula de formation et processus d'insertion : anticipation ou régulation par la réorganisation des maquettes ?

Un curriculum est un plan d'action (Demeuse & Strauven, 2006 : 11) qui trace les grandes orientations des politiques éducatives d'un pays. Il s'organise autour des valeurs et des finalités que le pays souhaite promouvoir ainsi que le type de société qu'il veut forger à travers son système éducatif. Ainsi, comme déjà rappelé plus haut, l'article 11 de la loi n° 099-046 du 28 décembre 1999 stipule que le système éducatif malien a pour finalité de « former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et aptes à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques

et à la technologie moderne ». Le paradoxe de cette finalité est qu'elle entend former des citoyens profondément ancrés dans leur culture et en même temps ouverts à la civilisation universelle. La question est donc de savoir comment compte parvenir à cela. Avec quels outils et moyens ?

6.1.1. Le processus classique d'élaboration des maquettes de formation

Comme nous l'avons évoqué, le système universitaire est un système basé sur le modèle mécanique⁵² avec un organigramme bien élaboré et contraignant, avec un pouvoir de décision très centralisé et une très faible politique communicationnelle. On constate dans le fonctionnement institutionnel des universités maliennes (publiques et privées) que les dossiers d'habilitation des offres de formation sont soumis à la direction générale de l'enseignement supérieur. Ces dossiers sont ensuite adressés à la sous-direction des affaires académiques et de coopération (SDAAC), puis transmis à la division « Habilitation et Assurance Qualité » (DHAQ). Une commission nationale d'habilitation est annuellement mise en place au sein de cette DHAQ et est composée « d'experts » de tous les domaines concernés. C'est cette commission qui siège et examine les dossiers les demandes d'habilitation des offres de formations des établissements universitaires.

L'habilitation d'une offre de formation consiste alors en son évaluation et la reconnaissance d'une forme de qualité intrinsèque des propositions formulées et justifiées par le contexte socio-économique. Cette pratique d'évaluation et de validation des offres de formation existe au Mali depuis 2006 à travers le décret n° 395/P-RM du 13 septembre 2006 fixant les modalités de l'habilitation et la délivrance des diplômes de l'enseignement supérieur. Elle est définie dans l'article 5 de ce décret comme « une autorisation par laquelle une administration permet à un établissement d'enseignement supérieur de mettre en œuvre des programmes de formation conduisant à la délivrance d'un diplôme d'État ». Concrètement, chaque établissement d'enseignement supérieur public comme privé souhaitant ouvrir un diplôme de formation, au regard de l'évolution socio-économique, peut saisir la direction générale de l'enseignement supérieur en soumettant son dossier à l'habilitation pour examen. Le document de cadrage institutionnel stipule que toute habilitation accordée couvre une période de quatre ans.

⁵² Modèle issu des travaux de Burns & Stalker en 1961 sur le management de l'innovation et emprunté par Crozier et Friedberg (1977).

6.1.1.1. Le fonctionnement de la commission nationale d'habilitation

Depuis la mise en place de la procédure d'habilitation des offres de formation, il est constaté un engouement particulier des établissements privés pour offrir des formations qui répondent aux attentes du marché économique. D'après Sidi, chef de division au ministère de l'Enseignement supérieur, les premiers dossiers de demande d'habilitation sont ceux déposés par des établissements privés. Cette démarche des établissements privés a un double objectif, d'abord de promotion de l'établissement et de sa reconnaissance par l'État et ensuite par sa réactivité ou sa proactivité socio-économique. Il est donc important que les établissements publics d'enseignement supérieur s'inscrivent, eux aussi, dans cette dynamique socioconstructiviste et économique. En tant que paradigme épistémologique de la connaissance, le socioconstructivisme « articule entre eux les concepts et les catégories qui guident la pensée et l'action de celui qui s'intéresse aux questions relatives à la construction, à l'acquisition, à la modification, à la réfutation ou au développement des connaissances » (Jonnaert, 2002 : 64). Cet auteur précise également que le paradigme socioconstructiviste de la connaissance n'est ni une méthode ou un ensemble de méthodes pédagogiques, ni un courant pédagogique, ni une approche didactique particulière, ni un projet pédagogique. Il est beaucoup plus global, dit-il.

Ainsi, s'inscrivant dans une logique d'adéquation entre formation et marché de l'emploi, les exigences de la commission nationale d'habilitation des offres de formation sont telles que tout dossier de demande doit être soumis entre le 1^{er} et le 31 janvier de chaque année pour une mise en application l'année universitaire suivante. Les dossiers sont réceptionnés au service courrier de la direction générale de l'enseignement supérieur qui les transmet d'abord au secrétariat général et ensuite le secrétariat les achemine au niveau du directeur général qui l'impute au sous-directeur chargé des affaires académiques et de la coopération. Comme indiqué ci-dessus, c'est au sein de cette sous-direction que se trouve la division « habilitation et assurance qualité ». C'est le sous-directeur à son tour qui impute le dossier à la division « habilitation et assurance qualité » afin que les agents administratifs et experts constitués en cinq sous-commissions effectuent le travail d'examen des dossiers.

Cet examen passe d'abord par un classement en fonction des niveaux de diplomation souhaitée et en fonction du type de dossier selon qu'il émane du public ou du privé. Ce travail relève du domaine de « classification et du cadrage » que nous empruntons à Basil Bernstein (2007) avec pour but de souligner les différences entre dossiers et de fait, les attribuer un numéro de suivi. Ce mécanisme symbolise la reconnaissance d'une frontière symbolique entre les offres de formation soumises à évaluation. Ainsi, classifier va permettre de reconnaître et d'établir une forme hiérarchique des normes institutionnelles entre les types d'établissement et les niveaux

de diplomation. Dans un second temps, le chef de division « habilitation et assurance qualité » répartit les dossiers en fonction des spécialités des cinq sous-commissions de la commission nationale d'habilitation. Ces cinq sous-commissions disciplinaires sont : la sous-commission des disciplines juridiques et politiques ; la sous-commission des disciplines économiques et de gestion ; la sous-commission des disciplines scientifiques et des sciences de l'ingénieur ; la sous-commission des disciplines littéraires, linguistiques, des sciences humaines et sociales et enfin la sous-commission des disciplines de la santé (cf. site DGESRS).

Chaque sous-commission est composée d'enseignants-chercheurs du public comme du privé avec un grade minimum de Maître de Conférences. Ne peuvent donc pas siéger à la commission les maîtres-assistants ou assistants. Il y a parfois des experts qui proviennent du secteur professionnel, dans les entreprises, qui se prononcent également sur les offres de formation en matière de contenu. Ces dossiers sont analysés à partir d'une trame de maquette que la direction met à disposition de tous les établissements via son site⁵³ internet, accompagnée de la liste des pièces justificatives de la demande. La trame de la maquette laisse entrevoir les informations en matière de contenus d'enseignements, d'animations, de composition d'équipe enseignante, etc. Cette trame est minutieusement examinée pour y déceler d'éventuels problèmes susceptibles de contrarier la qualité des formations. Comme exemple cité par Sidi, chef de division :

« Si un établissement veut faire une formation de niveau Master, certains enseignants... en fait, on ne permettra jamais que les cours magistraux soient dispensés par des détenteurs de master. Ce n'est pas possible ! Un master ne peut pas encadrer un autre master en cours magistral. Ils peuvent faire des TP/TD, oui. » (Sidi, chef de division au ministère de l'Enseignement supérieur)

En tant que procédé d'évaluation des dossiers, chaque sous-commission est composée de trois « experts », dont un identifié, comme président de la sous-commission. Tous les dossiers font l'objet d'un double examen c'est-à-dire que les deux premiers font leur observation séparément et le président du comité d'expert pour chaque offre de formation fait la synthèse des deux observations. Puis ensemble, ils se concertent et conviennent de la validité ou non de l'offre de formation. C'est cette appréciation qui est portée sur une fiche de notation à soumettre au président de la commission nationale d'habilitation. En général, c'est le sous-directeur des affaires académique et de la coopération qui est le coordinateur technique de la commission nationale d'habilitation. Le chef de division d'habilitation est membre de l'équipe d'instruction

⁵³ <https://dg-enseignementsup.ml/>

des dossiers, c'est-à-dire qu'il participe à l'attribution des dossiers aux grands domaines disciplinaires et en fonction des sous-commissions.

Après ce processus d'évaluation des dossiers, un rapport général est dressé avec trois avis possibles : *avis favorable*, *avis défavorable* et *avis favorable avec réserve*. Cependant, l'avis favorable avec réserve signifie que l'établissement concerné peut bénéficier d'un sursis pour revenir avec un dossier amélioré. Les habilitations de formation ont une validité de quatre ans si l'offre reçoit un avis favorable. Or, les entretiens réalisés font état des maquettes de formation non révisées depuis 2014 pour certaines disciplines et 2007 pour d'autres. À l'issue des quatre ans d'application de la maquette, ce processus doit être renouvelé. C'est ce qui permet une amélioration continue non seulement des contenus d'enseignement, mais également des pratiques qui vont avec l'évolution des technologies et les mutations socio-économiques. Les formations qui auront reçu une appréciation avec un *avis favorable avec réserve* peuvent bénéficier d'une habilitation à mi-parcours. C'est-à-dire que la commission ne leur accorde pas forcément quatre ans, mais deux ans d'implémentation. Au bout des deux années, si les observations sont prises en compte et que les faits sont relatés de façon objective dans un rapport, un examen de mi-parcours examinera et statuera sur l'accord ou non des quatre années d'application des programmes de formation.

À travers la description du fonctionnement de la commission nationale d'habilitation des offres de formation par Sidi, nous savons que le fonctionnement institutionnel est descendant. Un pouvoir central donne des directives et orientations et valide les décisions finales. Alors, serait-il possible malgré ce cadre normatif de la commission d'habilitation, que ce type de fonctionnement descendant passe à côté des logiques des acteurs pédagogiques ? Cette question appelle une lecture interne des pratiques des acteurs concernés par la question curriculaire et son implémentation. Basil Bernstein (2007) avait proposé une analyse qui rompait avec la conception traditionnelle des inégalités scolaires par le biais des théories de la reproduction. Pour lui, le double arbitraire de l'action pédagogique constitué de pouvoir arbitraire et de pouvoir culturel (Bourdieu & Passeron, 1970) ne permet pas d'expliquer suffisamment les inégalités véhiculées et reproduites par les systèmes éducatifs. Il estime que « les structures qui permettent au pouvoir d'être relayé, d'être transmis ne sont pas elles-mêmes soumises à l'analyse. Paradoxalement, ce qui manque aux théories de la reproduction culturelle, c'est l'analyse interne de la structure du discours pédagogique lui-même » (Bernstein, 2007 : 4). Nous allons donc interroger ci-dessous les logiques internes des acteurs pédagogiques (enseignants-chercheurs et responsables de DER) dans leur pratique quotidienne. Comment

s'approprient-ils du « pouvoir » qui leur est confié par l'institution et l'administration universitaire ? Sont-ils bien informés pour agir selon le cadre prescrit ?

6.1.1.2. Les malentendus d'une logique descendante : comment réorganiser les programmes ?

Nous avons vu à travers l'analyse faite par Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977) sur l'organisation que le contexte universitaire malien s'apparente à un modèle mécanique d'organisation avec une centralisation forte des pouvoirs de décision. La direction générale de l'enseignement supérieur du Mali, à travers la description du fonctionnement de la commission d'habilitation des offres de formation, dessine un organigramme bien élaboré et contraignant dont la décision finale revient au directeur général après les avis et observation des « experts ». Lorsque la décision de validation est prise, l'implantation et les possibles réorganisations sont envisageables au niveau local. Nous avons aussi observé dans l'université d'enquête une forte demande de révision des contenus des programmes de formation qui tarde à se mettre en place. Il ressort, après analyse de la situation, que non seulement ce retard serait dû à un manque de moyen financier pour l'organisation des ateliers de révisions, mais également d'un manque d'information fiable pour situer les responsabilités des uns et des autres dans la prise de décision de réunion. L'une des caractéristiques d'un système basé sur le modèle mécanique est la très faible communication. C'est cette caractéristique qui maintient le fonctionnement universitaire dans un état stationnaire. Collerette, Delisle, & Perron (1997) nous disent que cette caractéristique est une propriété d'un système « homéostatique ». Pour ces auteurs, « cet état de stabilité consisterait à limiter le plus possible les variations soit, dans le fonctionnement du système (intrants, transformation, extrants, feed-back, enveloppe de maintien), soit dans les interactions avec les autres systèmes » (Collerette, Delisle, & Perron, 1997 : 13). Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977) quant à eux considèrent la stabilité comme relevant du modèle mécanique emprunté des travaux de Bruns & Stalkers en 1961. Dans ce modèle, l'absence de communication est un moyen d'action. Il est alors mis en doute le rôle primordial de la communication dans le fonctionnement optimal de l'institution universitaire.

Fort de l'incompréhension autour de l'organisation des révisions des programmes, chaque département, dans son élan de suivre l'évolution socio-économique, tente de se lancer dans un projet d'amélioration continue de ses offres de formation. Ceci dans un cadre officieux. Salif fait remarquer que cette pratique a même interpellé le syndicat des enseignants-chercheurs qui l'a dénoncée et inscrite dans un cahier de doléances remis aux responsables politiques et administratifs en vue de trouver une solution.

« Le syndicat avait demandé qu'on fasse des ateliers, au lieu d'améliorer ces programmes de façon individuelle par département, que le rectorat organise peut-être 1 mois ou 2 semaines de révision générale des programmes. Ça fait partie des doléances du syndicat qui n'ont pas encore été prises en compte » (Salif, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Alors, la non-prise en compte de cette doléance syndicale relève d'un « manque de moyens financiers pour prendre en charge l'organisation des ateliers ou des séminaires » (Ibrahim, responsable de l'université). Nous avons vu avec Moustapha que cette situation relève du leadership institutionnel. En effet, il conçoit qu'un bon leader doit être capable de mobiliser les acteurs impliqués dans un même projet en vue de trouver une solution à un problème donné. La question qui se pose est de savoir si la limitation des moyens financiers n'est pas d'abord un problème de gouvernance ou un moyen de contrôle des institutions. Car l'État est centralisateur des ressources des universités. Elles n'ont pas le monopole de gestion des ressources (limitées) qui leur sont dédiées ; même si elles ont une certaine autonomie.

Pour revenir à cette pratique des départements qui consiste à vouloir améliorer unilatéralement les offres de formation, nous nous demandons si cette pratique est légitime au regard de l'urgence que cela démontre. Donne-t-elle un gage à la qualité de la formation ? D'autant plus que ces améliorations ne font l'objet d'aucune validation par la commission nationale d'habilitation. Nous avons alors voulu savoir comment les choses se présentaient au niveau administratif et pédagogique. Nous avons interrogé des responsables de départements, des responsables administratifs et des enseignants-chercheurs sur cette situation. Il ressort de l'analyse de ces entretiens des propos non seulement contradictoires dus au déficit de communication, mais également qui soulèvent des interrogations sur les rôles et responsabilités des acteurs universitaires dans le processus de révision des contenus de formation.

Dans un premier temps, la communication entre les responsables politiques et les responsables administratifs constitue un point d'équivoque pour traiter cette question curriculaire. D'un côté, les autorités politiques disent qu'il avait été convenu qu'elles prendraient en charge les frais de déplacement des enseignants-chercheurs à hauteur de dix mille francs CFA par enseignant-chercheur qui devrait participer à la révision et les responsables administratifs prendront en charge les repas des participants. Or, à la veille de l'atelier, les responsables politiques disent avoir reçu des responsables administratifs une correspondance les informant qu'ils ne pourraient pas assurer la prise en charge des participants. L'organisation des révisions qui avait été planifiée a été reportée. L'université ne s'était pas proposée pour prendre en charge les coûts de la révision. Cependant, lorsque nous écoutons les responsables administratifs, leur version diffère de celle des responsables politiques.

« Donc les équipes ont été mises sur pied et le jour même où on devait commencer l'atelier, on nous dit

que les doyens doivent prendre en charge le traitement journalier des différentes équipes. Nous on dit qu'on n'a pas de budget pour cela. Donc on a reporté encore. Comme on était en fin d'année, on va finir avec 2019 et en 2020 entre le 1er janvier et le 31 janvier, on va chercher un autre jour et on verra ce qu'on peut faire. Depuis lors jusqu'à maintenant, on n'en parle même plus. Pourtant il y a une nécessité aiguë de relire les programmes » (Samba, responsable administratif de l'université).

Malgré cette nécessité aiguë de réviser les programmes, au moment où nous menions notre enquête de terrain entre mars et avril 2020, puis en mars 2021, aucune disposition n'avait été prise pour réaliser ce travail de révision. Cette situation fragilise donc le fonctionnement institutionnel et nuit à la qualité des formations. Or, compte tenu de l'adhésion du Mali au système LMD, il est urgent pour les institutions d'enseignement supérieur de changer de pratique, de proposer des innovations afin que les diplômés sortent avec des compétences répondant aux besoins du marché du travail. Pour cela, les enquêtés pensent à la nécessité de rompre avec cet État centralisateur de décisions, qui contrôle les actions des universités à travers la gestion des ressources financières. Famoussa dit qu'en réalité les universités ne sont pas aussi financièrement autonomes qu'elles paraissent.

« Je crois qu'on doit donner une certaine autonomie aux universités. Pour ce qui concerne les programmes, nous, on sait ce qui est bien pour les enfants. Les gens du ministère ne peuvent pas savoir ça. Voilà, c'est un peu ça. On est géré par des gens qui ne sont pas au courant de notre réalité. Bon c'est vraiment une question de volonté politique et de pouvoir décisionnel. On n'a pas la décision ici. Eh ! Un programme est arrêté, on l'exécute sur le terrain » (Famoussa, responsable de DER).

Donc, si chaque séance de travail de révision des contenus des formations (officiellement tous les 4 ans) doit faire l'objet d'un décaissement, il y aura toujours un blocage, car les universités diront à chaque fois qu'elles n'ont pas d'argent. Par ailleurs, un autre problème se pose quant à l'organisation de ce processus de révision des enseignements. Il s'agit ici de la chaîne de commandement, d'où devraient partir les initiatives et la façon de les rendre opérationnelles. Pour Famoussa, en tant que responsable de département, il n'a pas le mandat de tenter une révision dans les programmes de son département. Il avoue pouvoir mobiliser les enseignants pour effectuer ce travail, mais reste bloqué dans l'officialisation du travail à effectuer. Certes il dit être limité par un cadre administratif, mais il n'existe pas de texte officiel qui dit que l'initiative de révision de programmes doit émaner des autorités politiques. C'est d'abord une démarche pédagogique qui arrive ensuite auprès des instances de décisions, pour validation ou pas. Mais celle-ci devrait résulter des consultations dans les départements disciplinaires.

« Même sans argent, ben on peut se réunir dans une salle et puis ça va plus vite un jour. On peut le faire nous les enseignants. Mais, au rectorat, c'est eux qui convoquent, ils appellent les syndicats, ils appellent les enseignants de partout, il y a des secrétaires, il y a des gens qui viennent du ministère, c'est officiel, une cérémonie, bon ; ça demande de l'argent » (Famoussa, responsable de DER).

Ces propos illustrent une situation où les acteurs même ne savent pas comment aborder le problème du point de vue administratif et pédagogique. C'est le manque d'information ou la

non-transparence dans la gouvernance institutionnelle qui fait que les acteurs concernés ne se sentent pas légitimes d'aborder officiellement les questions qui leur sont posées. Les propos ci-dessus prennent le problème sous un angle protocolaire, officiel, avec une insistance sur les moyens financiers. Or, ce travail devrait commencer par des discussions entre collègues enseignants-chercheurs en vue de porter les propositions formulées aux autorités compétentes de décision. Famoussa ajoute même qu'ils (enseignants-chercheurs) ont les compétences nécessaires pour exécuter cette tâche d'autant plus qu'ils travaillent majoritairement avec le monde professionnel. Ils sont donc en contact régulier avec le marché du travail. Ils ont alors une connaissance des compétences attendues de ce marché. Alors, pourquoi ne pas mobiliser cet avantage en faveur de leurs offres de formation tout en mettant à jour les contenus à travers le renouvellement des maquettes de formation au lieu de se contenter de possibles révisions qui n'arrivent jamais.

Samba aussi, responsable administratif de l'université d'enquête, pense qu'il n'est pas de son ressort de s'occuper de la révision des contenus de formation. Pour lui, son travail est d'exécuter les décisions prises par le conseil de l'université. Il faut savoir que les décisions prises en conseil de l'université sont d'abord les fruits d'une remontée administrative ou pédagogique. Alors, un responsable administratif ou pédagogique peut, en vertu des impératifs d'alignement de ses enseignements au contexte socio-économique du pays et à partir du conseil scientifique et pédagogique qui est un organe consultatif, formuler des propositions allant dans le sens du projet de son département. Il semble que les chefs de département ou les responsables administratifs n'ont pas cette lecture du fonctionnement institutionnel ou préfèrent-ils se limiter à des tâches administratives de gestion des classes et de programmation des examens et des emplois de temps ? Par ailleurs, un enseignant partage un autre point de vue sur le rapport administratif à cette question de révision des programmes ou contenus d'enseignement.

« Moi je crois qu'ici à ce niveau-là, c'est pédagogique. Souvent c'est l'administration peut-être qui a un droit de regard si tel module a été dispensé ou bien a été exécuté. Et maintenant concernant le contenu, ça, ça n'engage que le département. La maquette, ça, c'est le travail du département. C'est seulement le département qui est habilité, parce que c'est là où il y a les spécialistes, c'est eux qui sont habilités simplement à travailler sur la maquette » (Aboudou, enseignant-chercheur en psychologie).

Il faut rappeler que le conseil de l'université⁵⁴ est un organe délibérant composé de représentants des pouvoirs publics ; des organisations socioprofessionnelles ; de l'Université ; des étudiants et anciens étudiants de l'Université ; des parents d'élèves. Les décisions du conseil de l'université sont exécutées par un conseil exécutif dirigé par le recteur, nommé par décret

⁵⁴ <http://www.ulshb.edu.ml/index.php/organes-et-fonctionnement>

pris en conseil des ministres. Mais avant toute décision du conseil de l'université (délibération), l'université dispose d'un autre organe qui est consultatif. Il s'agit du conseil scientifique et pédagogique. Ce conseil est composé du recteur, du vice-recteur, des doyens des facultés, du directeur de l'institut et de deux représentants des enseignants-chercheurs de chaque structure de formation et de recherche. Voici ce que nous dit Samba :

« Nous, on veille à leur application. Nous, on veille à leur fonctionnalité. Mais la décision même de créer telle ou telle filière, ça dépasse nos compétences. Nous, on n'est pas capable de vouloir créer des filières de formation. C'est-à-dire au niveau des départements, les programmes sont élaborés quelque part ailleurs. Alors, si on trouve que des programmes conviennent au contexte malien et qui conviennent à nos réalités socio-économiques, alors on les applique » (Samba, responsable administratif de l'université).

Il constate tout de même une mobilisation des enseignants autour des modules d'enseignement qu'ils jugent pertinents pour la formation des étudiants. Pour lui, c'est une pratique qui a commencé depuis la mise en place des Masters au sein de son établissement. Les enseignants commencent donc à travailler dans cette dynamique. C'est une façon pour eux de transformer de l'intérieur les enseignements sans pour autant avoir une autorisation préalable. On est alors dans ce que Crozier et Friedberg appellent l'action stratégique. Le contexte universitaire malien engendre alors des situations dans lesquelles s'expriment les subjectivités et susceptibilités des acteurs sociopolitiques et éducatifs. Ce sont donc des actions soumises à interprétation dans des situations d'interaction et d'interdépendance réciproque.

Ainsi, les enseignants-chercheurs, dans leur démarche de reconnaissance sociale, tentent de transformer le système qui, jusque-là, reste centré sur un modèle vertical à caractère fermé, rigide. C'est-à-dire un fonctionnement universitaire qui ne permet pas une flexibilité, car son « enveloppe de maintien » le protège de tout « intrant » ou « feed-back » qu'il juge indésirable. Cette considération d'indésirabilité provient alors des acteurs décisionnaires qui voient d'un mauvais œil tout projet de transformation d'une immobilité qui les arrange.

Ainsi, les enseignants-chercheurs qui prennent des initiatives innovantes sur les contenus et les pratiques pédagogiques sont des acteurs qui rompent avec l'analyse sociodéterministe : une forme déterministe de l'action par rapport au système. Une rupture avec la forme intériorisée et non consciente des normes et pratiques des acteurs comme relevant de l'application d'un programme socioculturel inculqué par ascendance et par socialisation. Nous nous demandons alors pourquoi et comment certains enseignants-chercheurs tentent de rompre avec les pratiques routinières et avec quels arguments.

6.1.2. La régulation au prisme des prescriptions gouvernementales ou réappropriation des acteurs impliqués ?

Anselm Strauss dans une perspective interactionniste affirme « l'existence d'une relation dialectique entre réflexion et action et sous-tendue par une vision des êtres humains comme réflexifs, créatifs et actifs et non pas comme des objets passifs soumis à des forces sociales sur lesquelles ils n'auraient pas de contrôle » (Strauss, 1992 : 14). Pour Jean Daniel Reynaud (2003), il existe deux modes de régulation dans les rapports de travail (régulation de contrôle et régulation autonome) qui permettent aux acteurs d'agir de façon informelle dans le but de faire fonctionner, de résister ou de répondre aux impératifs du moment. Il existe également une régulation dite « conjointe » dans les négociations collectives. Dans ce cas, Reynaud ne s'intéresse pas aux règles de fonctionnement institutionnel, mais accorde plus ou moins de l'importance à la production de l'action. Il a été constaté des actions pédagogiques et curriculaires qui n'obéissent pas aux prescriptions politiques et administratives du fonctionnement universitaire. En nous appuyant sur la sociologie compréhensive de Max Weber, nous allons appréhender ce que Reynaud (2003) appelle les « écarts », constatés dans la réappropriation des acteurs universitaires au Mali. Jean Daniel Reynaud disait que ces « écarts » s'inscrivaient dans une forme d'opposition aux règles imposées d'en haut, mais qu'ils ne se réduisaient pas à des réflexes affectifs de défense. Pour lui, ils ont une rationalité stratégique (Crozier & Friedberg, 1977) c'est pourquoi il conçoit la régulation autonome comme constitutive « de règles collectives, venues d'en bas, souvent clandestines, mais réalisées souvent même avec la collaboration de l'encadrement immédiat » (Reynaud, 2003 : 104). Nous avons donc cherché à comprendre comment la régulation se faisait au sein de l'université au Mali. Est-ce une prise en main institutionnelle ? Est-ce une régulation autonome ?

Dans la droite ligne des malentendus concernant la révision des programmes, des logiques émergent des pratiques enseignantes et administratives pour une amélioration continue des formations dispensées à l'université. Dans un premier temps, nous allons évoquer le contexte dysfonctionnel à plusieurs niveaux qui a permis cette tentative « camouflée ⁵⁵ » de réappropriation des actions favorisant une transformation institutionnelle. Ensuite, il sera question de situer des rendez-vous manqués des compétences attendues du marché par un système qui semble obsolète. Et enfin, nous allons terminer avec le projet susceptible de transformer l'institution universitaire dans sa forme actuelle.

⁵⁵ Camouflée, dans le sens où chaque département agit et dissimule les changements qu'ils opèrent dans le fonctionnement pédagogique sans pour autant les faire valider par la hiérarchie. On agit de façon officieuse.

6.1.2.1. Les actions dictées par la dysfonction, le contournement

Il ressort des enquêtes par entretien que le contexte institutionnel et administratif de l'enseignement supérieur forme et transforme les acteurs à l'intérieur d'un système dont ils déplorent le fonctionnement. C'est-à-dire que le comportement des acteurs n'est autre que la réponse à une situation donnée dans un contexte particulier. Il a été établi que le contexte de l'enseignement supérieur, à partir de son organisation, de la rigidité de sa structuration hiérarchique, de son fonctionnement (gouvernance et leadership) conditionne les acteurs à agir pour affirmer leur identité professionnelle (Sainsaulieu, 2019). Ce à quoi ils tiennent : leur fonction. Pour cette cause, la dysfonction ne devrait pas être un obstacle au maintien du système, mais plutôt une opportunité de renouvellement des pratiques internes à ce système. Jacques Lautman (1965) considère qu'il y a dysfonctionnement lorsque des mécanismes internes contribuent à entraver l'exécution des tâches. Pourtant, elle sert à équilibrer, voire à rééquilibrer le fonctionnement opérant d'un système. Pour Lautman, Crozier considère que « le pathologique peut et doit être tenu comme éclairant le normal » (Lautman, 1965 : 348). Les actions ci-dessous tentent de prouver que l'acteur n'est pas forcément le système. C'est dans cette perspective qu'intervient le système d'action historique ou la subjectivation de François Dubet (1994). Sachant le rôle stratégique qu'ils occupent dans le dispositif de formation universitaire, les acteurs pédagogiques (enseignants-chercheurs et responsables administratifs) ont conscience de leur responsabilité subjective à prendre certaines conditions pour améliorer le fonctionnement institutionnel. Il peut tout de même agir contre ou résister à la tentation d'une incorporation systématique et déterministe (Bourdieu, 1994) des normes. Alors nous nous demandons si les actions hétérogènes, pourtant non conventionnelles dans leur mobilisation, n'aboutissent-elles pas à une efficacité externe du système d'enseignement supérieur ?

Pour répondre à cette interrogation, nous nous sommes appuyés sur la sociologie compréhensive de Weber qui « tient compte du sens que les individus donnent à leurs agissements et interprètent les réactions d'autrui pour s'y ajuster » (Ogien, 1999 : 78). Notre enquête par entretien a mentionné des réorganisations modulaires dans les maquettes de formation. Nous avons voulu comprendre le sens que donnent les acteurs eux-mêmes à leurs actions. Ainsi, il s'avère que les aménagements curriculaires partent d'un double postulat de manque d'enseignant pour assurer un enseignement du programme d'un côté, et de l'obsolescence de certaines matières enseignées de l'autre côté.

En effet, les enquêtes ont montré une gouvernance défaillante au niveau des suivis pédagogiques et institutionnels donnant lieu à des pratiques de révisions internes. Aussi, il a été constaté un déficit notoire d'enseignants à l'université conduisant les administrateurs à

regrouper des classes déjà pléthoriques pour constituer un groupe classe plus large. Nous avons également parlé des conséquences de telle pratique, notamment sur la multiplication des heures supplémentaires et les mouvements de grèves des syndicats d'enseignants qui en découlent. Face à cette situation, certaines matières du programme ne sont pas enseignées. Or, les étudiants sont censés avoir des connaissances et compétences sur la base de l'ensemble des éléments composant la maquette de formation. Pour cela, deux logiques s'érigent en système et se traduisent par des entreprises collectives et individuelles dans une tentative de résolution des problèmes « d'inadéquation formation/emploi ».

Dans un premier temps, on constate que toutes ces entreprises, qu'elles soient collectives ou individuelles, ne se font pas de façon improvisée, elles sont stratégiquement mises en place en collaboration avec l'encadrement immédiat. Par cette collaboration, l'acteur cherche à légitimer son action avec l'argument d'obsolescence disciplinaire ou pour l'importance que cela aurait sur la finalité de la formation. En effet, toutes ces réorganisations mettent en avant la problématique de l'adéquation entre la formation et la réalité sociale, économique et politique. Même si les enseignants-chercheurs sont les premiers à déplorer la caducité de certaines matières, la démarche de réorganisation peut être soutenue par l'administration de façon officieuse. Pour cela, un comité « informel » est mobilisé pour travailler sur les possibilités d'adaptation de la maquette au besoin réel du marché.

« Nous avons fait une réunion ici il n'y a pas très longtemps, d'ailleurs, pour remplacer un module par un autre qui n'est pas dans la maquette. (...). Nous avons un module en deuxième année qui n'était pas enseigné depuis longtemps, parce qu'il y avait un déficit... le département linguistique à l'époque était dans l'incapacité de fournir un enseignant, mais le module est là dans la maquette » (Salim, enseignant-chercheur en philosophie).

En se basant sur la non-tenu du séminaire de révision des programmes d'enseignement, un département a décidé de remplacer une matière avec une autre qui semble plus objectivement pertinente. Pour les initiateurs de ce changement modulaire, aussi importante que puisse être la discipline à changer, celle qui s'apprête à rentrer dans la maquette est tout aussi, voire plus importante. C'est ainsi qu'une réunion s'est tenue en vue d'expliquer le contenu de la nouvelle matière, sa visée, ses objectifs et la nécessité de cette introduction dans la maquette aux enseignants-chercheurs. Après la présentation de la matière, un enseignant-chercheur a été désigné pour l'exécution de la matière. Cette réunion avait pour but de mobiliser une adhésion collective à cette démarche hors norme. C'est une forme de recherche de légitimité. Le lecteur se demande sans doute sous quelle forme cette nouvelle matière a fait son entrée dans la maquette. Il s'avère que l'approche collective des enseignants-chercheurs a trouvé une parade pour introduire cette matière en remplacement sans que cela attire l'attention de la hiérarchie administrative. En effet, comme précédé, ils ont gardé le nom de l'ancienne matière en ajoutant

une barre oblique suivie du nom de la nouvelle matière. Toujours est-il que cette nouvelle formulation dans la maquette donne une double lecture de la matière à enseigner. Par exemple, si on souhaite remplacer la linguistique par une autre matière sans que l'administration soit au courant, on peut le présenter ainsi : « Linguistique/philosophie analytique ». Ce type de présentation porte à confusion pour celui qui ne se reconnaît pas dans la discipline philosophique ou linguistique. C'est là que s'exprime la stratégie de l'acteur dans des situations dont il pensait ne pas avoir le contrôle.

Nous avons précédemment vu qu'il y avait une confusion concernant l'autorité ou le pouvoir décisionnaire de vouloir réviser les programmes d'enseignement. Ici, nous avons vu que l'acteur s'est doté de moyens stratégiques pour contourner cette difficulté. Pour se protéger contre tout reproche, il est très souvent fait attention à ce que le volume horaire de la nouvelle matière ne dépasse pas celui de l'ancienne matière.

« Très souvent, nous faisons juste attention pour que le volume horaire soit le même parce que ce qui est demandé par l'administration, c'est qu'il n'y ait pas de surcoûts pour la formation, qu'il n'y ait pas de surcoûts en matière d'heures supplémentaires. Si c'est un module de 40 heures, on ne va pas le remplacer par un module de 60 heures » (Salim, enseignant-chercheur en philosophie).

Ainsi, il est sorti que cette pratique est commune à tous les départements d'enseignement et de recherche que nous avons pu intégrer dans cette recherche. Bien que ce fonctionnement se soit réalisé collectivement, il n'obéit ni aux normes institutionnelles et déontologiques ni à l'éthique pédagogique et scientifique. Alors, ce type de fonctionnement informel peut ne pas s'intégrer dans un projet global de formation universitaire. En voulant adapter les contenus au cas par cas, en fonction des spécialités des uns et des autres, le risque du département est de fournir un enseignement qui s'emboîte mal ou peu avec les enseignements antérieurs ou à venir. Car mal pensé, il aura été construit de façon isolée, décousue et non dans une approche socioconstructive et pédagogique. Seul, un cadre formel de révision ou d'élaboration de maquette détient cette capacité de penser dans leur globalité, les formations disciplinaires et les grands domaines dans lesquels elles seront utiles. Or, tout au long de notre enquête, nous avons constaté l'absence de ce cadre formel qui freine la dynamique institutionnelle dans sa transformation.

Dans un second temps, il y a des démarches individuelles dans la mise en application des contenus officiels de formation qui s'apparentent à de « la déviance ». Déviance qui, selon Albert Ogien (1999 : 83), « naît donc inévitablement du changement social ; ou plus exactement du décalage entre systèmes de valeurs qu'il induit ». De ce fait, la réappropriation des enseignants-chercheurs des contenus d'enseignement peut être perçue comme un moyen d'ajustement d'un système qui ne correspond plus ou peu aux attentes socio-économiques, politiques et pédagogiques du moment. En effet, il a été constaté des tentatives d'ajustement

curriculaire organisées à partir des expériences sociales individuelles des acteurs. Comme l'a souligné plus haut Moustapha dans la traduction locale de l'approche curriculaire :

« Chacun participe, mais personne ne sait ce que l'autre fait. Aucun enseignant ne se donne la peine de lire tous les programmes et voir les connexions possibles avec les autres » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Ce faisant, on regarde les possibilités que l'on peut faire avec le programme (officiel) en vue de l'adapter, selon l'expérience propre de l'enseignant, à la réalité du pays. Mais cette « réalité » du pays est-elle unanimement définie ? Relève-t-elle de la subjectivité, du parcours de formation et de la trajectoire professionnelle de chacun ? Sur quel fondement légal, scientifique ou légitime, les actions individuelles sont réalisées pour, soi-disant, « améliorer » les contenus des enseignements et les adapter à la réalité socio-économique.

« ... si je vois qu'il y a certaines théories qui ne sont plus d'actualité, donc j'essaie de mettre les thématiques qui sont d'actualité. Par exemple, en socioanthropologie, dans la maquette, ne figurent pas les réseaux sociaux, or les réseaux sociaux aujourd'hui, je sais que c'est utilisé par tout le monde. Donc, j'ai inséré dedans, comme une thématique, au niveau de la psychologie sociale. Donc, ça, ça ne figure pas dans la maquette, mais à travers ma propre expérience, j'ai essayé d'introduire dedans » (Aboudou, enseignant-chercheur en psychologie).

C'est cette volonté d'entreprendre qui, non seulement trouble la légitimité de l'appareil institutionnel, mais en même temps offre des possibilités de transformation de cette même institution. C'est ce que la « vieille génération » n'osait pas faire en matière d'enseignement et de diffusion des savoirs. Cette entreprise individuelle considérée comme un « écart » pour Jean Daniel Reynaud (2003) et comme un acte déviant, mais vecteur d'ajustement selon William Isaac Thomas (1966) traduit le fonctionnement réel de l'institution universitaire malienne. Ces pratiques sont organisées à un niveau intra-individuel et ne peuvent remonter officiellement tant que la confusion qui entoure la logique descendante des prises de décision n'aura pas été levée.

« Il y a peut-être une dizaine d'années, les modules n'étaient pas ceux qu'on a maintenant. On a demandé qu'on l'adapte à la réalité. Tout n'a pas été pris en compte, mais il y a eu des modules qui ont été ajoutés pour permettre aux étudiants d'acquérir un certain nombre d'expertises à la sortie de quoi. Pour leur permettre de travailler à titre privé ou dans les ONG. Pour ne pas toujours compter sur l'État » (Famoussa, responsable de DER).

D'après Famoussa, tout a été réorganisé dans le but de donner aux étudiants la capacité de « se débrouiller ailleurs, dans les ONG, au-delà de l'appareil de l'État ». Ainsi, les contenus sont progressivement alimentés par des initiatives individuelles souvent peu visibles, car l'institution ou l'administration ne fait pas le suivi des enseignements. Les habilitations officielles des offres de formation devant se faire tous les quatre ans ne sont jamais faites. Aucune politique de suivi-évaluation pédagogique n'était à l'œuvre au moment de notre enquête, si ce n'est la vérification des cahiers d'émargement des professeurs. Ce cahier qui a pour premier objectif de contrôler

l'exécution réelle des heures de cours et non la vérification des contenus d'enseignements. Il devrait permettre de tracer l'évolution et la conformité des cours dispensés.

« Quand je prends ma discipline, souvent j'ai le dégoût d'enseigner ce truc vieux qui n'est plus adapté à nos besoins et réalités du marché. Mais il est vrai qu'à mon niveau, j'essaie de m'organiser à travers les différents cours que je donne, j'essaie d'intégrer cette dimension nouvelle qui intègre mieux les réalités du marché moderne du travail pour que les étudiants en bénéficient » (Issa, responsable administratif de l'université).

Si nous partons de l'appropriation individuelle de cette question de réorganisation curriculaire, c'est une pratique qui peut être jugée comme « déviante » des enseignants-chercheurs ou des responsables administratifs universitaires. Par ailleurs, lorsqu'on interroge les causes ou les motivations de ces « aménagements », il s'avère qu'elles s'inscrivent dans la désorganisation comme un état transitoire selon William Isaac Thomas (1966). En effet, « une réorganisation suit toujours ce moment de flottement au cours duquel d'anciennes attitudes sont abandonnées et de nouvelles, ajustées à la situation nouvelle, adoptées » (Ogien, 1999 : 83). Lorsque l'on compare les pratiques de contournement des enseignants-chercheurs ou les administrateurs comme des moments de flottement transitoires, alors on ne peut pas parler de déviance, mais « un désappariement temporaire qui fait place, sans difficulté majeure, à une nouvelle forme d'organisation » (Ibid.).

Toutes ces tentatives de révisions collectives ou individuelles participent à l'explicitation d'un contexte dans lequel la « nouvelle » génération d'enseignants-chercheurs, butée aux nouveaux enjeux socioculturels, politiques, économiques et pédagogiques, souhaite rompre avec la « vieille » génération d'enseignants-chercheurs⁵⁶. Cette volonté de rupture s'inscrit dans la théorie de « désorganisation, réorganisation » de William Isaac Thomas (1966) de l'école de Chicago qui considère que « la désorganisation de la communauté commence lorsque ses membres se mettent à définir les situations comme exclusivement économiques, intellectuelles, religieuses, hédonistes, et pas comme sociales » (Thomas, 1966 : 67). Ainsi d'une conception individualiste se dessine une tentative de rupture avec le groupe primaire (vieille génération). Partant du droit d'aînesse dans la société traditionnelle malienne, censé mettre en règle et tenir les rapports sociaux dans une forme de symbiose et de sagesse ; la « nouvelle génération » souhaite une rupture. Car vouloir maintenir ce lien avec l'histoire de la société contraint l'enseignement supérieur à renoncer aux possibilités qu'ont les acteurs à proposer de nouvelles réflexions. Cela rétrécit le champ des échanges et la coordination des actions individuelles. C'est aussi une source de tension et de frustration entre l'ancienne et la nouvelle génération

⁵⁶ Qui, majoritairement, sont au-delà de la retraite. Mais la culture qui y est associée demeure continuellement.

d'enseignants, car cette dernière souhaite rompre avec les codes sociopédagogiques établis par l'ancienne génération d'enseignants qui ont pris une certaine habitude routinière. L'impératif de changement devient alors un problème sociologique (Crozier & Friedberg, 1977) au sein de l'université auquel il faut s'attaquer. Sociologique, dans le sens où la sociologie a « la capacité d'expliquer les relations, les conflits et les actions des individus et des groupes par le fonctionnement “objectif” des rapports sociaux, et, inversement, d'expliquer l'objectivité de la vie sociale et de l'histoire par les rapports et les choix des individus » (Dubet, 2007 : 89).

Pour Ogien (1999), la désorganisation est le premier temps d'un mouvement général d'adaptation à des circonstances changeantes. Elle est nécessairement suivie par la réorganisation. « À mesure que les contacts avec un univers extérieur se développent, les aspirations individuelles se transforment : la civilisation et l'ouverture aux autres qu'elle engendre provoquent inéluctablement la désorganisation des groupes primaires » (Ogien, 1999 : 82).

Ces propos traduisent explicitement ce que nous avons pu observer pendant l'enquête, car les enseignants-chercheurs tentent de valoriser les compétences et connaissances qu'ils ont développées pendant leur thèse et continuent d'entretenir les relations avec le monde universitaire et professionnel. L'analyse de tout ce qui précède témoigne de leur implication dans le processus de transformation universitaire qui s'inscrit dans une dynamique d'adaptation des offres à la réalité du marché. Or, les formations proposées ne tiennent pas compte des profils de sortie des étudiants d'autant plus qu'aucun travail institutionnel et intentionnel préalable n'a été réalisé pour structurer les formations tout en les orientant vers l'avenir. John Dewey (1938) dans *Expérience et éducation* (version traduite en 2011) estime que le curriculum doit non seulement avoir des effets à long terme sur la société, mais aussi être prévisible. Pour lui, il s'agit

« de pondérer les effets à long terme des choix éducatifs (aussi bien en ce qui concerne les contenus qu'en ce qui concerne les formes organisationnelles), de scruter les horizons vers lesquels le parcours scolaire semble s'acheminer puisque “l'éducation exige, plus que toute autre activité, que l'on soit tourné vers l'avenir” (Dewey, 2011, traduction italienne : 60) in (Baldacci, 2018 : 69) ».

Ces propos de Dewey, repris par Baldacci, soulèvent une problématique de professionnalisation des formations universitaires. La finalité des enseignements universitaires ne s'inscrit donc pas dans une dynamique cohérente des savoirs et des pratiques professionnelles, mais constitue une addition parcellaire des initiatives personnelles n'intégrant pas forcément la vision d'ensemble de la formation dite professionnalisante. Toujours pour Dewey, cité par Baldacci (2018),

« si l'on réduit la valeur formative du curriculum à la somme des valeurs des disciplines particulières, elle devient un "conglomérat" de savoirs, privé de cohérence et l'ajout progressif de nouvelles matières, chacune d'elles étant considérée comme une façon d'affronter une nouvelle fin ou besoin, fini par provoquer une surcharge du programme d'études » (Dewey, 2000 : 3167-319) in (Baldacci, 2018 : 69-70).

Cette citation montre qu'il ne sert pas à grand-chose de vouloir faire du bricolage dans les maquettes de formation, car celui-ci n'apportera pas le résultat attendu, si ce n'est de créer de nouvelles problématiques curriculaires et pédagogiques. Malgré cette posture de réappropriation curriculaire des acteurs académiques universitaires, pouvons-nous dire que l'enseignement supérieur a failli à sa mission ? Les compétences attendues du marché du travail sont-elles prises en compte ? Ou plus largement, est-ce que les débouchés des formations sont-ils bien délimités pour favoriser l'arrimage des offres de formation aux offres d'emploi ? Nous avons tenté de comprendre l'organisation dialectique entre l'offre de formation universitaire et la demande de compétences du marché de l'emploi afin d'observer comment elles s'articulent.

6.1.2.2. Le rendez-vous manqué des compétences attendues ou la dispersion des débouchés de formation (indice de concentration)

Nous avons organisé ces questions autour de la dialectique formation/emploi avec une entrée par les compétences demandées du marché du travail et la compétitivité des compétences transférées par la formation. Nous nous sommes appuyés sur « l'indice de concentration » des Catherine Béduwé & Jean Vincens (2011) qui considèrent cet indice comme susceptible d'analyser l'insertion des diplômés et d'évaluer la formation. Pour eux, la formation peut être évaluée à l'aide de critères utilisés par le diplômé en face de l'insertion. Dans cette perspective, le temps d'accès à l'emploi, le salaire obtenu, la satisfaction qu'ont les diplômés de leur insertion, etc., sont quelques critères couramment utilisés pour évaluer une formation. Cependant, ils estiment que les éléments régulateurs de l'insertion des diplômés semblent être la *compétitivité des compétences transférées* par la formation et les *exigences des employeurs* sur telles ou telles compétences. Il s'agit là de confronter les compétences réelles de la formation et les attentes du marché de l'emploi. C'est l'analyse croisée de ces deux variables qui renseigne sur la distance plus ou moins grande d'une formation d'un diplômé et l'insertion de celui-ci sur le marché de l'emploi. Le contexte malien ne semble pas mesurer l'importance de la construction méthodique des compétences transférées par une formation au regard des exigences du marché de l'emploi.

Les entretiens ont démontré que les maquettes de formation n'ont pas accordé plus de place aux possibilités d'insertion des étudiants en réalisant des études de marché sur les profils et

compétences recherchées. Là également, des pratiques de contournement se mettent en place pour faciliter la validation de la maquette par l'administration centrale universitaire, puis son habilitation par la commission nationale d'habilitation des offres de formation. Il s'est avéré selon un enquêté que cette commission nationale ne fait pas correctement l'évaluation des dossiers, contrairement à ce qui a été reporté par un responsable du ministère de l'Enseignement supérieur.

« Nous avons fait la maquette de notre département sans faire une étude de marché. C'est-à-dire que la maquette ; les exigences académiques et structurelles de la maquette ne sont pas respectées. Aucun département ne les respecte. Je crois qu'il faut travailler à respecter ce cadre-là avant de créer les maquettes. Or ici à l'université, l'université qui doit valider, c'est le premier palier de validation des maquettes. Et les maquettes vont à l'enseignement supérieur et sont également validées. Bon, sans faire une contre-expertise, voilà » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Ce témoignage se fonde sur la participation de cet enquêté au processus d'élaboration de la maquette de formation de Master avec l'arrivée du système LMD au Mali. Il estime que les acteurs administratifs et pédagogiques ne respectent pas la procédure de création des offres de formation. Il n'est pas le seul d'ailleurs à penser cela. Issa, en tant que responsable administratif, affirme que « tout est textuellement parfait au Mali, mais que plus souvent, c'est l'application qui fait défaut ». Toutes les dispositions formelles, dit-il, ont été respectées par les initiateurs de Master dans l'élaboration de leurs maquettes. Ce sont des pratiques de contournement qui sont mises en œuvre pour arriver à leur fin. Cette remarque a été formulée aussi par Moustapha. Pour Issa,

« ... il est même prévu des stages et c'est même dit au niveau de quelle ONG, au niveau de quel établissement privé. Tout ça, c'est bien précisé, sans ça le ministère ne va jamais valider ? On met tout ce qu'il faut mettre dedans pour que ce soit validé. Maintenant, on sait que, comme il n'y a pas de suivi ni de contrôle. Personne ne vient voir si ce qui a été communiqué est ce qui est réellement produit sur place » (Issa, responsable administratif de l'université).

Il est souligné ici que tout est mis en œuvre par l'équipe organisatrice de la procédure d'habilitation des offres de formation pour renseigner convenablement la grille de présentation de la maquette proposée par la commission nationale d'habilitation. La fiche récapitulative qui accompagne le dossier d'habilitation doit comporter un résumé de projet, les objectifs de la formation, le domaine de formation, le positionnement du projet par rapport à l'offre de formation existante, le partenariat avec les milieux professionnels le cas échéant, le partenariat avec d'autres établissements de formation, les publics visés, les parcours, le dispositif de réussite, les enseignements, l'animation de l'équipe pédagogique, les modalités de contrôle des connaissances et d'évaluation des enseignements. Or, le niveau de confiance en l'exactitude des propos apportés dans chaque rubrique reste à désirer.

« Même si dans la maquette il est dit que cette collaboration devrait être formelle. La maquette est très

claire là-dessus, mais on sait qu'on n'est pas à mesure de le faire parce que souvent, on manque de stratégie ou souvent on ne cherche pas ce partenariat » (Issa, responsable administratif de l'université).

Le non-respect strict des procédures d'élaboration des offres de formation fragilise non seulement les institutions universitaires, mais pénalise également les diplômés dans leur processus d'insertion. Car le travail préalable à l'offre de formation qui devait prendre en compte les compétences attendues du marché aura été négligé, mais théoriquement documenté en vue de la validation par la commission nationale. C'est pourquoi les étudiants des formations en SHS ont du mal à préciser pour quels emplois ils sont formés lorsqu'on leur pose la question des débouchés possibles de leur formation. Salim s'est prêté au jeu en demandant à une étudiante en L3 sciences de l'éducation ce qu'elle fera après sa formation. Il a été surpris que l'étudiante lui réponde : « enseigner ».

« Je dis, mais vous allez enseigner quoi ? Elle dit "français" je dis, mais vous ne pouvez pas ; pourquoi vous voulez aller enseigner Français alors qu'il y a des profs de lettre ? Elle me dit "administration scolaire", mais combien mille sortant sur cinq ans, vous allez administrer quelles écoles ? » (Salim, enseignant-chercheur en philosophie).

Ces échanges démontrent une fois de plus que le projet de formation n'est pas pensé dans une totalité intégrant l'insertion des diplômés. Même les étudiants eux-mêmes ne sont pas informés de ce qu'ils pourront faire plus tard après la formation. C'est pourquoi d'ailleurs nos enquêtes ont relevé que 54,7 % des diplômés des formations en SHS refont d'autres formations en vue d'optimiser leur chance d'insertion.

Les impressions personnelles sont à l'origine de la création de certaines formations tout en s'accrochant aux débouchés qui, depuis le début des années 2000, restent les mêmes pour certaines formations. Ainsi, nous soutenons l'idée selon laquelle la façon dont les autorités administratives et pédagogiques présentent les débouchés de leurs formations structure et entretient le flou existant autour des formations. Ni les étudiants ni les enseignants ne sont convaincants lorsqu'on pose la question sur les débouchés des formations. Tous arborent l'idée de travailler dans des ONG sans réelle description des postes et faire le concours d'entrée à la fonction publique s'ils y ont droit. Voici un exemple type de présentation des débouchés des formations en SHS.

« Quand tu fais la philosophie, les débouchés, il y en a beaucoup. Tu peux travailler dans les ONG, il y a d'abord l'enseignement. Même si ce n'est pas une structure destinée à ça, parce que la faculté c'est la recherche, mais quand ils sortent ils peuvent enseigner dans les lycées... comment dire encore, ils peuvent travailler dans beaucoup de domaines, même dans l'entrepreneuriat... » (Adama, responsable de DER).

Nous nous permettons de rappeler quelques résultats déjà présentés plus haut (cf. Orientation des politiques de l'enseignement supérieur) en vue de corroborer les propos et leur inscription dans la thématique abordée. En effet, la majorité des diplômés en SHS se réorientent vers l'enseignement d'autant plus que c'est le seul secteur qui soit en mesure d'employer un grand

nombre de diplômés au Mali. Notre enquête par questionnaire auprès des diplômés en SHS a révélé qu'après la formation, 82,5 % des enquêtés ont affirmé avoir été au chômage. Ce taux se base sur un effectif de 428 observations, y compris les « non-réponses ». En croisant également le taux de chômage au nombre d'années de chômage, il se trouve que 40,4 % des diplômés restent plus de 3 ans au chômage. 13,1 % des diplômés trouvent de l'emploi l'année même de l'obtention du diplôme. Le tableau ci-dessous décrit les taux de chômage selon leur durée et par domaine disciplinaire.

Temps du chômage	Non-réponse	Moins de 1 an	Entre 1 an et 2 ans	Entre 2 ans et 3 ans	Plus de 3 ans	TOTAL
Domaines de formation						
<i>Non-réponse</i>	91,7 % (11)	0,0 % (0)	0,0 % (0)	0,0 % (0)	8,3 % (1)	100 % (12)
<i>Autres</i>	37,5 % (3)	0,0 % (0)	12,5 % (1)	12,5 % (1)	37,5 % (3)	100 % (8)
<i>Philosophie</i>	43,8 % (14)	6,3 % (2)	6,3 % (2)	9,4 % (3)	34,4 % (11)	100 % (32)
<i>Psychologie</i>	7,7 % (1)	15,4 % (2)	23,1 % (3)	23,1 % (3)	30,8 % (4)	100 % (13)
<i>Sciences de l'éducation</i>	11,7 % (33)	14,8 % (42)	19,1 % (54)	14,1 % (40)	40,3 % (114)	100 % (283)
<i>Socioanthropologie</i>	16,3 % (13)	12,5 % (10)	10,0 % (8)	11,3 % (9)	50,0 % (40)	100 % (80)
TOTAL	17,5 % (75)	13,1 % (56)	15,9 % (68)	13,1 % (56)	40,4 % (173)	100 % (428)

Tableau 29 relatif au croisement du temps de chômage par domaine de formation

Source : enquête personnelle par questionnaire

Par ailleurs, lorsqu'on pose la question de savoir si les enquêtés occupent un poste au moment de l'entretien, les réponses sont OUI à 58,2 %. Cela démontre un taux de chômage de 38,8 % au moment de l'enquête qui est largement au-dessus des 26 % de l'étude ONEF de 2017. Par ailleurs, les sciences de l'éducation représentent à elles seules 27,6 % des chômeurs si nous excluons les effectifs, les non-réponses et les réponses liées à d'autres domaines qui n'étaient pas pris en compte dans l'étude. Cet effectif est alors de 406 observations. Il faut ajouter que ceux qui ont eu un travail exerçaient à 64,69 % dans des secteurs d'activité qui ne relèvent pas de leur domaine de formation. Ces secteurs sont entre autres, le commerce, la sécurité, la gestion, l'entrepreneuriat, la couture, le BTP, etc. Cette insertion se justifie par le fait qu'il y a une insuffisance d'offres d'emploi les concernant et à laquelle ils peuvent postuler. Dans ce cas, il est très difficile de faire valoir leur avantage compétitif et ils sont obligés de se tourner « vers des emplois largement ouverts à la concurrence, selon les occasions offertes par le marché » (Béduwé & Vincens, 2011 : 12). Nous avons l'impression que l'université est devenue comme une zone de transit pour les étudiants en vue de trouver un emploi.

C'est pourquoi Bréhima disait qu'il y a un problème de clarté ou un flou autour de la finalité des offres de formation. Il prend pour témoignage, l'interpellation du ministre de l'Emploi et de la formation professionnelle par les étudiants en sciences de l'éducation. Cela remonte à quelques années que ces derniers ne sont plus concernés par des concours de la fonction publique. Alors,

la question qui se pose est de savoir si l'État joue son rôle de régulateur ou si les institutions universitaires appréhendent bien leur rôle dans le processus d'insertion de leurs étudiants dans la vie active. Pour Bréhima,

« Il y a un problème, une incohérence, l'incohérence c'est que les sortants ne peuvent pas faire le concours d'entrée à la fonction publique. Il y a un problème réellement d'autoriser une formation et puis d'annoncer qu'on ne vous prend pas. Ça ressemble à ça un peu, c'est un problème de cohérence »
(Bréhima, responsable de DER)

Salim ajoute qu'il faudrait que les objectifs des formations soient clairs et clarifiés aux étudiants. Il propose même d'organiser des journées dans les lycées pour expliquer les filières qui existent et leurs débouchés possibles sur le marché de l'emploi. Face aux difficultés constatées dans le processus d'insertion des diplômés en SHS, nous avons observé un manque notoire de compétences, car les formations ne sont pas professionnalisantes. D'ailleurs, ils sont 11 % sur un effectif de 428 répondants à penser que leur chômage résulte de la non-professionnalisation de leur formation.

« C'est une formation très générale. Hun ! Donc ça, eh ! Nous, on souhaiterait donc à partir de la licence, vraiment permettre aux gens de se spécialiser [...]. C'est-à-dire qu'il faut professionnaliser les formations. » (Abdoulaye, Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation)

Ce constat d'Abdoulaye est partagé par Bassirou lorsqu'il dit que les champs de possibilités des étudiants en SHS sont limités. Car les compétences transférées ne sont pas celles qui sont attendues du marché auquel ils sont appelés à s'insérer. La réalité des offres de formation est que celles-ci se basent sur des connaissances générales et ne prennent pas en compte les compétences spécifiques. Ainsi, la compétitivité des diplômés dans un marché ouvert et en perpétuel mouvement devrait être un sujet préoccupant pour les autorités politiques et administratives. Or, ce sont les enseignants-chercheurs qui se préoccupent le plus de la compétitivité des étudiants à travers les stratégies de contournement institutionnel afin d'améliorer de façon continue les contenus des enseignements. Béduwé & Vincens (2011) évoquent les notions *d'éligibilité* et *d'avantage compétitif* pour analyser l'employabilité des diplômés « en s'appuyant d'une part, sur la notion de recouvrement partiel des contenus des formations et, d'autre part, sur les différences entre les types de compétences demandées par les emplois » (Béduwé & Vincens, 2011 : 11). Partant de cela, l'employabilité telle que nous la concevons, serait l'émanation d'un calcul probabiliste d'insertion qui se base sur des compétences acquises par la formation et de la demande de ces compétences sur un marché particulier. Il faut alors qu'il y ait une concordance de vue entre l'offre et la demande. Ce qui est loin de se faire en SHS.

Par ailleurs, la notion « d'avantage compétitif » est invoquée par les auteurs pour donner sens au calcul probabiliste d'insertion d'autant plus que l'on sait plus ou moins par avance les métiers auxquels la formation est censée aboutir. Ce faisant, les diplômés choisissent l'emploi qui leur semble plus avantageux sur le marché de l'emploi. C'est en cela que Béduwé & Vincens disaient que « l'influence de la formation sur l'insertion s'exerce par l'intermédiaire des avantages compétitifs » (Ibid. : 11).

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons dire que l'indice de concentration des formations universitaires au Mali est faible, car il n'aura pas permis aux diplômés d'user de leur avantage compétitif dans les choix des emplois à pourvoir. Ces choix vont dépendre des contraintes du marché de l'emploi et non des préférences des diplômés en fonction des compétences qu'ils auront développées en formation. Ainsi, Béduwé & Vincens disaient à ce propos que :

« Plus l'indice de concentration est élevé et plus on pourra affirmer que la formation a joué un rôle en permettant aux sortants, collectivement, via leur avantage compétitif, d'accéder à quelques emplois particuliers. À l'inverse, plus l'indice de concentration est faible et moins la formation aura exercé d'influence sur le choix des emplois. (...) (Béduwé & Vincens, 2011 : 12).

Le flou artistique qui entoure les débouchés des formations en SHS ne facilite pas non plus la compétitivité des compétences des diplômés. L'horizon n'étant pas bien balisé, les diplômés trouvent difficilement la voie d'une insertion professionnelle qui correspond à leurs attentes.

« Depuis la création de l'université, il y a ce canevas-là qui a été dégagé. Les sortants de notre faculté peuvent aller dans l'administration des arts, dans les projets, aux départements des affaires sociales également, dans l'administration scolaire aussi et dans l'enseignement » (Moussa, enseignant-chercheur en anthropologie).

Partant du constat que l'insertion professionnelle est multifactorielle, Voirol-Rubido, Jacquemet, & Perisset (2020) estiment que plusieurs travaux en économie de l'éducation (Béduwé, 2015 ; 2011) ont démontré que le processus d'insertion n'est pas du seul ressort de la formation et de ces compétences transférées. Le marché de l'emploi, l'employeur, le volume de la demande de compétences, le contexte socioculturel de l'individu, les déterminants socio-économiques (âge, sexe, CSP, etc.) influencent la qualité de l'insertion professionnelle (Béduwé, 2015 ; Bourque & al., 2009 ; De Ketele & Gérard, 2007). Face à ce constat, et en dépit des initiatives individuelles et collectives d'amélioration continue des contenus de formation, quelles autres possibilités existent-elles pour favoriser l'employabilité des étudiants en SHS au Mali ?

6.1.2.3. L'Université en quête de professionnalité : Comment penser la dysfonction ?

En réponse à la dysfonction universitaire constatée s'organise un système de professionnalisation des formations. Professionnalisation qui va se structurer autour d'une approche par compétences, ciblant ainsi les opportunités du monde professionnel malien. Cette professionnalisation procède de la mise en œuvre des « processus qui aboutissent à l'identification d'une activité professionnelle déterminée, à sa valorisation sociale et à la formalisation du processus d'apprentissage de haut niveau qui y mène » (Postiaux & Romainville, 2011 : 48). Cette professionnalisation s'inscrit dans une démarche d'ingénierie au service de la formation. Pour Thierry Ardouin (2017 : 2),

« la formation est bien la recherche du développement de l'individu dans toutes ses dimensions en adéquation avec son contexte et son environnement ; elle ne saurait être réduite ni à sa seule acquisition de connaissances ni à l'application de compétences, c'est-à-dire à la transposition de capacités plus ou moins intégrées à la logique productive ».

Pour Jacky Beillerot (1988), paraphrasée dans Ardouin (2017 : 11), l'ingénierie de la formation sera alors le développement d'une activité de formation dans un contexte social et pédagogique dans lequel seront mobilisés les réflexions, la rationalité, les moyens et une organisation. Pour Thierry Ardouin, l'ingénierie de formation passe par une analyse complète du monde du travail en vue de monter un projet de formation adapté à une demande donnée. Celle-ci aide non seulement les individus à évoluer dans leur projet personnel, mais aussi les entreprises et toutes autres structures à évoluer et à devenir plus performantes dans un contexte de mutations sociopolitiques et économiques. C'est dans cet esprit que Patricia Champy-Remoussenard (2018 : 23) disait dans son chapitre d'ouvrage intitulé *Le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre du point de vue des sciences de l'éducation (entre politique, acteurs et activités)* que « l'enjeu d'adaptation aux transformations sociales visées est permanent. Et dans le cas présent, la société n'est plus la société industrielle, mais une société de la connaissance, des services et des réseaux ».

Les entretiens réalisés avec les acteurs académiques (administrateurs, enseignants, étudiants) soulèvent une volonté d'aller vers le monde professionnel. Ce cheminement se fera en prenant en compte des obstacles qui minent le monde universitaire malien et qui feront l'objet d'énumération dans les pages suivantes.

En effet, les travaux de recherche menés dans ce cadre précis de professionnalisation convergent vers l'amélioration des contenus des programmes de formation sans l'élargir aux autres dispositifs. « Mais cette conception réductrice est progressivement battue en brèche

(même si les pratiques résistent dans de nombreuses universités), sous la poussée de toute une série de facteurs externes : le processus de globalisation de la société (Zgaga, 2009) » (De Ketele, 2010 : 8). Ce processus de globalisation selon Bernard Charlot (2006) « s'opère dans une logique "néolibérale", c'est-à-dire qu'avec l'intensification des échanges commerciaux, libérés des réglementations étatiques et fonctionnant selon la loi du marché (de l'offre et la demande), est source de la richesse pour tous et la clef du développement. C'est la base de ce qu'on appelle le "Consensus de Washington" » (Charlot, 2006 : 479). C'est le propre du consensus de Washington. À cet effet, l'éducation et les systèmes éducatifs subissent à des degrés divers et variés et des formes différentes, les conséquences de ce système « néolibéral ». C'est ainsi que les États arrivent à axer les contenus de leurs programmes sur le développement des nouvelles approches par compétences complexes et des « approches par problèmes et par projets » (De Ketele, 2010). C'est ainsi que l'on tend vers la professionnalisation des formations. L'approche par compétence est selon Chauvigné et Coulet (2010) « le passage d'un paradigme fondé sur la transmission des savoirs académiques à un autre centré sur l'appropriation de ces savoirs et sur leur insertion dans des problématiques pratiques » (Chauvigné & Coulet, 2010 : 15). Cette « nouveauté » est critiquée par certains chercheurs, car l'APC (approche par compétences), c'est aussi « l'inféodation de l'éducation aux intérêts économiques et un appauvrissement de l'enseignement par la relégation au second plan des savoirs » (Chauvigné & Coulet, 2010 : 15).

La tentative de professionnalisation des savoirs théoriques en savoirs d'action (Barbier, 1996) rencontre des réticences au niveau universitaire. Brémaud & Boisclair (2012) soulignent une question qui s'est toujours posée au monde universitaire qui est de savoir s'il faut donner à l'université la responsabilité de préparer les étudiants pour le marché du travail ou si elle doit offrir les qualifications sur « commande » du marché du travail. Pour y répondre, les auteurs s'appuient sur l'analyse de Guy Jobert (1999) qui trouve que « les méthodes traditionnelles de formation ne peuvent répondre aux injonctions nouvelles auxquelles sont soumis les salariés, comme être motivé, s'impliquer, prendre des responsabilités, prévoir, innover, s'adapter, communiquer, coopérer » (Brémaud & Boisclair, 2012 : 6).

Par ailleurs, d'autres y voient « la reconnaissance du rôle de l'éducation dans le développement économique, sans renoncement à sa participation à l'émancipation sociale » (Ibid. : 16). Cependant, Nadine Postiaux & Marc Romainville (2011) soutiennent que la vocation première de l'institution universitaire risque d'être gommée si celle-ci se préoccupait davantage des compétences attendues du monde professionnel. Pour eux, « cette prise en compte du devenir des étudiants est souvent assimilée à une perte regrettable d'autonomie de la formation universitaire, celle-ci étant jusque-là principalement gérée selon des logiques internes et

indépendantes » (Postiaux & Romainville, Ibid. : 46). Ainsi, développer une approche par compétence conduirait l'enseignement universitaire à son déclin. Car « le savoir universitaire n'est rien s'il ne consiste en l'apprentissage de la critique par le doute, en la compréhension des méthodes et des sources, le contraire d'un savoir clos. À l'université, on n'apprend pas seulement des contenus, mais des formes » (Beaud, Caillé, Encrenaz, Gauchet, & Vatin, 2010 : 46). De ce fait, la problématique du chômage de masse des diplômés en SHS conduira-t-elle les acteurs académiques à prendre une décision qui rompra avec le sens premier de l'université ? Est-il possible de faire autrement que d'adopter une approche par compétences basée sur les attentes du marché du travail ?

L'ambition commune des acteurs universitaires interrogés est celle de fournir aux étudiants non seulement des connaissances et compétences qui correspondent à leurs attentes, mais aussi qui soient en phase avec les possibilités professionnelles de la société. Cela prouve que ces derniers sont conscients des mutations socio-économiques, culturelles et politiques de la société malienne et ont déjà pris des initiatives dans ce sens ; même si celles-ci contournent le chemin classique d'adoption des changements curriculaires. Ces pratiques de contournement sont en partie motivées par le constat d'une gouvernance défailante et d'un leadership laxiste (Plane, 2015) en vue d'intégrer des contenus de formation qui suivent ces mutations. En effet, comme disaient Akkari & Payet (2010 : 20) « la régulation est censée procéder de l'ajustement local des demandes des usagers (parents, élèves, entreprises) et de l'offre d'éducation dans les établissements d'enseignement et de formation conçus comme des petites unités de production ». Un tel fonctionnement semble éloigné du contexte universitaire malien.

Or, les systèmes d'enseignement doivent suivre les mutations des systèmes de production socio-économiques. Gurgand & Gautié (2005) considèrent que les mutations des systèmes de production (causées par le développement des technologies) conduisent les entreprises à favoriser une logique de compétences à une logique de qualifications (Voirol-Rubido & Hanhart, 2015). Ainsi la professionnalisation et l'augmentation de « l'avantage compétitif » (Béduwé & Vincens, 2011) des enseignements en SHS sont pour les enquêtés une obligation si l'on veut répondre à la problématique de l'insertion des diplômés. Pour eux, cela passe par le franchissement des trois obstacles. Premièrement, par la relecture des programmes d'enseignement, parce qu'il a été constaté depuis longtemps que le marché évolue beaucoup plus vite que les contenus d'enseignement. Il y a une urgence à ce niveau en vue de les adapter aux rythmes de l'évolution du marché. Le recours à cette phase vise à corriger certaines pratiques et à intégrer de nouveaux modules en phase du marché de l'emploi. Loïc Brémaud & Michel Boisclair (2012 : 16-17) diront « qu'il nous faudrait nous méfier du modèle de l'université de service poussant l'université vers une démarche purement adéquationniste et la

plaçant à la remorque d'un monde sur lequel le regard critique aurait du mal à s'affirmer, sous la pression du court-termisme ».

Deuxièmement, c'est de faire en sorte que les étudiants soient rigoureusement formés dans l'optique de les doter de compétences nécessaires au marché du travail. Cette rigueur doit interroger non seulement les modes d'évaluation des enseignements, mais également le système d'admission en classe supérieure par la compensation ou par le repêchage. Binafou admet en tant qu'enseignant-chercheur qu'il existe un système de repêchage qui participe à alimenter le monde du travail des diplômés non qualifiés et incompetents.

« Je suis par exemple de ceux qui pensent que les produits que nous envoyons sur le marché souvent ne sont pas de bonne qualité. Par le système de repêchage qu'on a intégré dans les résultats, cela fait qu'il y a beaucoup d'éléments médiocres qui peuvent échapper par des repêchages et qui se trouvent sur le marché. Donc ceux-ci vont gonfler le taux de chômage qui, en réalité, ne devrait pas faire partie du lot de diplômés » (Binafou, enseignant-chercheur en philosophie).

L'analyse de Binafou sur la difficile insertion des diplômés en SHS sur le marché de l'emploi atteste de la responsabilité administrative dans le processus de validation des résultats des étudiants. Ainsi, le chômage de certains diplômés serait la conséquence de cette pratique de repêchage, car elle aura permis à certains étudiants de sortir du système universitaire sans pour autant avoir les qualifications requises pour le marché du travail. Ceci peut justifier le chômage de certains diplômés qui, plus souvent, se retrouvent au chômage non pas par manque d'opportunités, mais par insuffisance de leur formation ou par leur incompétence. Le témoignage de cet enquêté est illustratif des lacunes de formation qui pourraient découler de cette pratique de repêchage.

« J'ai amené un enfant malade au centre de santé, c'était pour faire une perfusion, je crois au bras, on m'a demandé de sortir, les infirmiers qui étaient là étaient des stagiaires, donc ils m'ont demandé de sortir. J'étais choqué, mais j'ai dû sortir. Ils ont effectué le travail, mais après on s'est aperçu que le bras de l'enfant s'était enflé, le liquide s'était mis de travers. Le malaise s'installe. Voilà ce qui explique pourquoi je devais me retirer (Bréhima, responsable de DER).

Cette scène ne peut-elle pas s'interpréter au prisme du système de repêchage des étudiants en vue de leur donner le diplôme ? Il s'agit d'un système qui consiste à desservir le monde du travail des diplômés sans réelle qualification. Binafou, scandait le fait qu'il faut évaluer avec la plus grande rigueur, car lorsqu'on dit que les produits des SHS sont à 82,5 % au chômage après la formation, les premiers interpellés devraient être les enseignants, puis la formation. La formation et le processus d'évaluation doivent se faire de façon rigoureuse afin de permettre à ceux qui le méritent d'être sur le marché de l'emploi avec des connaissances et compétences annotées. Bréhima, responsable administratif, disait qu'en sortant des formations, les gens ne sont pas à la hauteur de ce qu'on peut leur donner comme travail à faire. L'école ne prépare pas assez à cela. Il faudrait, d'après lui, travailler à lier l'école à la vie. Ainsi, après la formation

« si tu as une formation, tu peux voir dans quelle condition tu peux t'installer à ton compte. La pisciculture, l'élevage, on approvisionne les pays d'à côté donc on peut faire de ça » (Bréhima, Responsable de DER). Nous nous demandons alors si cet enquêté suggère que les étudiants soient formés à l'entrepreneuriat. Car, selon Patricia Champy-Remoussenard & Sylvain Starck (2018 : 15), « la généralisation de l'éducation à l'entrepreneuriat impacte les modalités préexistantes et demande d'élaborer de nouveaux types d'actions, d'opérer des choix stratégiques neufs, de construire des discours adaptés à un public élargi, etc. ». Face à cette demande, le contexte malien est-il favorable à de tels changements ?

En troisième lieu, il ressort des entretiens que l'une des problématiques majeures des institutions d'enseignement supérieur public du Mali est la communication. En effet, nous avons constaté un déficit de communication non seulement au sein de l'institution universitaire elle-même, mais également entre les institutions universitaires et le secteur économique. Ce déficit communicationnel réside dans les rapports hiérarchiques entre le rectorat et le décanat, mais aussi entre le décanat et les enseignants-chercheurs. Ibrahim nous apprend que des réunions mensuelles sont programmées, mais que les conclusions ne sont jamais transmises aux enseignants-chercheurs.

« Nous nous efforçons chaque mois de rencontrer les chefs de structures, normalement ils doivent faire remonter les informations à la base. Mais on constate aussi qu'il y a des défaillances : par exemple quand il y a des réunions entre les enseignants au niveau de la fac il y a des rapports qui viennent je dis, mais souvent les contenus des rapports ne sont pas suivis à la lettre (Ibrahim, responsable institutionnel).

Il est aussi observé que les réunions avec les enseignants-chercheurs ne se font qu'occasionnellement, lors des délibérations ou de l'organisation des emplois du temps. Ces propos témoignent d'une forme de contrainte, d'obligation morale dans l'organisation des réunions qui devraient être un outil de pilotage et de bonne gouvernance. Ces rencontres qui contraignent les acteurs institutionnels sont celles organisées entre les responsables institutionnels et administratifs et qui sont censées orienter et évaluer les actions institutionnelles. Aussi, il y a un frein dans la visibilité des formations universitaires, car l'institution universitaire n'a pas de politique communicationnelle pour faire connaître ses formations ni pour développer ses partenaires dans les secteurs privés autour des offres de formations. Cette invisibilisation des formations semble s'appuyer sur les profils et les débouchés de formations non clairement circonscrits et définis. Selon Sidi, autorité politique, « les IERS doivent se mettre dans une logique d'agressivité communicationnelle » consistant à aller vers les employeurs. Cependant, cette communication ne doit nullement être axée uniquement sur le secteur économique, elle doit se faire en amont de l'université à travers des séminaires d'information pour aiguiller les bacheliers dans leur orientation. Pour Binafou, « il

y a lieu de sensibiliser sur les profils des diplômés et les emplois auxquels ils peuvent postuler dans la société». Il croit nécessaire le travail de sensibilisation que l'université doit entreprendre avec les employeurs pour que certains obstacles qu'il qualifie « d'artificiels » à l'employabilité tombent.

Au-delà de ces trois points sur lesquels les acteurs comptent agir, certains enseignants estiment qu'il faut une transformation en profondeur du fonctionnement universitaire. Ils voudraient, même de façon informelle, interroger les besoins réels du marché en réalisant des études précises sur les profils et les compétences attendues d'un poste d'administrateur, de conseiller, et d'animateur par exemple en vue de proposer des offres de formation qui correspondent à ses besoins. Derrière cet argumentaire se loge une idée de professionnalisation des formations avec la création des parcours de licences professionnelles. Il a même été soumis à réflexion la possibilité de transformer le département des sciences de l'éducation en institut des sciences de l'éducation avec pour objectif d'avoir la capacité de proposer des offres de formations professionnelles. L'idée de migrer de la faculté en institut est le fruit d'une consultation interne entre collègues, mais de façon officieuse. Cependant, Philippe Perrenoud a une autre idée sur ce rapport entre l'université et le marché de l'emploi. Il estime que :

« Lorsque la formation universitaire vise des compétences, elle s'intéresse ouvertement et sérieusement à la question du destin probable des étudiants une fois leur diplôme en poche. Du coup, elle devient suspecte de céder "aux lois du marché", comme s'il existait des conditions et des emplois qui y échappent » (Perrenoud, 2005 : 2).

Cette tentation à la professionnalisation étant en réflexion nécessite la création des maquettes de formation sur au moins cinq ans avec deux ou trois filières de formation. Ce projet présage donc un travail colossal, que personne ne semble s'y attaquer réellement. Le problème est bien connu de tous, chacun se fait une idée sur la manière d'en sortir, mais il paraît difficile de s'organiser collectivement et de façon régulière pour penser et construire ce projet de formation qui faciliterait l'employabilité des étudiants en SHS au Mali. Car selon Bréhima,

« un travail est de concevoir, un autre est de se battre pour mettre ça en place... ce n'est pas évident. On va avoir des résistances dessus, des difficultés, des problèmes, donc c'est déjà ça, on est dans la conception, nous pensons d'abord concevoir, et puis, le moment venu, saisir l'autorité compétente pour lui faire part de notre intention de changer » (Bréhima, Responsable de DER).

Bréhima pointe du doigt le problème qui est celui de la résistance aux changements que nous avons tantôt abordée. L'appréhension de cette résistance au changement peut être à l'origine de la durée de la phase du projet avant sa réalisation. Ces propos augurent non seulement d'une indécision des acteurs, mais aussi de la fragilité des idées sur lesquelles se base le projet. Car celles-ci sont en phase embryonnaire, disait Moustapha, enseignant-chercheur. Aucun cadre

formel de fédération des idées n'a été mis en place pour réfléchir et formuler des propositions concrètes. Parce que l'immensité de la tâche réside dans la mise en œuvre de l'idée qui doit commencer par la constitution d'une équipe de réflexion autour du projet ou l'idée de projet. Pour Moustapha, le projet doit intégrer non seulement les expériences individuelles de parcours de formation, mais aussi des voyages à l'extérieur pour observer ce qui se passe ailleurs, avant de présenter une ossature pour la nouvelle orientation des offres de formation.

Cependant, l'approche expérientielle et partenariale constitue, dans cette tentative de professionnalisation, une nouveauté dans la conception des formations universitaires au Mali. Il s'agit pour les initiateurs de capitaliser les valeurs de la formation expérientielle (Cavaco & Presse, 2013) des enseignants-chercheurs et d'associer les partenaires économiques en vue d'augmenter les avantages compétitifs (Bédoué & Vincens, 2011) des diplômés. L'université devra donc permettre à chaque étudiant de développer les conditions personnelles favorisant son insertion professionnelle à travers une approche centrée sur ce qu'Amartya Sen appelle « capability approach » (Sen, 2000). C'est-à-dire, donner à l'apprenant les moyens et les conditions nécessaires à sa propre réalisation et à son propre épanouissement. Nous allons donc tenter de comprendre les mécanismes qui structurent et orientent cette problématique d'employabilité des étudiants en SHS à partir d'une lecture des projets de formations dans leur construction. La question qui se pose est de savoir si les acteurs universitaires considèrent le chômage comme un construit sociopédagogique à travers les contenus des enseignements.

6.2. Les projets de formation universitaire comme rempart au chômage : des choix émergents des réalités maliennes ?

6.2.1. Le chômage au prisme des logiques des départements d'enseignement et de recherche

On peut s'interroger si l'école dont on dispose aujourd'hui est très différente de celle qui a été héritée de l'époque coloniale. On observe qu'elle n'a pas subi de transformations profondes, mais reste constamment dans la démarche sans y arriver. Des obstacles politiques, administratifs et pédagogiques sont sans doute à l'origine de ce maintien au statu quo. Pourtant, un effort doit être fait pour adapter l'école aux réalités socio-économiques, aux réalités de production. C'étaient d'ailleurs les premiers mots du président Amadou Toumani Touré, lors de l'ouverture des travaux de réflexion sur le forum national sur l'éducation en 2008. Pour rappel, il disait qu'il fallait « aller résolument vers l'école de nos besoins en lieu et place de l'école de nos habitudes. » (ATT, ancien président de la République du Mali de 2002 à 2012, allocution du 30 octobre 2008) in (Primature, 2008 : 7).

L'analyse du contexte présente un pays à vocation agro-sylvo-pastorale qui ne profite pas assez de son potentiel de développement. En principe, si les cadres organisationnels et institutionnels dans lesquels s'insèrent les formations universitaires étaient respectés, les diplômés devraient en sortir performants et leur insertion moins problématique. Car les projets de formation et le marché de l'emploi auront été appréhendés dans un continuum. Dans cette perspective, la nécessité d'une étude du marché sur les profils potentiels et les besoins du marché s'impose avec acuité. On compose alors avec les entreprises du secteur privé et public, dans un cheminement institutionnel favorisant l'employabilité. Les enquêtes ont montré que ces aspects de mobilisation partenariale n'ont pas été respectés ni par le politique (ministère), ni par l'administratif (université) et ni par le pédagogique (corps enseignant). Reste à savoir sur quoi peuvent se baser les étudiants pour avoir un emploi à la fin de leur formation. D'un côté, ils sont animés par l'espoir de réussir le concours de la fonction publique ; de l'autre côté, le secteur privé et sa logique de recrutement constituent un atout et une faiblesse pour certains.

Force est de constater que les étudiants maliens en général vont à l'université avec l'espoir d'être recrutés dans la fonction publique d'État après la formation. Or, les places sont triées sur le volet avec quelques dizaines voire centaines de postes à pourvoir sur des milliers de candidatures. Cependant, on constate que l'étudiant malien n'a pas acquis au cours de sa scolarité cette culture d'entreprendre qui constitue sans doute une voie plausible de prévision au chômage. L'entrepreneuriat n'est envisagé que lorsque le candidat débouté se trouve face à une situation de chômage chronique. Par ailleurs cela peut se justifier dans la mesure où l'analyse des maquettes des formations a laissé transparaître un vide dans ce sens (Cf dans l'annexe, la maquette de licence sciences de l'éducation). Les programmes n'intègrent pas assez l'aspect personnel comme un point d'ancrage de l'auto-emploi. Daouda, coordination d'un projet national de promotion d'emploi jeune, avait lui aussi fait ce diagnostic lors de notre entretien.

« Ils ne sont pas formés à s'employer eux-mêmes, à s'insérer à leur propre compte, d'une part, parce qu'ils n'en ont pas la formation préalable nécessaire et d'autre part parce qu'ils n'ont pas les fonds leur permettant de s'installer à leur propre compte » (Bréhima, responsable de DER).

Les mesures gouvernementales, administratives et pédagogiques devraient permettre l'élaboration des modules de formation qui préparent les étudiants à entreprendre. Les enquêtés estiment qu'en intégrant cet aspect entrepreneurial à la formation générale des diplômés, cela donnerait un peu plus de chance aux gens de s'insérer. Par ailleurs, d'autres se retrouvent de fait au chômage parce que leur formation n'est tout simplement pas concernée par les concours de recrutement de la fonction publique. L'exemple des sciences de l'éducation est évocateur dans la mesure où cette formation n'était pas dans le champ de vision des décideurs politiques

pour être invoquée. Les postes qui leur revenaient de droit étaient, dans une certaine mesure, pourvus par d'autres personnes à travers un processus de recrutement par ancienneté ou par confiance tacite. Cette thématique fera l'objet d'un sous chapitre. Nos enquêtes ont par ailleurs permis de constater une double modification de la loi n° 99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation au Mali. La première modification par la loi n° 08-019 du 22 juillet 2008 a abrogé l'article 60 de cette loi qui énonce ceci :

Les fonctions de chef d'établissement, de conseiller pédagogique, d'inspecteur et de directeur de Centre d'animation pédagogique (CAP) sont soumises à un concours. Les modalités d'organisation de ce concours sont fixées par arrêté des ministres en charge de l'éducation.

L'abrogation de cet article 60 a donc rendu cette formation en partie caduque et l'a conduite dans une impasse. Il y a en effet un sentiment d'inutilité de la formation dans la population malienne avec une prégnance dans le milieu universitaire. Il nous a été permis de constater que la récurrence de cette absence dans les concours a nécessité l'interpellation du ministre de l'Enseignement supérieur par l'association des étudiants, diplômés des sciences de l'éducation. La question qui avait été soulevée était de savoir pourquoi n'étaient-ils pas concernés par les concours et pourquoi maintenir cette formation si les besoins ne sont jamais exprimés quelque part ? Un responsable de l'université nous disait que l'université avait été saisie par le ministère afin de formuler un argumentaire sur la situation de la formation des sciences de l'éducation en réponse à l'interpellation. Cette approche politique du gouvernement témoigne d'une fragilité structurelle, car une formation bien pensée, construite et conduite ne devrait pas faire l'objet d'un doute sur la nécessité de son maintien ou pas.

« Certains sont allés jusqu'à se demander s'il ne fallait pas fermer, je crois que j'ai entendu ça, mais pas de façon officielle. Vous imaginez que, dans un pays dans lequel on pense à fermer un département comme les sciences de l'éducation ? Et puis même aussi il y a des collègues qui disent ça, je ne sais pas pourquoi, c'est vraiment ne rien comprendre » (Bréhima, responsable de DER).

C'est un aveu d'échec et de faiblesse que le ministère venait de faire constater à travers la correspondance. Pour Bréhima, c'est un problème d'incohérence de former les gens et de leur dire que l'État n'a pas les moyens de les employer. En effet, à cette légèreté qui caractérise le fonctionnement institutionnel global vient s'ajouter un leadership administratif laxiste, appuyé d'un manque de rigueur pédagogique dans l'action éducative, disait Issa, responsable administratif de l'université.

« À l'université, je crois que la rigueur doit être de mise. C'est-à-dire que les gens acceptent les réalités. Mais malheureusement nous nous ne faisons pas cela. Prenez les professeurs de chez nous, à 90 %, les étudiants sont laissés passer. Nous sommes dans un laxisme en réalité. » (Aboudou, enseignant-chercheur en psychologie).

Une seconde modification de la loi n° 046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation de l'éducation est survenue tardivement avec la loi n° 2022-010 du 03 juin 2022 portant modification de l'article 60 de ladite loi d'orientation. Cette loi réintègre l'article 60 en ajoutant des précisions sur l'organisation de l'accès aux postes à pourvoir. Il dit ceci :

« Les fonctions de chefs d'établissement, de conseillers pédagogiques, de directeur de centre d'animation pédagogique et d'inspecteur pédagogique régional de l'enseignement secondaire sont soumises aux critères ci-après : le mérite ; le profil de formation ; l'expérience et la compétence professionnelle ; la moralité ; le grade et la hiérarchie dans le corps ».

Cette réintégration de l'article 60 et des conditions d'accès aux postes tend vers l'institutionnalisation d'une pratique déjà en place : le recrutement par confiance tacite ou par l'ancienneté dans la fonction.

Par conséquent, la trilogie d'approche institutionnelle, administrative et pédagogique dévoile la fragilité des actions collectives dans la construction et l'exécution des parcours de formation. Pour Bréhima, les étudiants qui sortent de cette formation des sciences de l'éducation peuvent être des administrateurs, des conseillers d'autant plus qu'ils font de l'administration scolaire, de la gestion, de la didactique, etc. Il loue donc la place prépondérante que peuvent occuper ces diplômés dans les administrations éducatives publiques comme privées. Comme par coïncidence, les emplois ci-dessus cités sont ceux qui avaient été censurés à travers l'abrogation de l'article 60.

Cependant, la formation des sciences de l'éducation n'est pas la seule à se sentir réduite, le département de psychologie vit lui aussi une situation plus compliquée. Pour les psychologues, l'adhésion de la population à la culture universitaire de psychologie est loin d'être acquise au Mali. Ces derniers sont appréhendés comme l'unique versant du traitement de la schizophrénie. Traditionnellement, le recours à un marabout est l'option favorite pour les traitements des troubles mentaux ou des problèmes conjugaux au Mali. Ainsi, l'une des causes du chômage des diplômés de cette formation peut résider dans la méconnaissance de la formation par le peuple ou dans les représentations qu'il en a. De cette représentation s'installe une méfiance vis-à-vis de la psychologie, car « les gens préfèrent aller se confier aux charlatans et aux marabouts qu'aux psychologues, parce qu'ils ne savent pas à quoi ils servent » (Amidou, responsable de DER).

Les responsables administratifs locaux pensent que « la psychologie a toujours été à l'écart et n'occupe pas le champ de vision des décideurs ». Ce qui fait que les effectifs d'étudiants y sont fortement réduits. Mais cette limitation d'accès n'est-elle pas une opportunité pour le département de parfaire son projet de formation et d'en faire un instrument de convoitise. De

telles ambitions restent bornées par les effectifs d'encadrement très réduits. Amidou nous avoue qu'ils sont sept enseignants-chercheurs permanents du département de psychologie intervenant également dans les autres départements comme en sciences de l'éducation et en sociologie-anthropologie. Cette faible implication politique dans les études de psychologie semble pour Amidou, « une aberration ». Une aberration dans le sens où le pays traverse l'une des pires crises sociopolitiques avec des conséquences physiques et psychologiques incommensurables. Comme l'attestent les propos suivants :

« C'est une aberration quand on doit faire une équation à l'heure actuelle ; tous les problèmes qui se passent maintenant dans le pays-là, c'est cette équation qu'il faut chercher à équilibrer d'une manière ou d'une autre » (Amidou, responsable de DER).

Un moment donné il y a eu le viol d'une fille, je ne sais pas si vous étiez ici à Bamako, ça a circulé sur les réseaux sociaux. Tu n'étais pas là. Ça s'est passé il y a, je crois, deux ans. Nous avons été conviés par la RADIO Tamani, et en plus de cela par la RADIO Kledu, voyez-vous ? Parce que les mass-médias savent que la psychologie est importante. Est-ce que vous comprenez ? Mais la population en tant que telle ne le sait pas. Parce que réellement aussi toutes les émissions en psychologie sont en français. Je crois qu'il sera nécessaire aussi de faire des émissions psychologiques en Bamana qui est la langue que majoritairement nous comprenons. Parce que je me demande, quelqu'un qui n'est pas allé à l'école, comment va-t-il s'entretenir avec un psychologue ? Raison pour laquelle j'ai parlé d'information d'abord et après la sensibilisation (Amidou, responsable de DER).

Cet encadré témoigne de l'importance que revêt la psychologie dans les sociétés en perte de repères sociopolitiques. Selon Amidou, une prise de conscience par l'information doit s'opérer afin que les gens soient disposés à écouter et à travailler avec les psychologues. Pour lui, les diplômés en psychologie ne doivent pas avoir assez de problèmes d'insertion dans la mesure où les postes qu'ils sont censés occuper sont « usurpés » par d'autres spécialistes en différents lieux. C'est aussi l'argument que scandent les enseignants-chercheurs du département des sciences de l'éducation.

Par ailleurs, nous avons une exception. Il s'agit du département de philosophie pour qui la vocation première est celle d'enseigner. Les étudiants qui y accèdent sont donc conscients du débouché de leur formation. L'enseignement de la philosophie est généralisé dans les lycées et la prolifération des établissements privés croisée avec les effectifs réduits des diplômés fait que ces derniers sont difficilement au chômage comme ceux des autres départements. Ce département a aussi une politique stricte d'évaluation et de validation des diplômes.

En effet, tout le monde dit que les étudiants arrivent à l'université avec des lacunes qui ne peuvent être corrigées que par l'adoption d'une démarche rigoureuse de formation. Binafou, enseignant-chercheur, estime qu'ils seront complices d'un système défaillant si les universitaires restent dans cette logique laxiste qui considère qu'il faut laisser passer les étudiants parce qu'ils sont arrivés avec des lacunes. Pour lui, les diplômés qui sortent de l'université ne sont pas des produits du secondaire et il ne peut être tenu pour responsable du

chômage des diplômés. Ainsi, la responsabilité est universitaire. Pour Binafou, elle doit aider à combler le déficit antérieur parce que c'est elle qui met sur le marché de l'emploi des diplômés. Cette approche semble soutenir la démarche du département dans la sélection et le suivi des étudiants en philosophie.

« Donc voilà pourquoi par exemple chez nous (en philosophie) même dans la sélection vous voyez par exemple qu'en 1^{re} année, nous ne repêchons pas pour aller à la 2^e année. Celui qui vient en 1^{re} année et qui n'a pas pu s'adapter et comme il vient d'arriver, il a encore le temps d'aller ailleurs puis-ce qu'il a compris qu'il ne peut pas continuer, on le laisse partir » (Binafou, enseignant-chercheur en philosophie).

Ces propos montrent que ce département tente de maîtriser non seulement ses effectifs, mais il veille aussi à la qualité de la formation à dispenser aux étudiants. Étant donné que l'État ne recrute pas assez dans la fonction publique, le secteur privé reste la convoitise des diplômés. Dans ce cas, la qualité de la formation fera la différence sur le marché de l'emploi. Cependant, certains enquêtés estiment que ce secteur reste fermé et dont l'accès est réservé à une minorité de personnes partageant ce qu'on appelle le capital social. Ce capital social ou le réseau relationnel fera l'objet d'un sous-chapitre. Mais avant cela, nous avons voulu savoir quelle place occupe le partenariat dans cette construction de parcours de formation d'insertion. C'est dans cette optique que nous avons interrogé l'action partenariale dans le processus de formation et le fonctionnement de l'institution universitaire.

6.2.2. L'anticipation par l'action partenariale : un défaut de gouvernance à tous les niveaux ?

Par action partenariale, nous entendons toute entreprise (individuelle ou collective) des acteurs universitaires qui participe à la recherche et à la mobilisation des acteurs extérieurs à l'institution universitaire dans un travail de formation et d'insertion. Le contexte sociohistorique de l'enseignement supérieur du Mali ne rime pas forcément avec cette demande de plus en plus précise de compétences professionnelles attendues du marché. Le modèle universitaire malien ne prend pas en compte ce volet de développement des capacités ou habiletés conduisant à une forte employabilité des étudiants. Pourtant, pour corriger cette lacune, un recours au partenariat semble la voie la plus convoitée par les acteurs institutionnels, administratifs et académiques de l'enseignement supérieur.

« Je suis même d'accord qu'il faut aller vers ces ONG là pour recadrer les parcours. Voire ceux dont ils ont besoin. ... Mais comme vous le savez, tout relève des politiques. Il faut qu'eux le décident » (Famoussa, responsable de DER).

Il ajoute qu'il faut faire comme les Canadiens, en allant vers le secteur professionnel pour évaluer les besoins en vue de créer des parcours de formation académiques. Cette nécessité d'évoluer avec les secteurs privés semble avoir un écho dans le discours universitaire malien.

Mais lorsqu'on demande l'existence d'un quelconque rapport de partenariat avec les secteurs privés, les réponses sont mitigées et laissent transparaître des questions de volonté politique ou de gouvernance institutionnelle. Ces propos adhèrent à une professionnalisation des formations universitaires à travers des échanges avec le secteur économique. Ces échanges permettront de réorienter les contenus d'enseignement vers des attentes du marché de l'emploi. En revanche, le risque des universités en s'alliant aux entreprises est de « se retrouver à la remorque des entreprises » (Brémaud & Boisclair, 2012 : 11) tout en se détournant de sa mission traditionnelle. Cette perspective n'est pas celle adoptée par les acteurs universitaires maliens. Les enquêtés pensent qu'il est indispensable, dans un environnement interconnecté, de s'organiser avec le secteur économique pour anticiper l'insertion de leurs diplômés.

Cependant, il a été constaté deux situations selon lesquelles s'organisent les enseignements universitaires. Il s'agit, d'un côté, de l'établissement d'un partenariat de type informel à travers lequel chaque acteur académique tente de maintenir et d'entretenir personnellement ses liens en fonction de son parcours universitaire et postuniversitaire. Dans ce contexte, les dynamiques d'échange restent faibles et ne participent pas à la professionnalisation des enseignements. Car aucun cadre formel d'échange n'est mis en place pour aller vers une coopération ou une collaboration pédagogique ou curriculaire. Un responsable administratif nous disait à ce propos :

« Ce ne sont même pas des relations formelles. Ce sont des relations informelles. Moi par exemple, qui ai fait mes études en Russie, il y a un partenariat avec mon université d'accueil de l'autre côté. Ça veut dire que ce partenariat-ci repose essentiellement sur ma personne. Ce sont des cas comme ça. Il y a ceux qui ont également étudié à Paris Diderot, ils connaissent des gens au niveau du département, voilà c'est par personnes interposées quoi. Mais ça n'est jamais formel. Même si dans la maquette il est dit que cette collaboration devrait être formelle » (Issa, responsable administratif de l'université).

Ce que l'on peut retenir, c'est la fragilité de la relation qui, normalement, devait être une démarche institutionnelle au regard des centres d'intérêt des objets de recherche scientifique. Mais ce partenariat se construit et s'appuie sur des personnes « interposées ». Une place non négligeable est accordée à l'individu et non à l'institution, car celle-ci n'a pas su saisir les opportunités partenariales dans le cadre d'une volonté de transformation institutionnelle. Ce partenariat de type individuel et informel n'empêche pas l'institution de formaliser cette relation de partenariat avec d'autres institutions. La réticence de l'université proviendrait alors de son manque de repères ou de vision d'avenir pour les étudiants. Cette question de manque de planification qui a été décrite plus haut est susceptible d'éclairer la posture hésitante de l'université vers une coconstruction des enseignements dans une dynamique de professionnalisation.

Comme nous l'avons dit, le partenariat de type informel n'engendre pas d'avantage compétitif, ni de possibilités d'alternance ou de stage dans un cadre formalisé au bénéfice des parties. Car l'approche individuelle et personnelle de partenariat universitaire casse toute dynamique collaborative, même si des ouvertures sont possibles avec ce type de partenariat. Ces possibilités restent tout de même limitées. De l'autre côté, il y a un cadre formel de partenariat entre l'université d'enquête d'autres universités et le représentant du secteur économique répondant au nom du patronat. Consciente des avantages que pourrait engendrer un partenariat de type institutionnel et formalisé dans des conventions entre les deux parties, l'université d'enquête a signé des accords de partenariat avec d'autres universités et le patronat du Mali.

« Il y a un partenariat entre les deux institutions universitaires que ça soit du côté d'Abidjan ou de Dakar d'ailleurs c'est ce qui explique notre présence à Dakar, pour le DEA parce que nous avons été les premiers produits du programme de formation des formateurs, parce que ce partenariat est officiel entre notre université.... Depuis que l'université s'appelait université du Mali avant d'être appelée université de Bamako, ce partenariat existe (Salim, enseignant-chercheur en philosophie).

Par ailleurs, ces accords de partenariat avec l'extérieur sont axés sur la recherche et l'enseignement. Il semble que l'orientation des partenariats sur la recherche et l'enseignement s'inscrit dans la suite logique du programme Tokten initié en 1977 par le PNUD en vue de faire bénéficier les pays d'origine de la main-d'œuvre qualifiée installée dans un autre pays. L'acronyme Tokten signifie "Transfer of Knowledge Through Expatriate Nationals" et se traduit en français comme le "Transfert des compétences par l'intermédiaire des expatriés nationaux" (Mortet & Nadi, 2020). C'est une initiative qui visait à limiter la fuite de cerveaux de l'intelligentsia africaine et à favoriser leur implication dans la gestion sociale et politique du pays d'origine.

En effet, le programme Tokten a vu le jour au Mali en 1998 et s'est étendu jusqu'en 2008 avec pour mission de combler le déficit de l'enseignement supérieur de la main-d'œuvre qualifiée par les compétences des expatriés maliens. L'évaluation de cette phase initiale a donné des résultats positifs conduisant le PNUD à élargir le programme à d'autres secteurs comme le secteur privé, la santé et l'agriculture. Cette fois-ci, le programme est exécuté par le ministère des Maliens de l'Extérieur et de l'Intégration africaine (MMEIA) selon les modalités du PNUD (Mortet & Nadi, 2020). Cette phase élargie s'est étendue de 2009 à 2019 avec pour objectifs :

D'améliorer la performance de l'enseignement supérieur et contribuer à la promotion de la recherche scientifique et technique ; de contribuer à l'augmentation de la production agricole en appuyant les exploitations agricoles ; de contribuer à l'amélioration des services de santé et de fournir des appuis en expertise des secteurs de la PME/PMI pour un accroissement qualitatif et quantitatif du rendement et au niveau d'une formation professionnelle adaptée aux besoins de l'économie nationale (PNUD, 2016) », in (Mortet & Nadi, 2020 : 439)

L'analyse du Tokten Mali a démontré un usage indexé sur la formation des étudiants en Master, DEA et Doctorat dans les pays voisins. Or, ces fonds étaient initialement dédiés aux financements et à la prise en charge des déplacements opérés dans le cadre d'échange d'expériences, de valorisation et de développement des capacités des acteurs locaux. Ceci dans une optique de favoriser ou d'enclencher chez les expatriés une dynamique de retour ou de participation de plus en plus longue, par leurs implications, dans la gestion des affaires socio-économiques du pays.

Les enquêtes ont montré que l'ULSHB a signé une convention avec l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle et l'Université de Laguna dans les Îles Canaries (Espagne). Ces conventions de partenariat s'inscrivaient dans un programme sous régional avec le Cap-Vert, le Sénégal, la Mauritanie et le Mali. Il y a également un partenariat avec l'université de Torino en Italie avec laquelle un travail s'organise autour des questions migratoires, du foncier et de la gouvernance. La crise Covid-19 a perturbé les échanges entre ces partenaires. Mais il s'avère que tous les accords signés ne sont pas toujours suivis d'effets.

« Souvent ce sont des rencontres qui se déroulent... on a signé deux accords de coopération avec l'université de Lomé et l'université d'Abomey du Bénin. À partir de ce moment-là, j'ai demandé au chef de service des relations extérieures d'évaluer chaque accord de coopération, voir concrètement chaque année qu'est-ce qu'on a fait avec ces accords » (Ibrahim, responsable de l'université).

Cette implication du responsable universitaire dans le suivi de la mise en application des accords est bien accueillie pour les acteurs universitaires. Car, depuis 2018, une convention a été signée avec le patronat du Mali en vue de proposer des stages de fin d'études aux étudiants des formations en SHS, mais il n'est pas toujours suivi d'effets. Le Conseil National du Patronat du Mali (CNPM) est une structure constituée de 39 groupements professionnels intervenants dans plusieurs secteurs d'activité. Il a été créé en 1980 pour défendre les intérêts des travailleurs indépendants et des entreprises privées. Il est implanté dans toutes les régions du Mali et siège à plusieurs conseils d'administration comme celui du Fond d'Appui à la Formation Professionnelle et à l'Apprentissage (FAFPA) ; de l'Agence Nationale de Promotion de l'Emploi (ANPE) du Mali ; de l'Observatoire National de l'Emploi et de la Formation (ONEF) ; enfin et surtout des instituts d'enseignement supérieur. Pour ces derniers, il est très rarement impliqué dans les formulations des offres de formation.

Pour les représentants du secteur économique, il semble que « le système universitaire de formation n'a pas suivi le développement de l'économie de marché pour s'adapter », car, il ressort un manque crucial de techniciens aux entreprises privées du Mali. Partant du constat grandissant de chômage des diplômés universitaires du Mali, les représentants du secteur économique affirment une inadéquation entre les formations dispensées et les emplois à

pourvoir sur le marché du travail. En effet, le secteur privé est l'un des premiers pourvoyeurs d'emploi au Mali et ne recrute que très faiblement les sortants des universités publiques et surtout ceux des SHS. Ils estiment que le profil des diplômés mis sur le marché ne correspond pas aux besoins de l'économie du Mali. Ainsi, le Conseil national du patronat a voulu corriger ce problème en signant une convention de partenariat en 2018 avec quatre (4) universités du Mali. Les objectifs de cette convention de partenariat avec les universités sont entre autres :

- Accompagner les universités dans le processus d'insertion des diplômés,
- créer un cadre de partenariat avec le secteur privé nécessitant une implication dans l'élaboration des curricula de formation,
- animer avec les universités quelques modules de formation afin de lier le monde universitaire au monde professionnel.

Pour atteindre ces objectifs, un comité restreint a été mis en place pour tracer les lignes directrices et faire des propositions concrètes dans le cadre de la mise en œuvre de cette convention de partenariat. D'abord, une cinquantaine d'entreprises sont invitées à recevoir des étudiants dans le cadre de leur stage. Ensuite, il était prévu d'initier des journées porte ouverte pour mieux outiller les diplômés et les informer des ouvertures possibles après la formation. Enfin, permettre aux universités de proposer des formations sous forme d'alternance.

Cependant, la commission qui a été mise en place tient une réunion mensuelle (chaque deuxième mardi du mois) avec les représentants des universités. Mais ce processus de mobilisation autour de ce projet n'est pas effectif. Les représentants nous apprennent que l'université sur laquelle porte cette thèse est celle qui ne participe pas aux activités de mise en œuvre de la convention. L'un d'eux ajoute que depuis la signature de la convention, notre université hôte ne s'est manifestée que rarement aux sollicitations du patronat. Pour preuve, il avait été demandé aux universités signataires de la convention d'envoyer leurs catalogues de formation afin de les mettre à disposition des entreprises du secteur privé. Cela n'a pas été suivi d'effets par notre université d'enquête. Il avait été demandé aux universités d'envoyer les meilleurs étudiants des formations pour un placement en stage de fin de formation dans les entreprises, là encore cette université n'a pas réagi, disent-ils.

Étant donné que cela paraissait étrange, nous leur avons demandé si l'université en question était bien informée concernant les réunions mensuelles et les sollicitations des étudiants. La réponse fut affirmative en ajoutant que leur rôle est de servir d'interface entre les universités et les entreprises afin que tout le monde soit gagnant. Ces propos sont soutenus par la réaction d'un responsable universitaire qui avait été saisi par le Patronat pour proposer une liste

d'étudiants pour des périodes de stage pouvant aboutir à un emploi. Ce dernier envoie une correspondance à tous les départements en vue de faire une proposition. Cette correspondance est restée sans suite, en ce qui concerne la faculté dans laquelle notre enquête a eu lieu. Il nous raconte ceci :

« Nous les avons appelés. Comme là... ils ne sont pas venus. Ça m'a fait énerver par moment parce que quand vous avez des opportunités comme cela permettant aux gens de savoir que vous êtes en train de vous battre pour les questions d'emploi, mieux vaut se saisir de cette opportunité » (Ibrahim, responsable institutionnel).

Concernant la mise en place du premier objectif et malgré la timidité des actions, les représentants affirment que 150 jeunes diplômés ont pu bénéficier d'un placement en stage dans les entreprises du secteur privé. Ces diplômés proviennent tous de trois universités, hormis notre université d'enquête qui semble en marge de cette démarche collective. Les objectifs deux et trois n'ont pas pu être déployés à cause de la pandémie du Covid-19, mais les représentants semblent confiants quant à la réactivation de ces points tout en élargissant la phase pilote à toutes les universités du Mali (publiques comme privées).

Pour Ibrahim, la mise en œuvre de la convention est en veille à cause des tensions politiques. Il trouve que « le terrain politique est en train de miner le Patronat ».

« Cela fait une année qu'ils n'ont pas de président. Ils sont même à couteau tiré en justice pour ce truc-là. Donc, il n'y a pas de bureau en place. On ne sait pas à qui s'adresser donc il faut attendre que tout soit légalement organisé pour que nous puissions renouer avec ce deuxième axe » (Ibrahim, responsable de l'université).

Pourtant, le patronat ne voit pas les choses ainsi. Pour le patronat, c'est l'université d'enquête qui ne s'implique pas dans la mise en œuvre de la convention. Là aussi, nous décelons un problème de communication entre les deux institutions. En parallèle à ce partenariat avec le Patronat, l'université d'enquête semble trouver la solution dans le cadre d'un accord de partenariat avec l'université du Malawi, du Botswana, du Michigan, du Nigeria toutes anglophones avec lesquelles un petit consortium a été mis en place. Le but de cette collaboration est de mener des recherches sur le marché de l'emploi en vue de cibler des opportunités et d'offrir des formations dans ce sens. Ces postures de partenariats manqués ou agonisants fragilisent l'université dans son fonctionnement et participent à fermer le champ des possibles en termes d'employabilité. Cela nous amène alors à interroger le processus de construction des savoirs enseignés à l'université et le dynamisme qui en découle.

6.3. Le fonctionnement des activités pédagogiques : entre collaboration et coconstruction des savoirs, quelle logique ?

L'objectif de ce sous-chapitre consiste à décrire la façon dont les actions pédagogiques et politiques s'organisent au sein de l'université pour transmettre les savoirs (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009) et la manière dont celles-ci se répercutent sur le fonctionnement général de l'institution dans ses « mutations » (Dubet & Martuccelli, 2014). Dans un premier temps, nous allons parler de l'organisation des enseignements au sein de la faculté d'enquête, des relations interpersonnelles, de la collaboration voire de la coopération si elle existe autour de projets scientifiques ou pédagogiques. Dans un second temps, il sera question de l'existence ou pas d'un espace collaboratif ou de réflexion sur et autour des projets de société.

6.3.1. Entre pouvoir administratif, légitimité enseignante et actions individuelles, quelle approche d'enseignement au Mali ?

Tout au long de ces pages, nous allons décrire une situation de l'enseignement supérieur dans laquelle l'organisation institutionnelle, administrative et pédagogique des enseignements témoigne de l'intégration par l'approche-cours dans son fonctionnement. Prégent, Bernard & Kozanitis (2009) conçoivent deux modèles d'organisation de l'enseignement universitaire : un modèle basé sur « *l'approche -cours* » et l'autre sur « *l'approche-programme* ». Dans le premier modèle d'organisation, les auteurs ont identifié un caractère individualiste qui structure et contrôle l'organisation, la transmission et l'évaluation des enseignements dans un programme donné. Ce modèle est le plus répandu et consiste en une démarche individuelle et fragmentée des autres enseignements d'un programme. Ce modèle ne se structure pas autour d'un projet éducatif commun. Prégent, Bernard & Kozanitis (2009) ont démontré que par manque de cohésion autour d'un projet, les formations peinent à répondre aux compétences attendues du marché.

Le second modèle concerne l'approche-programme dans laquelle les enseignements sont collectivement construits autour d'un projet commun et dont la mise en application s'inscrit dans une dynamique globale et cohérente. Dans ce modèle, personne ne se sent propriétaire des cours, car ils auront été élaborés ou coconstruits avec les autres collègues. Au regard de ce qui précède, la plus ou moins forte employabilité des étudiants dépendrait de la façon dont les enseignements s'organisent et se déploient dans l'institution universitaire.

6.3.1.1. Enseignement supérieur et l'approche-cours : quelle construction ?

La description faite de la situation de l'enseignement supérieur dans son organisation, sa gouvernance et son fonctionnement annonce un environnement où les savoirs se construisent et se déconstruisent par des acteurs universitaires et non universitaires ; où le laxisme et le manque de vision d'ensemble constituent une caractéristique du dysfonctionnement universitaire. Nous avons tenté ici d'explicitier en quoi le contexte de l'enseignement supérieur du Mali s'intègre parfaitement dans le modèle d'enseignement par l'approche-cours.

Dans leur ouvrage intitulé « *Enseigner à l'université dans une approche-programme : un défi à relever* », Prégent, Bernard, & Kozanitis (2009) ont fait état d'un certain nombre de situations que nous estimons fragiles dans l'atteinte de finalité de tout système d'enseignement supérieur.

Ces situations portent sur :

- les lacunes organisationnelles des programmes d'études centrés sur l'approche-cours ;
- la nécessité d'adapter la formation des diplômés au développement de compétences pouvant répondre à la complexité croissante du marché du travail ;
- le besoin d'intégrer une diversité de dispositifs pédagogiques plus interactifs et motivants à travers l'ensemble des cours d'un programme, afin de correspondre aux caractéristiques des étudiants actuels et de leurs successeurs ;
- l'importance de reproduire de façon pertinente dans la formation proposée aux étudiants la culture des technologies de l'information, culture déjà fortement implantée dans les professions et acquise depuis le berceau par la majorité des étudiants actuels.

L'approche-cours est un ensemble organisationnel de cours accordant une liberté aux enseignants de concevoir et de dispenser leurs cours selon un programme donné.

« C'est une organisation de cours (...) où l'on confie à chaque enseignant la tâche de préparer et de donner seul "ses" cours dans la meilleure façon possible. Tout cela se passe de façon plus isolée et dans une méconnaissance relative des autres cours du programme d'études et sans interactions longitudinales significatives avec les autres professeurs et les autres cours de toutes les années du programme » (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009 : 1).

À partir des données collectées sur le terrain et aussi notre expérience personnelle en tant qu'assistant chargé de travaux dirigés à l'enseignement supérieur du Mali, nous nous sommes rendu compte que les enseignements s'organisaient selon le modèle de l'approche-cours. Comme l'ont constaté Prégent, Bernard & Kozanitis (2009), il y a des lacunes organisationnelles des programmes d'études qui structurent ce type d'approche-cours. Tout au long de cette rédaction, nous avons évoqué des situations qui illustrent cette désorganisation des programmes avec des conséquences sur la qualité de la formation des étudiants et de la

problématique de leur employabilité. Nous allons ainsi traiter la question lacunaire dans l'organisation des contenus d'enseignement.

6.3.1.1.1. Lacunes organisationnelles des programmes d'études centrés sur l'approche-cours

Moustapha en tant qu'enseignant part d'un constat de démotivation des étudiants en classe comparativement aux années précédentes. Il estime que ce désintérêt des étudiants a ses origines dans les modalités d'organisation et de transmission des savoirs universitaires. En lui donnant raison, il affirme que « les cours sont très mal faits », « qu'il n'y a pas de mise en commun des informations », « qu'il n'y a pas de fil conducteur », « que chacun participe, mais personne ne sait ce que l'autre fait », « qu'aucun enseignant ne se donne la peine de lire tous les programmes pour voir les connexions possibles avec les autres », « cela donne l'impression que les cours sont désintégrés » et « quand les cours sont désintégrés, il n'y a pas de profil à la sortie ». Les propos ci-dessus décrivent exactement ce que Prégent, Bernard & Kozanitis (2009) ont dit de la vision individualiste de l'enseignement par l'approche-cours. Pour eux,

« le cours est conçu sans véritable égard aux autres cours ou à une vision partagée de la formation. Dans l'approche cours, les professeurs ne se sentent pas souder autour d'une même vision collective, d'un projet de formation concernant les intentions éducatives soutenues par le programme d'études. Chacun s'occupe du mieux qu'il peut de ses cours » (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009 : 4)

Chacune de ces situations évoquées constitue une étape de la dysfonction institutionnelle qui fragilise de plus en plus les diplômés sur le marché de l'emploi. Compte tenu de cette situation, nous avons demandé si l'administration universitaire pouvait faire quelque chose pour réguler ce dysfonctionnement dans l'organisation des programmes d'enseignement. À notre grande surprise, la réponse fut « non, non, non, non, l'institution, l'administration facultaire ne peut rien » ; « elle n'y peut rien » ; « il faut une prise de conscience collective. Que tous les enseignants en prennent conscience ». Nous nous demandons pourquoi l'administration renonce à combattre le dysfonctionnement de l'approche-cours. Ainsi, il semble que cette dysfonction ne peut être résolue que lorsque tous les acteurs universitaires auront pris conscience de l'importance du travail collaboratif autour d'un projet commun. Quant à Abdoulaye, enseignant-chercheur, cette approche individuelle des enseignants a son origine dans le système des grandes écoles qui a préexisté avant l'université. C'est une pratique qui se faisait et dont la postérité a été conservée. Ce faisant, ils n'ont pas appris à travailler ensemble ; il n'y a pas d'esprit d'équipe ; chacun travaille de façon isolée. Le collectif est absent de l'action pédagogique et de la vie universitaire.

« Donc chacun fait sa préparation et vient faire son exposé magistral. Bon, il fait son meeting en place, c'est le plus important. Mais être ensemble, travailler ensemble, discuter du contenu d'une même thématique non non. Ça n'existe pas et il y a même les gens qui sont très allergiques à ça quoi » (Abdoulaye, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Abdoulaye estime que certains enseignants-chercheurs sont même allergiques à l'idée de travailler avec autrui. C'est la peur ou le risque de voir exposé leur faiblesse dans l'institution. Cette peur de montrer ses limites est-elle légitime ? Ou le risque de s'exposer aux critiques et recevoir des suggestions n'est-il pas un gage de scientificité et d'objectivité ? Ou devons-nous le concevoir dans une perspective de surplus de travail pour ceux qui se prêteront au jeu ? Pour la plupart des enseignants-chercheurs, la subjectivation semble jouer un rôle déterminant dans la conception qu'ils ont de l'enseignement. Ce processus dialectique entre l'acteur et le système a permis de trouver une forme d'explication causale au fort taux de chômage des diplômés. Nous nous demandons alors dans quelle mesure le parcours individuel d'un acteur peut influencer sur le cours des actions d'un collectif s'agissant de l'analyse de l'employabilité des diplômés. Subjectivité qui, dans une perspective sociologique, est « perçue comme une activité sociale engendrée par la perte de l'adhésion à l'ordre du monde, aux logos » (Dubet, 1994 : 121). Cela étant, l'action a un sens qu'il faut situer. Définie par sa significativité,

« l'action sociale s'interprète à partir de la subjectivité de l'acteur, c'est-à-dire à partir de la perception qu'il a de son environnement, des sentiments qui l'animent et des idées qui l'habitent, des motivations qui le font agir et des réactions qu'il a à sa propre action. Mais aussi, on est amené à analyser l'action sociale à partir de la dualité acteur-situation, fondamentale à toute la théorie parsonienne de l'action » (Rocher, 1972 : 35)

Ainsi, la réticence des enseignants-chercheurs d'intégrer une approche collective au lieu d'une approche individualiste comme étant un « entrepreneur autonome » (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009), pourrait s'expliquer par cette gêne susceptible d'émerger des interactions du système. Raison pour laquelle Anselm L. Strauss disait que

« l'une des facettes de l'interactionnisme est de définir un processus interprétatif (de soi-même, de l'autre influencé par soi-même, de soi-même influençant l'autre et influencé par l'autre...), mais toujours enraciné dans le flot de l'interaction et de la vérification des anticipations » (Strauss, 1992 : 15).

Cette acception de l'interactionnisme symbolique est un cadre interprétatif des difficultés de franchissement de l'individuel vers le collectif justifiant ainsi de la faiblesse des acteurs concernés. Selon David Le Breton, l'existence sociale est faite d'une série d'interprétations et de définitions de situations toujours remises en chantier. « Pour l'interactionnisme, l'individu est un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein

fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la “force” du système ou de sa culture d’appartenance » (Le Breton, 2004 : 46 in Laberge, 2009 : 151).

L’une des caractéristiques de la désorganisation conceptuelle des contenus de programmes provient d’un mode de gestion vertical. Cette verticalité est soutenue par des acteurs politiques très distants de la réalité universitaire et un leadership très éloigné des prises de décisions de transformation. Cette approche verticale s’oppose à celle collégiale, lieu de maïeutique du savoir. Elle conforte donc une inertie dans l’action et rend les individus passifs d’une situation dont ils peuvent en être des acteurs.

Conscient des conséquences sur le devenir des étudiants, un certain nombre d’enseignants, selon leur familiarité ou leur proximité, se mettent ensemble pour apporter des petites révisions aux programmes. Quoique cela engendre ce que Prégent, Bernard, & Kozanitis (2009) appellent le « rapport de forces ». C’est-à-dire qu’un comité constitué d’enseignants volontaires travaille « en vase clos » pour définir un projet initial autour duquel l’ensemble des enseignants-chercheurs doivent s’agrèger. Cela crée des frustrations au sein du collège d’enseignants et l’appropriation de celui-ci ne sera pas cohérente avec les intentions premières du projet. Parce que ce projet aura été initialement conçu à partir d’une vision qui favorise la spécialité de ceux qui en sont les initiateurs. De fait, « il est bien compréhensible que les discussions, en vue de son approbation [se fassent] dans un rapport de forces où chacun [vient] défendre sa spécialité, où chacun [cherche] à gagner le maximum de crédits de cours afin de valoriser son domaine » (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009 : 4). Là aussi, on a le raisonnement d’un curriculum cloisonné avec l’établissement des frontières disciplinaires (Forquin, 2008).

Il se trouve également que la dynamique organisationnelle des enseignements universitaires s’opère de façon fragmentaire. Chacun est responsable de son cours, de ses évaluations et de sa salle de classe. Cette responsabilisation individuelle et non institutionnelle isole les enseignants les uns des autres. Il n’existe aucun cadre formel d’échange entre collègues sur les contenus des cours. Ces derniers sont considérés comme des propriétés dont la mise en commun pourra être fatale pour certains. Cela leur ôtera une part de leur identité professionnelle (Sainsaulieu, 2019). Dans ce contexte, aucune évaluation des cours n’est possible. Nous n’avons retenu aucun dispositif institutionnel qui envisage, pour l’heure, d’évaluer les enseignements. Dans ce cas, faute de trouver un moyen de mise en commun des savoirs et d’en discuter, Prégent Bernard & Kozanitis (2009 : 5) diront que « la vie pédagogique gravite autour des exigences de chaque professeur dans ses cours qu’autour du succès du programme dans son ensemble, de la réussite scolaire, de la satisfaction des étudiants et de la réponse aux besoins du marché du travail ou même aux besoins sociaux ».

Le manque de collaboration est donc à l'origine de la fracture qui structure les enseignements dans un programme d'études. L'inexistence de liens entre les cours fragilise à son tour l'atteinte de la finalité du projet de formation et désoriente les étudiants dans leur apprentissage. Bréhima dit avoir fait l'expérience en regardant le cahier d'émargement dans deux disciplines. L'une s'articule selon le programme initial avec les mêmes plans, les mêmes progressions. Il dit observer « une sorte de similitude, d'harmonie dans l'enseignement de ladite discipline. Les enseignants-chercheurs font à peu près la même chose, ils vont dans le même sens ». Mais lorsqu'il prend le cahier de l'autre discipline, il remarque dans celle-ci que chacun fait ce qu'il veut.

« Mais ça va dans tous les sens, je me suis amusé à faire cette comparaison, vraiment, c'est chacun fait ce qu'il veut, quand il n'y a pas de comité, ça ressemble à ça, ça va dans tous les sens. Donc, mais quand il y a ce travail de concertation, d'échange, les gens se mettent d'accord sur où il faut aller, sur le contenu, sur la progression, c'est vraiment utile » (Bréhima, Responsable de DER).

Diatou, en tant qu'étudiante professionnelle, dit être très critique de sa formation, car les enseignants ne ménagent pas d'effort pour harmoniser les contenus des programmes d'études entre eux. Pour elle,

« il n'y a pas de programme spécial pour eux dans leur module. Il peut y avoir dans cette faculté 10 professeurs qui enseignent la même discipline, un professeur est en L1 groupe, 2, 3, 4, jusqu'au groupe 10 ; les contenus de ce programme de ces professeurs ne sont pas les mêmes. (...). Chaque professeur est autonome de donner ce qu'il veut. Il fait de son programme ce qu'il veut et je ne pense pas s'il y a des mesures pour ça. Je ne suis pas dans l'administration, mais ça pose un problème, même les professeurs le savent » (Diatou, étudiant en Master en sciences de l'éducation).

Face à de tels contenus dispersés par plusieurs enseignants d'une même discipline, les étudiants ne semblent pas avoir souvent les mêmes informations ni les mêmes sources. Cela a interpellé Diatou qui a demandé au responsable pédagogique de sa faculté de trouver une solution à cette situation. La réponse qui lui a été adressée chaque fois est qu'il n'y a pas de programmes élaborés au niveau supérieur, que chacun est autonome et libre de donner ce qu'il veut. Les conséquences de telles pratiques participent à la démotivation des étudiants et impactent leur investissement personnel dans l'acte d'apprentissage. Ainsi, c'est l'observance de cette carence de formation qui encourage les potentiels employeurs d'aller recruter ailleurs. Car les diplômés auront été formés dans une approche compartimentée avec une multitude d'objectifs sans réelle pertinence pour l'insertion future. Diatou constate malheureusement qu'il n'existe pas de cadre d'autorégulation des programmes d'études. Même si ce cadre existe, c'est de façon individuelle. Chacun apporte son petit changement dans ses cours, selon sa vision de la finalité de la formation qui s'inscrit clairement dans une approche subjective. Cette approche-cours manque donc de cohésion d'ensemble ou de vision d'ensemble autour d'un projet de formation que doit caractériser la prospective éducative.

De cette approche désintégrative des enseignements et les réponses apportées, nous avons découvert un leadership laxiste qui, selon Moustapha ne réfléchit qu'en fonction de leur solde bancaire. La question qui se pose est de savoir si réellement l'administration universitaire a conscience de l'impact qu'a cette approche fragmentaire des enseignements et de leur diffusion sur le devenir des étudiants. Est-ce parce qu'ils sont occupés à gérer les affaires courantes ou urgentes que leurs visions ne portent jamais sur les problématiques de mise en cohérence des contenus d'enseignements ? Pourtant, cette approche-cours « entraîne des conséquences précises sur la formation des étudiants » (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009 : 3). Chacun doit se demander ce qu'il peut faire pour mieux former les étudiants en vue de répondre aux compétences attendues du marché.

6.3.1.1.2. L'arrimage des formations aux attentes du marché du travail : quelle perspective organisationnelle ?

Il a été établi que les lacunes organisationnelles des contenus d'enseignements pourraient impacter l'employabilité des diplômés dans la mesure où ces derniers auront été « mal formés » selon Moustapha. Or, les employeurs sont de plus en plus à la recherche de compétences multiples et de personnes maîtrisant leur domaine de formation. L'approche-cours étant une organisation individuelle et dispersive des enseignements, elle ne favorise pas plus de valeur ajoutée, car les enseignements dispensés dans notre université d'enquête ne sont pas choisis en fonction des attentes du marché. Ces attentes ne sont pas scientifiquement documentées et connues du système universitaire pour que les formations soient orientées vers les compétences spécifiques. Nous avons vu avec l'université en quête de professionnalité (Béduwé & Mora, 2017), que les enseignements tentent d'intégrer *in situ* des compétences de plus en plus recherchées sur le marché. Cette intégration se fait à travers l'approche par compétences en vue d'arrimer les contenus des formations à la réalité du marché. Les mutations socio-économiques (Voirol-Rubido & Hanhart, 2015) ont fortement transformé les programmes de formation avec des exigences non seulement de qualité, mais aussi de compétences. On la conjugue de plus en plus avec cette maxime qui est de « faire plus avec moins ». Ce nouveau contexte mondial met à jour « une diminution des ressources allouées à la production, et une accentuation des exigences et des attentes des clients en matière de qualité et de variété des produits et services offerts » (Evers, Rush, & Berdrow, 1998) in (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009 : 6).

Les enjeux nouveaux se font alors sentir et les transformations des systèmes de formation doivent suivre cette évolution des besoins. Cependant, dans le contexte universitaire malien en général et spécifiquement en SHS, cette appropriation d'un monde en mutation n'est pas encore effective. Des logiques nostalgiques des pratiques traditionnelles, à la limitation des ressources

propres au fonctionnement institutionnel, semblent durcir la transition du système classique de formation vers le système LMD. L'effectivité de la transition vers le système LMD passe par une réappropriation des contenus d'enseignements que nous venons de voir disloqués et dont les responsabilités sont mal situées. Ces défis organisationnels et pédagogiques à relever nécessitent un travail collectif, collaboratif afin de fournir au monde du travail, qui l'exige d'ailleurs, une main-d'œuvre de qualité avec des compétences générales et spécifiques.

Les enquêtes de Evers, Rush & Berdrow (1998) ont établi une liste de compétences élargies que tout diplômé doit développer à la fin de sa formation afin de faciliter son insertion. Ces compétences élargies s'ajoutent évidemment aux compétences spécifiques propres à la discipline de formation. Sachant que, à compétences égales, les employeurs préfèrent recruter ceux qui ont d'autres compétences spécifiques.

Gérer ses ressources personnelles

- Développer et internaliser constamment des pratiques ou des routines pour maximiser sa capacité de gérer l'incertitude et un environnement qui évolue.

Communiquer

- Interagir de façon efficace avec une variété d'individus et de groupes, de manière à pouvoir rassembler, intégrer et communiquer de l'information sous différentes formes (par exemple, à l'écrit ou à l'oral).

Gérer des personnes et des tâches

- Accomplir des tâches en planifiant, en organisant et en exerçant un contrôle sur les ressources matérielles et humaines.

Développer une propension à l'innovation et au changement

- Concevoir et mettre en œuvre des façons d'instaurer et de gérer le changement, ce qui demande de rompre avec des modes de pensée et d'action usuels.
-

Tableau 30 : la liste des compétences élargies selon Evers, Rush & Berdrow (1998 : 5) in (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009 : 7)

Pour arriver à suivre les mutations socio-économiques et les exigences du marché, il est nécessaire de développer une autre approche que celle de l'approche-cours. C'est d'ailleurs pour cela qu'il y a des initiatives individuelles qui se sont mises en place de façon informelle pour apporter de la nouveauté aux contenus des enseignements. Après analyse des maquettes de formation, nous admettons que le pari de développement des compétences, ci-dessus citées (Evers, Rush & Berdrow, 1998), ne transparaît nullement dans les maquettes de formation. Or, Prégent & ses coauteurs diront que

« si un programme d'études veut développer chez les étudiants, parallèlement aux compétences professionnelles, l'autonomie et la prise en charge, les habiletés communicationnelles, la capacité à gérer la difficile synergie entre divers types de personnes dans les divers types de tâches complexes, tout en favorisant un sens de l'innovation et du changement, il faut mettre en place une organisation

6.3.1.1.3. L'adaptation des enseignements aux caractéristiques des étudiants : quels enjeux ?

Force est de constater que les mutations socio-économiques ne concernent pas uniquement le marché du travail, les caractéristiques des individus ont aussi changé. Comme disaient Prégent, Bernard, & Kozanitis, (2009 : 8), « plusieurs caractéristiques des étudiants actuels ne sont plus les mêmes que celles des générations précédentes ». Ils s'appuient sur un certain nombre de traits physiques et vestimentaires qui semblent sauter aux yeux. Cependant, d'autres aspects psychologiques et sociologiques sont bien plus importants pour comprendre les étudiants actuels et leur rapport aux études. D'un côté, cette génération d'étudiants issue de l'avènement de la démocratisation de la vie politique en 1991 et celle des années 2000 et 2010 avec l'arrivée des technologies de l'information et de la communication ont transformé le rapport des étudiants à l'institution scolaire et universitaire. Déjà ayant contribué à la chute du pouvoir dictatorial de Moussa Traoré en 1991, l'association des élèves et étudiants du Mali (AEEM) a été récompensée d'un siège au gouvernement de transition du CTSP (Comité de Transition pour le Salut du Peuple) (Diakité, 2000).

Cette action a eu un impact sur l'avenir de l'AEEM, car elle a été et fait toujours l'objet d'instrumentalisation politique. Parce que ces élèves et étudiants ont compris qu'ils peuvent jouer un rôle dans le fonctionnement du pays et de leur capacité à demander et à obtenir ce qu'ils voulaient. Cet organe (AEEM) qui, à l'origine, était censé défendre les intérêts des élèves et étudiants se transforme en un organe « fixateur de tension » (Diaby, 2023) au sein de l'université. Tension qui se traduit par des actes de violences physiques, de violences verbales, des intimidations, des harcèlements, des injures et menaces. En effet, depuis le début des années 2000, on constate une augmentation régulière du nombre de cas de violence dans l'espace universitaire. Le rapport du comité de gestion de la violence dans l'espace scolaire et universitaire du Mali estime, entre 2015 et 2010, « 350 cas de coups et blessures portés à des étudiants dans l'espace universitaire, dont 280 recensés sur un seul campus. De 2017 à 2020, on a également dénombré 7 étudiants morts sur ce même campus » (C.G.V.S.U., novembre 2020 : 12). Au regard des données issues de l'enquête par questionnaire auprès des enseignants-chercheurs, Sambou Diaby (2023 : 106) a pu constater que « l'enseignement supérieur du Mali est un lieu de manifestation de la violence scolaire ». Ce comportement violent des élèves et étudiants les distingue de leurs aînés qui n'ont pas connu la révolte populaire de 1990-91 au

Mali, qui n'obéissaient qu'aux ordres des aînés ou du pouvoir central, car ils étaient soumis à un pouvoir dictatorial.

Les élèves et étudiants de l'avènement de la démocratie s'investissent de moins en moins dans leur rôle d'étudiant et sont définis comme « l'enfant roi » de la génération Y de Carol Alain (2005). « Ils savent ce qu'ils veulent et sont impatients de recevoir ce qu'il leur est dû naturellement. En raison de la rapidité qui caractérise leur mode de vie, la génération Y vit dans l'éphémère et a un besoin vital de réalisation et de gratification immédiates » (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009 : 9). Cette impatience et ce besoin vital de réalisation et de gratification conduisent les élèves et étudiants à agir par la violence. Et donc on les éloigne de leur mission première d'apprentissage.

Partant de là, certains enseignants trouvent que les étudiants n'ont pas le « niveau » requis pour suivre des enseignements universitaires. Et cela constitue un obstacle à l'apprentissage. Aboudou, enseignant-chercheur en psychologie, considère qu'il y a un véritable problème de niveau des apprenants lorsqu'ils arrivent du secondaire. Il regrette que l'université soit là pour combler les lacunes de formation de base au lieu de s'appuyer sur les prérequis pour transformer les jeunes étudiants en acteurs productifs de l'économie.

« Mais j'ai remarqué que quand les étudiants viennent ici ces dernières années, franchement le niveau est lamentable, le niveau est très lamentable et du coup, ça nous pousse à fournir beaucoup d'énergie et ça fatigue, ça use vraiment l'enseignant » (Aboudou, enseignant-chercheur en psychologie).

Par cette baisse de niveau, qui d'ailleurs appartient à l'ordre de l'idéologie ; car nous n'avons pas vu de recherches qui ont pu établir cette différence entre les écoliers d'avant et maintenant. La question de baisse de niveau semble une question universelle aujourd'hui partout dans le monde qui estime que les étudiants arrivent à l'université avec un niveau relativement faible. Alors plusieurs questions se posent à l'administration universitaire face à cette situation. La première est de savoir comment accueillir ces étudiants et les accompagner dans un cursus de formation qui, normalement, s'appuie sur des prérequis ? Faut-il s'adapter aux niveaux relativement faibles des étudiants ? Ou faut-il donner le diplôme aux étudiants alors que ce problème de niveau n'est pas résolu ? Salim trouve que c'est un choix cornélien à faire.

Les réactions sur cette « supposée » baisse de niveau des étudiants prennent deux formes. L'une est portée par des enseignants qui pensent qu'il ne faut pas sanctionner les étudiants pour leur niveau parce qu'ils ne sont pas responsables. Ces derniers tiennent pour responsables l'État et le système éducatif dans son organisation et son fonctionnement pour accorder une marge d'erreur aux étudiants. Cette posture engendre un traitement de faveur encourageant ainsi la médiocrité et conduisant à la formation des diplômés sans réelles compétences. Cela risque de

compromettre l'insertion professionnelle future du jeune diplômé. Pour Salim, enseignant-chercheur en philosophie,

« ça n'est pas leur faute. Ils sont dans un système qui favorise cela, donc on ne peut pas s'en prendre à l'étudiant qui est arrivé jusqu'à l'université sans jamais avoir lu un seul livre dans sa vie. Et sa première fois quand il a un exposé, la lecture sera une corvée au lieu d'être un plaisir, c'est un fardeau et ce n'est pas sa faute parce que la lecture elle s'apprend, elle ne s'improvise pas ».

Les enseignants constatent qu'il y a des étudiants en très grande difficulté et peinent souvent à exprimer leurs idées avec un sujet, un verbe plus un complément. Ce constat est fait lors des corrections des copies d'examen. Samba en tant que responsable administratif de l'université attire l'attention sur la gravité de la situation en disant que ce sont ces derniers qui sont appelés à diriger le pays dans les années à venir. « C'est très grave », dit-il. Et « on dit non, nous sommes au 21e siècle hein tu sais, il faut laisser les enfants. Ce sont des victimes. Ils ne sont pas responsables de leur situation et quelque part la société a failli », soutient encore Samba. Dans ce cas, comment faire en sorte que le diplômé arrive à décrocher son diplôme s'il n'est responsable de rien ? Faut-il continuer à entretenir cette situation qui encourage la médiocrité ?

Pour Samba, « un bon pédagogue est celui qui arrive à se mettre au niveau de l'apprenant dont il dispose ». Pour lui, « il ne s'agit pas de monter sur un piédestal en disant ici, nous sommes à l'université, des grands docteurs, donc c'est à vous maintenant de tout faire pour remonter. Non. Il faut tout faire pour se mettre à leur niveau ». Il appelle cela de l'adaptabilité. Raison pour laquelle il y a cet engouement de passer d'une évaluation de type « dissertation » à une évaluation de type « oral ». Depuis quelques années, avec l'introduction du système LMD les pratiques d'évaluation ont évolué. Ce sont des questions de connaissances et de capacité d'analyse qui sont régulièrement soumises aux contrôles. L'une des raisons de ce choix selon Ousmane, enseignant-chercheur, est « d'éviter de lire des bêtises, parce qu'il y a trop de fautes ». Il défend qu'en donnant les questions de cours, beaucoup d'étudiants « arrivent à s'en sortir ». D'autres enseignants prennent les étudiants en évaluation orale et individuelle. D'autres s'appuient sur les exposés en petits groupes de trois ou quatre pour faire des évaluations en contrôle continu. Toujours est-il que la pratique de l'évaluation sur table avec des sujets de dissertation reste limitée par les enseignants. L'avantage de l'évaluation orale est qu'il y a une discussion entre l'enseignant et l'étudiant, plus souvent difficile, mais nécessaire pour faire émerger les capacités communicationnelles ; compétence d'ailleurs incontournable pour rechercher un emploi.

« C'est vrai, ce sont des phrases souvent tortueuses, mais en discutant avec eux, tu arrives à tirer quelques meilleures idées, même si elles sont mal exprimées. Donc tu arrives à avoir ça. Donc au lieu d'un 3 ou un 4, alors le fait que vous avez discuté, ça peut donner naissance à un 10 ou à un 11. C'est comme ça ».

que beaucoup d'étudiants arrivent vraiment à gérer leur parcours ici chez nous. Sinon, si vous leur demandez de faire des sujets de dissertation, vraiment de traiter ça en 2 heures de temps, vous allez trouver que sur la copie il n'y a rien. C'est vide » (Samba, responsable administratif de l'université).

Ces choix basés sur une approche plutôt généreuse permettent aux étudiants de valider les semestres et de sortir du système universitaire avec un diplôme sans pour autant questionner leur devenir après la formation. Ce raisonnement pédagogique priorise donc une gestion quantitative à une gestion qualitative de la formation universitaire. Cependant, en voulant rendre service aux étudiants, parce qu'ils ne sont pas responsables de ce qui leur arrive, ces derniers arrivent sur le marché du travail sans réelle qualification et sont vite rattrapés par la réalité du chômage. Est-ce que ce type d'adaptation est souhaitable pour le devenir des étudiants eux-mêmes ? Ils ne seront donc pas compétitifs dans un environnement socio-économique très mouvant dans lequel les employeurs sont à la recherche de compétences de plus en plus pointues.

De l'autre côté, il y a ceux qui pensent qu'il faut faire abstraction du niveau des étudiants et considérer que s'ils sont arrivés à l'université, c'est parce qu'ils ont une base sur laquelle doivent s'agréger les enseignements supérieurs. Par cette considération, ces derniers sont donc dans une logique de transparence et de reconnaissance du mérite en vue de former et de mettre sur le marché du travail les diplômés avec des connaissances et compétences attendues. Dans cette autre lecture du faible niveau des étudiants, certains enseignants-chercheurs trouvent qu'il ne faut pas s'attarder sur la responsabilité des formations antérieures de l'étudiant pour le laisser sortir du système sans réelles compétences. Il faut travailler à parfaire ses lacunes, car le diplômé qui sortira de l'université restera un fruit de l'université et non du lycée, encore moins du second cycle de l'enseignement fondamental. Elle est donc responsable de ce qui peut arriver à ces diplômés.

« Si nous nous continuons à dire bon, voilà qu'ils n'ont pas de niveau, il faut les laissez-passer, en ce moment nous devenons nous aussi complices du système. À partir de cet instant-là, comment peux-tu accuser le secondaire ? Comment vas-tu situer la responsabilité de l'étudiant du secondaire, toi qui es le couronnement. Tu as un rôle à jouer pour combler le déficit antérieur parce que c'est toi qui mets le produit final sur le marché. Ça n'est pas le secondaire » (Binafou, enseignant-chercheur en philosophie).

Dans cette perspective, les pratiques pédagogiques sont plus rigoureuses, l'attention est plus portée sur la qualité de la formation que sur les admissions en classe supérieure ou pour l'obtention du diplôme. Nous avons déjà évoqué ce département qui a choisi de ne pas repêcher les étudiants de la première année à la deuxième année pour réguler les entrées et les sorties de la formation en vue d'augmenter l'employabilité des étudiants. C'est souvent un choix délibéré qui sert à trier les bons étudiants dès la première année de l'université. L'évaluation se fait de façon individuelle et par prestation de chaque étudiant pris dans un ensemble de groupes de

travail de trois ou quatre personnes. Salim, en tant qu'enseignant-chercheur, s'inscrit dans cette logique et donne généralement des exposés en respectant certaines normes. Pour lui, « il est hors de question de donner un livre à plus de trois personnes pour en faire un exposé ». Le livre est partagé en trois parties et chaque étudiant doit travailler sa partie et en faire un exposé oral dans lequel d'autres étudiants et l'enseignant-chercheur peuvent poser des questions. Le travail d'évaluation va tourner autour des échanges et de la capacité de mobilisation des arguments liés non seulement aux contenus de l'exposé, mais également à la triangulation avec d'autres sources que l'étudiant aura mobilisées. Ainsi, tout étudiant diplômé de cette approche sortira doté de connaissances et compétences attendues du marché et de son employabilité renforcée. On constate ainsi que seul le département de philosophie opère de façon à capter les bons étudiants dès la première année. Car ceux qui reprendront la première année (redoublants) voudront certainement aller s'inscrire dans d'autres départements moins rigoureux et où le système de repêchage existe.

Cette logique s'appuie donc sur une appréhension d'entrée à l'université selon laquelle les élèves arrivent en étant dotés de savoir-faire tels que distingués par Bernard Rey (1996 : 199) in (Berry & Garcia, 2016 : 5). Pour Rey, chaque étudiant doit, à son arrivée à l'université, savoir « lire intelligemment, prendre la parole, apprendre une leçon, prendre des notes, écrire sans fautes, se servir d'un dictionnaire, d'un atlas [...] tout ce dont il voudrait pouvoir bénéficier pour son enseignement, sans devoir s'en préoccuper ». C'est le type de posture à la maîtrise des compétences transversales de l'élève et l'étudiant qui définit alors le rapport de l'enseignant-chercheur à la qualité d'enseignement/apprentissage. Alors faut-il prendre en compte le développement d'une culture informatique comme compétences transversales et comment la mobiliser dans cette approche-cours ?

6.3.1.1.4. L'intégration de la culture technologique : pour quel résultat ?

L'intégration technologique au Mali amorcée à la fin des années 1990⁵⁷ et début 2000 a transformé peu à peu l'environnement scolaire et universitaire. Pour Djénéba Traoré & Boubacar Moustapha Guindo, « Le Mali a été connecté à Internet en 1996 grâce au projet Leland Initiative des États-Unis d'Amérique, avec un débit de 128 kilobits/s. Un nœud national d'accès au réseau est géré par la Société des Télécommunications du Mali (SOTELMA) (Traoré & Guindo, 2007 : 12). Au début des années 2000, les lycées ont commencé à ouvrir des centres informatiques pour initier les élèves à cette nouvelle technologie. Une fréquentation certes limitée des espaces cybernétiques pour la plupart, mais était devenue, pour certains élèves et

⁵⁷ Concernait majoritairement l'usage de la bureautique (traitement de texte)

étudiants issus d'un milieu social favorisé, un moyen de construction d'une identité sociale et numérique. En faisant le rapprochement, il s'avère que les enfants nés à cette période sont actuellement ceux qui sont à l'université ou qui viennent d'obtenir leur diplôme. L'essor des réseaux sociaux a également « boosté » le paysage scolaire et universitaire, car la quasi-totalité des étudiants dispose d'un smartphone avec lequel les recherches peuvent être menées. Cette nouvelle donne dans l'espace universitaire est censée guider les enseignants-chercheurs à réguler leur pratique et inciter les étudiants vers les sources documentaires accessibles sur internet. Nous évoluons dans un monde en plein essor technologique qui peut permettre une flexibilité dans les programmes de formation. Or, ce paramètre est loin d'être intégré dans le processus de formation et de transformation curriculaire.

Traoré & Guindo (2007 : 58) soulignent qu'un « curriculum TIC national portant sur les systèmes d'exploitation, les logiciels d'application et l'Internet n'existent pas et encore moins un guide d'évaluation des performances acquises ». Djénéba Traoré ajoute que, « même si l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et Microsoft couvrent en partie les besoins en ordinateurs de la FLASH⁵⁸, il n'existe pas de curriculum pour l'enseignement de l'informatique et la FLASH n'a pas encore de politique de formation des étudiants et des enseignants aux nouvelles technologies » (Traoré & Guindo, 2007 : 79). Même s'il l'était envisagé, la limitation des ressources empêcherait sa mise en œuvre, car c'est cet argument qui obstrue régulièrement des initiatives non seulement individuelles, mais aussi collectives d'innovations pédagogiques en contexte malien.

Pour Famoussa, le professeur est censé être le modérateur entre son enseignement et les apprenants dans le système LMD. Or, quand il est demandé aux apprenants d'aller effectuer des recherches avant le cours, rares sont ceux qui le font d'après Famoussa. Pour se justifier, ils diront ne pas avoir de moyens financiers pour effectuer des recherches sur internet en sachant qu'une heure de connexion coûte 500 francs CFA. Narguant ainsi la limitation des ressources financières et du retard de l'allocation familiale (bourse d'études). Voici pourquoi les pratiques pédagogiques sont à l'image du manque de bibliothèque bien équipée, d'une salle informatique dotée d'une connexion internet haut débit. Ainsi, Famoussa dit ne pas pouvoir exiger des étudiants un travail autonome qui demande l'intégration du numérique. Cette situation s'apparente à ce que nous avons travaillé dans un article paru à la presse universitaire de Bordeaux (PUB)⁵⁹ sur *la fabrication des angoissés du quotidien en contexte de crise*

⁵⁸ Faculté des Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines

⁵⁹ <https://ressources.una-editions.fr/s/NEo7YtE3c3anZBk>

universitaire au Mali. Dans cet article, nous considérons que le bricolage pédagogique né de l'insuffisance des ressources et les arrangements sociaux prennent le pas sur les actions pédagogiques objectives. Un enseignant qualifie cette situation de « tout à fait humain ». Or pour Cheikh Mbacké Gueye, « le tissage des liens sociaux est ainsi tellement fin qu'il incite à des manières de vivre ou de savoir-vivre qui favorisent les relations au détriment des règles établies » (Gueye, 2007 : 67). Les enseignants participent donc de façon inconsciente à l'entretien d'une forme de pratique enseignante parce qu'ils auront intériorisé ce que Cheikh M. Gueye appelle le « culte du relationnel ». De ce fait, ils rentrent dans une phase de négociation qui selon Isabelle Baszanger « est un fait générique des relations et des arrangements humains » (Baszanger, 1992 : 245). Ce processus de négociation est en partie un facteur qui trouble le bon investissement des enseignants dans leur pratique enseignante et des étudiants dans l'apprentissage. Leurs rapports au savoir et au fonctionnement institutionnel se traduisent en matière d'efficacité interne et externe du système universitaire.

Par ailleurs, les enseignants ont conscience que les lacunes en TIC de leurs étudiants constituent un frein à leur insertion. Ils entreprennent alors des démarches incitatives consistant à aller vers l'informatique. Pour Moustapha, le premier changement doit venir des enseignants en interrogeant leur pratique pédagogique. Il ajoute qu'il ne suffit plus d'avoir des connaissances disciplinaires, mais plutôt de disposer d'outils ou de méthodes qui assurent les 50 % d'acquisition des savoirs à l'apprenant. Il est supposé que l'enseignant ait la maîtrise de son enseignement, mais la question qui se pose est de savoir comment transmettre ces savoirs à cette nouvelle génération d'étudiant, et dans un contexte socio-économique en constante mutation ? Cette question soulève une problématique de la formation continue des enseignants en informatique. Cela attire notre attention sur un point d'ordre du jour d'une réunion qui s'était tenue au rectorat et à laquelle nous avons participé en 2019. Il était question d'intégrer, avec d'autres facultés, un dispositif de mise en ligne des enseignements d'autant plus que le contexte Covid encourageait fortement cette politique de diffusion des savoirs. Il s'avère que le syndicat d'enseignants avait fait une remontée d'information relative à la réticence des enseignants à ce projet. Derrière ce rejet du syndicat se cachait une question de propriété intellectuelle non précise de l'État.

Or, l'outil informatique est devenu un lieu de communication, d'information d'apprentissage, et de divertissement pour bon nombre d'étudiants de la nouvelle génération. Ces étudiants sont pris par Marc Prensky in (Barbé, 2003) pour des « natifs de l'ère numérique » (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009 : 13). C'est dans cette perspective d'intégration numérique que Moustapha, quant à lui, demande aux étudiants de lui envoyer par mail, les exposés qu'ils auront préparés

avant la présentation. Quoique cette demande implique une forte mobilisation de l'étudiant dans l'appropriation culturelle et technologique de l'outil numérique. Mais cette incitation est, pour Moustapha, un moyen de faire parvenir les étudiants, dans un monde connecté susceptible de favoriser leur insertion avec des candidatures spontanées ou ciblées pour des offres qui sont généralement diffusées en ligne. Cette incitation les intégrera donc dans une société numérique qui maintient bon nombre de candidats ou diplômés en marge d'un marché du travail connecté. Car selon Prégent, Bernard, & Kozanitis (2009), les professionnels du marché ont déjà intégré cette culture technologique dans leurs activités professionnelles. Ainsi, pour recruter les collaborateurs, ils attendent des compétences informatiques nécessaires à l'exercice de l'activité de l'entreprise.

Les étudiants eux-mêmes ont une certaine conscience de l'utilité de l'outil numérique pour développer les compétences transversales. Avec cette culture informatique, certains étudiants ne se laissent pas prendre par le temps et vont à la recherche d'informations supplémentaires pour développer leurs compétences. C'est le cas de Ali, étudiant en L3 psychologie qui dit effectuer régulièrement des recherches sur des sujets qui l'intéressent et dont les enseignements universitaires ne touchent que partiellement. Il dit ceci :

« Généralement, je fais des recherches sur..., actuellement avec YouTube, nous pouvons en apprendre beaucoup. Parce qu'il y a certains psychologues à l'extérieur qui font des vidéos, qui échangent en fait leurs points de vue, ou bien certains même enregistrent des cas, et à travers ça nous pouvons visionner, et apprendre à partir de cela. C'est très instructif, la lecture et tout » (Ali, étudiant en L3 psychologie).

D'autres considèrent que l'informatique est l'outil incontournable du XXI^e siècle. En dehors de son temps d'apprentissage universitaire, Issiaka, étudiant en L3 suit une formation en informatique. Pour lui, « l'illettré du XXI^e siècle est celui qui ne sait pas manipuler un ordinateur ». Poursuivant son ambition de devenir enquêteur, il juge incontournable la maîtrise d'outil informatique pour recueillir, traiter et analyser les données d'enquête.

« Comme... au début, je vous ai dit que je voulais être un enquêteur. Voilà, maintenant, pour être un enquêteur, il faut savoir collecter des informations, les données ; puis les analyser. C'est ça qui m'a poussé à aller faire l'informatique pour mieux collecter mes données une fois devenu chercheur » (Issiaka, étudiant en Licence 3 sciences de l'éducation).

En résumé, les enseignements dans l'approche-cours témoignent donc d'un environnement universitaire qui manque, selon (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009), d'une vision collective articulée dans un projet de formation et qui favorise l'isolement de l'enseignant dans sa pratique enseignante. Le contexte de l'approche-cours restreint ainsi les champs d'élargissement des compétences transversales des étudiants si cette démarche n'est pas volontaire ou si les enseignants ne les y incitent pas. Car le marché du travail est en constante mutation. Les enseignements devraient intégrer non seulement les technologies de l'information et de la

communication dans leur élaboration à travers des activités motivantes et imaginatives, mais aussi adosser à la réalité professionnelle. Cette double appréhension de l'univers réflexif des enseignements et du marché du travail est un défi que tout système éducatif et universitaire doit relever pour aller vers une université dans laquelle les enseignements se déploient dans une approche-programme.

6.3.1.2. L'enseignement supérieur et l'approche-programme : quelle perspective ?

Dans ce second modèle, l'ensemble des cours du programme repose sur un « projet de formation (lignes directrices, principes et applications) élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral (professeur et chargé de cours) et les leaders responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et de collégialité » (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009 : 1). Cette description de la pratique enseignante semble être méconnue de l'ensemble des acteurs universitaires maliens. Tout au long de notre enquête, il ne nous a pas été donné de constater, non seulement à travers les discours, mais également à travers les actions posées, une quelconque pratique correspondante à l'approche-programme. Deux faits observables dans l'organisation du travail pédagogique décrivent la situation de l'enseignement supérieur du Mali et de notre faculté d'enquête en particulier. Il s'agit d'un côté de la fragilité du projet de formation et de l'autre de l'inexistence d'une synergie d'action pour réaliser les activités pédagogiques.

Ce qui est reproché à l'institution universitaire malienne, c'est de ne pas avoir une ligne directrice dans laquelle s'inscrivent les formations. Moussa estime que nous avons un État faible qui s'est dérobé de toutes ses responsabilités. Ce faisant, tous les acteurs politiques et pédagogiques sont laissés à eux-mêmes, car chacun, « *dans sa petite bulle* », fait ce que bon lui semble. « Parce qu'il n'y a pas de politique éducative de façon institutionnalisée qui doit gouverner tout le monde en même temps. Ça n'existe pas au Mali » disait Moussa, enseignant-chercheur.

Or, pour Prégent, Bernard & Kozanitis (2009 : 16), un projet de formation lié à un programme d'étude nécessite au moins quatre aspects consensuels que sont :

« Une vision du diplômé que l'on veut former ; des valeurs et des attitudes qu'il aura à acquérir à travers le programme ; des compétences qu'il aura à développer, de même qu'une distribution de ces compétences dans les cours du curriculum et une organisation du champ de spécialité (les contenus) et des dispositifs pédagogiques (méthodes et moyens) capables de concrétiser les trois éléments précédents ».

Tous ces aspects devraient se retrouver dans le plan stratégique de l'institution universitaire, donnant ainsi une directive institutionnelle aux enseignements. Or, selon Amadou, chef de

division ayant eu à travailler sur le plan stratégique de notre université d'enquête, estime que c'est « un plan stratégique démodé ». Ce travail d'évaluation et de remise en questionnement n'était pas institutionnellement fait au moment de l'enquête. C'est pour cela que les entretiens avec les autorités politiques, administratives et pédagogiques laissent transparaître un flou non seulement autour du type de diplômé à former, mais aussi des valeurs et compétences attendues de lui après la formation.

D'un point de vue général, il existe un consensus pour affirmer que l'objectif de l'université n'est pas de former directement à un métier ou de garantir un emploi, mais plutôt de permettre au diplômé d'être apte à s'adapter à diverses situations professionnelles après sa formation. Cette considération ne relève-t-elle pas d'une volonté de l'université entrepreneuriale ? Nous allons tenter de répondre à cette question dans le dernier chapitre de thèse. Selon Moussa, enseignant-chercheur, l'université a pour mission de transmettre des connaissances académiques plutôt que de se concentrer sur des compétences spécifiques à un emploi. Il insiste sur le fait que l'université ne doit pas être confondue avec une école professionnelle. Un autre enquêté nous disait à ce propos :

« Je vous dis hein, mais pas en tant qu'autorité politique, mais en tant que spécialiste des sciences de l'éducation. L'université ne donne pas un emploi, l'université forme pour l'exercice d'un emploi, il faut que cela soit clair pour tout le monde, moi j'occupe un emploi au niveau de l'université, ce n'est pas l'université qui m'a donné cet emploi-là. (...). Je dis, je reste catégorique sur ça, vraiment l'université ne forme pas pour un emploi » (Ibrahim, responsable institutionnel).

Si au départ, il n'y a pas de vision cadre d'orientation des formations universitaires, il ne saurait y avoir de valeurs, ni de compétences spécifiques à développer à travers des méthodes pédagogiques adéquates et des moyens suffisants pour former des diplômés en phase avec le marché du travail. Certes, il existe dans les maquettes de formation des valeurs-cadres et des compétences à développer selon les disciplines, mais tout ceci est orchestré de façon décousue et en dehors d'une logique consensuelle. Il s'avère que penser la vision du type de diplômé à former est « un travail ardu d'échanges, de discussions et de rédaction qui a habituellement commencé par la consultation des documents facultaires ou départementaux existants » (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009 : 19). La vision du diplômé à former devrait être celle qui est « annoncée et répétée aux étudiants durant tout le programme, dans chaque cours et qui colorera l'optique ou l'angle d'attaque propre à chacune des matières abordées par les professeurs » (Ibid.).

Tout comme le curriculum dans son ensemble, le projet de formation contient de façon implicite et explicite des énoncés de valeurs que les responsables politiques, administratifs et pédagogiques souhaitent renforcer dans le cadre de leurs actions politiques et pédagogiques.

Pour Ibrahim, en tant que responsable institutionnel universitaire, il faut qu'à travers son implication dans la gouvernance institutionnelle les étudiants arrivent à croire et à compter que sur leur propre capacité. Que la valeur du travail soit la valeur capitale qui doit être au firmament de la connaissance. Adama, quant à lui, met l'accent sur l'aspect éthique de la formation en évaluant objectivement les étudiants selon leur mérite. Ce sont ces valeurs non exhaustives, infusées dans des contenus et actions pédagogiques qui devront caractériser le futur diplômé et le type de citoyen à former. Prégent, Bernard & Kozanitis (2009) estiment que le développement longitudinal de ces valeurs (trois, quatre et cinq ans) participe à l'adaptation de l'étudiant, du diplômé dans un contexte sociopolitique en mutation constante. Société dans laquelle les décisions à prendre sont de plus en plus chargées de sens dans la mesure où cohabitent différents modèles et idéologies parfois contradictoires. Ces valeurs transférées dans le cadre d'une formation peuvent être formulées à partir d'un projet de changement souhaité ou à partir des lacunes observées dans un domaine particulier du savoir en vue d'y remédier. Ces valeurs peuvent être conformes à la réalité sociale ou professionnelle et s'accompagnent des compétences spécifiques ou élargies à faire acquérir par les étudiants pendant leur formation.

Dans le cadre d'une formation en Master sociologie au Mali, la maquette soumise à l'habilitation identifie trois types de compétences professionnelles à développer. Ces compétences sont : (1) la capacité à concevoir et à mettre en œuvre un projet de recherche ; (2) la capacité à concevoir et mettre en œuvre des outils de recherche, à la fois théoriques et matériels ; (3) la capacité à conduire un changement dans l'action sociale (personnes âgées, jeunes, enfants, handicapés, etc.), dans les organismes et agences de développement nationaux et internationaux. Nous avons donc constaté que les deux premières compétences sont aussi celles soulignées dans les Master en Anthropologie, Sciences de l'éducation. En fin de compte, ce travail ardu de discussion et d'échange autour des contenus est le grand absent non seulement dans la conception des projets de formation, mais également dans la mise en œuvre du projet de formation. Cela démontre un manque de communication et de synergie d'action entre les départements autour d'un projet de formation. D'abord c'est l'organisation des enseignements dans leur conception, leur enchaînement et leur mobilisation qui va constituer le premier obstacle, ensuite c'est l'absence du lien transdisciplinaire et des redondances qui vont entacher la qualité de la formation, enfin c'est l'employabilité du diplômé qui va être mise en question.

Ainsi, analyser le contexte dans lequel les enseignements sont pensés organisés, diffusés puis évalués permet de saisir une partie de la réalité complexe du processus d'insertion professionnelle des diplômés. Le travail collégial et consensuel qui devrait être le fil conducteur de cette entreprise de l'approche-programme est officiellement négligé dans le contexte malien,

mais entretenu de façon informelle en vue de satisfaire des besoins particuliers. Bakary nous dit que les cadres d'échange entre collègues existent, mais de façon informelle et que cela se met en place selon les affinités. Alors nous avons voulu savoir s'il existait au sein de l'université un comité de réflexion avec pour objectif d'échanger et de travailler sur des propositions d'amélioration des formations universitaires. D'autant plus que la vision de l'approche-programme nécessite de prendre en compte une posture « macroscopique » c'est-à-dire s'interroger sur les stratégies d'intégration des activités pédagogiques dans les programmes de formation (cours, exposés, stages, projets, mémoires, etc.). S'interroger sur les agencements méthodologiques des contenus d'enseignement afin de les rendre plus attractifs aux yeux des étudiants. S'interroger également sur la pertinence d'un ou des modes d'évaluation des enseignements en contexte de mutation sociopolitique et économique. Ces questions devraient aussi concerner les matériels didactiques, les manuels de référence, les polycopies et les résumés donnés çà et là aux étudiants ainsi que leurs utilités dans le processus de formation. Enfin, s'interroger sur la charge du travail individuel de l'étudiant que certains enseignants et administrateurs considèrent comme trop surchargée avec des cours qui se répètent.

6.3.2. Le comité de réflexion universitaire : entre le formel et l'informel

Tout processus de changement commence par l'éveil de conscience sur une situation en passe d'être critique pour le bon fonctionnement institutionnel. Cet éveil selon Collerette, Delisle & Perron (1997 : 25) est « cette activité mentale qui consiste à s'interroger, ne serait-ce qu'à des fins stratégiques, sur l'utilité de prêter attention à cette pression » environnementale. Ici, les autorités politiques, administratives et pédagogiques ont toutes reconnu une fragilité du système universitaire à travers les décisions politiques et pédagogiques qui sont prises ; à travers le mode d'organisation et de gouvernance des enseignements ainsi que le type de mobilisation subjective des premiers acteurs concernés comme les enseignants et les étudiants. Cette phase d'éveil des acteurs institutionnels est le tout premier élément déclencheur des phases du changement. C'est ce que Kurt Lewin (1968) appelle « *décrystallisation* » parmi les trois phases du processus du changement qu'il propose à savoir : *décrystallisation*, *transition* et *recristallisation*. La *décrystallisation* correspondrait selon Collerette, Delisle & Perron (1997 : 23) « à la période où un système, qu'il s'agisse d'un individu, d'un groupe ou d'une collectivité, commence à remettre en question, volontairement ou non, ses perceptions, ses habitudes ou ses comportements ».

Cependant, le seul fait de reconnaître les lacunes institutionnelles, organisationnelles ou pédagogiques, ou se remettre en question, ne suffit pas pour autant que le changement soit acquis. Un ensemble de procédés doit être enclenché pour parvenir au changement souhaité

nécessitant l'implication de tous : c'est la phase de « *transition* ». Cette phase sera un espace de proposition et de réorganisation des actions politiques, institutionnelles et pédagogiques en ce qui concerne notre université d'enquête. C'est dans cette phase qu'il est nécessaire de mettre en place un comité de réflexion pour aborder les stratégies des nouvelles orientations pour le changement institutionnel souhaité. La mise en place et l'application de nouvelles directives organisationnelles de façon spontanée constituent la troisième phase du changement qui est la « *recristallisation* ». Les acteurs auront intégré les nouvelles valeurs organisationnelles et des pratiques qui participent à la redéfinition de l'institution.

Tout au long de notre rédaction, il a été question de décristallisation dans laquelle les questions de gouvernance, de leadership, des impasses de l'évaluation institutionnelle ont été soulevées. Ensuite, il y a eu des moments où les acteurs, sans ce travail d'organisation que nous allons décrire ici, ont entrepris des démarches personnelles ou collectives pour apporter des solutions aux problèmes auxquels ils font face au quotidien. Nous avons appelé cela les stratégies du contournement et cela s'inscrit logiquement dans une tentative de recristallisation de Kurt Lewin. Mais cette étape de recristallisation ne saurait être reconnue que lorsque la transition est faite. Ainsi, pour une transition réussie dans le processus de changement, nous avons questionné ce que Prigent, Bernard, & Kozanitis (2009) appellent dans l'approche-programme, une organisation-cadre. Celle qui donne des orientations précises sur les perspectives de changement institutionnel. Dans notre cas, il s'agit de savoir s'il existe un comité de réflexion et de prospective au sein de chaque département d'enseignement et de recherche.

Sans grande surprise⁶⁰, nous avons constaté qu'il n'existe pas de tel cadre formalisé pour penser les problèmes de l'université. Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, nous dit qu'il n'y a pas de réflexion.

« Il n'y a pas de réflexion collégiale sur comment améliorer nos enseignements. Comment les adapter à l'évolution du monde ? Il n'y en a pas. Les gens se cherchent, ils font les cours comme ils peuvent » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

L'absence de ce cadre d'échange basé sur la réflexion contraint les uns et les autres à ne s'en tenir qu'à leur propre vision des cours et du programme sans faire le lien avec les autres enseignements. La réflexion, fondamentalement considérée comme « la force antagoniste de la routine » (Durkheim (1922 : 94) est perçue comme l'élément essentiel permettant de surmonter les obstacles aux progrès nécessaires dans les départements d'enseignement. Cette réflexion se déroule souvent de manière informelle, sans être structurée ou formalisée, comme l'indique.

⁶⁰ Parce que j'ai fait mon cursus universitaire dans cette faculté (l'ex FLASH) et aussi je suis fonctionnaire en tant qu'assistant dans cette faculté.

Par « informel », il s'agit de la non-existence d'une démarche intentionnelle instituée en vue de répondre à une situation de la vie universitaire. Cette absence de forme dans le cadre des échanges ne veut pas forcément dire que l'intention de coconstruire ou la conscience du changement (l'éveil) soit absente. Il existe d'autres formes de communication basée sur des affinités, mais qui ont montré leur limite en matière de concrétisation des actions institutionnelles. Gilles Brougère (2007 : 5) ne disait-il pas de l'informel qu'au-delà de toutes ses ambiguïtés,

« c'est l'idée qu'en participant à diverses activités, qu'il s'agisse de travail, de loisir, de vie associative, du plus ordinaire de la vie quotidienne ou d'évènements exceptionnels qui traversent une vie, les personnes apprennent sans que la situation ait été pensée pour cela, sans qu'elles en aient l'intention, voire, parfois, sans qu'elles en aient conscience ».

Chemin faisant, ces affinités intercollégiales entraînent un mouvement à contre-courant de l'institutionnalisation des actions pédagogiques répondant aux défis du moment. Même si les réflexions sont menées entre enseignants eux-mêmes ou entre enseignants et administrateurs de façon affinitaire, le cadre formel devrait permettre la prise en compte des conclusions des échanges pour en faire des propositions concrètes sur lesquelles le changement souhaité pourrait s'appuyer. On a l'impression que le monde universitaire (pas que) peine à se défaire de l'oralité sociohistorique (tradition orale) à laquelle le Mali tire ses traditions. Ainsi, il est difficile de transposer cette modalité de fonctionnement traditionnelle au contexte de fonctionnement universitaire. Cependant, l'important n'est pas le franchissement de cette question d'informel et de formel, mais plutôt que les individus s'inscrivent dans une dynamique interactionnelle et constructive des problématiques institutionnelles. Moussa, en tant qu'enseignant-chercheur, déplore le fait même qu'il n'y a pas assez de rencontres, au sein même de leur discipline respective. Pour lui, ce manque de cadre conduit plus souvent à des importations modulaires dans le programme sans que les enseignants soient informés des motivations réelles de tels choix. Il dit ceci :

« Il faut que les gens se rencontrent de temps en temps, voilà, il y a de nouveaux modules souvent qui atterrissent, on ne sait pas comment, il n'y a jamais de discussions autour, mais on nous les confie pour les enseigner. Ce n'est pas comme ça. Il faut que le concepteur du module au moins vienne nous présenter un peu son module. Souvent un seul conçoit son module, et vient voilà » (Moussa, enseignant-chercheur en anthropologie).

Dans cette perspective, Joëlle Morrissette (2011) a réalisé sa thèse de doctorat sur les *manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire* à partir d'une perspective interactionniste. Cette thèse s'inscrit en partie dans « des travaux d'auteurs tels que Michel De Certeau (1990) ou Giddens (1987) qui soutiennent que les gens « ordinaires produisent, eux aussi, des savoirs et des “manières de faire” avec et dans la culture »

(Morrisette, 2011 : 12). Elle s'inscrit également dans la continuité des recherches « qui reconnaissent que les acteurs peuvent contribuer à la production de savoirs à propos de problèmes et d'enjeux qui les impliquent » (ibid.). En partant de cette appréhension de l'univers interactionniste, notre réflexion tente, à terme, d'inciter les acteurs politiques, administratifs et pédagogiques qui travaillent dans des problématiques institutionnelles à prendre conscience de leur rôle d'acteur. Car il y a un vide à combler. De ce vide formel surgissent des décisions unilatérales ou prises dans de petits groupes affinitaires sur un objet qui attire leur curiosité. Ces décisions sont donc mises en application sans réelle connexion avec les autres décisions. C'est ce qui est expliqué dans l'approche-cours et qui caractérise le système universitaire malien. Au-delà de ce poids sociohistorique de la tradition orale à laquelle on serait tenté de justifier la lenteur de la mise en place d'un cadre formel de réflexion, il existe également dans les départements, des conflits internes qui nuisent au bon fonctionnement institutionnel. Ceci instaure un climat peu favorable à la réflexion d'ensemble, donc de dislocation des projets de formation. Bruno Latour (1994 : 27) disait dans son ouvrage *le métier de chercheur, regard d'un anthropologue* issu d'une conférence-débat à l'INRA à Paris le 22 septembre 1994 que « les scientifiques n'ont pas de clients, ils n'ont que des collègues, des “chers collègues”, qui sont à la fois ceux qui les détestent le plus et les seuls qui puissent les lire et les évaluer ». Cette citation de Bruno Latour décrit implicitement les propos de Famoussa qui dénoncent un rapport interpersonnel peu propice à un dialogue ou à l'échange constructif entre enseignants-chercheurs.

« Malheureusement chez nous, surtout si je prends ce département, il n'y a pas. C'est-à-dire qu'on se voit d'abord rarement. Ça, c'est un fait. Et la spécificité aussi donc de notre département, c'est que... vous savez qu'il y a trop de conflits internes. Depuis la dernière élection du chef de département, vraiment c'est une équipe avec qui les gens ne s'entendent pas très bien. Il y a trop de conflits, ce qui a fait que beaucoup de gens sont partis » (Famoussa, responsable de DER).

Ce témoignage de Famoussa sur la situation de leur département de recherche au sein duquel les collègues semblent ne pas s'entendre serait-il un facteur explicatif de la non-existence d'un cadre formel d'échange ? Serait-il à cause de la recherche du pouvoir ? Ou une manière stratégique de la recherche de reconnaissance des pairs ? Car selon Bruno Latour, le chercheur est stratège dans la mesure où ce dernier pense et raisonne en cherchant à maximiser son capital de crédibilité. Cette situation conflictuelle ne favorise pas non plus l'institutionnalisation et la mise en place d'un cadre formel d'échange et de prospective. Cet enseignant-chercheur lève le voile sur la situation conflictuelle décrite par Famoussa en ces termes :

« Être ensemble, travailler ensemble, discuter du contenu d'une même thématique non. Ça n'existe pas et il y a même des gens qui sont très allergiques à ça quoi. Parce que pour eux, le fait de faire ça, c'est de mettre son nez dans les préparations, voilà, c'est critiquer, c'est montrer qu'ils ont des limites. » (Abdoulaye, Enseignant-chercheur)

Partant de cette appréhension, il sera difficile d'apprécier l'objectivité et la scientificité des enseignements fournis dans ce contexte. Cela dit, les acteurs sont également dans ce que la sociologie des organisations décrit comme zone d'incertitude dans laquelle les acteurs déploient leurs stratégies. Choisir de ne pas partager sa préparation avec ses pairs est conçu et perçu pour Abdoulaye comme une stratégie de protection contre les critiques. Cette décision révèle tout à fait la complexité des rapports humains en contexte organisationnel. Certains enseignants s'inscrivent de façon délibérée dans une logique de conduite individuelle avec pour idée de se protéger contre la structure organisationnelle de son activité. Ainsi, la sauvegarde de leur « identité professionnelle » (Sainsaulieu, R. 2019) est le leitmotiv de ces derniers en choisissant de fermer la porte aux échanges constructifs qui sont susceptibles d'être à l'origine des conflits. Cependant, Ivan Sainsaulieu (2017 : 102) considère que le conflit « a une fonction positive, puisqu'il régule et rationalise l'acrimonie et les pulsions agressives en les polarisant entre les différents groupes. De fait, les relations entre ces groupes s'en trouvent assainies et équilibrées, leurs frontières et leur place dans la société sont dessinées ». Ce faisant, il considère l'organisation sociale plutôt que la nature humaine comme source des problèmes. Si l'environnement dans lequel exerce l'enseignant-chercheur n'est pas rassurant, il est susceptible d'être réfractaire à toute démarche qui, à son sens, tente de le déstabiliser ou le décrédibiliser. Or, le sens du métier d'enseignant-chercheur selon Bruno Latour (1994) s'inscrit dans ce qu'il appelle le capitalisme scientifique. En dehors de cette ligne fragile, un autre problème décrié par les enseignants-chercheurs est celui de la fréquence des réunions au sein des départements. Ils estiment que les réunions ne sont convoquées que lorsqu'il s'agit de la délibération, de la répartition des cours ou de l'organisation des emplois du temps universitaire. Cette fréquence des réunions laisse comprendre l'importance que les responsables universitaires accordent au fonctionnement institutionnel. Ce faisant, ils estiment ne pas avoir d'occasions pour travailler sur des problématiques d'ordres prospectifs et constructifs. Ousmane, en tant qu'enseignant-chercheur, formule ainsi :

« À part la réunion des départements, il n'y a pas de groupe de travail. Ces réunions se font en fonction de l'actualité. Très souvent il y a des réunions pour répartir les cours et les réunions pour la délibération. À part ça, il n'y a pas d'autres réunions. Il n'y a pas eu de réunions ou de séminaires où on discute des problèmes d'insertion » (Ousmane, enseignant-chercheur en psychologie).

Pour Samba, la réflexion prospective sur le devenir des diplômés est un non-sujet au sein de l'université. Cette idée de cadre de réflexion émerge lorsque les acteurs pensent la même chose de leur rôle et responsabilité dans la continuité de l'action pédagogique. Pour lui,

« le plus souvent les gens se confinent dans la justification du salaire. Tout ce qu'on appelle innovation, tout ce qu'on appelle en matière de réflexion en matière de perspective, tout ce qu'on appelle réflexion en matière alors de valeur ajoutée par rapport à nos produits, demain ou après-demain. Ce sont des

idées-là qui ne passent pas dans nos têtes » (Samba, responsable administratif de l'université).

Cette lecture de Samba sur la situation de l'enseignement supérieur présage d'une mentalité universitaire plus orientée vers une culture capitaliste (pécuniaire). Les gens raisonnent en fonction de ce qu'ils vont gagner à la fin du mois et non selon ce qu'ils peuvent apporter comme compétences supplémentaires aux étudiants. Ces derniers sont d'ailleurs les premiers oubliés dans le processus de formation, même si c'est pour eux que tout ce mécanisme institutionnel de formation et d'apprentissage est mis en place. C'est le paradoxe de l'enseignement supérieur malien. Pour Samba, les universitaires sont dans une logique « alimentaire » c'est-à-dire qu'ils cherchent seulement à gagner de l'argent. Ses propos sont soutenus par la dénonciation du fait qu'il y a parmi les enseignants-chercheurs certains qui sont dans la consultance privée et d'autres dans des structures privées d'enseignement supérieur en parallèle de leurs activités d'enseignement et de recherche étatiques. Là aussi, il semble que la responsabilité de l'État est située, car aucun suivi n'est mis en place pour contrôler les activités professionnelles des agents du service public. Samba ajoute que « lorsqu'on se trouve dans cette approche pécuniaire, les réflexions heuristiques nous échappent », et finalement l'universitaire devient quelqu'un d'ordinaire. Cela semble un risque non négligeable pour la construction d'un projet de formation qui intègre l'avenir des futurs diplômés. Famoussa nous dit qu'il n'y a pas d'espace pour que les enseignants discutent des programmes. Pour lui,

« Tout le monde est détaché et vague à ses occupations. C'est une grande préoccupation dans l'enseignement supérieur malien hein. C'est-à-dire que si quelqu'un n'a pas cours, il ne s'intéresse même pas à l'université. Il va faire ses occupations avec les ONG où il gagne de l'argent quoi. Il vient faire juste le cours et il retourne » (Famoussa, responsable de DER).

Il est issu des entretiens que les réflexions théoriques et épistémologiques sur les perspectives des différentes disciplines d'enseignement ne sont pas envisagées. Il n'est pas non plus question de questionner l'avenir des futurs diplômés de la faculté dans des échanges entre les enseignants-chercheurs et l'administration universitaire de façon formelle et constructive. Cependant, Abdoulaye, enseignant-chercheur, croit qu'il faut travailler dans ce sens. Il s'inscrit dans une logique trans et pluridisciplinaire des enseignements en sciences humaines et sociales. Il estime que la forte implication de certains enseignants-chercheurs étant consultants pourrait changer le cours des formations universitaires. Ces derniers maîtrisent assez bien les rouages professionnels pour anticiper l'insertion des diplômés avec des ouvertures sur des métiers précis. Il ajoute qu'il serait bon de coconstruire ensemble même si des obstacles administratifs ne facilitent pas le dénouement de la situation. Ce blocage administratif a été désigné comme résultant d'un leadership laxiste ou d'une incompétence pratique de certains acteurs administratifs ou pédagogiques.

Compte tenu de tout ce qui précède, les travaux de Michel Crozier sur *les petits fonctionnaires au travail* en 1955 et sur *le monde des employés de bureau* en 1965 témoignent de la complexité des rapports humains dans l'analyse des relations interpersonnelles bureaucratiques. Car pour lui « les individus s'expriment, tout comme ailleurs, en s'aménageant de substantielles zones de liberté au cœur même de l'application des règlements » (Sainsaulieu R, 2019 : 182). Cette assertion de Crozier vient bouleverser une conception Wébérienne⁶¹ du modèle bureaucratique « qui vise à fonder au maximum les décisions sur la compétence des individus grâce à la spécialisation des attributions, à la hiérarchie des contrôles et à la formalisation des procédures » (Ibid. : 180). Pour Weber, la rationalité de l'action dans un contexte bureaucratique passe par un attachement sans condition aux normes, règles et procédures mises en place pour le fonctionnement organisationnel. Or, pour Crozier, cette représentation est mise en doute avec la zone de liberté que possèdent les individus dans des rapports humains.

Ainsi, dans un contexte universitaire problématique à plusieurs endroits, les réactions diverses et variées des enseignants-chercheurs ne naissent pas d'un conditionnement absolu (Weber, 1971) ou d'une sorte de « vénération de la discipline » (Merton, 1965), mais d'une réaction stratégique aux contraintes institutionnelles, administratives ou pédagogiques. Cela ne veut pas dire que les normes n'existent pas ou qu'elles n'interviennent pas dans le processus de décisions des acteurs ; elles « représentent le résultat d'un jeu collectif des acteurs, compte tenu des sources de pouvoir qu'ils peuvent tirer de leur situation face au jeu de leurs partenaires d'échanges » (Sainsaulieu R, 2019 : 183). Le climat institutionnel, souvent conflictuel, n'est donc pas favorable à des réflexions heuristiques. Car « l'individu est un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la "force" du système ou de sa culture d'appartenance » (Le Breton, 2004 : 46) in (Laberge, 2009 : 151).

Par ailleurs, il nous a été permis de constater après un entretien avec un responsable de DER de l'université de Ségou que le dialogue est bien présent non seulement entre les responsables administratifs et pédagogiques, mais aussi avec le monde professionnel. Ici le climat est favorable à la réflexion heuristique d'autant plus que les frontières disciplinaires tombent au moment où les individus pensent collectivement un projet. C'est ainsi que dans cet autre établissement d'enseignement supérieur, il y a ce dialogue interpersonnel et interprofessionnel pour la construction d'un projet commun de formation universitaire. Cela donne accès aux possibilités de stages pour les étudiants.

⁶¹ (Weber, 1971, chapitre 3 pp. 223-280)

« Il y a des réunions hebdomadaires qui sont organisées au niveau du décanat avec le doyen et le vice-doyen, les chefs de départements et le secrétaire principal. Voilà, mais ça, c'est une réunion restreinte. Mais il y a une réunion mensuelle qui intègre pratiquement tous les enseignants au cours de laquelle il y a question de débattre sur ce qui fait quoi et des questions de perspectives » (Massiré, responsable de DER, Ségou).

À l'instar des réunions hebdomadaires et mensuelles sur le fonctionnement institutionnel et les actions pédagogiques, il y a également des rencontres scientifiques lors desquelles les enseignants-chercheurs présentent leur projet de recherche en vue de bénéficier des expertises des pairs. Ces rencontres permettent aux enseignants-chercheurs de découvrir les objets sur lesquels travaillent leurs collègues ; de s'imprégner de la réalité du marché du travail avec l'aide de professionnels impliqués dans le processus d'élaboration des projets de formation.

Conclusion partielle

En partant du fait que le système universitaire malien s'est engagé à renforcer son utilité sociale et économique en adaptant son offre de formation et de recherche aux besoins nationaux, nous estimons que l'efficacité de cette démarche demeure discutable. Malgré la création de l'Observatoire National de l'Emploi et de la Formation (ONEF) visant à analyser le marché du travail et à mieux aligner l'enseignement supérieur sur les besoins économiques, les taux de chômage parmi les diplômés, notamment en sciences humaines et sociales, restent élevés, dépassant parfois 40 %. Ces résultats soulignent les défis persistants en matière d'adéquation entre l'enseignement supérieur et le marché du travail au Mali.

Nous avons évoqué le projet d'Appui au Développement de l'Enseignement Supérieur (PADES), cofinancé par la Banque Mondiale, qui visait à renforcer la gouvernance et la pertinence des programmes de formation des institutions signataires, mais il soulève des questions sur la planification globale des politiques éducatives au Mali. La nécessité d'une planification plus proactive et d'une meilleure coordination entre l'enseignement supérieur et les besoins du marché du travail demeure cruciale pour améliorer l'employabilité des étudiants.

Par ailleurs, l'analyse des discours recueillis met en lumière un certain nombre de défis majeurs auxquels l'enseignement supérieur est confronté. Tout d'abord, on constate que le manque de vision politique des autorités éducatives a eu des répercussions significatives sur l'organisation du curriculum et la planification des formations. Cette absence de cadre d'orientation et de perspectives claires a conduit à une situation où l'université forme sans véritable objectif défini, compromettant ainsi l'efficacité du système.

Aussi, l'organisation des enseignements universitaires se fait sans réelle consultation et de concertation entre les acteurs universitaires et les autorités politiques. Ce dysfonctionnement a

contribué à l'absence de perspectives à long terme dans les politiques éducatives et de formation. Les décideurs semblent agir de manière unilatérale, sans prendre en compte les préoccupations locales et les besoins réels du marché du travail. Pour atténuer ce dysfonctionnement, on a pu voir émerger des pratiques dites de « bricolage curriculaire ». Bien qu'initier avec de bonnes intentions, qui est d'offrir plus d'ouvertures aux étudiants, cette pratique est devenue la norme en l'absence de directives claires et d'une planification adéquate. Cependant, il est encourageant de constater que les autorités politiques commencent à prendre conscience des failles de leur approche, comme en témoigne la création de l'Agence Malienne d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur (AMAQ-Sup) et les nouvelles règles de pilotage de l'offre de formation. Cependant, il reste à voir comment ces mesures se traduiront dans la pratique et si elles permettront de remédier aux problèmes profondément enracinés.

Nous partons du principe que l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan stratégique sont des éléments cruciaux de la gouvernance institutionnelle dans le contexte de l'enseignement supérieur au Mali. Cependant, la mise en place de ces plans stratégiques n'a pas toujours été congruente, ni toujours alignée sur les réalités changeantes du pays. L'application de la réforme du lycée est illustrative des défis du système universitaire en matière de gestion des effectifs étudiants et d'infrastructures. Les éléments empiriques mis en discussions conviennent les autorités éducatives et les responsables institutionnels, à s'engager dans une planification stratégique adaptée, basée sur une analyse approfondie des besoins et des capacités institutionnelles. C'est ainsi que seront garanties une gouvernance efficace et une réponse adéquate aux défis du système éducatif malien. Il est tout aussi souhaitable d'après nos analyses d'œuvrer pour un cadre d'échange tripartite. Qu'il soit en comité restreint ou élargi avec le monde professionnel, universitaire et les étudiants comme le stipule le triangle de stage (De Briant & Glaymann (2013 : 22). Ceci participera à la valorisation de la recherche universitaire et à la construction des parcours de formation adaptés au marché du travail. Un responsable universitaire nous disait que pour améliorer les questions d'employabilité des diplômés, il faut un dialogue permanent et continu avec le monde professionnel. L'insertion des diplômés et l'employabilité des étudiants des formations universitaires sont des sujets sur lesquels les réflexions devraient être menées en vue de formuler des propositions concrètes contre le chômage galopant. Cela étant réalisé à partir des précédents chapitres, nous allons questionner dans le chapitre ci-après les impasses de l'insertion professionnelle avec un prisme sur les mécanismes qui structurent les recrutements en contexte malien ainsi que les défis et enjeux qu'ils soulèvent.

TROISIÈME PARTIE : Les défaillances systémiques de l'analyse dysfonctionnelle de l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali

Cette troisième partie se concentre sur les défaillances systémiques de l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali, en explorant des aspects microsociologiques de la problématique. Elle comprend deux chapitres (7 & 8). Le septième chapitre examine les obstacles à l'insertion professionnelle résultant d'un système à double vitesse et du marché du travail informel. Le huitième et dernier chapitre explore les parcours universitaires individuels et les stratégies d'insertion des étudiants en SHS, mettant en évidence les mécanismes individuels et sociaux d'appropriation des apprentissages universitaires et du marché du travail.

Introduction partielle

Cette troisième partie se consacre à une analyse minutieuse des implications individuelles et sociales conduisant ou pas à l'employabilité dégradée des étudiants en sciences humaines et sociales (SHS) au Mali. Nous partons donc du principe que plusieurs variables (dépendantes et indépendantes) interviennent dans le processus de formation et de chômage de l'étudiant. Cette partie est divisée en deux sections, visant à examiner les réalités qui dépassent le cadre universitaire. Plus précisément, elle se penche sur la façon dont les étudiants perçoivent leur formation et leur interaction avec le marché du travail.

L'approche adoptée pour cette analyse est sociodéterministe, et vise à identifier et à délimiter les logiques et les dynamiques à l'œuvre. Elle prend en compte non seulement les expériences vécues, les ressentis et les représentations des acteurs impliqués, mais également la manière dont ces éléments sont intégrés dans leur quête de positionnement social et sociétal. Dans un premier temps, nous examinons les obstacles et les vulnérabilités qui peuvent entraver l'accès des étudiants en SHS au marché de l'emploi. Nous abordons les mécanismes de recrutement, les paradoxes organisationnels qui caractérisent l'accès à l'emploi, ainsi que les remises en question constantes de la qualité des programmes de formation offerts. Dans un second temps, nous explorons les parcours individuels des étudiants et diplômés en SHS, en établissant des liens entre leurs trajectoires éducatives et universitaires et leurs stratégies d'insertion professionnelle. Cette section analyse également la diversité des approches du marché de l'emploi, ainsi que l'importance du réseau relationnel dans la perspective d'une intégration professionnelle stratégique. À travers cette analyse du marché du travail, nous soulevons un débat sur la notion d'une université entrepreneuriale, tout en examinant les contextes favorables à l'adoption d'une telle politique de formation. Cette démarche vise à éclairer les enjeux complexes qui entourent l'employabilité des étudiants en SHS au Mali, tout en contribuant à une réflexion académique approfondie sur les moyens de favoriser leur réussite sur le marché du travail.

Cette dernière partie de l'analyse des appropriations individuelles et sociales prend forme autour des données qualitatives et quantitatives. Elle met en lumière les concepts de rapport au savoir, de réseau relationnel, de l'université entrepreneuriale. La rédaction de cette partie a nécessité les discours des étudiants sur les conditions et les stratégies d'enseignement/apprentissage, leur perception du marché du travail et leur stratégie d'insertion future.

CHAPITRE VII : Les impasses de l'insertion professionnelle au Mali, un système à double vitesse ?

L'intérêt de ce chapitre sera d'analyser le système de recrutement au Mali en s'appuyant sur les exigences d'un marché du travail « trop » informel et des modalités d'insertion professionnelle qui s'y agrègent. Dans un premier temps, nous allons questionner les logiques du système économique en matière de création d'opportunités professionnelles et les modes d'occupation de ces postes. Cela permettra de constater non seulement des défaillances dans le système organisationnel des recrutements (défaillances structurelles), mais aussi de comprendre les logiques qui structurent et gouvernent ces défaillances. Dans un second temps, il sera question dans ce chapitre d'interroger le marché, son évolution, ses paradoxes et ses exigences afin de mieux cerner la question de l'employabilité dégradée des étudiants en SHS.

Parler de l'employabilité dégradée des étudiants au Mali ne pourra se faire sans une connaissance de la politique nationale de l'emploi au Mali. Ainsi, Fousseynou Bah (2012) développe dans sa thèse sur *l'analyse du chômage et bilan des politiques de l'emploi au Mali* une analyse institutionnelle du dispositif d'emploi au Mali. S'intéressant à la Politique Nationale de l'Emploi (PNE), il constate un pilotage mixte entre plusieurs structures aux missions similaires, mais parallèles. Pour lui, ce doublonnage dans le pilotage de la PNE est pénalisant à tous les niveaux car, il paralyse la coordination d'actions publiques qui est presque inexistante sinon, à défaut, inefficace. Ce système de doublonnage réduit ainsi la capacité des systèmes de production à fournir des données globales aussi bien sur le budget que sur les résultats qui favorisent la régulation du marché du travail. Par ailleurs « ce doublonnage crée un environnement de concurrence entre les structures de pilotage de la PNE, entrave encore plus la coordination et pervertit leur fonction en instaurant une politique des chiffres » (Bah, 2012 : 7). Dans cette même recherche, Fousseynou Bah (2012) a travaillé sur la notion du chômage tout en démontrant qu'il n'y a pas de frontière préétablie entre l'emploi et le chômage en contexte malien. Pour lui, la dichotomisation de l'emploi en secteurs « formel » et « informel⁶² » avec des origines différentes ne facilite pas la compréhension de la notion du chômage. Apparue dans les années 1970, la notion du secteur « informel » a été définie par la 15e conférence internationale de la statistique du travail (CIST) tenue en janvier 1993 comme

« un ensemble d'unités produisant des biens ou des services en vue principalement de créer des emplois et des revenus pour les personnes concernées. Ces unités ayant un faible niveau d'organisation, opèrent à petite échelle et de manière spécifique, avec peu ou pas de division entre le travail et le capital en tant

⁶² Pour l'ONEF, l'emploi informel est défini comme un emploi qui ne procure ni prévoyance sociale ni congés payés ou congés maladie ou congés maternité, ni allocations familiales, etc.

que facteurs de production. Les relations d'emploi lorsqu'elles existent sont surtout fondées sur l'emploi occasionnel, les liens de parenté ou les relations personnelles et sociales plutôt que sur des accords contractuels comportant des garanties en bonne et due forme. » Paragraphe 5 (1) de la résolution de la 15e CIST in (OIT, 2013 : 16).

Ainsi, du fait de cette complexité d'appréhension du chômage et du flou inhérent aux pratiques économiques (informelles), comment arrive-t-on à produire des données reflétant la réalité socio-économique d'un pays comme le Mali ? Pour Fousseynou Bah (2012 : 25), « la transposition de la notion du chômage dans une économie à dominante informelle comme le Mali pose des problèmes » non seulement dans la définition du chômage et du calcul de son taux directeur, mais aussi dans l'appréciation sociologique des rapports de production et de l'économie sociale. Sans rentrer dans cette lutte conceptuelle et de calcul macroéconomique, nous avons traité cette question d'employabilité en interrogeant les logiques de recrutement qui, loin de répondre à la croissance économique, engendre des inégalités d'accès à l'emploi. Ceci contraint certains étudiants ou diplômés à recourir à des stratégies non seulement en matière d'apprentissage, mais également d'insertion.

7.1. Entre qualification réelle et opportunités professionnelles : quelles logiques de recrutement ?

Le constat qui émerge de notre enquête de terrain est celui d'un marché saturé de diplômés sans emploi avec un taux de chômage de 38,8 %⁶³ des diplômés en SHS au moment de notre enquête. Il faut rappeler que 40,4 % sont restés plus de 3 ans au chômage après la formation. De façon générale, il semble que ce fort taux de chômage soit susceptible d'attirer l'attention sur une probable contradiction entre les profils de sortie des formations et la réalité du marché du travail au Mali. On serait tenté de dire que l'État n'a pas les moyens de sa politique pour apporter une solution durable à ce chômage de masse. D'autant plus que le marché du travail possède ses propres exigences qui peuvent ne pas correspondre aux projets de formations universitaires. C'est en cela que Romain Delès (2018) distingue la logique scolaire de la logique professionnelle en matière d'insertion. Ce faisant, le marché du travail n'est pas « un espace fortement structuré et intégré » (Delès, 2018 : 97).

Cet auteur s'était posé la question de savoir pourquoi les étudiants qui avaient réussi à obtenir leurs diplômes universitaires avaient des difficultés lorsqu'il s'agit de conduire leur recherche d'emploi. Comparativement aux jeunes issus de formations courtes et professionnalisantes avec un mode de pensée proche de l'emploi, Delès (2018) estime que les diplômés universitaires ne

⁶³ Chiffre issu de notre enquête par questionnaire en 2019

maîtrisent pas les codes de mise à distance du jeu scolaire nécessaires à l'insertion professionnelle. Pour lui, les diplômés universitaires se trouvent être dans la problématique d'une « insertion entravée ». Leur insertion semble doublement entravée dans le sens où les diplômés universitaires sont « détenteurs de titres scolaires plus prestigieux, socialement valorisés, qui, de fait, promettent, à tout le monde dans les représentations courantes, une insertion plutôt facile » (Delès, 2018 : 98). L'autre aspect de l'entrave à l'insertion est la durée des formations et leurs généralités, car ces derniers sont « profondément acculturés aux logiques et aux raisonnements purement scolaires » (ibid.). Leur rapport au savoir (Bautier, Charlot, & Rochex, 1992) plus théorique structure et façonne ainsi leur rapport à l'insertion. Par ailleurs, l'insertion entravée ne saurait s'expliquer que de cette double logique de représentation du prestige du diplômé et de la nécessité de rompre avec des codes scolaires théorisés. Il a été également constaté dans les entretiens que l'accès à un emploi dans le contexte malien dépend de plusieurs facteurs et du contexte dans lequel s'organisent les recrutements. En travaillant sur les logiques de recrutement, la littérature scientifique reconnaît un certain « flou » inhérent au processus de recrutement. C'est la subjectivité des acteurs impliqués dans le processus de recrutement qui détermine son caractère flou. Pour Guy, Conrairie, & Verdale (2007 : 100),

« le concept de sous-ensemble flou permet de considérer des classes d'objets dont les frontières ne sont pas clairement déterminées, par l'introduction d'une fonction caractéristique (...) prenant des valeurs comprises entre 0 et 1, contrairement aux ensembles "booléens", dont la fonction caractéristique ne prend que deux valeurs possibles 0 ou 1 (appartient, n'appartient pas) ».

Cette considération du recrutement comme « objet flou » atteste de la difficulté pour les sciences humaines et sociales d'objectiver les décisions de recrutement. Ce faisant, les auteurs disent tenter par cette « logique floue » de contribuer à la modélisation des opinions, des représentations et des jugements en conservant leur part de nuances, d'incertitudes et d'impressions subjectives. En partant de cette logique du « flou » inhérent au recrutement, ils reconnaissent que « les inégalités d'accès à l'emploi ne sont pas seulement le produit de stratégies délibérées (discrimination intentionnelle), mais aussi celui de logique floue et inconsciente » du mécanisme même du recrutement (Ibid. : 97). Conscients de ce « flou » entretenu par une forme de subjectivité dans le processus de recrutement, les auteurs découvrent finalement que tous les acteurs du recrutement sont à la recherche d'un profil « idéal ou idéalisé » en accordant beaucoup plus d'importance à l'impression générale du candidat (au feeling du recruteur) qu'à son profil ou aux attentes du poste à pourvoir. Cette conclusion conduit à considérer le marché du travail ou les marchés du travail comme un univers dans lequel une grande place est accordée à l'arbitraire et au pouvoir décisionnaire (Kerr, 1954).

Pour Kerr (1954), on ne peut pas considérer le marché du travail comme une entité homogène. « Il est plus correct de parler des marchés du travail en raison de nombreuses barrières à la mobilité qui limitent la concurrence entre travailleurs » (Fondeur, 2013 : 34). Ces marchés s'organisent en marché interne et marché externe. Le marché est interne lorsque les emplois disponibles sont à pourvoir par un mode de recrutement des actifs internes à l'entreprise. Il est externe lorsque ces emplois internes sont mis en concurrence avec les autres actifs ou personnes à la recherche d'un emploi.

Ainsi, on peut considérer comme Phelps (1957) que l'univers structurel des marchés du travail est régi par un certain nombre de « pratiques établies » qui organisent la relation à l'emploi. C'est ainsi que la relation interpersonnelle prend toute son importance dans le processus de recrutement, d'où notre regard sur ses impasses⁶⁴ en contexte malien. Ces « pratiques établies » sont produites selon Fondeur (2013) par la loi, le contrat, l'usage et les politiques de gestion de la main-d'œuvre des entreprises.

Toutefois, en complément de cette subjectivation du processus de recrutement et de la flexibilité accrue des modalités d'accès à l'emploi, un aspect interactionnel émerge non seulement des mécanismes opportunistes du marché du travail, mais également en raison d'une lacune institutionnelle dans la connaissance des offres de formations universitaires. Ce faisant, seuls la qualité de l'offre de formation ou le rapport au savoir de l'apprenant ne sauraient être mis en cause dans la problématique d'employabilité des étudiants en SHS. La régulation du marché du travail se fait aussi au gré des opportunités d'emploi dans un marché majoritairement « informel » et dans lequel la concurrence est rude. Cette situation favorise des pratiques non conventionnelles allant de la corruption au népotisme. Par ailleurs, nous avons constaté que le déficit communicationnel entre les institutions publiques maliennes en charge de la formation et de l'emploi est souvent à l'origine des décisions politiques mettant en doute l'utilité fonctionnelle de certaines formations universitaires.

Comme l'a suggéré Fondeur (2013), les pratiques établies du marché du travail sont élaborées par la loi et nous avons précédemment évoqué le cas de l'abrogation en 2008 de l'article 60 de la loi d'orientation sur l'éducation. Pour revenir à cette abrogation, l'ancien ministre de l'Éducation nationale Mamadou Lamine Traoré, docteur d'État de la Sorbonne et professeur de philosophie dans l'enseignement supérieur était soucieux de l'amélioration continue de l'école

⁶⁴ Par impasse, nous voudrions attirer l'attention sur les mégardes politiques ou administratives impliquant des actions/décisions soutenues par une lutte politique ou syndicale, déstabilisant ainsi la relation formation/emploi.

maliennne. Après un soutien électoral à l'ancien président Amadou Toumani Touré élu en 2002, ce dernier le nomme ministre de l'Éducation nationale. Il a alors décidé d'appliquer l'article 60 de la loi n° 99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation au Mali en procédant aux recrutements par voie de concours des directeurs de centres d'animation pédagogique, des proviseurs et censeurs de lycée ainsi que des conseillers pédagogiques. À l'époque, les journalistes et les politiques ont observé, dans cette application rétroactive de la loi, une opération de purge contre les oppositions politiques. Les syndicats d'enseignants y voyaient une opportunité d'assainissement de l'école maliennne de personnes incompétentes. Mais l'opinion publique n'a cessé de critiquer ce choix qu'elle considère plus politique que patriotique. Fidèle à sa ligne de 2002 jusqu'à sa mort en 2007, les concours continuaient à être organisés. Un an après sa mort, l'article 60 a été retiré de la loi d'orientation en juillet 2008 pour finalement être réintégré par la loi n° 2022-010 du 03 juin 2022 sous le gouvernement de transition dirigé par Choguel Kokala Maïga.

À l'issue de cette modification, les directeurs qui avaient obtenu leur poste par concours ont été relevés de leur fonction par le nouveau ministre et nommés ses protégés d'après notre source. C'est ainsi que la gouvernance politique « népotique » vient désorienter les actions constructives d'un état de droit. D'après une personne-ressource⁶⁵, une seule personne est à l'origine des manœuvres politiciennes pour le retrait de l'article 60 de la loi n° 99-046 du 28 décembre 1999. En analysant le contexte dans lequel s'est imposée cette décision d'abrogation, on peut dire que le marché du travail maliennne est traversé par des querelles politiques, syndicales et de pouvoir. Norbert Alter, professeur à l'université Paris Dauphine, n'écrivait-il pas dans la préface de la quatrième édition de « *l'identité au travail* » (Sainsaulieu R, 2019) que « le pouvoir a un caractère relatif et structurant dans des organisations : en fonction du poste que l'on occupe, on dispose de plus ou moins de pouvoir et l'on construit des cultures spécifiques à cette position ». (Sainsaulieu R, 2019 : 6-7). Notre personne-ressource accuse le secrétaire général du ministre de l'Éducation d'user de sa position et de son pouvoir pour faire changer la loi par revanche à l'ancien ministre qui l'avait relevé dès son arrivée. C'est ainsi que Vasconcellos (2003 : 119) dit que « le marché du travail apparaît comme un univers social où se jouent les statuts des différentes catégories de salariés, où se construisent les frontières de la division sociale et sexuelle du travail, où se modèle la pyramide de la stratification sociale ».

⁶⁵ Un fonctionnaire de la cellule d'appui à la décentralisation et à la déconcentration de l'éducation (CAD/DE), qui avait été à l'époque recruté par voie de concours des directeurs de centres d'animation pédagogique et qui s'était vu remercier après l'abrogation.

Cette conception du marché du travail joint la perspective de domination et de reproduction sociale de Bourdieu.

Au-delà de cette conception fluctuante des approches subjectives des recrutements intervient un aspect structurel et politique du marché du travail redessinant ainsi le paysage de la formation et de l'emploi. Nous partons donc de l'article de Voirol-Rubido, Jacquemet & Périsset (2020) sur *l'insertion professionnelle et l'équité d'accomplissement personnel des diplômés*, dans lequel les auteurs se demandent si l'insertion professionnelle des diplômés est une variable pertinente de la mesure de l'efficacité externe d'un système de formation. L'appréciation de la qualité de formation est sans doute importante pour évaluer son efficacité externe, mais elle ne doit pas demeurer comme seul moyen de mesure de l'insertion professionnelle.

Le fonctionnement du marché du travail et celui du processus d'insertion sont influencés par d'autres facteurs que le profil de formation ou la qualification. En effet, la prise en compte de ces facteurs permet de relativiser l'impact de la formation sur la qualité de l'insertion professionnelle des diplômés (Voirol-Rubido, Jacquemet, & Périsset, 2020). Le travail de Catherine Béduwé (2015) sur l'insertion professionnelle comme élément de mesure de l'efficacité externe d'une politique de formation met en exergue une multitude de facteurs tels que le genre, l'origine sociale, le passé scolaire, la nature du parcours de formation. Il y a également des facteurs qui interviennent comme les traits de personnalité, les préférences individuelles, l'état de santé du diplômé en quête de l'emploi ainsi que les facteurs environnementaux tels que la conjoncture économique locale, la politique de l'emploi des jeunes, etc. (Béduwé, 2015 : 42). Selon Catherine Béduwé, certaines caractéristiques comme « le genre (Epiphane, Moncel, & Mora, 2011), (Couppié, Dupray, & Moullet, 2012), l'origine ethnique (Brinbaum & Guégnard, 2012), le lieu de résidence (Couppié T., 2013) vont exercer une influence propre sur l'accès à l'emploi » (Ibid.). Ce qui met en évidence une certaine pratique discriminatoire à l'embauche, évoquée aussi par (Guy, Conrairie, & Verdale, 2007). Béduwé conclut que cette multiplicité de facteurs prouve que la notion d'efficacité d'une formation à travers les résultats d'insertion ne peut se mesurer que de manière très relative puisqu'elle n'a pas la même valeur pour tous les formés (Béduwé, 2015).

La relativité de la place de la formation dans le processus d'insertion étant indiquée, notre réflexion va s'organiser autour d'autres variables afin d'appréhender au mieux les relations formation/emploi. Ainsi, la méconnaissance des offres de formation par les autorités politiques et l'intervention d'une tierce personne dans le processus d'insertion participent à creuser les

inégalités d'accès à l'emploi des diplômés. C'est ainsi que nous parlons d'impasses dans le processus de recrutement.

7.1.1. Le recrutement par méconnaissance des formations existantes et leurs potentialités : entre déficit communicationnel et diktat de la finance ?

Par le système de recrutement par méconnaissance des formations universitaires, nous entendons un processus d'organisation des concours de la fonction publique qui ne tiendrait pas compte des formations universitaires. Cette méconnaissance s'explique par la distance qui sépare les décideurs des acteurs administratifs et pédagogiques dans la mesure où il n'existe pas d'espace de dialogue entre les institutions. Nous avons pu observer dans nos échanges avec les acteurs politiques, administratifs et pédagogiques un système de recrutement qui occulte voire, ignore l'existence de certaines formations avant l'organisation des concours de la fonction publique. Un enseignant-chercheur était fort étonné, lors d'un échange avec la directrice adjointe de la fonction publique, que celle-ci ne sache pas l'existence d'un département des sciences de l'éducation à l'université. Il admet avoir compris à cet instant même pourquoi son département était toujours oublié ou très peu convié aux processus de recrutement de la fonction publique.

« Elle ne savait même pas que ça existait. La formation existe depuis plus de 20 ans. Plus de 20 ans, une formation universitaire existe, mais la fonction publique ne sait pas. Donc, il y a un déphasage. Je pense que la fonction publique a des listes des anciennes formations dans lesquelles ils coupent et collent. Il n'y a pas de mise à jour ; on ne cherche même pas à comprendre » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Il semblerait d'après Moustapha que les agents de la fonction publique ne fournissent pas assez d'effort pour mettre à jour leur base de données relative aux formations et leurs débouchés potentiels. Ce travail de construction continue de liens entre les institutions d'enseignement supérieur et les institutions de l'emploi et de la fonction publique est supposé atténuer les manquements organisationnels. On constate donc un vide communicationnel qui conduit à écarter tout un champ disciplinaire dans le processus de recrutement. Nous pouvons d'ores et déjà dire que cette situation a été soutenue, en ce qui concerne le département en question, d'abord par la non-application de l'article 60 de la loi n° 99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation dans laquelle il existait des possibilités d'emploi pour la discipline des sciences de l'éducation. Comme mentionné ci-dessus, c'est en 2002 que le processus de mise en application de cette loi a commencé sous les directives du professeur Mamadou Lamine Traoré, ministre de l'Éducation Nationale pour finalement être abrogé en juillet 2008. C'est lorsque nous cheminions vers la fin de la rédaction de cette thèse que nous avons pris connaissance de la loi n° 2022-010 du 3 juin 2022 modifiant quelques articles de la loi n° 99-046.

De cette méconnaissance des offres de formation, on aperçoit des possibilités d'embauche closes pour les diplômés de cette discipline de formation. C'est pourquoi la question de la nécessité et de l'utilité de cette formation s'est posée. Toujours est-il que cette question reste aujourd'hui posée même en milieu universitaire et fait débat dans la mesure où les diplômés de cette formation ne sont pas concernés par les différents concours de la fonction publique. Qu'est-ce qui pourrait justifier ce décalage ou déphasage entre les offres de formation et les besoins réels du marché du travail ? Pour Moussa, enseignant-chercheur en anthropologie, c'est un problème de gouvernance d'autant plus qu'il n'y a pas de congruence entre les réalités institutionnelles et les politiques de formations universitaires.

Même si les enseignants-chercheurs et administrateurs de la faculté d'enquête restent sur cette dimension purement théorique (abstraite) des formations universitaires, il n'en demeure pas moins important de savoir que des postes sont ouverts au concours pour les diplômés qui y sont formés. En effet, ils estiment qu'il y a une injustice de la part des autorités politiques concernant les appels à candidatures pour des postes à pourvoir sans pour autant faire l'effort de création d'opportunités. Or, des opportunités d'élargissement du bassin d'emploi concernant les formations en SHS sont bien une réalité dans le contexte actuel du pays. Ces formations universitaires devraient permettre aux acteurs universitaires (administratifs et pédagogiques) de se saisir des crises sociopolitiques et sanitaires pour inciter les responsables politiques à s'intéresser à leurs formations. Les enjeux actuels du Mali contraignent à des prises de décisions pour des solutions locales des crises. L'important est alors d'impliquer les universitaires dans ce processus de transition non seulement politique, mais aussi idéologique. Salim en tant qu'enseignant-chercheur s'étonne de ne constater, malgré la situation conflictuelle du Mali, qu'aucune initiative de création de cabinets psychologique ou psychiatrique ne soit mise en place auprès des militaires et leur entourage proche. Pour lui, c'est une opportunité de création d'emplois et de secteur propre à une discipline des sciences humaines et sociales. Disant cela, Salim transfère le reproche de la problématique de l'employabilité aux acteurs universitaires d'autant plus que ceux-ci ne se mobilisent pas non plus pour faire valoir leurs formations.

« En psychologie nous sommes un pays en conflit, ce n'est pas croyable avec tout ce qui nous arrive comme catastrophe qu'on n'ait pas encore développé en matière de compétences un cabinet de psychologues capable d'aller voir les militaires, les veuves de militaires et pleurer pour faire valoir les compétences et ça, ce n'est pas un problème de l'État » (Salim, enseignant-chercheur en philosophie).

Dans la même perspective que Salim, un responsable en psychologie nous dit qu'il y a de sujets divers et variés sur lesquels les psychologues peuvent travailler et faire valoir leur métier. Il questionne par exemple la chronobiologie (hormonale) dans l'accompagnement psychosociologique des écoliers et lycéens. Il aborde aussi la place du psychologue dans les

institutions de défense nationale comme la protection civile, la gendarmerie, la police pour insister sur la nécessité de faire recours aux psychologues. Enfin, il ajoute que les hôpitaux sont les lieux où une place primordiale devrait être accordée aux échanges, aux suivis et accompagnements des patients lourdement touchés physiquement et mentalement. Il formule ainsi :

Les hôpitaux que nous voyons à longueur de la journée, les gens qui viennent de la brousse ou ici même, ils refusent de se faire opérer chirurgicalement parce qu'ils ont peur, parce qu'il n'y a pas quelqu'un qui puisse leur en parler ; ou quelqu'un qui est atteint d'une maladie chronique, alors on pense que la vie est finie et donc c'est le stress ou la dépression. Il n'y a personne qui est là pour le consoler, le problème de chômage accru au Mali ici et est-ce que l'ANPE utilise des psychologues ? Non. Voyez-vous, ce sont des lieux où doivent être employés les psychologues, est-ce que vous comprenez ? Mais, ça n'est jamais le cas et c'est pour cela qu'on a le problème du chômage de masse » (Amidou, responsable de DER).

Derrière ces tentatives de justifications de l'utilité de la formation et de l'employabilité de leurs étudiants existe une colère dans la façon dont les responsables politiques s'accordent à la finalité des formations en psychologie. Pour Amidou, c'est l'État qui doit permettre aux départements de formation l'ouverture des canaux d'insertion utiles à la société. Ainsi, la participation universitaire au processus de création d'emploi devrait s'illustrer à travers des formations traitant des problématiques quotidiennes des Maliens. Cependant, cette responsabilité devrait être partagée avec les acteurs et responsables universitaires dans la mesure où ces derniers devraient faire le plaidoyer auprès de l'État, des ONG et autres organismes de leurs offres en formation et de leurs potentialités en matière de postes à créer ou à occuper.

Partant de la discipline psychologique tout en reconnaissant la nature traumatique des conflits armés et des mouvements massifs de populations qui en découlent, il existe des opportunités significatives pour la création d'emplois. Ces emplois permettraient d'assurer la prise en charge et l'accompagnement sociosanitaire et psychologique des personnes touchées. Ces opportunités sont particulièrement pertinentes dans le contexte de crise multidimensionnelle que traverse le Mali. Un processus de plaidoyer institutionnel devrait contribuer à modifier la perception nationale de la psychologie, en la dissociant de son acception traditionnelle, généralement liée aux traitements des troubles mentaux. Ce processus devra mettre en lumière le rôle crucial de la psychologie dans la réponse aux besoins psychologiques des individus touchés par des situations de crise.

À cela, s'ajoute ce qu'on pourra nommer comme usurpation de postes de travail, car chaque département d'étude et de recherche revendique des postes occupés par des détenteurs d'autres formations universitaires. Pour Amidou, responsable de DER,

« ... les étudiants en psychologie ne doivent pas avoir assez de problèmes d'insertion comme on le pense, parce que normalement nos postes sont usurpés par d'autres spécialistes en différents lieux. Vous partez

dans une banque (...) le chef de ressources humaines, il joue le rôle du psychologue, est-ce que vous comprenez ? Il joue quasiment le rôle du psychologue. Vous partez dans beaucoup d'ONG actuellement, les travailleurs sociaux, ils jouent le rôle de psychologue » (Amidou, responsable de DER).

La même réflexion d'usurpation de postes existe aussi au département des sciences de l'éducation. Pour eux, si un département des sciences de l'éducation existe, il ne doit pas y avoir des nominations aux postes de directeur d'établissement, de proviseur ou de directeur de centre d'animation pédagogique sans passer par une qualification. Qualification qui, selon Reynaud, est conçue comme « la résultante de l'organisation du marché du travail par un ensemble de règles élaborées par les employeurs, les salariés et les pouvoirs publics, sans qu'aucune partie n'ait la maîtrise des éléments de cette "régulation conjointe" » (Vasconcellos, 2003 : 120). Pour Aboudou, l'État doit s'assumer en régulant l'accès aux emplois non par l'ancienneté ou par nomination, mais par la qualification. Ce faisant, on passera d'un mode de recrutement politique à un mode de recrutement par compétences. Pour Aboudou,

« Chaque mairie doit avoir un chargé d'éducation et je trouve que c'est un moyen pour les aider à avoir un débouché, mais sans les organismes privés, ça pose un problème » (Aboudou, enseignant-chercheur en psychologie).

Il semble que les frontières disciplinaires ne soient pas encore bien établies dans les formations en SHS. C'est pour cela que chaque discipline tente de vouloir s'appropriier les postes disponibles et dont les compétences sont largement partagées. C'est un curriculum intégré. Malgré cette restriction des champs du possible et d'insertion des formations en SHS, une maquette du Master professionnel en Administration et Gestion des Structures Éducatives (MAPAGSE) a été validée par le conseil pédagogique et scientifique de l'université en mars 2018. Ainsi, nous nous sommes demandé si les initiateurs de ce projet de Master ont pensé à la modification de la loi ci-dessus mentionnée avant sa création. En les interrogeant, il s'est avéré que ces derniers n'avaient pas pris en compte cette variable législative et pensaient que les diplômés qu'ils formeront ne seraient pas en nombre suffisant pour que l'État envisage un recrutement sur la base des qualifications. L'un des membres de l'équipe qui a mis en place la maquette de ce Master nous disait ceci :

« Nous sommes partis du principe que l'État ne va pas les recruter parce qu'ils seront en nombre très réduit pour changer, n'est-ce pas tous les proviseurs, tous les DCAP, des choses comme ça. Mais que les écoles privées puissent s'appuyer sur eux pour pouvoir changer la fonction d'administrateur scolaire parce que cette fonction n'est pas assurée par des professionnels. Ce sont des enseignants qui deviennent des administrateurs scolaires » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Lors de la demande d'habilitation nationale des offres de formation adressée à la direction générale de l'enseignement supérieur pour ce Master, les raisons étaient les suivantes :

« (1) l'absence d'instituts ou structures de formation professionnelle des administrateurs d'établissements éducatifs au Mali ; (2) la très forte demande des administrateurs scolaires du secteur

public et privé, des étudiants et autres professionnels de l'éducation d'une formation spécifique leur permettant d'être efficaces, (3) le renforcement des capacités d'encadrement et de pilotage du système éducatif à tous les niveaux » (FSHSE, 2018 : 4).

Il semble que les critères posés par la réintégration de l'article 60⁶⁶ par la loi n° 2022-010 du 3 juin 2022 rendent encore plus compliquée l'employabilité des étudiants en SHS et surtout ceux des sciences de l'éducation qui sont spécialement concernés par ce changement législatif. Ces critères sont : « *le mérite, le profil de formation, l'expérience et la compétence professionnelle, la moralité, le grade et la hiérarchie dans le corps* ». En mettant la focale sur les deux derniers critères, on peut parler d'exclusion de la catégorie d'étudiants réguliers⁶⁷ dans le processus de recrutement. Il s'agira alors d'un recrutement du marché interne de la fonction publique, car il faut avoir le statut de fonctionnaire (traduit ici par le grade et la hiérarchie dans le corps) avant de pouvoir postuler aux postes de directeur de centre d'animation pédagogique, de conseiller pédagogique et d'inspecteur pédagogique.

Par ailleurs, nous avons pu observer que l'organisation des concours de la fonction publique ne prenait pas en compte la logique « compétence attendue » du marché, mais plutôt obéissait à une double logique d'organisation descendante et financière. C'est-à-dire qu'elle répondait à des besoins spécifiques de la hiérarchie et des fonds mis à disposition par le ministère de l'Économie et des Finances.

En effet, c'est ce ministère qui, chaque année, alloue une enveloppe budgétaire pour l'organisation des examens et concours de la fonction publique. Après avoir centralisé les besoins du marché du travail par le Centre national des examens et concours de la fonction publique, les agents les réorganisent en recomposant un tableau cumulatif des besoins similaires exprimés par spécialité, par niveau d'étude et par quota. C'est en fonction de ce tableau cumulatif et surtout du volet « quota » que les agents du centre national des examens et concours font un premier tri des corps retenus pour le concours. Ce tri se fait de façon aléatoire et proportionnelle aux besoins exprimés.

Pour Pierre, chargé de concours et d'examens de la fonction publique, « il ne faut surtout pas dépasser l'enveloppe budgétaire ». Ils sont dans l'obligation de retenir les corps de fonction régulièrement cités dans les besoins exprimés sans pour autant garantir la satisfaction des demandes exprimées. Partant de cela, la répartition des recrues sera aléatoire entre les

⁶⁶ De la loi d'orientation, sur l'éducation

⁶⁷ Sont considérés comme étudiants réguliers les étudiants qui n'ont pas interrompu leur scolarité et ne sont pas en reprise d'études.

départements qui ont exprimé les mêmes types de besoins. Pierre ajoute que cela fait très longtemps que l'enveloppe budgétaire allouée aux concours n'a pas varié alors que les besoins exprimés sont toujours croissants. C'est la raison pour laquelle, dit-il, son centre ne peut pas dépasser parfois les 700 emplois à pourvoir pour toutes les catégories et tous les corps confondus.

Curieusement, ce processus de recrutement semble être inversé, car c'est l'enveloppe budgétaire qui structure et conditionne le processus de recrutement des agents de la fonction publique et non les besoins réels du marché de l'emploi. Ce système de fonctionnement institutionnel puise sa source dans l'application des programmes d'ajustement structurel des années 1980 au Mali dans lesquels l'État était enclin à opérer des choix selon les ressources que la Banque mondiale et le Fonds monétaire international lui mettaient à disposition. C'est une gouvernance pilotée par la finance. Pierre, en tant que responsable chargé d'organisation des concours et examens de la fonction publique, nous disait ceci :

« Tous les concours au Mali sont organisés de cette façon, que ce soit le recrutement dans l'armée nationale, dans la gendarmerie, la garde ou la police nationale ou dans les services techniques et administratifs du pays. C'est un processus qui obéit jusque-là à la restriction budgétaire » (Pierre, responsable chargé de concours et examens).

Partant de là, si le centre de recrutement ne respecte pas l'enveloppe initialement allouée, le bureau central des soldes communément appelé BCS rejette la liste définitive des admis aux concours. Il semble nécessaire selon Pierre d'abandonner cette logique descendante pour accorder une place prépondérante à une logique conjonctivo-structurelle. L'institutionnalisation financière des recrutements entrave donc l'émergence et l'adaptabilité des qualifications aux postes à pourvoir dans un marché en perpétuelle mutation. Au contraire, en amont de tout projet de recrutement, les structures étatiques devraient, selon Pierre, exprimer leurs besoins à partir des fiches de poste sous la responsabilité du ministère du Travail et de la fonction publique. Ensuite, ces besoins exprimés devraient aussi remonter au ministère de l'Économie et des Finances pour une budgétisation à travers une évaluation financière des attentes du marché du travail. Enfin, cette budgétisation devrait être transmise à la validation à l'Assemblée nationale ou au Conseil national de transition (CNT).

Pour Pierre, c'est le système financier qui détermine les actions publiques. Cependant, seule la « politique peut gérer cela », car, même si les administrateurs décident de réécrire la manière organisationnelle des concours au Mali, ils ne seront pas audibles. Sauf s'ils parviennent à convaincre soit le ministère de l'Économie et des Finances, soit l'Assemblée nationale ou le CNT. Pour Pierre, « c'est un diktat duquel il faut sortir ». Justement, comment s'en sortir ?

D'autant plus qu'il y a, en parallèle de ce système organisationnel descendant des concours, un autre système de recrutement basé sur l'ancienneté ou la confiance tacite.

7.1.2. Le recrutement par ancienneté ou par confiance tacite : quelle logique ?

Ce système de recrutement par ancienneté ou par népotisme fragilise les institutions de l'enseignement supérieur dans la mesure où les formations qui y sont dispensées sont privées de toute possibilité d'accéder directement aux postes par concours. Ce système accorde plus d'importance à l'expérience professionnelle qu'à la qualification. Notre recherche semble observer une forme d'institutionnalisation de cette procédure à travers la loi n° 08-019 du 22 juillet 2008 et celle du 3 juin 2022 portant le n° 2022-010. Ici, les postes sont pourvus souvent au gré des années comptabilisées dans le service sans que ceux-ci soient mis en concurrence externe (faisant ainsi appel à la candidature des étudiants sortants des formations). Ils sont également pourvus à partir des positionnements sociaux ou politiques qu'occupe telle ou telle personne dans le service au regard des décideurs politiques (public et privé). Il semble alors que les emplois qui existent au niveau des ONG ou au niveau du secteur privé en général sont des emplois généralement mis sous concurrence (marché externe), mais aussi pourvus de façon affinitaire. Force est de constater que face à un tel fonctionnement sociétal, c'est le bien-fondé des formations universitaires qui est mis en cause. Ibrahim nous explique que si

« vous partez dans les établissements, vous allez trouver que les directeurs des études sont un homme de droit, son adjoint, le censeur, voilà, ils sont tout sauf des diplômés de notre spécialité. [...] Face à une telle situation, on n'y peut rien » (Ibrahim, responsable institutionnel de l'université).

Ce mécanisme de recrutement ou de promotion « interne » se dévoile à partir de l'établissement d'un lien direct entre l'ancienneté de la personne au sein de l'institution et l'occupation du poste. Or, pour donner sens aux formations universitaires, il faudrait calquer les recrutements sur les fondements institutionnels (qualification) et non expérientiels ou politiques, dira Bassirou. De ce postulat de changement, se dessine une rupture dans les pratiques de recrutement à la fonction publique. Dans le secteur privé, ce sont les liens de filiation ou de proximité sociale, amicale ou politique qui dominent le marché du travail.

Cependant, pour parvenir à une adéquation formation/emploi, un changement de système de recrutement selon le modèle du mérite par la formation reste une option plus que souhaitée par les enquêtés. Il a été évoqué dans cette thèse la nécessité de réformer les contenus d'enseignement, et des initiatives individuelles et collectives ont été engagées dans ce sens. Mais il ne suffit pas de chercher à adapter les contenus d'enseignement aux réalités du pays ; il faut aussi faire valoir ces contenus dans des postes créés à cet effet.

Pour Ibrahim en tant que responsable institutionnel, il n'y a pas de raison qu'aujourd'hui on ne puisse pas recruter des conseillers en éducation dans chaque commune (rurale et urbaine) pour travailler sur des plans de formation ou sur l'élaboration des projets d'établissement des communes. Ce sont des recrutements qui s'effectuent sur la base d'appartenance politique et non sur la qualification réelle de ces derniers. Il suffit selon Ibrahim de changer le fusil d'épaule.

« Que les administrateurs soient recrutés non pas forcément par rapport aux expériences, mais par rapport aux diplômes de base. De la même manière qu'on ne va pas demander à un pharmacien pourquoi il est pharmacien, on ne doit pas demander à un sortant des sciences de l'éducation pourquoi il est censeur ou directeur d'école. C'est aussi simple parce que c'est sa formation, c'est lui qui a fait cette formation-là » (Ibrahim, responsable institutionnel de l'université).

Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, soutient l'idée de réorganiser autrement l'accès à certaines fonctions. Pour lui, on ne doit pas devenir inspecteur sans avoir fait une formation spécifique justifiant les compétences. D'autant plus que l'expérience des autres pays atteste que l'expérience et la connaissance de l'intérieur du système ne suffisent pas pour être inspecteur, il faut avoir fait une formation dans le domaine spécifique de l'éducation et de la formation.

« Tu peux devenir inspecteur. (...). Par la confiance des autorités, vous pouvez être chargé d'inspecter dans un domaine comme dans l'autre. Bon voilà ; mais on n'a pas professionnalisé le métier de directeur d'école, le métier de DCAP, le métier de directeur d'académie, des conseillers, tout ça. On n'a pas professionnalisé ça. Habituellement ce sont des enseignants qui deviennent ça par expérience » (Moustapha, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Cette manière de formaliser la problématique de recrutement par ancienneté ou par confiance tacite proviendrait, selon Moustapha, de la non-professionnalisation des métiers et non des formations. Comme Ibrahim, il considère que c'est l'emploi qui doit s'adapter à la formation et non l'inverse. Il estime que les formations sont déjà axées sur des postes, mais qu'une reconnaissance politique favoriserait l'employabilité des étudiants formés.

Cette reconnaissance était loin d'être acquise pour Bassirou, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, car elle ne peut se faire sans contestations sociales, politiques ou syndicales. Finalement, nous avons observé une loi qui intègre majoritairement les fonctionnaires en excluant les étudiants classiques d'un système de recrutement par concours externe. Car les postes cités dans l'article 60 portent sur des enjeux de pouvoir. Par ce système de recrutement, l'État donne aux réseaux relationnels une possibilité d'usage formel, car la validation des acquis de l'expérience suffit à justifier les nominations des personnes à des postes. C'est par ce biais également que s'organise et s'intensifie « le régime du devoir et de la dette » (Blundo & Olivier de Sardan, 2007).

7.2. L'expérience et la qualité de formation : une double exigence du marché du travail

Pour aborder cette partie, nous avons fait le choix d'adopter un point de vue paradoxal en considérant comme des obstacles à l'employabilité, les mécanismes expérientiels non institutionnalisés comme le stage et l'exigence d'une expérience professionnelle pour accéder à un emploi. Face à cette dualité, il nous est paru essentiel de tenter de comprendre le fonctionnement du marché du travail et les règles implicites qui y circulent. En dehors du caractère népotique et politique pour accéder à un emploi, l'accès au marché du travail lui-même reste aussi conditionné par une forte demande d'expérience. Cette expérience peut prendre deux formes que sont : le stage de fin de formation et un « job alimentaire » (Béduwé & Cahuzac, 1997). Cette double exigence du marché du travail est lourdement critiquée par les étudiants dans leur rapport à l'insertion et déplorée des enseignants-chercheurs, car non transcrite officiellement dans les curricula.

7.2.1. Le stage de qualification : des lacunes curriculaires aux obstacles d'accès à l'emploi

Nous avons évoqué dans le chapitre 5 le manque de planification et de perspectives dans l'action politique éducative ainsi que des problématiques de régulation curriculaire pour faciliter la transition entre l'université et le marché du travail. Dans cette sous-partie du chapitre 7, il sera question de constater une négligence dans l'élaboration des maquettes des formations universitaires. Il s'agit de la place accordée au stage ou à l'alternance si elle existe et de sa portée dans le processus d'insertion des diplômés issus des SHS.

En effet, le stage est considéré comme « une période d'immersion passagère dans une situation de travail, dans un environnement professionnel, donnant lieu à une participation observante au cours de laquelle le stagiaire pourra apprendre sur cet environnement et sur lui-même » (De Briant & Glaymann, 2013 : 18). Cette définition de stage est allusive à une situation donnée, du rapport du stagiaire au contexte professionnel, mais avant cela, elle aurait pu être un dispositif intégratif. C'est ce versant intégrateur du stage qui nous intéresse en premier chef et qui accompagnera notre réflexion sur cette question de stage. Au-delà du contexte enrichissant de la mise en application des savoirs théoriques en contexte pratique, la philosophie du stage reste absente dans les formations universitaires, surtout en SHS au Mali. Notre questionnement est de savoir pourquoi le stage, en tant que dispositif favorisant l'intégration dans un milieu professionnel, n'est pas largement mobilisé par les responsables des formations en SHS au Mali ? Notre enquête par questionnaire et par entretien a montré que les contenus des programmes

universitaires en SHS ne prennent pas en compte le stage, qu'il soit optionnel ou obligatoire, à part quelques Masters professionnels nouvellement créés. On découvre après enquête par questionnaire que 61,9 % des répondants affirment ne pas faire de stage au cours de leur scolarité universitaire.

<i>Stage durant la formation</i>	Nb. citation	Fréquence
<i>Non réponse</i>	19	4,4 %
<i>Oui</i>	144	33,6 %
<i>Non</i>	265	61,9 %
<i>TOTAL OBS.</i>	428	100 %

Tableau 31 relatif au taux de stage durant la formation universitaire

Source : enquête personnelle par questionnaire

Ce rapport des institutions universitaires au stage démontre une non-légitimation de ce dispositif qui, à notre sens, est un élément incontournable pour conduire les étudiants vers un emploi à la fin des formations. Cette non-institutionnalisation observée du stage dans les formations en SHS entrave alors fortement l'employabilité des étudiants. Nous avons vu avec Delès (2018) qu'il faut une rupture de la logique scolaire vers la logique professionnelle de la part des diplômés universitaires. Cette rupture aussi nécessaire qu'importante participe à la préparation des étudiants et des diplômés à l'insertion professionnelle. Elle participe donc à son employabilité positive. En partant du principe que les prétentions à l'insertion des diplômés sont ambitieuses pour les universitaires. Mais si, au-delà de cette ambitieuse prétention de l'insertion, l'éventualité d'un chômage (Delès, 2018) ou d'un déclassement (Glaymann & Grima, 2010) n'a pas été anticipée par les étudiants, la déception de l'employabilité sera grande. Delès (2018 : 129) dira alors que « c'est parce qu'ils n'anticipent pas assez tôt l'éventualité d'une insertion professionnelle difficile, qu'ils vivent avec d'autant plus d'amertume la découverte de faible rentabilité de leurs titres scolaires aux portes d'emploi ». Pour cet auteur, il faut que les diplômés universitaires fassent « le deuil de leurs illusions passées » et cela nous semble transiter nécessairement par un passage en situation professionnelle : le stage en ce qui concerne les étudiants.

Cette propension à la rupture du lien scolaire vers l'accès au marché du travail révèle l'incomplétude organisationnelle des offres de formations universitaires. Il nous a été rapporté par un responsable administratif de la faculté d'enquête qu'il sera très difficile de dire que les contenus des programmes soient « professionnalisants ». Pour lui,

« dans un contexte de formation professionnelle, il faut de la pratique, des stages ou tout ça. Là où moi, j'ai été formé, je suis passé par ça. Il semble qu'ici ça n'existe pas » (Issa, responsable administratif de l'université).

Ainsi, la prévisibilité de l'insertion par l'offre et la demande de stage dans un parcours de formation est susceptible de favoriser l'employabilité des étudiants. Or, dans le contexte universitaire malien et spécifiquement en SHS, l'offre de stage dans les parcours est quasi inexistante. Si nous partons du sens donné par Claude Dubar à l'insertion qui est un passage des études au marché de l'emploi, on s'aperçoit que la notion de transition est très importante. C'est en effet « un processus plus ou moins long, complexe et aléatoire » (Dubar, 1999 : 30) qui est loin d'un mécanisme quasi automatique et instantané. Le fait que cette phase transitoire susceptible d'être facilitée par le stage n'ait pas été envisagée dans la construction des projets de formation. Cela laisse transparaitre non seulement un signe de fragilité, mais aussi augmente le risque de décrochage des étudiants et de chômage en fin de formation. Car, il est d'expression courante que l'enseignement supérieur du Mali est réputé pour former des diplômés sans emploi. Le rapport national sur l'emploi auprès des ménages (2016) de l'Observatoire National de l'Emploi et de la Formation (ONEF) décrit une situation où le taux de chômage augmente au fur et à mesure que le niveau de diplôme est élevé (ONEF, 2017). Or, Catherine Agulhon rapporte dans son article sur les formations du supérieur et l'emploi que depuis la mise en place des enquêtes sur l'insertion des diplômés, toutes ces enquêtes confirment un fait : « plus les jeunes sont diplômés, plus ils échappent au chômage et à son corollaire, la déqualification ou le déclassement. Ces résultats ont depuis vingt ans favorisé la prolongation de la scolarisation, provoquant une course-poursuite aux diplômes » (Agulhon, 2007 : 165). Mais cela ne reflète pas la réalité du contexte malien.

Pour sortir de cette considération pessimiste des formations universitaires, Daouda en tant que coordinateur d'un projet national auprès de la jeunesse estime nécessaire la circulation des étudiants dans les entreprises et organismes privés ou publics pour y effectuer des stages. Ceci permettra sans doute l'adoption d'une posture moins théorique et alignera les diplômés universitaires sur les attentes du marché de l'emploi. Or, pour que ce travail de stage s'organise, il faut déjà un partenariat entre l'université et le milieu professionnel. Chose que nous avons constatée quasi inexistante ou inefficace si elle existe. Travailler sur l'option du stage dans le processus de formation appelle à travailler avec les autres, à nouer des relations de partenariat avec le monde professionnel et à s'y conformer. Vincent De Briant & Dominique Glaymann ont conçu un triangle dénommé triangle du stage faisant intervenir trois acteurs dont les intentions et attentes ne sont pas forcément interchangeables et donc divergentes. Chaque acteur, dans sa démarche vers l'autre, apporte quelque chose et attend en retour un service ou une satisfaction. Pour les auteurs, cette convention tripartite entre *les entreprises, les administrations et les associations* d'un côté, *le stagiaire* de l'autre côté et *les organismes de*

formation en troisième lieu participe à la construction sociale et professionnelle de l'identité de l'étudiant et du diplômé.

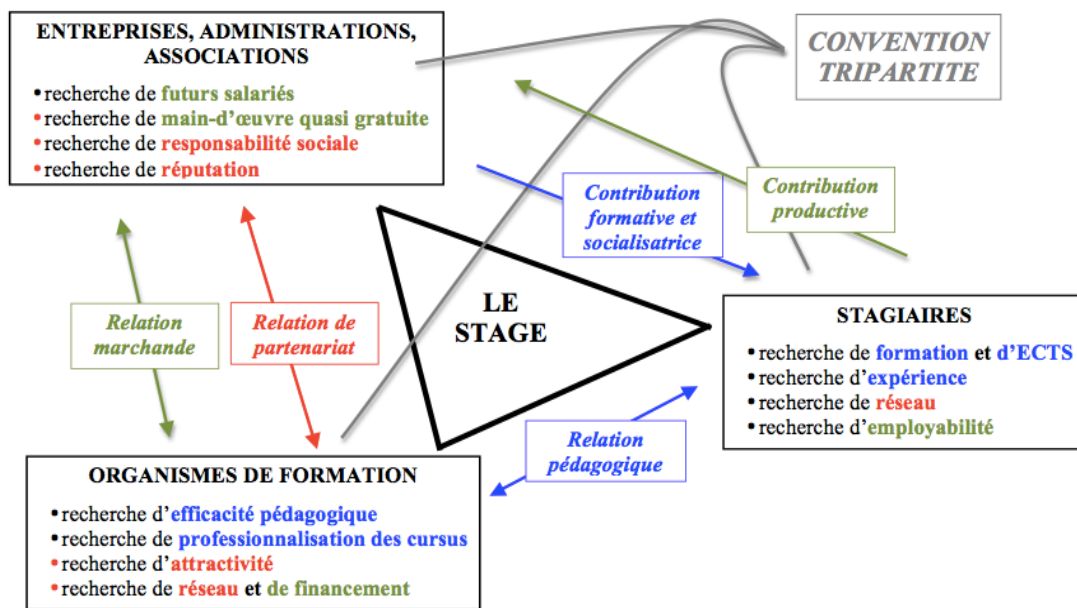


Figure 11 : le triangle de stage selon De Briant & Glaymann (2013 : 22)

Ce triangle du stage met en exergue des relations et des enjeux divers. Il participe pour le stagiaire à la valorisation des acquis scolaires et universitaires tout en ouvrant une possibilité d'accès à l'emploi. À travers ce stage, le stagiaire développe des aptitudes propres au monde professionnel, et crée son réseau professionnel qu'il pourra mobiliser puis capitaliser lors de sa recherche d'emploi. Il augmente ainsi son employabilité en apprenant à maîtriser les codes de mise à distance du jeu scolaire (Delès, 2018). L'intérêt pour les entreprises, les administrations ou les associations pour accueillir un stagiaire tourne autour de sa « contribution productive » d'autant plus qu'un stagiaire coûte moins cher qu'un salarié en matière de responsabilité salariale et sociale. Pour les entreprises, c'est le moment de chercher des talents dont elles ont besoin dans leur développement. En retour, l'étudiant stagiaire acquiert de l'expérience non seulement sociale, mais aussi professionnelle et mobilisable en situation de recherche d'emploi. Pour rendre tous ces échanges possibles, les institutions de formation doivent développer elles aussi leur réseau de collaboration et augmenter ainsi leur attractivité. Elles jouent alors sur une relation pédagogique qu'elles mettent au service des organismes, d'où le « marchandage ».

Cependant, nous avons constaté que ce partenariat autour des stages et plus largement avec le monde professionnel n'est pas quelque chose qui est dans les mœurs des acteurs universitaires. Ce partenariat n'existe que partiellement et souvent de façon non officielle, sinon il reste adossé à l'implication personnelle de certains acteurs pédagogiques et administratifs. C'est en cela que ce partenariat reste majoritairement informel. Le constat de cette absence partenariale conduit

Daouda à inciter les étudiants à aller vers le monde professionnel pour augmenter leur employabilité. Pour lui,

« il faut que les étudiants sortent. Qu'ils aillent voir comment les gens fonctionnent. Que les étudiants aillent sur le terrain, dans les entreprises, dans les unités de recherche. Voilà, qui est un travail de terrain, qui vous... et ça, ça ne peut se faire que lorsque vous avez une relation permanente avec les secteurs privés, les entreprises, les chercheurs et tout » (Daouda, coordinateur d'un projet national).

Daouda, soulève aussi la mobilisation des enseignants qui devraient encourager les étudiants à participer aux recherches qu'ils mènent tout au long de l'année et lors des recherches de financement pour des projets de recherche. Ce processus d'implication des étudiants est pour Daouda, une étape nécessaire à la formation des jeunes avant de les conduire sur le marché du travail. Pour faciliter cette dynamique institutionnelle d'organisation de la transition universitaire vers le marché du travail, Daouda propose un cadre dans lequel les réflexions et actions doivent être menées. Pour lui, pour organiser cette trilogie d'action conduisant les étudiants à l'emploi, il faut commencer par mettre en place un département d'orientation et d'accompagnement à la recherche, trouver des gens qui ont déjà travaillé dans les entreprises, mais qui sont actuellement universitaires et enfin et surtout éviter que l'équipe du département ne soit pas que des pédagogues. Sinon cela n'apportera rien, dit-il.

Pour les étudiants, il est regrettable que le stage ne soit pas considéré comme une unité d'enseignement à valoriser dans les formations en SHS. Tous y trouvent un moyen légitime et institutionnel d'accéder au marché du travail. L'entrée par le stage favoriserait alors l'employabilité des futurs diplômés. Notre enquête par questionnaire auprès des diplômés des quatre disciplines de formation retenues pour cette thèse confirme cela. En effet, sur un échantillon de 428 diplômés, 407 ont répondu à notre question concernant l'apport positif du stage à l'insertion des diplômés. Près de 80 % des enquêtés trouvent que le stage de qualification est pour eux le meilleur moyen d'accéder à un emploi. Pour Issiaka, étudiant en L3 sciences de l'éducation,

« le stage permet aussi d'avoir des connaissances, une réalité de ce qui se passe sur le terrain. Ce n'est pas que ce qui est théorique. Moi, je pense qu'ils devraient le rendre obligatoire. Parce qu'en médecine, le stage est obligatoire. Parce qu'on ne peut pas faire trois mois sans stage. Et ici on peut faire trois années sans stage. Donc, c'est pour cela qu'on ne peut pas avoir les mêmes niveaux une fois sortis » (Issiaka, étudiant en Licence 3 sciences de l'éducation).

Ces propos attestent d'une clairvoyance dans les approches disciplinaires en mettant les formations des SHS en perspective avec celles de la médecine. Selon Issiaka, il est inconcevable de terminer un cycle de formation sans avoir à effectuer un stage pratique. Car c'est ce stage qui complète la qualification de l'étudiant et lui permet de pouvoir s'insérer dans la vie active et de s'y maintenir. Parce qu'il aura développé les compétences pratiques nécessaires à

l'exercice d'un métier. Sachant l'importance d'effectuer au moins un stage pendant son cursus universitaire, les étudiants se lancent dès les premières années d'étude à la recherche d'un point de chute pour y acquérir de l'expérience. Cette recherche de stage a pour seul objectif d'anticiper au mieux leur employabilité. D'autant plus que la poursuite des études en Master n'est pas une garantie pour tous les étudiants. Le potentiel du chômage qui se trame derrière l'obtention d'une Licence, pour ceux qui n'ont pas les moyens de se payer un Master, devient alors une problématique institutionnalisée. Ainsi, certains étudiants se donnent les moyens d'anticiper ce chômage à l'aide des stages qu'ils effectuent durant leur formation universitaire.

« Quand tu arrives en L3 cela prouve que tu es prêt à travailler dans un domaine, mais si tu n'as pas d'expérience et sur le marché on demande beaucoup d'expériences, pourquoi ne pas faire un stage ? par exemple moi je prends mon cas en L2, j'ai fait un stage de 3 mois pendant les grandes vacances et en L3 aussi j'ai fait un stage de 6 mois, lorsque les autres étaient en classe, moi je faisais mon stage à Sévaré » (Ismaël, étudiant en Master Anthropologie).

Ces propos d'Ismaël attestent effectivement de l'importance accordée au stage dans le parcours de formation, même si cela n'est pas institutionnellement encadré. Une institutionnalisation des stages en les rendant obligatoires ou fortement recommandés apportera sans doute une plus-value aux enseignements théoriques et augmentera l'employabilité des étudiants. Il s'agit en effet de rendre les étudiants plus flexibles et attentifs à l'évolution du marché de l'emploi. Cependant, si ces périodes de stage ne sont pas formellement encadrées, les étudiants stagiaires sont pénalisés par des absences aux cours et travaux pratiques ou dirigés. Ismaël ajoute qu'il n'a pas pu valider trois matières à cause du stage qu'il faisait.

« Après 6 mois de stage, c'est à la veille de l'examen du 1^{er} semestre que je suis revenu, mais ça m'a un peu dérangé parce que je n'ai pas pu valider environ 3 matières à cause du stage. Après cela, l'ONG m'a directement recruté comme para juriste dans le cercle de Douentza, ce stage m'a permis d'accéder au poste » (Ismaël, étudiant en Master Anthropologie).

Il convient alors de constater qu'après le stage au sein d'une ONG, cet étudiant dit avoir été recruté par cette ONG. À en croire Ismaël, le stage est, comme le confirment les chiffres du questionnaire, le meilleur moyen pour accéder à un emploi. Ainsi, partant de ce constat, n'est-il pas judicieux de réorganiser les enseignements en introduisant ce volet « stage pratique obligatoire » dans les curricula de formation ? Ou n'est-il pas nécessaire de travailler à organiser les alternances en cours de formations universitaires ? Ou bien n'est-il pas possible de multiplier les partenariats autour des formations universitaires pour augmenter l'employabilité des étudiants ? Ces questions mettent en lumière une lacune curriculaire. Laquelle doit mobiliser tous les acteurs politiques, administratifs et pédagogiques pour coconstruire un parcours de formation en lien avec le monde du travail.

Compte tenu de ce qui précède, l'obligation de stage dans les formations reste quelque chose d'attendu pour les étudiants lorsqu'ils sont interrogés sur leur insertion. D'autant plus qu'une certaine compétence est demandée par les professionnels des ONG pour la prise en charge psychosociologique des victimes de conflits et autres. Les seuls cours magistraux ne suffisent pas pour répondre aux attentes des professionnels de l'emploi. À cette lacune curriculaire de stage s'ajoute la validation de la licence sans une mise en pratique réelle des acquis des formations comme la prestation écrite ou un mémoire. C'est en Master que le stage et la rédaction de mémoire sont préconisés par les maquettes selon les finalités des parcours. Là également, ce sont les étudiants qui cherchent un lieu de stage par leur réseau relationnel. Les départements respectifs fournissent alors une fiche de stage pour faciliter l'intégration de l'étudiant dans les services d'accueil. Tout ce travail de mise en commun entre acteurs professionnels, administratifs et pédagogiques doit concourir à la facilitation de la transition entre l'université et le marché du travail. Lequel marché possède des exigences d'expérience, d'ailleurs dénoncées et décriées par les étudiants en matière d'insertion. Pour eux, c'est une injustice, une façon de les écarter du marché de l'emploi. Ismaël affirme qu'il est généralement demandé aux diplômés une expérience de trois à quatre ans pour prétendre à un poste. Ce qui conduit à constater l'aspect paradoxal de la démarche d'insertion ou de recrutement en contexte malien.

7.2.2. Le paradoxe de l'exigence expérientielle : vers une inégalité de l'insertion ?

Nous avons voulu comprendre dans quelle mesure l'expérience, en tant que vécu personnel, pourrait influencer les modalités d'accès au marché de l'emploi au Mali. Pour cela, il a fallu d'abord appréhender le concept même de l'expérience, puis observer les fluctuations qu'il opère non seulement au niveau du marché du travail, mais aussi son impact sur la démarche d'insertion des diplômés. L'expérience, comme nous l'avons évoqué tantôt, se définit quantitativement lorsque les diplômés cherchent du travail. Il faut avoir trois à quatre ans d'expérience avant de pouvoir occuper un poste dans les ONG. Or, ces derniers, de leurs formations universitaires, n'ont pas toujours la chance d'en acquérir à travers des stages. Ils sont donc susceptibles d'exclusion du marché du travail, car n'ayant pas fait « d'erreurs » dans leur parcours de formation. Comme le disait Oscar Wilde, « l'expérience est le nom que chacun donne à ses erreurs » cité par Gilles Pinte (2011 : 40). Au-delà de cet aspect quantitatif, Gaston Mialaret (2011 : 165) définit l'expérience comme « un ensemble d'informations, de connaissances, d'aptitudes acquises par un individu au cours de son existence par l'observation spontanée de la réalité et de ses pratiques, le tout intégré progressivement à sa personnalité ».

Ce sont essentiellement ces aptitudes et compétences nouvelles qu'ont besoin les professionnels pour mener à bien les missions qu'ils auront à confier aux recrues. Ainsi, l'expérience devient un atout non négligeable si ce n'est incontournable pour accéder à un premier emploi. D'autant plus qu'elle « produit des manières de penser, de se situer, de réagir, de ressentir, d'agir » (Mayen, 2014 : 121). Cependant, selon la nature de l'expérience, Pinte (2011) dit qu'elle est susceptible d'impacter doublement la pratique future de l'acteur en situation professionnelle. Si celle-ci est de qualité, elle constitue une ressource et l'expérience future sera de qualité. Mais si tel n'est pas le cas, elle pourra aussi servir d'inhibiteur, de limiter, d'empêcher ou de gêner l'activité future.

En outre, Pinte (2011 : 42) affirme que Socrate est celui qui « a problématisé l'expérience comme moyen d'acquérir le contrôle de soi, sur soi et de devenir un apprenant permanent ». Conception qui s'inscrit dans la lignée managériale d'adaptation ou de l'évolution de carrière. Cette acception de l'expérience démontre une certaine abstraction des théories et lie l'apprenant au contexte de la vie réelle. François Dubet (1994 : 101) ajoute dans ce cas que « même si l'expérience se veut purement individuelle, rien n'empêche qu'elle n'existe vraiment, aux yeux de l'individu, que dans la mesure où elle est reconnue par d'autres, éventuellement partagée et confirmée par d'autres ». C'est en cela que l'expérience est une construction sociale, car elle est partie intégrante des mutations socio-économiques et du fonctionnement du marché du travail. C'est donc cette valorisation de l'expérience dans l'activité socio-économique qui conduit le marché à établir certaines règles de fonctionnement qui nuisent ainsi à la relation formation/emploi.

Il est donc paradoxal de constater l'exigence de l'expérience pour accéder à un emploi lorsque les étudiants n'ont pas la possibilité académique de faire un stage avant la fin de leur formation. Les conditions institutionnelles n'étant pas anticipées, s'ajoute la problématique d'accompagnement à l'insertion avec des moyens toujours limités des acteurs pédagogiques. Amidou en tant qu'autorité administrative dit avoir tenté à maintes reprises d'accompagner ses étudiants à faire des sorties pédagogiques ou même des stages, mais que l'administration centrale lui demandait d'engager sa propre responsabilité. Il nous raconte ceci :

« Je ne cherche pas de stage pour eux parce que j'ai été confronté... en cherchant un stage pour eux, l'administration demande que toi-même tu sois le responsable et leur mettes à disposition les véhicules... je ne peux pas. Je n'ai pas les moyens pour ça » (Amidou, responsable de DER).

En effet, il dit avoir une fois autorisé les étudiants à faire une visite au centre hospitalier du point G, mais ces derniers voulaient que le responsable mette à leur disposition un bus de transport pour faire le trajet université-point G. Or, lui, en tant que responsable du DER n'est pas capable de mettre à la disposition des étudiants ce moyen de déplacement. Cette incapacité

administrative et institutionnelle enlève des possibilités de maximiser les chances d'accès à un emploi à travers des visites de terrain ou des stages de fin de formation.

Nous constatons qu'il y a effectivement un problème de placement des étudiants dans des structures privées ou publiques pour y effectuer des stages. Amidou, disait qu'il aimerait avoir un temps avec l'UNICEF, la Croix-Rouge ou Médecins sans frontière pour pouvoir expérimenter les théories. Mais cela semble impossible, car ces organisations disent ne pas proposer d'offre de stage. Amidou s'insurge contre ce système qui fragilise des étudiants face au marché du travail. Car ces derniers sont de plus en plus déçus et inquiets des conditions d'accès. C'est un problème dont seul l'étudiant subit les conséquences. Les responsables politiques, administratifs et pédagogiques, en commun accord avec les organismes employeurs et les étudiants, devraient en faire un objectif de lutte contre le chômage. Il s'agit là de commencer par mettre en application la convention tripartite du triangle de stage ci-dessus schématisée par Vincent De Briant & Dominique Glaymann (2013). Car « l'expérience entretient un lien privilégié avec la professionnalisation » (Mayen, 2014 : 122). Nous pouvons alors dire que la professionnalisation est la contextualisation de l'expérience professionnelle en situation de formation et de façon renouvelée. Ainsi, Amidou disait que :

« Tout le monde doit avoir un point de chute pour se préparer à la pratique, quand même sans être un travailleur. [...]. Ce temps de stage va leur permettre de s'enquérir des techniques qu'il faut utiliser devant des situations. Vous voulez qu'ils aillent du jour au lendemain au travail, alors comment faire face à ces cas-là ? » (Amidou, responsable de DER).

Ce problème de placement est critique pour une évaluation efficace du système de formation universitaire, d'autant plus que l'insertion professionnelle est susceptible d'être un critère de mesure non négligeable pour la pertinence d'une formation. Ces moments de placement en stage ou de prospection auraient peut-être permis aux étudiants en psychologie d'aborder les lignes générales de prise en charge en vue de mettre en pratique les théories qu'ils auront apprises à l'université. Quelles méthodes et procédures adopter pour aider dans la prise en charge et l'accompagnement des personnes en situation difficile ?

Face à cette problématique d'accès au terrain, la seule solution, qui d'ailleurs est précaire, est celle des étudiants eux-mêmes. Ce sont leurs relations personnelles qui leur permettent d'accéder à un lieu de stage. Par exemple, s'ils connaissent quelqu'un au centre hospitalier du « point G » ou à l'AMALDEM (association malienne de lutte contre les déficiences mentales), on leur demandera d'apporter une attestation de leur université attestant leur inscription en psychologie ou autre pour faire le stage. Une fois obtenus, ces stages peuvent aboutir à un travail ou pas, mais ils participent à l'acquisition des connaissances pratiques susceptibles d'augmenter leur employabilité sur le marché du travail. Bréhima, responsable de DER, le résume ainsi :

« Tout ne s'apprend pas forcément à l'école, il y a aussi le terrain qui peut enseigner des choses. Ce n'est pas pour rien que les entreprises demandent un an d'expérience, 2 ans d'expérience. L'employabilité c'est ça » (Bréhima, responsable de DER).

Pour Issa, responsable administratif de l'université, l'exigence de l'expérience dans la recherche d'emploi doit amener l'institution universitaire à œuvrer pour un pragmatisme professionnel. Il faut un temps pour accompagner les étudiants vers des emplois stables et durables. Les entreprises ont adopté une posture consumériste des formations universitaires qui consiste à pouvoir employer systématiquement et durablement les diplômés sans passer par une autre formation. C'est pour cela qu'elles exigent des expériences. *« Pour un entrepreneur, embaucher un diplômé sans expérience revient à perdre du temps et de l'argent s'il a la possibilité de recruter directement quelqu'un d'expérimenté »* (Bréhima, responsable de DER). Cette conception de l'accès au marché de l'emploi fragilise tout système de formation universitaire ne prenant pas en compte la validation des stages pratiques ou ne mettant pas les étudiants au centre des activités pédagogiques.

Ismaël, étudiant en Master anthropologie, incrimine non seulement le marché de l'emploi pour cette exigence d'expérience à l'accès à l'emploi, mais aussi les étudiants eux-mêmes qui ne préparent pas assez tôt leur rentrée sur le marché. Il s'explique à travers sa propre situation à travers des stages qu'il a commencé à faire depuis la L2 et qui ont abouti à un moment à un emploi par la suite. Alors, il se pose la question de savoir pourquoi on demande à quelqu'un qui vient de sortir de la faculté une expérience de 1 an à 5 ans pour commencer un travail ? Il juge cela difficile à comprendre et il complète en disant que ce n'est pas la formation qui est à la base des difficultés d'accès à un emploi au Mali, c'est plutôt le système organisationnel du marché de l'emploi qui constitue un obstacle à l'insertion. Malgré cette exigence du marché de l'emploi, Bréhima nous affirme que les entreprises se plaignent aussi de la qualité des sortants des écoles et universités. Elles trouvent que les étudiants ne sont pas des gens employables, en matière de compétences. La question qui se pose est donc de savoir si les compétences attendues du marché du travail proviennent de la qualification ou des expériences que le diplômé aura cumulées à travers des stages au cours de son parcours universitaire. Quelle lecture pouvons-nous faire de la qualité des formations universitaires en SHS ? Et comment les acteurs pédagogiques eux-mêmes conçoivent cette conception ?

7.3. La qualité de la formation : une mise en cause perpétuelle

Il se trouve que les conditions matérielles et environnementales des universités maliennes impactent les résultats scolaires et faiblissent l'employabilité des étudiants. Notre mémoire de Master de recherche en anthropologie sur *la crise de l'enseignement supérieur au prisme des*

expériences individuelles des enseignants-chercheurs (Diaby, 2018-2019) a conduit à un constat de fragilisation du système de formation et d'évaluation. En effet, on ne peut parler de qualité de formation si les conditions minimales d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas réunies. C'est dans cette perspective qu'Aziz Jellab interroge la forme scolaire dite « flottante » et ses effets potentiels sur les manières de s'approprier les savoirs. Pour lui, la forme scolaire « se caractérise par des règles normatives et un contrôle temporel des liens entre enseignements, apprentissage et évaluation, semble plus flottante et moins visible à l'université » (Jellab, 2011 : 119).

Ainsi, qu'ils soient enseignants-chercheurs, assistants ou administrateurs scolaires, tous ont des rapports différents avec les étudiants dans leur apprentissage. Ce constat conditionne également les formes d'actions des uns et des autres dans leur interaction avec ces étudiants au quotidien : une dynamique tantôt conflictuelle, tantôt empathique, tantôt neutre, se met en place par les enseignants-chercheurs en vue de mener à bien leur mission. Certains vont s'accommoder avec le niveau « insuffisant » en proposant des résumés de cours, en faisant des dictées de cours ou plus souvent en mettant à disposition des étudiants des photocopies du cours (Diaby, 2019). D'autres, par souci de préserver leur image ou leur socialité⁶⁸, ferment souvent les yeux sur les faiblesses des étudiants (Diaby, 2023). Cette socialité s'inscrit ainsi dans la même perspective conceptuelle que « l'habitus » bourdieusien, voire systémique. Ce faisant, en banalisant ce niveau d'instruction « bas » des étudiants, certains enseignants mettent en cause la qualité de la formation au travers des actions d'indulgence. Car les étudiants ne sont pas tenus pour responsables de leur niveau d'instruction, mais l'État et le système de formation en général. Il résulte des entretiens réalisés avec les enseignants-chercheurs que la rigueur n'est pas de mise dans les évaluations. Alou, enseignant-chercheur, avoue que si le système scolaire conduit les étudiants mal formés à l'université, eux, ne peuvent que les accompagner vers la sortie de l'université. Il formule sa pensée ainsi :

« si le système a accepté cet étudiant qui est arrivé jusqu'à ton niveau, tu le laisses. Il y a la peur également, on va dire que tu es méchant, il y a la violence, les menaces, etc. Et n'oublions pas également que nos relations sociales affectent nos résultats. Nous sommes dans un monde de démagogue, de menteur, de tricherie acceptée comme légale » (Alou, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Salim du département de philosophie ajoute que la question de la baisse de niveau des étudiants est un constat universel aujourd'hui. Il estime que c'est le système scolaire et universitaire qui favorise cela et que par la suite il ne doit pas y avoir de représailles contre eux. Il semble par

⁶⁸ Ce sont des manifestations par lesquelles un individu s'inscrit dans une dialectique sociale qui commence par l'intériorisation des acquis sociaux puis les appréhensions immédiates et leur interprétation subjective dans l'action pédagogique.

ailleurs que nous pouvons inscrire ce « jugement » de bas niveau des élèves et étudiants dans une certaine nostalgie des formations des années 1960, 1970 et 1980. À cette époque de post indépendante et avant la démocratisation du système éducatif, l'école malienne assurait avec rigueur une certaine qualité dans les enseignements. Les élèves et étudiants d'alors sortaient dotés de réelles connaissances et compétences. Majoritairement formés par les instituteurs étrangers dans le but de prendre la relève, ces élèves et étudiants sont considérés comme mieux formés que ceux de l'avènement de la démocratie au Mali (1991). Certes la démocratisation de l'école a permis la massification d'élèves, mais cela a été fait au détriment de la qualité de formation qui y est dispensée. Ce constat ne justifie pas un laisser-aller ou ce dédouanement étudiantin pour incriminer le système scolaire et universitaire. On estime que le système ne peut exister sans l'acteur. Cela soulève le débat sur le rapport entre l'acteur et le système. Par ce système, il faut entendre « un ensemble constitué dans un champ structuré non neutre dont les différents éléments ont des conduites coordonnées et interdépendantes » (Crozier & Friedberg, 1977 : 195).

D'un côté, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Émile Durkheim, Norbert Elias, etc., qui, dans leur analyse de l'acteur et le système, convergent vers la thèse de l'acteur est le système. C'est-à-dire que nous sommes le reflet de la société et nous reproduisons ce que nous avons incorporé au cours de notre socialisation. C'est une approche holistique qui caractérise le fonctionnement de la société. Nous sommes dans une approche statique du fonctionnement du système dans la mesure où les actions posées contribueront aux conditions de renouvellement. Ainsi, le fonctionnement universitaire malien fait apparaître une imbrication socialement construite entre l'acteur et le système, inscrite dans une logique de reproduction. Ce type de fonctionnement participe à renouveler le système par l'intériorisation de nouvelles règles et normes socialement transmises.

De l'autre côté, l'acteur est dissocié du système d'autant plus qu'il est doté de raison et d'une forme de rationalité lui permettant de prendre des décisions en toute liberté. Cette rationalité est « limitée » d'après Raymond Boudon, Michel Crozier et Erhard Friedberg. Crozier & Friedberg (1977) considèrent l'acteur comme « un agent autonome qui est capable de calcul et de manipulation et qui s'adapte et invente en fonction des circonstances et des mouvements de ses partenaires » (Crozier & Friedberg, 1977 : 38). L'approche de Crozier & Friedberg se veut de rompre avec la forme intériorisée et non consciente des normes et pratiques des acteurs qui relèvent de l'application d'un programme socioculturel inculqué par la famille, la société et le milieu professionnel à travers la socialisation. Anselm L. Strauss dans une perspective interactionniste affirme « l'existence d'une relation dialectique entre réflexion et action et sous-

tendue par une vision des êtres humains comme réflexifs, créatifs et actifs et non pas comme des objets passifs soumis à des forces sociales sur lesquelles ils n'auraient pas de contrôle » (Strauss, 1992 : 14). Dans ce cas, l'acteur est susceptible de participer de façon dynamique au fonctionnement du système. Dans cette continuité se positionne Dubet (1994) non seulement avec son système d'action historique ou subjectivation, mais aussi avec son système d'action stratégique. Selon cette perspective, l'individu a la capacité de développer une analyse critique et de se positionner en fonction de ses intérêts. Dans cette optique, il demeure l'agent qui exerce une influence sur le fonctionnement du système, même si ses actions contribuent à le rendre plus dynamique, au point qu'il puisse exister de façon indépendante.

Il est apparu par ailleurs, dans nos enquêtes, un double constat de désengagement de l'État vis-à-vis de ses prérogatives de régulation et de contrôle de l'action pédagogique. Les chapitres ci-dessus ont traité en large les questions de gouvernance, de pilotage, de leadership et de suivi-évaluation qui peinent à propulser le système universitaire malien vers une reconnaissance qualitative et internationale. Les conséquences du dysfonctionnement de l'institution universitaire restent à observer dans l'action pédagogique, dans les pratiques de classe et dans les modalités d'évaluation.

En effet, il est rapporté dans nos entretiens que les enseignants se réunissent après chaque semestre en conseil de délibération pour valider l'organisation des passages en classe supérieure. Lors de ce conseil, il est demandé aux enseignants de choisir entre trois modalités d'admission, de repêchage et de redoublement. Il s'agit de dire s'il faut admettre ou pas en classe supérieure un étudiant qui obtient la moyenne dans toutes les matières hormis une seule et dans laquelle est obtenue une note inférieure à 8 : *modalité d'admission*. Ensuite, on demande s'il faut repêcher un étudiant ayant validé 7, 8 ou 9 unités d'enseignements sur 10 pour le laisser accéder à la classe supérieure : *modalité de repêchage*. Enfin, un seuil à partir duquel on ne peut ni admettre en classe supérieure ni repêcher à cause d'une note inférieure à 8/20 : *modalité de redoublement*. Dans un souci de validation des normes de progression dans l'enseignement universitaire se cache la recherche d'une forme de légitimité dans les décisions administratives et pédagogiques. En d'autres termes, Bakary nous dira que :

« les collègues vont dire, ceux qui ont composé réellement, qui ont validé l'ensemble des matières de leur classe et qui ont des dettes, il faut les laisser passer. Ou bien ceux qui ont obtenu huit de moyenne, il faut l'arrondir à dix. Ils ont neuf, il faut l'arrondir. Ce sont les collègues qui le disent et c'est une assemblée qui est souveraine » (Bakary, enseignant-chercheur en sociologie).

Ainsi la souveraineté des décisions de ce conseil tend à fragiliser l'équilibre qualitatif des formations universitaires, car jugée trop interventionniste dans les notes des enseignants-chercheurs. Ces derniers, pris individuellement, se sentent faibles face à un système

décisionnaire qui statue sur la légitimité des notes et des passages en classe supérieure. Ce faisant, on abandonne un projet collectif d'une formation rigoureuse au détriment d'un système universitaire menacé par son effectif pléthorique. Alors on s'inscrit dans une logique de gestion des flux.

Après l'analyse des propos démobilisateurs des enseignants-chercheurs pour une formation plus rigoureuse et de qualité, nous observons non seulement un désistement dans la portée formative de l'action pédagogique, mais en même temps potentiellement producteur d'un marché inondé de diplômés sans réelle qualification. Dès lors que les enseignants-chercheurs s'abstiennent de leurs prérogatives d'enseignement et d'évaluation objective dans l'exercice de leur métier, les diplômés en sortent faiblement qualifiés et dotés de moyens intellectuels limités pour affronter le marché de l'emploi. Cette attitude des enseignants-chercheurs résulterait alors du caractère délibératif des règles de fonctionnement et du risque de violences qu'ils encourent lorsqu'ils entreprennent d'évaluer objectivement les étudiants (Diaby, 2023). En effet, notre article *la fabrication des angoissés du quotidien* a permis de constater que les enseignants-chercheurs maliens travaillent dans un climat non rassurant avec « près de 74 % qui disent ne pas se sentir en sécurité à l'université » (Diaby, 2023 : 107). Leur objectivité est parfois entachée par le sentiment de crainte de la violence. C'est l'angoisse qui accompagne ainsi le processus de formation et d'évaluation. Au côté de l'appréhension du risque de violence et ses conséquences sur le fonctionnement pédagogique de l'enseignant se présente le poids du réseau social relationnel.

En effet, l'entretien des relations sociales agissant comme des injonctions sociétales (Diaby, 2023) dans l'action pédagogique conduit les enseignants-chercheurs à jouer un rôle de passeurs passifs⁶⁹ dans la construction sociale de la réalité du chômage. Binafou estime que le fonctionnement universitaire trame toujours avec cette gestion sociale des décisions administratives et pédagogiques. Parce que ces décisions, dans leur adoption, incluent intrinsèquement les conséquences sociales sur la société. Ce qui rétrécit le champ du possible pour les acteurs.

« Même quand les réformes sont proposées tout de suite, on nous sort les conséquences sociales de ce que ça produit. Comment peut-on renvoyer quelqu'un ? Qu'est-ce qu'il va devenir ? C'est une perte pour l'État et pour la famille, donc vous voyez un peu les conséquences, il faut qu'on gère le social » (Binafou, enseignant-chercheur en philosophie).

⁶⁹ Il s'agit ici d'une situation dans laquelle l'enseignant-chercheur participe malgré lui au renouvellement de la médiocrité sans avoir le pouvoir de fléchir par son action pédagogique.

En jouant ce rôle, ils concourent à décrédibiliser le système universitaire dans son organisation et son fonctionnement. Réalité qui semble peser sur le chômage de masse des diplômés en SHS. Les enseignants-chercheurs, par leur action d'évaluation complaisante due à la déresponsabilisation de l'étudiant de ses carences scolaires et universitaires, conduisent à reconnaître et à institutionnaliser ce type de pratique pédagogique. C'est ainsi que Peter Berger & Thomas Luckmann (2014 : 138) affirment que

« toute conduite institutionnalisée implique des rôles. Ainsi, les rôles partagent le pouvoir de contrôle de l'institutionnalisation. Dès que les acteurs sont typifiés en tant qu'exécutants de rôles, leur conduite est *in facto* susceptible d'être appliquée. L'obéissance ou la non-obéissance aux types de rôles socialement définis cesse d'être optionnelle... »

Le processus de formation et d'évaluation est ainsi, en contexte malien, perçu comme un allant de soi. Ce qui devient un handicap pour le bon fonctionnement de l'université et la qualité des formations. Il ressort des enquêtes que les étudiants qui arrivent avec ces lacunes (grammaticales et syntaxiques) à l'université sont accompagnés vers la sortie de l'université sans que le problème soit traité. On constate alors que les enseignements ont été mal négociés entre les enseignants, les étudiants et la société. Par cette négociation tripartite, nous dirons que l'entrée sur le marché du travail des détenteurs d'un diplôme est problématique dans le sens où l'objectif des enseignants-chercheurs n'est pas de faire apprendre la grammaire aux étudiants, mais de leur transmettre des enseignements d'un tout autre ordre. Ce positionnement soutient ce que dit Charles Hadji (1997 : 36) lorsqu'il dit, dans son ouvrage *l'évaluation démystifiée*, que « l'évaluation scolaire traduit des arrangements dans une dynamique de négociation » ; qui s'inscrit elle-même dans un processus de communication/négociation. En effet, chaque acteur (enseignant et étudiant) s'inscrit dans un rapport de négociation en fonction des attentes respectives non forcément convergentes. Si pour certains enseignants-chercheurs, l'objectif est de ne pas retenir ou exclure les étudiants déjà fragilisés par leur niveau ; pour les étudiants, celui-ci va être de sortir de l'université avec un diplôme en adoptant des stratégies d'apprentissage.

En analysant la qualité de la formation par le prisme des actions des enseignants-chercheurs et du conseil de délibération, nous voulons attirer l'attention sur l'impact du social sur le fonctionnement institutionnel et sur l'action pédagogique. Ce constat met ainsi en cause la qualité des formations reçues des étudiants dans un contexte socio-économique en mutation constante. La grande difficulté d'insertion que vivent les diplômés universitaires maliens et particulièrement des SHS résulterait non seulement de l'évaluation empathique des étudiants, mais intègre également les lacunes antérieures à l'université pour lesquelles ces derniers sont

déresponsabilisés au profit du « système ». Dans ce contexte doublement anxiogène pour l'étudiant (niveau supposé bas de formation et la stratégie d'adaptation des enseignants dans l'acte pédagogique), aucun effort n'est entrepris pour favoriser le développement des compétences. Alors, comment ce dernier arrive-t-il à s'en sortir ? Par quels moyens ou stratégies y arrive-t-il ? Pour quelle finalité d'insertion ?

Nous allons tenter de répondre à ces questions dans le dernier chapitre qui interroge les stratégies d'apprentissage et d'insertion des étudiants. Notre objectif est de définir en quoi les constructions sociales et sociopédagogiques dans leurs relations dynamiques avec le marché du travail participent à fragiliser l'employabilité des étudiants. Nous allons donc questionner la construction individuelle ou collective des parcours scolaires et universitaires et aussi les parcours d'insertion à l'aide de variables sociopédagogiques (indépendantes) et conjoncturelles (normes de recrutement). Cette dernière dimension s'inscrit dans une analyse microsociologique des actions qui structurent et organisent le dysfonctionnement universitaire et son lien avec l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali. Elle adhère donc l'idée selon laquelle « le projet d'apprendre et les manières de s'approprier des savoirs accompagnent un processus de subjectivation qu'il s'agit de concilier avec la sociabilité étudiante, sans négliger les projets d'avenir » (Jellab, 2011 : 115). Ce passage nous permet donc de faire la transition vers une analyse des subjectivations des étudiants.

CHAPITRE VIII : L'individuation des parcours de formation et de l'insertion stratégique

Dans ce huitième et dernier chapitre, nous avons voulu comprendre les mécanismes individuels ou sociétaux d'appropriation non seulement des apprentissages universitaires, mais également du marché de l'emploi. Mécanismes qui, construits et interprétés à l'aune des réalités sociopolitiques et économiques du marché de l'emploi, renseignent des types de rapports au savoir des étudiants, des réseaux relationnels et des conditions d'acquisition des apprentissages. Il a été constaté chez les étudiants une double stratégie d'apprentissage et d'insertion sur le marché de l'emploi avec des parcours d'individuation structurés autour d'un noyau de représentation propre au réseau relationnel. Il s'agit pour ce noyau de considérer que le réseau relationnel est incontournable pour accéder à un emploi. Nous avons supposé que toute adhésion à cette représentation du réseau relationnel conditionnerait non seulement le rapport au savoir de l'étudiant, mais serait également susceptible d'impacter plus ou moins l'employabilité. La vérification de cette approche étant figée dans la sociologie de l'action globale s'appuie spécifiquement ici sur la sociologie de la connaissance de l'acteur singulier, de ses représentations du réel et du sens qu'il donne à ces représentations. Peter Berger & Thomas Luckmann (2014 : 59) annoncent que « c'est précisément cette "connaissance" qui constitue le tissu sémantique (*the fabric of meaning*) sans lequel aucune société ne pourrait exister ». Nous sommes donc partis de cette fabrication du sens à partir d'un certain nombre d'éléments constitutifs du parcours scolaire et universitaire des étudiants pour appréhender leurs stratégies d'apprentissage et d'insertion.

8.1. Les stratégies d'apprentissage : quelles variabilités ?

Conscients d'un potentiel chômage qui les guette à l'issue des formations universitaires, les étudiants en SHS se construisent individuellement, des stratégies d'apprentissage et d'insertion sur le marché de l'emploi. En effet, tout le parcours scolaire et universitaire est plus ou moins censé être objectivement construit autour du désir de réalisation d'un projet professionnel. En tant que troisième dimension de l'expérience étudiante dans l'analyse de l'affiliation chez Aziz Jellab, « les projets professionnels, les projets d'avenir sont faiblement construits en lien avec les études » (Jellab, 2011 : 134). Ce désir est l'élément déclencheur de la construction du devenir professionnel, donc de la personnalité du sujet acteur de son destin. Il participe avec d'autres variables à la définition du rapport au savoir et à la stratégie globale d'insertion du diplômé. Pour Dubet (1994 : 513), « le projet est la représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coût ».

Cette conception stratégique de l'apprentissage nous conduit à aborder une notion jusque-là non figée de façon théorique et qui suscite beaucoup de fascinations dans sa mobilisation. Il s'agit du rapport au savoir. Au-delà de celui-ci, il a été question de la constitution du réseau relationnel en tant que lien liant les stratégies d'apprentissage aux stratégies d'insertion. Pour enfin aboutir à l'importance de la perception que les étudiants ont des enseignements reçus dans leur formation et pour leur employabilité.

8.1.1. Le rapport au savoir, un rapport de contingence ?

Jean-Yves Rochex (2004) constate que la notion de *rapport au savoir* a connu une extension et son usage tant dans le domaine de la recherche en éducation que dans la formation des enseignants et professionnels de l'éducation ainsi que dans le débat social autour de l'éducation. Elle apparaît alors comme « une notion dont les contours semblent [...] assez mal délimités alors que son pouvoir heuristique est peu contestable, tant par ce qu'elle critique que par les possibilités qu'elle ouvre » (Laterrasse, 2002 in Rochex, 2004 :94). Considéré comme objet profondément psychanalytique, le rapport au savoir est aussi une notion appartenant à la sociologie, d'autant plus que l'étudier reviendrait à « étudier les pratiques de savoir en situation. Façons de dire, façons de faire pour penser et agir, pratiques de savoir selon les conditions sociales » (Beillerot, 1996 : 150). Même si cette notion, comme nous l'avons précédemment écrit, est théoriquement non figée, elle doit être mobilisée en tant que « concept flou » (Beillerot, 1996) pour comprendre et analyser « les modalités par lesquelles un sujet passe du savoir/ne pas savoir du désir de l'autre, à une socialisation par les savoirs) (Ibid. : 151).

Ainsi, le rapport au savoir (savant ou scolaire) dans cette thèse s'appuie sur les modalités d'action individuelle nées des logiques sociales et non forcément pédagogiques ou institutionnelles. Notre réflexion sur le rapport au savoir des étudiants pouvant influencer leur employabilité s'organise autour d'indicateurs du choix de formation, des attentes et satisfactions de ces choix, ainsi que les motivations qu'elles soient intrinsèques ou extrinsèques qui les anime. Ces indicateurs participent à la construction de soi et donc à « l'humaine condition » (Charlot, 1997). Pour Bernard Charlot, « la condition première de l'individu humain devrait être le fondement ultime de toute théorie de l'éducation, de quelque discipline qu'elle relève » (Charlot, 1997 : 57). Les propos d'Emmanuel Kant datant du 18^e siècle attestent que

« l'homme est la seule créature qui doit être éduquée (...). Par son instinct, un animal est déjà tout ce qu'il peut être ; une raison étrangère a déjà pris soin de tout pour lui. Mais l'homme doit user de sa propre raison. Il n'a point d'instinct et doit se fixer lui-même le plan de sa conduite. Or, puisqu'il n'est pas immédiatement capable de le faire, mais au contraire vient au monde pour ainsi dire à l'état brut, il faut que d'autres le fassent pour lui » (Kant, 1966 in Charlot, 1997 : 57).

Dans cette conception de l'humaine condition, on retrouve selon Michèle Duchet (1971) citée dans Nguyen Vinh-De (1991 : xviii) « la négation de la sociabilité naturelle » de l'homme pour donner lieu à la « perfectibilité comme différence spécifique de l'homme par rapport aux animaux ». Partant de cela, cette perfectibilité « relative » se manifeste à travers un processus de socialisation qui passe par des expériences sociales. C'est ainsi que François Dubet (2007 : 98) a dit :

« Qu'il n'y a aucune raison de renoncer à l'idée selon laquelle nos conduites et nos pensées procèdent de la même manière dont nous avons intériorisé des modèles culturels, des normes, des rôles et des identités ! Dans une grande mesure, je suis défini par ce que la société a programmé en moi, ce que les autres m'attribuent et que j'ai fini par faire mien ».

De ce point de vue, la société est perçue comme un système d'intégration sociale par le biais de la socialisation. Socialisation qui se manifeste à travers l'éducation définie selon Durkheim comme « chose sociale : c'est-à-dire qu'elle met en contact l'enfant avec une société déterminée » (Durkheim, 1922 : 5). Cette socialisation est non seulement une incorporation (au sens de Durkheim et de Marcel Mauss) en ce sens qu'elle fabrique les corps et des corps différents, mais elle est également, selon Pierre Bourdieu, l'espace de fabrication de notre rapport au monde social (Darmon, 2010) donc, de notre rapport au savoir. Cette construction sociohistorique basée sur des formes d'injonctions sociétales renouvelées⁷⁰ permet à l'individu de se reconnaître dans une identité, dans des valeurs et des conduites qui lui sont inculquées par la vieille génération ou son entourage proche. Le type de socialisation reçu isole l'individu du groupe ou l'intègre dans une société donnée, dans un groupe donné et dans un temps de l'histoire d'une société.

D'après Georges H. Mead (1963), « il n'y a pas de Moi sans Nous ». Ainsi les sociétés s'inscrivent dans une logique intégratrice « Eux/Nous » pour socialiser et structurer leur communauté en fixant des règles, des rites, des valeurs socialement admises ainsi que les conduites acceptables qui, selon elles, leur ressemblent. C'est un processus d'intégration par la socialisation. Il ne peut y avoir de rupture dans ce processus. De ce registre de l'identité intégratrice, Dubet dira que l'individu se présente aux autres par son appartenance, par sa position, par ce qu'il vit lui-même comme un « être », souvent comme un héritage. C'est dans cette optique que les étudiants, dans leur processus de choix de formations universitaires, se verront largement influencés et portés par le cercle familial et amical. Aziz Jellab (2011)

⁷⁰ Renouvelées renvoient ici à un double sens de continuité et de possibilité de changement selon les mutations constatées ainsi que la capacité de l'agent social à se mettre en cause pour casser la routine liée à l'éducation. Cela dépendra alors de la prise en compte ou pas des feedbacks et des nouveaux intrants dans le système.

inscrirait le rapport au savoir dans une démarche de sociabilité universitaire. C'est-à-dire qu'elle participe à la construction du rapport au savoir des étudiants. Pour lui, la sociabilité à l'université, désigne :

« Une expérience de la rencontre et de la constitution d'un univers d'échanges, le plus souvent en petits groupes. La sociabilité repose sur des interactions entre étudiants partageant des affinités dont l'impact est d'autant plus fort qu'ils partagent la même vision du monde, des études et de la vie universitaire » (Jellab, 2011 : 126-127).

Lorsque nous nous référons à l'adage suivant : « *dis-moi qui tu fréquentes, je te dirai qui tu es* » ; nous dirons que la sociabilité universitaire est aussi une source d'influences (positives ou négatives) sur le devenir de l'étudiant. Elle « peut favoriser l'implication dans les études » ou s'en éloigner si les conditions ne sont pas favorables.

8.1.1.1. Entre imposition, défaut d'information et stratégie de réorientation, quelle liberté de choix de formation ?

Nous avons observé que les choix de formation des élèves et étudiants s'opéraient dans une perspective socioconstructiviste mettant en valeur le caractère expérientiel des acteurs impliqués dans le processus de choix. Jean-Yves Rochex avouait, à partir de son expérience professionnelle en tant que conseiller d'orientation, l'importance des processus et des déterminants sociaux dans la production des performances et des parcours scolaires. À cela, il ajoute « l'impossibilité de dissoudre le caractère singulier de chaque histoire, elle-même tressée dans une histoire familiale qui la déborde, dans les régularités statistiques et les déterminismes sociologiques » (Rochex, 2004 : 95). Cette approche s'inscrit dans une logique non uniquement d'accompagnement vers un devenir, mais aussi dans une optique de renouvellement ou de restitution des erreurs passées. Bernard Charlot tente de démontrer dans son livre *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie* que l'approche clinique du rapport au savoir fondée sur une conception biologisante du « désir » est réductionniste pour la saisie du syntagme rapport au savoir.

En effet, pour Jacky Beillerot (1996), tout l'argumentaire conceptuel du rapport au savoir devrait s'appuyer sur le « caractère nodal du désir », du « désir d'apprendre » et du « désir de savoir ». Le désir qui, selon lui, est « l'essence de l'homme pour préserver dans son être. Le désir est fondamental, il est une aspiration première » (Beillerot, 1996 : 65). En adhérant à cette définition du désir, Bernard Charlot souligne toutefois le fait qu'il soit considéré comme la donnée de base, alors, il ne peut exister que sous la forme « désir de ». Car « il n'y a pas de désir sans objet de désir » (Charlot, 1997 : 53). Cet objet de désir pour lui est toujours « l'autre ».

Cependant, les auteurs du livre « *pour une clinique du rapport au savoir* » n'incluent l'autre comme un être social qu'en deuxième ou troisième lieu dans leur réflexion en accordant une place prépondérante à la pulsion. Pour Nicole Mosconi (1996) la relation d'objet est établie par des mouvements pulsionnels et non la relation à autrui en tant que sujet. Toutefois, Charlot (1997 : 52) disait que « tout rapport à soi est aussi rapport à l'autre et tout rapport à l'autre est aussi rapport à soi. (...) Il y a là un principe fondamental pour comprendre l'expérience scolaire et pour analyser le rapport au savoir ». Tout ce contour pour expliquer que le rapport au savoir ne saurait s'analyser sans passer par une lecture non seulement inter et intrapsychique du sujet à partir de la notion du « désir », mais également au travers d'une lecture du sujet en tant qu'être social, et donc inscrit dans un processus de socialisation, d'intégration et de transformation. C'est pour cela que Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi (1996 : 10) disaient « qu'à travers la famille, l'enfant constitue son rapport au savoir dans le plus intime de sa psyché, mais aussi dans le contexte du groupe familial et de la culture familiale ».

Ainsi, l'analyse du discours d'Eugénie, la petite fille interviewée par Jacky Beillerot, démontre l'importance du désir dans la construction du rapport au savoir, mais aussi le rôle social dans les prises de décision la concernant. À la question de savoir pourquoi elle a choisi l'allemand comme seconde langue⁷¹, voici ce qu'elle répondit :

« Bah ! ce n'est pas moi qui ai choisi, non (rire), c'est mes parents. Moi au début, on m'avait toujours dit que l'allemand c'était beaucoup plus dur que l'anglais, et comme moi je n'aimais pas beaucoup l'école, alors je me disais si je prends l'anglais, j'aurais moins de travail, alors je voulais prendre l'anglais, mais mon père qui a... qui a, enfin qui a pris l'anglais et il a toujours regretté de ne pas avoir fait l'allemand. Alors, il a voulu faire prendre allemand à ses enfants » (Beillerot, 1996 : 55)

Il se trouve que nous avons observé les mêmes constructions de parcours scolaire chez nos enquêtés. Il ressort des enquêtes par questionnaire et par entretien réalisées entre mars 2019 et mars 2021 que les choix d'orientation des élèves et étudiants se font généralement par les parents, par l'administration scolaire, par conviction personnelle, mais aussi par accident. Hormis, le choix opéré par l'administration scolaire, soit les autres, l'explique par le manque d'information sur l'enseignement supérieur et les formations disciplinaires. Nous avons observé l'inexistence d'un dispositif institutionnel devant accompagner les lycéens dans cette étape décisive du cursus scolaire, surtout lorsqu'il s'agit de passer de l'enseignement secondaire à celui du supérieur.

⁷¹ Ou comme première langue d'apprentissage.

Or, il s'avère nécessaire que le néo-bachelier sache dans quelle formation il s'engage. Quelles sont ses chances d'insertion en fonction des choix de formation ? Que doit-il savoir sur l'enseignement supérieur en matière d'informations générales sur les pratiques pédagogiques, les méthodes d'enseignement/apprentissage et les types d'évaluation ? Quelles sont les offres d'emploi que lui propose le marché ? Quelles sont ses chances d'insertion par rapport à son choix de formation ? Ce sont là autant de questions que parents, élèves et étudiants se posent sans que des réponses ne leur soient apportées. Si, trop souvent, ces questions restent posées ou ne trouvent pas de réponses, toutefois, il existe d'autres mécanismes non institutionnels qui constituent des alternatives aux insuffisances susmentionnées. Le cercle familial en est l'illustration.

En effet, sur une question concernant les sources d'information sur l'enseignement supérieur, la famille reste la première source d'information du bachelier avec 57,4 % des réponses. Elle est et reste incontournable dans les choix d'orientation. Ensuite vient l'administration scolaire avec 40,4 % des réponses comme source d'information. En troisième position, on observe 30,5 % de réponse pour le cercle amical, suivi du voisinage à 7 %. Cette question était une question à choix multiple, adressée à 488 individus qui composent notre échantillon de bacheliers. Les résultats ont été classés par les fréquences des citations.

Quant à la question de savoir vers quelle formation leur parcours du lycée les conduirait-il ? Nous avons observé une forme de cohérence entre « formation actuelle » et « formation future ». Cela est illustré par la figure ci-contre :

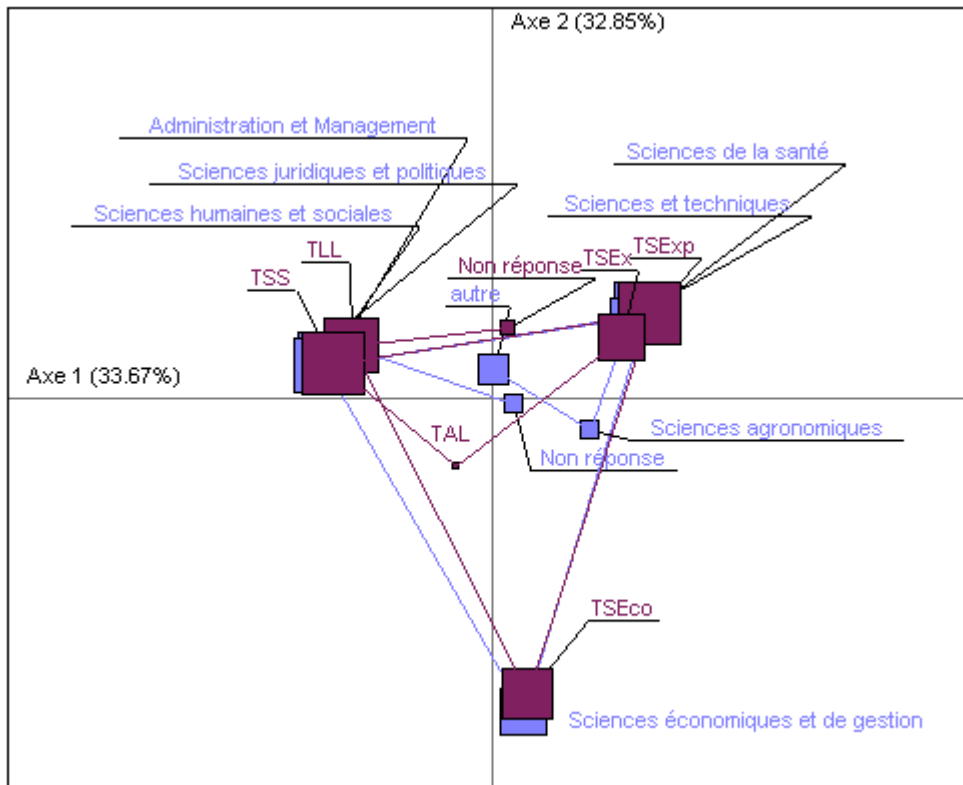


Figure 12 : l'orientation future des bacheliers en fonction de la formation initiale

Source : données issues de l'enquête par questionnaire

Légende : TLL : Terminale Langues et Littérature ; TSS : Terminale Sciences Sociales ; TSExp : Terminale Sciences Expérimentales ; TSEx : Terminale Sciences Exactes ; TAL : Terminale Arts et Lettres ; TSEco : Terminale Sciences Économiques

En croisant les classes de terminale et la projection vers les grands domaines de formation de l'enseignement supérieur, nous avons observé une juste répartition entre formation initiale et intentions de formation future. Cela démontre une certaine lisibilité de l'horizon de formation des élèves. Par ailleurs, peu d'élèves pensent intégrer les formations en agronomie alors que les études tentent de montrer que c'est un domaine où l'insertion professionnelle est relativement meilleure que les autres formations.

Lors de notre enquête par questionnaire auprès des diplômés en SHS, lorsque nous leur avons posé la question à savoir qui avait décidé du choix de leur formation ? Sur un échantillon de 428 enquêtés, 58,9 % ont répondu par la *conviction personnelle* ; 15,7 % ont reconnu que c'est la *famille* (au sens large du terme) qui a fait le choix pour eux. Quant à *l'institution scolaire* et *universitaire* à travers les enseignants et les conseillers à l'orientation ou conseillers pédagogiques, cette modalité représente 5,6 % des réponses tandis que la modalité *Autre*

cumule 11,2 % des réponses⁷². Nous avons regroupé dans le tableau ci-dessous quelques réponses de la catégorie Autre.

Autre, précision :

Dû au problème d'hébergement, je suis venu trouver que la plupart des filières sont saturées.

Embarras de choix, sinon je voulais faire la langue.

... j'ai dû choisir philo pour éviter les autres.

J'ai choisi les sciences de l'éducation à la suite de la suggestion d'un voisin de la famille qui avait lui aussi fait les sciences de l'éducation.

J'ai fait des concours pour entrer dans des écoles de communication, donc comme je n'ai pas eu de succès, je me suis donc inscrit en sciences de l'éducation.

J'ai voulu faire anglais bilingue, l'anglais était ma passion depuis le secondaire, mais malheureusement mes dossiers n'ont pas été constitués à temps. Pour quelle raison, parce que mon attestation de baccalauréat n'a pas été délivrée à temps. Faute de signature.

J'aime cette filière.

J'avais de très bonnes notes en sociologie.

Hélas la filière était saturée. J'étais obligé de m'inscrire en Sciences de l'Éducation comme mes camarades...

Les filières langues étaient saturées et je me suis inscrit en sciences de l'éducation.

J'avais voulu faire la géographie, mais vu qu'il n'y avait pas de place là-bas, car le nombre du quota était atteint. J'ai été obligé de choisir cette filière.

Je devais m'inscrire en philosophie, mais malheureusement je suis venu en retard et toutes les filières étaient saturées sauf la socioanthropologie. C'est pourquoi, j'ai effectué mon inscription dans cette filière.

Toutes les autres filières étaient déjà saturées, car au moment des inscriptions j'étais en voyage et je ne voulais pas perdre l'année scolaire.

Je l'ai choisi par défaut.

Je l'ai fait par saturation de la filière géographie. Sinon, je voulais bien faire la géographie.

Je me suis inscrit en Sciences de l'éducation par accident.

Je me suis retrouvé là-bas par erreur.

Je voulais choisir histoire géographie, mais on m'a dit que c'était saturé.

Je voulais étudier le droit, mais lors de l'inscription on m'a dit que le quota est au complet à l'FSJP. Directement, j'ai passé à mon deuxième choix qui est Socio Anthropologie. Car, à la télé j'aime bien suivre les émissions qui sont basées sur des enquêtes.

La filière que je voulais faire (l'anglais) était saturée à cause de la crise universitaire de 2010 (année blanche). J'étais contraint de le faire pour ne pas rater l'université, car j'avais trop d'informations sur le contenu des autres filières à l'époque.

La série Anglais était déjà remplie.

Les autres choix possible étaient tous presque saturés.

Mes amis qui sont venus avant moi me l'ont proposé comme le bon choix.

Moi, mais pas par conviction.

Mon mari.

Monsieur Sissoko, chargé de la scolarité (bureau des inscriptions).

Par accident, c'est-à-dire la clôture des autres facultés.

⁷² Ces données font référence au tableau n° 25

Par manque de choix, car j'avais opté pour l'anglais et là je n'arrivais pas à m'inscrire. Donc, j'étais obligé de faire un autre choix.

Parce que je n'ai pas trouvé autre chose.

Pour éclairer ma vie quotidienne.

Une étudiante en médecine.

Tableau 32 : quelques verbatim issus de l'enquête par questionnaire auprès des bacheliers

En nous intéressant aux 11,2 % des diplômés qui ont répondu « Autre », nous avons recueilli des arguments convergeant vers une certaine saturation des filières de prédilection. Cette saturation devient ainsi un vecteur d'orientation des étudiants dans des formations qu'ils n'auraient pas souhaitées. Ce sont des choix par « accident ». Ces accidents de parcours découlent généralement d'un manque d'information relatif aux formations disponibles et aussi aux conditions d'inscription. Quelques rares diplômés mettent en avant l'implication de l'AEEM (Association des élèves et étudiants du Mali) dans leur choix de formation, car celle-ci avait tendance à soutirer de l'argent aux étudiants en vue de leur permettre une inscription dans leur filière de prédilection. Un enquêté écrit ceci :

« Je voulais m'inscrire en Anglais bilingue, mais hélas, j'ai été empêché par l'indiscipline des membres de l'AEEM qui prenaient de l'argent aux personnes qui voulaient s'inscrire dans cette filière ».

Un autre enquêté ajoute qu'il a subi le choix de sa formation, car il estimait à l'époque, que s'inscrire dans une formation par conviction n'était pas chose aisée avec l'implication de l'AEEM dans le processus. Ce dernier dit s'être retrouvé en sciences de l'éducation sans le vouloir parce qu'il n'avait pas eu d'alternative.

Au-delà des choix par conviction ou par imposition liés aux contextes administratifs et pédagogiques se trouvent des choix influencés par les relations sociales et familiales. Pendant que Yaya, étudiant en Master sciences de l'éducation, voulait entreprendre une formation de juriste pour devenir un avocat, le métier qu'il a toujours souhaité exercer, il s'est vu influencé dans son choix de formation par un ami de son logeur, qu'il appelle par respect « tonton ». En effet, ce dernier ayant été diplômé de cette faculté de droit et ayant subi de plein fouet la réalité du chômage de cette formation a formellement déconseillé à Yaya de faire la même « erreur » que lui. Il (Tonton) considère qu'il n'y a pas de perspectives d'emploi pour des milliers d'étudiants qui s'orientent vers cette formation. Malgré le fait qu'il s'était préparé pour y accéder à travers l'achat des livres de droit ou en se renseignant sur les possibilités d'emploi du métier d'avocat, il a dû reconsidérer sa position sur les choix de formation. Ainsi, il se tourna vers la discipline des sciences de l'éducation qui était un choix émis par son « tonton ». Yaya ajoute que c'était un choix accidentel pour lui. Pour Issiaka, étudiant en L3 sciences de

l'éducation, le choix de formation a été fait sur le fond d'une consultation avec son grand frère. Celui-ci avait, lui aussi, suivi les enseignements en sciences de l'éducation.

« Auparavant, je n'avais pas d'information ! Parce que je ne connaissais pas vraiment ce qui se passe ici. Parce que moi, je suis de Tombouctou. Un village situé près de là-bas. Voilà, à travers ce qu'il a fait, je lui ai demandé des conseils. J'ai eu un entretien avec lui et il m'a expliqué comment ça se passe. J'ai vu vraiment que le système est confronté à plusieurs difficultés. Donc, j'avais voulu avoir des idées sur ça. C'est pour cela que je suis venu m'inscrire en sciences de l'éducation. J'ai trouvé que c'est vraiment intéressant. Je suis vraiment tombé amoureux des sciences de l'éducation » (Issiaka, étudiant en Licence 3 Sciences de l'éducation).

Par ces propos, on identifie deux entrées à prendre en compte. Dans un premier temps, en s'appuyant sur la seule source d'information dont il dispose pour faire ses choix, Issiaka se sert de l'expérience plutôt positive de la formation de son frère qui lui prodigue des conseils sur les offres de formations disponibles. Ce faisant, il choisit les sciences de l'éducation comme parcours de formation. Mais, il reste tout de même inquiet pour son employabilité, car il constate que les diplômés de cette formation ne sont pas régulièrement sollicités dans la fonction publique, surtout ceux qui ont une licence. Dans un second temps, il rappelle le rôle qu'a joué la distance géographique dans la construction de son parcours de formation. Ce dernier s'appuie sur son lieu de résidence au moment de l'obtention du baccalauréat pour justifier les lacunes organisationnelles de l'information universitaire. Pour lui, le fait d'habiter dans une zone rurale, très éloignée de là où sont proposées les offres de formations universitaires, l'éloigne également des informations sur les offres disponibles et les perspectives qui s'y prêtent. Cette connaissance est indispensable pour faire un choix raisonné. Il semble alors que la distance soit pour Issiaka, un obstacle à cette connaissance de l'enseignement supérieur et un gage de l'employabilité du diplômé.

Par ailleurs, Ismaël, étudiant en Master en Anthropologie, a fait un choix circonstanciel ou opportuniste. Il s'agit pour lui d'observer, selon l'évolution des contextes politiques et de l'opportunité qui s'offre à lui, d'opérer des choix stratégiques. En effet, il avait l'ambition de devenir archéologue ou historien à une époque où le cursus secondaire était organisé sous forme duale (études littéraires ou études scientifiques), où il fallait choisir d'un côté, entre « langues et littérature » et « sciences humaines » et de l'autre côté entre « sciences biologiques » et « sciences exactes ». S'inscrivant dans le domaine des sciences humaines et dans lequel il se voyait devenir archéologue ou historien, il s'est vu influencer par la réforme du lycée avec une nouvelle restructuration des filières en 2014. Après un échec au baccalauréat en 2013, il fait connaissance en 2014 avec la discipline de « sociologie » dans la nouvelle réforme du lycée. C'est dans cette discipline et à travers son enseignant qu'Ismaël va revoir son choix d'orientation universitaire. Il s'inscrit donc en socioanthropologie.

Dans certains cas, le choix de formation est purement d'influence pédagogique. Dans un souci d'identification ou pour ressembler à l'enseignant, d'autres ont choisi de faire la même discipline à travers laquelle ils ont été « conquis » par les prestations pédagogiques de l'enseignant. C'est le cas de Moïse, Daniel et Amion, tous les trois étudiants en L3 de philosophie qui, après avoir croisé le chemin de leur professeur de philosophie, sont tombés sous le charme d'une discipline argumentative, critique et imaginative. Moïse nous dit ceci :

« Depuis la 11^e année, il y avait un professeur qui nous faisait la philosophie et sa manière de faire la philosophie m'a beaucoup incité jusqu'à aller en terminale, bien que ce fut la discipline que j'ai aimée beaucoup. En même temps, nous avons eu avec lui que la philosophie permet à l'homme d'avoir non seulement un esprit critique et ça lui permet aussi de comprendre beaucoup de choses dans la réalité de la vie. Donc raison pour laquelle après le bac, j'ai choisi la faculté de philosophie » (Moïse, étudiant en Licence 3 Philosophie).

Daniel, lui, dit vouloir s'identifier à son professeur.

« À travers mon professeur au lycée. Vraiment, je me suis vraiment intéressé à la philosophie à partir de ses cours. La manière dont il se tient devant nous. La manière dont il donne les cours, la manière dont il parle, je voulais être comme lui » (Daniel, étudiant en licence 3 Philosophie).

Quant à Amion, auparavant amoureux de poésie et de littérature, il est lui aussi conquis par le charisme de son enseignant de philosophie et est tombé sous le charme de la philosophie. Cette influence sur son choix de formation universitaire peut être d'origine impulsive (Mosconi, 1996), mais qui, de façon susceptible, devrait s'appuyer sur une approche beaucoup plus opportuniste qu'identificatrice ou impulsive. C'est une relation à « l'objet-savoir » qu'Amion a établie avec la discipline philosophique et à travers laquelle il pourra « accéder à une position sociale, dans un système de positions hiérarchisées » (Mosconi, 1996 : 97). D'autant plus qu'il fait ensuite le constat que les étudiants n'étaient pas nombreux dans cette formation. Il associe donc son amour « pulsionnel » de la discipline au postulat conséquentialiste de la théorie du choix rationnel de Raymond Boudon (2002 : 10) qui stipule que,

« les acteurs font ce qu'ils font ou croient ce qu'ils croient, parce qu'ils ont raison de faire ce qu'ils font ou de croire ce qu'ils croient, mais ils admettent que ces raisons sont de natures diverses selon les circonstances et qu'il est impossible de les réduire à un type unique. Le sens de l'action pour l'acteur réside toujours pour lui dans les conséquences de ses actions ».

Ainsi, le sens de l'action ou du choix de la philosophie est variable entre l'intelligibilité de l'objet « philosophie » ou « savoir » et les conséquences attendues de cette formation. En amont, il s'est assuré d'un calcul stratégique qui consiste à mettre dans la balance, le nombre d'étudiants inscrits et le nombre de places d'enseignants en philosophie qui est demandé chaque année pour son insertion future.

Il formule sa position en ces termes :

« J'ai constaté que les gens ont peur de la philosophie pour dire que la philosophie est très difficile. Bon, il n'y a pas assez d'étudiants qui choisissent la philosophie et comme ça ce qui fait que l'effectif est minoritaire. Donc je me suis posé la question, bien que les étudiants disent que c'est difficile, est-ce que si j'arrive à faire ça et que j'aime le savoir aussi, est-ce que si j'arrive à faire ça, est-ce que ce n'est pas une porte de sortie pour moi aussi dans le domaine de l'emploi » (Amion, étudiant en licence 3 philosophie).

Nous pouvons dire d'Amion qu'il a su mobiliser le désir d'apprendre (Beillerot, 1996), le plaisir d'apprendre « l'objet-savoir » (Mosconi, 1996) et l'intelligence des opportunités du marché de l'emploi. Cette démarche tend vers une construction de l'employabilité de l'étudiant.

À l'instar de ces témoignages, figure un cas exceptionnel qui mérite une attention. Il s'agit du parcours de Patrick, étudiant en licence 3 Sciences de l'éducation, né d'un père cultivateur et d'une mère ménagère qui voudrait qu'il arrête les études pour se marier. Il est originaire d'un village situé à 266 km de Kayes. Kayes est une région du sud-ouest du Mali située à plus de 600 km de Bamako.

Patrick avait l'intention d'aller dans la faculté des lettres et des sciences du langage pour y effectuer les lettres modernes. Il avait donc un projet de formation bien clair. D'autant plus qu'il avait fait un baccalauréat langues et littérature. Cependant, tout comme Issiaka, la problématique de l'éloignement lui réservait un mauvais tour. Il dit avoir eu un problème d'information non seulement sur le calendrier des inscriptions universitaires, mais aussi sur les offres de formations disponibles. Il dit n'avoir personne à Bamako pour le renseigner. Ce faisant, il accusa un retard dans le processus d'inscription et trouva à l'époque que toutes les formations étaient saturées. Le service d'inscription propose alors une inscription en psychologie. Après pratiquement six mois de cours en psychologie première année de licence, il constate qu'il ne pouvait pas continuer à suivre les cours dans cette discipline. Pour cause, les cours en psychologie s'étaient du lundi jusqu'au samedi et se faisaient à des kilomètres de son lieu de résidence. Cette situation le contraint à prendre une décision qu'il formule ainsi :

« Bon vraiment, les va-et-vient, ça me cause énormément de problèmes. Donc je suis à la charge de moi-même à 80 – 90 %. Donc finalement j'ai décidé la deuxième année au lieu de rester en psychologie pour ne pas être le fruit d'une radiation à cause de ma pauvreté ; j'ai changé la filière en fonction de ma pauvreté ou de ma position financière. Parce que j'ai appris qu'en sciences de l'éducation, vous avez trois jours de cours par semaine » (Patrick, étudiant en L3 sciences de l'éducation).

Des lacunes informationnelles aux saturations des formations en passant par la case « pauvreté » de Patrick lui ont valu une réorientation de parcours disciplinaire. Il opte malgré lui, pour les sciences de l'éducation qu'il estime compatibles avec sa condition financière, d'autant plus que les enseignements sont organisés sur trois jours par semaine. Nous constatons que cette décision

est prise en relation avec la précarité de l'étudiant et aussi pour s'assurer une continuité dans les études universitaires. Les fluctuations des choix de formation sont imposées par la limitation des ressources humaines et financières (rapport au monde social) de Patrick. Cette appréhension du choix de formation de Patrick s'inscrit dans une approche sociologique du rapport au savoir, car le savoir (à acquérir ou acquis) détermine « à la fois le rapport au monde (dimension épistémique selon Charlot [1997]), à soi (dimension identitaire à savoir les motivations) et aux autres (dimension sociale) » (Nafti-Malherbe & Samson, 2013 : 74). C'est pourquoi Bernard Charlot (1997 : 74) a dit qu'un « savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose avec le monde, avec soi-même, avec les autres ». De son histoire singulière (partie intégrante d'une histoire familiale ou sociale), Patrick puise dans son « désir d'étudier » pour réorganiser ses intentions de formation au gré des contextes fluctuants comme la pauvreté, le manque de ressources informatives et les injonctions sociopédagogiques. Il construit alors son rapport au savoir en fonction de son histoire personnelle, de son rapport au monde universitaire et du marché de l'emploi.

Si pour Patrick, Ismaël et Issiaka, les choix de formation sont guidés par le désir du devenir ou imposés par un système familial ou sociopédagogique, le choix de formation d'Abdallâh, étudiant en Master Sociologie, s'est fait à partir d'une analyse contextuelle du marché de l'emploi. En s'inscrivant dans une logique pragmatique, réaliste ou opportuniste du marché de l'emploi, Abdallâh observe un regain d'intérêt collectif pour un sujet socioanthropologique qui oriente ses choix de formation en Master. Ainsi, il dit ceci :

« La migration est un phénomène d'actualité aujourd'hui. Je me suis dit que puisque c'est un sujet qui préoccupe tout le monde c'est un sujet qui est débattu dans les médias, partout, c'est un sujet qui est au cœur de la préoccupation mondiale et je me suis dit que voilà, c'est une occasion pour moi de venir faire ce master. C'est un sujet préoccupant et ça ouvre beaucoup d'opportunités » (Abdallâh, étudiant en Master sociologie).

Il faut comprendre que cette posture d'Abdallâh, au regard de la définition de la théorie du choix rationnel, s'inscrit dans le postulat 3 de la rationalité décrit par Raymond Boudon. En effet, Boudon (2002 : 9) part du principe que « l'acteur adhère à une croyance, ou entreprend une action parce qu'elle a du sens pour lui, en d'autres termes que la cause principale des actions, des croyances, etc., résident dans le sens qu'il leur donne, plus précisément dans les raisons qu'il a de les adopter ». Ce faisant, on pourrait ajouter le postulat 6 qui comporte le coût et le bénéfice de l'action. C'est-à-dire que l'acteur, lorsqu'il doit décider, s'engage toujours en fonction de la ligne d'action qui a tendance à maximiser la différence entre le coût et le bénéfice. En tant qu'acteur « rationnel » cet enquêté pense avoir fait le bon choix de formation dans

l'optique d'augmenter son employabilité à travers l'ouverture de potentielles opportunités que propose sa discipline de formation.

Par ailleurs, outre les choix stratégiques, pulsionnels ou imposés, il existe des choix institutionnels. Il s'agit là des orientations dérivant des résultats scolaires de l'élève, sans pour autant que ce dernier ait envie de suivre les formations proposées. Si d'emblée les élèves acceptent cette proposition de l'institution scolaire, elle pourrait établir un rapport distant entre l'élève et la formation et donc susceptible de conduire à son échec. Nous avons déjà cité le cas d'Assa, étudiante en Master sociologie, dans le chapitre 5 et le sous-chapitre de dispositif transitoire. Ainsi mise devant les faits accomplis, Assa se devait de choisir par elle-même, mais là encore, la formation des sciences de l'éducation qu'elle a voulu faire était saturée. Elle a donc été contrainte de s'inscrire en socioanthropologie en ajoutant qu'elle ne savait pas ce que c'était cette formation. La trajectoire scolaire et universitaire d'Assa illustre un parcours parsemé d'injonctions extérieures. Ces injonctions administratives dans le choix de parcours ne concernent pas seulement Assa. Bamba, lui aussi étudiant en Master Anthropologie, a subi cette orientation administrative du lycée. À cela s'ajoute selon lui une sous-information sur l'enseignement supérieur et des formations possibles. Pour lui,

« le choix de TSS, ça, nous n'avions pas le choix en ce moment. Ce sont les administrateurs qui faisaient la répartition. Franchement, nous étions sous informés, sans vous le cacher, nous étions sous informés. C'est juste arrivé ici, après c'est même en deuxième année qu'on a commencé à voir que vraiment si on avait choisi une autre filière... à un moment donné, j'avais même tenté de faire le transfert. Mais, ça n'a pas été accepté » (Bamba, étudiant en master Anthropologie).

À son arrivée en classe terminale « sciences sociales » comme par accident avec un projet professionnel non conforme pour ce parcours, Joseph, étudiant en Master Sociologie a eu la chance d'avoir un enseignant qui lui a permis de s'accrocher à son rêve et de l'adapter à sa formation. Il nous raconte ceci :

« J'ai eu mon Bac en TSS. Et là, il y avait un de mes professeurs qui m'a beaucoup impressionné en sociologie du nom d'A.C. C'est à travers lui que j'ai fait ce choix et comme j'avais l'intention d'être un médecin ou bien quelqu'un qui travaille dans le domaine de la santé ; c'est lui qui m'a dit ah Joseph ce n'est pas trop tard. On peut faire la sociologie et se spécialiser en sociologie de la santé. Ça peut rentrer dans le domaine de la santé publique. Je dis, ah si tel est le cas, moi je vais venir faire la sociologie. Le choix a été nourri comme ça » (Joseph, étudiant en Master Sociologie).

Cette adaptabilité de son projet professionnel au contexte de formation conduit à questionner le champ de flexibilité des offres de formations et de leur interconnexion. Ainsi, la possibilité pour Joseph de parvenir à son rêve initial proposé par son enseignant s'inscrit dans la prise en compte des passerelles entre les formations. Or, cela semble s'éloigner de la réalité du contexte universitaire malien. Cependant, la prise en compte de cette flexibilité par les offres de formation et l'établissement des passerelles entre elles pourraient conduire à corriger les

désagréments vécus non seulement par la sous-information ou le manque d'information, mais aussi des orientations non souhaitées ou subies.

D'une orientation institutionnelle imposée à une sous information, les étudiants se retrouvent dans des situations universitaires qu'ils n'ont pas réellement choisies et ils entretiennent un rapport parfois indifférent avec les formations qu'ils font. Ces mécanismes d'orientation et de choix des formations dévoilent des schémas de rapport au savoir qui, à leur tour, structurent et prédéfinissent la façon de s'approprier des savoirs enseignés. Ce rapport, défini plus ou moins par les attentes des formations et du désir de savoir qui le sous-tend, conduit l'étudiant à s'investir plus ou moins dans la tâche d'apprentissage. C'est de là que se dessine alors son employabilité.

En dehors de ces types d'orientation, nous constatons qu'un autre type d'orientation émerge des témoignages des étudiants avec un statut « professionnel ». Il s'agit des personnes fonctionnaires qui ont pris un congé de formation de leur activité pour étudier. En général, les raisons de leur arrivée dans ces formations augurent d'une prise de conscience et d'une injustice constatée et vécue dans leur profession. Comme il a été souligné plus haut, les postes sont pourvus au gré d'ancienneté ou par confiance tacite qui, elle aussi, est basée sur un capital social donné. Ce qui, à un moment donné a poussé Diatou, étudiante professionnelle en Master Sciences de l'éducation à s'inscrire à l'université, pour, plus tard, revenir au management de l'école. Pour précision, Diatou est enseignante de formation et a quinze années d'expérience d'enseignement dans le primaire. Lorsque nous lui avons demandé les raisons du choix de cette formation. Voici ce qu'elle a répondu :

« J'ai choisi ça vraiment... il y avait vraiment des raisons, des raisons qu'on ne peut pas tout évoquer. Des raisons personnelles, des raisons professionnelles, bon pour le cas de la professionnalisation, lors des surveillances du DEF toujours, j'ai été confronté à des problèmes, à des difficultés parce que la rigueur dans la surveillance, mes responsables me posaient tellement de problèmes, chaque fois qu'on m'appelait Mme Diatou il faut un peu lâcher. Moi, je dis, la présence des surveillants doit se sentir... Quand moi je suis là, c'est pour une cause : pour mieux surveiller » (Diatou, étudiante en Master Sciences de l'éducation).

En plus de ce constat, elle ajoute plus loin qu'elle a rencontré des difficultés avec une administration qui faiblit de jour en jour à cause des pressions sociales ou par népotisme et qui l'empêchait d'effectuer correctement son travail de coordination et de surveillance. Après trois années sans faire de surveillance (elle refusait les propositions de surveillance), elle s'est dit qu'il y a un problème pertinent auquel il fallait qu'elle tente de contribuer à sa correction. Pour elle, la seule voie possible, c'était de s'inscrire à l'université, avoir un diplôme qui puisse la conduire à des postes de responsabilité dans le domaine scolaire. Toujours dans cette

dynamique d'apporter leur pierre à l'édifice, Dramane, aussi étudiant professionnel en Master sciences de l'éducation, trouve qu'il y a beaucoup de problèmes de gestion des ressources éducatives. Pour lui, l'objectif de cette formation est de leur permettre d'entrer dans l'administration scolaire et d'y régler les problèmes constatés. Par ailleurs, tout comme les initiateurs de ce Master sciences de l'éducation avec une finalité axée sur la gestion et l'administration des ressources scolaires, les étudiants n'ont pas mesuré les opportunités réelles qui s'ouvrent pour eux avec ce master. Les postes pour lesquels ils sont formés sont ceux pourvus par nomination et non par voie de concours. En effet, cette formation de Master sciences de l'éducation s'inscrit dans la droite ligne de l'article 60 de la loi n° 99 046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation de l'éducation, qui a été abrogé en 2008, mais qui revient sous une nouvelle forme en 2023. On peut dire que cette réintégration est une chance et une bonne chose pour les étudiants professionnels. Ce faisant, nous avons constaté une défaillance non seulement structurelle, mais également personnelle dans l'élaboration, la validation et la mise en application de cette offre de formation de Master. Car, il aurait fallu d'abord procéder à la relecture de cet article 60 avant d'initier une telle aventure formatrice des acteurs pour des postes qui ne leur sont pas accessibles. Actuellement, cela ne constitue plus un problème pour ce Master.

En somme, nous pouvons dire que les choix de formation sont opérés en fonction du statut de l'étudiant à un moment de sa vie. Les données ont montré que ceux qui étaient inscrits à l'université sous le statut de « professionnel » avaient plus de raisons liées aux frustrations dans leur fonction et à la recherche d'une reconnaissance professionnelle. Si les prestations pédagogiques de certains enseignants du lycée ont fait prendre des décisions d'orientation aux lycéens, soit par manque de lucidité ou par manque d'information ; les professionnels l'ont été par convictions dictées par les conditions de travail dans lesquelles ils ont exercé des années. C'est de là qu'a émergé le désir de savoir chez eux. Ainsi donc, le rapport au savoir se constitue tant du désir comme choix (imposé ou pas), du désir d'apprendre comme accumulation de savoirs (nouveau), désir d'identification au professeur à partir de ses qualités pédagogiques (pédagogie active ou autres) et sociales (ouvert aux autres) que des choix conditionnés par l'expérience professionnelle des étudiants en formation continue. Ces aspects du rapport au savoir déclinés en modalités de choix et d'appropriation de la formation conduisent à se poser la question sur l'état de satisfaction des étudiants de leur formation ainsi que leurs attentes de celle-ci.

8.1.1.2. Satisfaction et attentes de la formation

Interroger les attentes et la satisfaction des étudiants de leur formation conduit à appréhender le contexte général de l'enseignement supérieur et du climat qui y règne. En croisant le sentiment de satisfaction du choix de formation des répondants et leurs attentes de la formation, nous avons obtenu ce tableau qui démontre une forte corrélation entre ces deux variables.

Contenus VS attentes de formation	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	TOTAL
Satisfaction du choix de formation					
<i>Tout à fait satisfait de ce choix de filière</i>	+23 (111)	-5 (53)	-10 (3)	-3 (1)	168 (168)
<i>Assez satisfait de ce choix de filière</i>	-6 (32)	+6 (90)	+0 (16)	-1 (2)	140 (140)
<i>Pas satisfait de ce choix de filière</i>	-6 (11)	+0 (33)	+13 (22)	+2 (5)	71 (71)
<i>Pas du tout satisfait de ce choix de filière</i>	-5 (2)	+0 (14)	+5 (9)	+15 (6)	31 (31)
TOTAL	156 (156)	190 (190)	50 (50)	14 (14)	410 (410)

Tableau 33 : le croisement entre la satisfaction du choix de formation et les contenus de formation en lien avec les attentes de formation des enquêtés

Source : données issues de l'enquête par questionnaire

Le calcul du khi-2 montre une très forte dépendance entre les deux variables avec khi-2 = 152,55, ddl = 9, 1-p = >99,99 %. Les cases colorées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Les signes +/- représentent l'écart entre les effectifs théoriques et les effectifs réels. On observe que les enquêtés qui sont *tout à fait satisfaits* du choix de leur filière de formation sont ceux qui sont (plus de 23 fois) *tout à fait d'accord* du fait que les contenus des programmes disciplinaires étaient bien clairs et répondaient à leurs attentes de formation. Ceux qui *n'étaient pas satisfaits* du choix de leur filière de formation sont également ceux qui *n'étaient pas d'accord* avec l'idée selon laquelle les contenus des programmes disciplinaires étaient bien clairs et répondaient à leurs attentes de formation. Ceux qui *n'étaient pas du tout satisfaits* de leur choix de filière de formation étaient également plus représentatifs à n'être *pas du tout d'accord* avec les attentes des contenus de formation.

Pour démontrer la procédure de calcul du khi-2 et son interprétation, nous allons formuler l'hypothèse nulle (H0) suivante : la satisfaction du choix de formation n'est pas indépendante du sexe des répondants. Ce qui stipule que la satisfaction du choix de la formation et le sexe sont liés. Dans ce cas, l'hypothèse une (H1) sera que la satisfaction du choix de la formation est indépendante du sexe des répondants. Aucun lien de dépendance n'existe entre les deux variables. Pour calculer le khi-2, nous allons opérer par démonstration dans le tableau suivant. Ce tableau croise la variable *satisfaction du choix de la formation* et le *sexe*. Il ressort de ce croisement, d'après le calcul du khi-2, qu'il n'y a pas de lien de dépendance entre le sexe et la satisfaction. La dépendance n'est pas significative avec un khi-2 de 3,49, ddl=3, 1-p=67,83 %.

On rejette donc H0 et on conclut qu'il n'y a pas de dépendance entre la satisfaction du choix de la formation et le sexe des répondants. Démonstration :

	Sexe	Féminin	Masculin	TOTAL
Satisfaction du choix de formation				
Tout à fait satisfait de ce choix de filière		32	135	167
Assez satisfait de ce choix de filière		26	115	141
Pas satisfait de ce choix de filière		20	51	71
Pas du tout satisfait de ce choix de filière		5	26	31
TOTAL		83	327	410

Tableau 34 : croisement entre le degré de satisfaction du choix de la filière et le sexe avec les effectifs théoriques observés

Source : données issues de l'enquête par questionnaire

Ce tableau comporte les valeurs théoriques observées (effectifs théoriques) par la passation du questionnaire aux enquêtés. Maintenant nous allons calculer les effectifs attendus à partir de la formule ci-dessous en sachant que E_{ij} = à l'effectif théorique attendu par la modalité i et la modalité j, i = effectif de la modalité en colonne et j = effectif de la modalité en ligne :

$$E_{ij} = \frac{\text{Total Colonnes} \times \text{Total ligne}}{\text{Total}}$$

L'application de la formule sur le tableau n° 36 nous a fourni un tableau n° 37 avec les effectifs réels attendus.

	Sexe	Féminin	Masculin	TOTAL
Satisfaction du choix de formation				
Tout à fait satisfait de ce choix de filière		33,81	133,19	167
Assez satisfait de ce choix de filière		28,54	112,56	141
Pas satisfait de ce choix de filière		14,37	56,63	71
Pas du tout satisfait de ce choix de filière		6,28	24,72	31
TOTAL		83	327	410

Tableau 35 croisé entre le degré de satisfaction du choix de la filière et le sexe avec les effectifs réels attendus

Source : données issues de l'enquête par questionnaire

Ensuite, à partir de ces deux tableaux (n° 36 et n° 37), nous allons calculer la distance de khi-2. En sachant que a = effectif théorique (tableau n° 36) et b = effectif attendu (tableau n° 37), cette distance est calculée par la formule suivante :

$$khi2 = \frac{(a - b)^2}{b}$$

Cette formule est appliquée à chaque cellule des deux tableaux croisés afin de donner un troisième tableau (n° 38) des distances entre chaque variable dont la valeur cumulée donnera le résultat du khi-2.

Sexe	Féminin	Masculin	TOTAL
Satisfaction du choix de formation			
Tout à fait satisfait de ce choix de filière	0,10	0,02	0,12
Assez satisfait de ce choix de filière	0,23	0,05	0,28
Pas satisfait de ce choix de filière	2,21	0,56	2,76
Pas du tout satisfait de ce choix de filière	0,26	0,07	0,33
TOTAL	2,79	0,70	3,49

Tableau 36 : la distance (khi-2) qui sépare la variable sexe de la variable satisfaction du choix de formation en fonction du croisement des modalités

Source : données issues de l'enquête par questionnaire

Pour décider de garder ou de rejeter l'hypothèse nulle (H0), on va se référer au tableau de khi-2 qui détermine la ligne de référence (K-1) (L-1) et le degré de liberté à 5 %. K = au nombre de colonnes et L = au nombre de lignes. Alors nous avons (4-1) (2-1) = (3x1) = 3.

À partir du résultat de khi-2 (3,49), nous allons décider si on rejette ou pas l'hypothèse nulle (H0). Si on croise ce résultat avec les données de la table de khi-2, on retiendra alors la ligne 3 avec un degré de liberté à 5 %. Dans ce cas, la référence dans la loi de khi-2 est 7,82. On constate dès lors que 3,49 est inférieur à 7,82, alors on conclut le rejet de l'hypothèse nulle (H0) qui établit un lien de dépendance entre la satisfaction du choix de la formation et le sexe. Dans ce cas, on maintient l'hypothèse une (H1).

LOI DU KHI-DEUX AVEC k DEGRÉS DE LIBERTÉ
QUANTILES D'ORDRE 1 - γ

k	γ										
	0.995	0.990	0.975	0.950	0.900	0.500	0.100	0.050	0.025	0.010	0.005
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	0.45	2.71	3.84	5.02	6.63	7.88
2	0.01	0.02	0.05	0.10	0.21	1.39	4.61	5.99	7.38	9.21	10.60
3	0.07	0.11	0.22	0.35	0.58	2.37	6.25	7.81	9.35	11.34	12.84
4	0.21	0.30	0.48	0.71	1.06	3.36	7.78	9.49	11.14	13.28	14.86
5	0.41	0.55	0.83	1.15	1.61	4.35	9.24	11.07	12.83	15.09	16.75
6	0.68	0.87	1.24	1.64	2.20	5.35	10.65	12.59	14.45	16.81	18.55
7	0.99	1.24	1.69	2.17	2.83	6.35	12.02	14.07	16.01	18.48	20.28
8	1.34	1.65	2.18	2.73	3.49	7.34	13.36	15.51	17.53	20.09	21.96
9	1.73	2.09	2.70	3.33	4.17	8.34	14.68	16.92	19.02	21.67	23.59
10	2.16	2.56	3.25	3.94	4.87	9.34	15.99	18.31	20.48	23.21	25.19
11	2.60	3.05	3.82	4.57	5.58	10.34	17.28	19.68	21.92	24.72	26.76
12	3.07	3.57	4.40	5.23	6.30	11.34	18.55	21.03	23.34	26.22	28.30
13	3.57	4.11	5.01	5.89	7.04	12.34	19.81	22.36	24.74	27.69	29.82
14	4.07	4.66	5.63	6.57	7.79	13.34	21.06	23.68	26.12	29.14	31.32
15	4.60	5.23	6.27	7.26	8.55	14.34	22.31	25.00	27.49	30.58	32.80
16	5.14	5.81	6.91	7.96	9.31	15.34	23.54	26.30	28.85	32.00	34.27
17	5.70	6.41	7.56	8.67	10.09	16.34	24.77	27.59	30.19	33.41	35.72
18	6.26	7.01	8.23	9.39	10.87	17.34	25.99	28.87	31.53	34.81	37.16
19	6.84	7.63	8.81	10.12	11.65	18.34	27.20	30.14	32.85	36.19	38.58
20	7.43	8.26	9.59	10.85	12.44	19.34	28.41	31.41	34.17	37.57	40.00
21	8.03	8.90	10.28	11.59	13.24	20.34	29.62	32.67	35.48	38.93	41.40
22	8.64	9.54	10.98	12.34	14.04	21.34	30.81	33.92	36.78	40.29	42.80
23	9.26	10.20	11.69	13.09	14.85	22.34	32.01	35.17	38.08	41.64	44.18
24	9.89	10.86	12.40	13.85	15.66	23.34	33.20	36.42	39.36	42.98	45.56
25	10.52	11.52	13.12	14.61	16.47	24.34	34.28	37.65	40.65	44.31	46.93
26	11.16	12.20	13.84	15.38	17.29	25.34	35.56	38.89	41.92	45.64	48.29
27	11.81	12.88	14.57	16.15	18.11	26.34	36.74	40.11	43.19	46.96	49.65
28	12.46	13.57	15.31	16.93	18.94	27.34	37.92	41.34	44.46	48.28	50.99
29	13.12	14.26	16.05	17.71	19.77	28.34	39.09	42.56	45.72	49.59	52.34
30	13.79	14.95	16.79	18.49	20.60	29.34	40.26	43.77	46.98	50.89	53.67
40	20.71	22.16	24.43	26.51	29.05	39.34	51.81	55.76	59.34	63.69	66.77
50	27.99	29.71	32.36	34.76	37.69	49.33	63.17	67.50	71.42	76.15	79.49
60	35.53	37.48	40.48	43.19	46.46	59.33	74.40	79.08	83.30	88.38	91.95
70	43.28	45.44	48.76	51.74	55.33	69.33	85.53	90.53	95.02	100.42	104.22
80	51.17	53.54	57.15	60.39	64.28	79.33	96.58	101.88	106.63	112.33	116.32
90	59.20	61.75	65.65	69.13	73.29	89.33	107.57	113.14	118.14	124.12	128.30
100	67.33	70.06	74.22	77.93	82.36	99.33	118.50	124.34	129.56	135.81	140.17

n	a = 0.05	a = 0.01	a = 0.001
1	3.84	6.64	10.83
2	5.99	9.21	13.82
3	7.81	11.35	16.27
4	9.49	13.28	18.47
5	11,07	15.09	20.52
6	12.59	16.81	22.46
7	14.07	18.48	24.32
8	15.51	20.09	26.13
9	16.92	21.67	27.88
10	18.31	23.21	29.59

Si k est entre 30 et 100 mais n'est pas un multiple de 10, on utilise la table ci-haut et on fait une interpolation linéaire. Si k > 100 on peut, grâce au théorème limite central, approximer la loi $\chi^2(k)$ par la loi $N(k, 2k)$.

Tableau 37 : la loi de khi-2 avec k degrés de liberté, quantiles d'ordre de 1 à γ

Source : <https://archimede.mat.ulaval.ca/stt1920/STT-1920-Loi-du-khi-deux.pdf>

Lorsque nous croisons le sentiment de *satisfaction du choix de la formation* avec la *catégorie socioprofessionnelle (CSP)* des répondants, on constate qu'il y a un lien de significativité entre ces deux variables. C'est-à-dire que le sentiment de satisfaction du choix de formation est lié au fait que les parents du répondant exercent une activité professionnelle.

Satisfaction du choix de formation CSP du père	Tout à fait satisfait de ce choix de filière	Assez satisfait de ce choix de filière	Pas satisfait de ce choix de filière	Pas du tout satisfait de ce choix de filière	TOTAL
<i>Oui</i>	39	51	13	6	109
<i>Non</i>	123	89	58	25	295
TOTAL	162	140	71	31	404

Tableau 38 relatif au croisement entre le CPS du père et le sentiment de satisfaction du choix de la formation

Le calcul de khi-2 démontre une dépendance significative. $Khi^2 = 10,66$, $ddl = 3$, $1-p = 98,63 \%$. Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Il existe donc une dépendance significative entre le travail du père et le sentiment de satisfaction du choix de formation des diplômés. Parce que le papa aura contribué d'une façon ou d'une autre au choix de la filière de formation du diplômé. Si nous regardons ce croisement entre la satisfaction et les domaines de formation, nous observons que la dépendance n'est pas significative. C'est-à-dire que l'on n'observe pas de variation dans la satisfaction du choix de formation à mesure que l'on change de domaine de formation.

Domaines de formation	Autres	Philosophie	Psychologie	Sciences de l'éducation	Socioanthropologie	TOTAL
Satisfaction du choix de formation						
<i>Tout à fait satisfait de ce choix de filière</i>	2	18	8	104	35	167
<i>Assez satisfait de ce choix de filière</i>	3	10	5	94	28	140
<i>Pas satisfait de ce choix de filière</i>	2	3	0	55	11	71
<i>Pas du tout satisfait de ce choix de filière</i>	0	0	0	26	5	31
TOTAL	7	31	13	279	79	409

Tableau 39 relatif au croisement du degré de satisfaction par domaine de formation

La dépendance n'est pas significative. $Khi^2 = 15,68$, $ddl = 12$, $1-p = 79,34 \%$. Attention, 8 (40,0 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du chi2 ne sont pas réellement applicables.

En revanche, la dépendance devient très significative lorsqu'on croise le *niveau d'étude* et la *satisfaction du choix de formation* des diplômés. C'est-à-dire que la satisfaction du choix de formation est grande.

	Niveau d'étude	DEUG	Licence	Maîtrise	Master	TOTAL
Satisfaction du choix de formation						
<i>Tout à fait satisfait de ce choix de filière</i>	-3 (0)	+0 (30)	-3 (114)	+47 (24)	(168)	
<i>Assez satisfait de ce choix de filière</i>	+1 (1)	+3 (31)	+0 (105)	-20 (2)	(139)	
<i>Pas satisfait de ce choix de filière</i>	+4 (1)	-3 (10)	+3 (59)	-11 (1)	(71)	
<i>Pas du tout satisfait de ce choix de filière</i>	-1 (0)	+0 (6)	+0 (24)	-2 (1)	(31)	
TOTAL	(2)	(77)	302	(28)	(409)	

Tableau 40 relatif au croisement entre le degré de satisfaction et le niveau d'étude des diplômés

Le test de khi-2 atteste une très grande significativité de la dépendance avec un khi-2 = 29,11, ddl = 9, 1-p = 99,94 %. Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 6 (37,5 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du chi2 ne sont pas réellement applicables. Les valeurs du tableau sont les pourcentages chi2 partiel/chi2 total. Le signe représente l'écart à l'indépendance.

Au-delà des tableaux croisés ci-dessus, ce sous-chapitre s'inscrit dans la compréhension globale du rapport au savoir des étudiants et vient compléter les modalités du choix ou du non-choix des formations. Sur un effectif de 428 enquêtés, nous avons obtenu un taux de chômage de 40 % et nous leur avons posé la question sur le temps qu'ils ont mis avant d'avoir leur premier emploi. À la fin des études, ils étaient 40,4 % de répondants à avouer avoir mis au moins 3 ans avant d'obtenir un premier emploi. Seuls 6,8 % des répondants ont mis moins de 6 mois pour accéder au marché de l'emploi tandis que 6,3 % en ont mis moins d'un an. 15,9 % sont restés entre 1 et 2 ans au chômage avant d'avoir leur premier emploi et 13,1 % ont mis entre 2 et 3 ans pour s'insérer dans la vie active. Les 60 % de diplômés qui ont eu un emploi ont répondu à 64,3 % qu'ils ne travaillent pas dans leur domaine de formation. Nous avons pu recenser les secteurs comme : le commerce, la sécurité, la gestion, l'armée, le BTP, la couture, l'entrepreneuriat, etc. Ce chiffre de déqualification ou de sous-emploi dépasse celui des pays développés. Dans l'ouvrage coordonné par Jean-Claude Eicher sur les politiques d'éducation et de formation, mentionne que « les diplômés en sciences humaines sont un quart à estimer que leur emploi est un peu ou pas relié à leur domaine de formation » (Paul & Murdoch, 2001 : 56). Il est également établi qu'au Royaume-Uni 44 % sont dans ce cas et au Japon 41 % ; en Italie, en Espagne et en France, c'est entre 30 % et 40 % des diplômés qui considèrent qu'ils sont déqualifiés (ibid.). Lorsque nous avons voulu savoir dans quels domaines ils exerçaient, voici la figure qui en est

sortie ; même si elle n'est pas représentative de la population d'enquête, car nous avons obtenu un taux de réponse de 51,6 %.

Si oui, dans quel secteur?

Taux de réponse : 51,6%

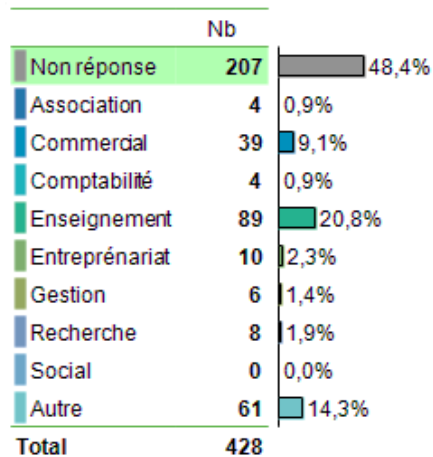


Figure 13 : les domaines d'insertion des diplômés

Source : données personnelles issues de l'enquête par questionnaire

La figure ci-dessus indique une absence totale de représentation de diplômés dans le social. Or, les sciences de l'éducation et la psychologie voire la socioanthropologie constituent les domaines essentiels par lesquels les acteurs du social doivent sortir. Mais on pourrait expliquer cela par une faible professionnalisation du métier du social au Mali. Les travailleurs sociaux sont employés par les ONG et très peu le sont dans la fonction publique d'État. Par ailleurs, ces derniers sont formés dans un institut national des travailleurs sociaux et dont le diplôme est réclamé lors des concours. Ils ne représentent que 0,9 % dans des associations et 1,9 % dans la recherche. La majorité des diplômés sont dans l'enseignement alors que leurs formations ne leur préparent pas à cette activité pédagogique. On remarque aussi que 9,1 % des diplômés sont des commerciaux. Chose qu'il faut interroger au travers des formations reçues à l'université. À la question de savoir si leur formation a contribué à l'obtention de l'emploi qu'ils occupaient au moment de l'enquête ? Les réponses ont été négatives à 49,1 %. Seuls 28 % ont obtenu leur emploi grâce à leur formation. 22,9 % des enquêtés n'ont pas répondu à cette question. Lorsque la question concerne la finalité de la formation et son lien avec le développement des connaissances et des compétences attendues, les réponses sont un peu plus claires et se présentent ainsi :

Saviez-vous pour quels métiers vous étiez formés dans votre discipline de formation ?

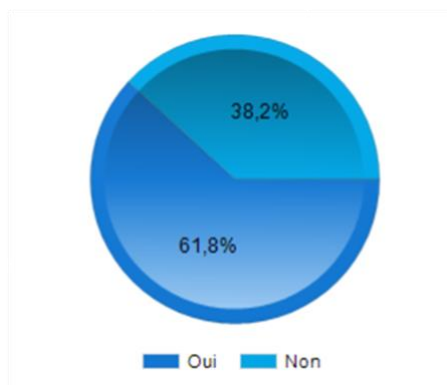


Figure 14 : la perception de la finalité des formations en matière d'insertion

Les programmes de formation vous ont-ils apporté des connaissances et compétences en lien avec ces métiers ?

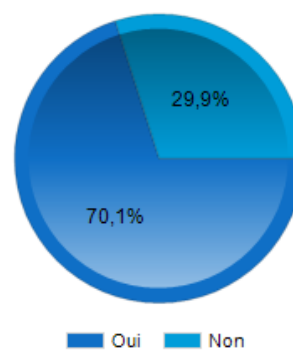


Figure 15 : le développement des connaissances et compétences en lien avec les métiers

Ces figures témoignent d'une certaine appréhension de la formation et de son impact sur l'employabilité, même si 38,2 % admettent ne pas savoir pour quels métiers ils étaient formés. Ils restent tout de même 70 % à admettre que les contenus des programmes de formation ont permis d'augmenter leurs connaissances et de développer des compétences en lien avec les métiers cibles. L'analyse de ces deux diagrammes converge vers une acceptabilité relative des offres de formation d'autant plus qu'ils estiment à 35,7 % que ce sont leurs connaissances et compétences qui ont permis d'obtenir l'emploi qu'ils occupent. Nous avons aussi questionné les origines de leur insertion professionnelle.

La figure ci-dessous indique l'origine réelle de l'insertion professionnelle des diplômés à partir d'une série de propositions susceptibles de saisir l'impact de la formation sur le processus d'insertion. Nous avons découvert qu'au-delà des connaissances et compétences développées au cours de la formation, il y a d'autres variables qui influencent l'employabilité des étudiants. En réponse à la question de savoir ce qui a favorisé leur insertion professionnelle, les réponses des diplômés sont représentées à travers la figure ci-dessous.

Qu'est-ce qui a favorisé votre insertion professionnelle après la formation ?

Taux de réponse : **76,6 %**

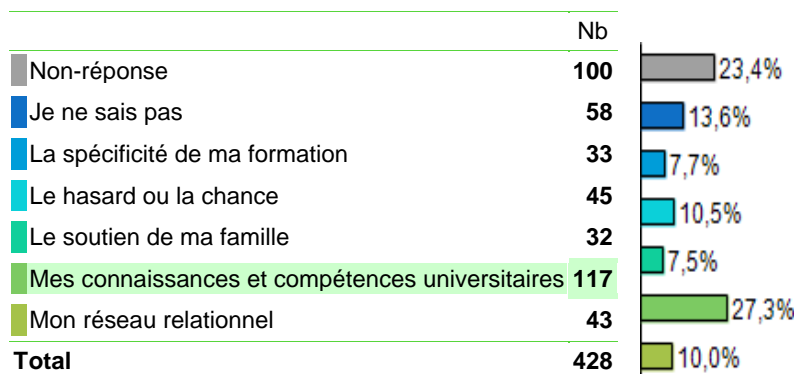


Figure 16 : les origines de l'insertion professionnelle des diplômés

Source : donnée personnelle issue de l'enquête par questionnaire

L'analyse de cette figure montre que 17,7 % des diplômés disent « ne pas savoir » comment ils ont eu leur emploi. Cette situation pose non seulement un problème d'utilité des formations dans une perspective socioprofessionnelle, mais elle donne aussi une lecture partielle de la capacité de discernement des diplômés tout en démontrant la fragilité du système de formation universitaire. D'autant plus que cela devrait être une compétence acquise à la sortie de toute formation. Ce pourcentage dévoile également un rapport au savoir non intégré de la part des étudiants. Car, ils n'ont pas su s'approprier de leur métier d'étudiant. Par ailleurs, 7,7 % des diplômés disent avoir accédé à un emploi grâce à la spécificité de leur formation. Ce qui nous approche d'un type curriculaire dit cloisonné ou rigide selon Basile Bernstein. Pour rappel, le curriculum cloisonné est une forme curriculaire qui accorde beaucoup de place à la spécialisation, à une distinction claire et nette des frontières disciplinaires en vue de former des citoyens « experts » ou spécialistes dans un domaine précis du savoir. Quant au hasard ou à la chance, 10,5 % des diplômés considèrent que leur insertion y provenait. Cela démontre un affaiblissement de la relation entre étudiant/diplômé et le système de formation universitaire et de son insertion. Il s'agit là d'une situation qui semble être difficile à expliquer d'autant plus que les diplômés ont préféré croire à la chance ou au hasard de leur insertion qu'à l'efficacité de leur formation. C'est un pourcentage non négligeable dans une perspective de compréhension des enjeux sociopolitiques, culturels et pédagogiques liés à la formation et à l'insertion dans leur entièreté. Pourtant, les enquêtés reconnaissent à plus de 82,2 % être d'accord que les contenus des programmes disciplinaires étaient bien clairs et répondaient à leurs attentes de formation.

Les contenus des programmes disciplinaires étaient bien clairs et correspondaient à mes attentes de formation.

Taux de réponse : 97,4 %

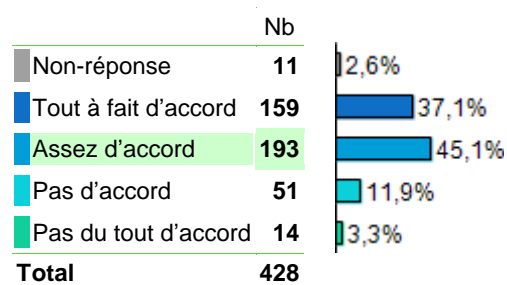


Figure 17 : les contenus en rapport avec les attentes de formation

Source : enquête personnelle

Ces chiffres témoignent ce que Marcel Postic (2001 : 58) disait de l'influence de la structure sociale sur la relation éducative. Pour lui, « les caractéristiques socio-économiques,

socioculturelles de la population scolaire déterminent les demandes scolaires, les attentes, et elles sont à l'origine des représentations que les parents, comme les élèves, ont de l'éducation ». Nous avons pu voir précédemment un système d'orientation calqué sur un modèle patrilinéaire et amical en dehors d'une co-construction de projets scolaire et universitaire basée sur une réflexion approfondie des finalités des offres de formation. Cette conception de l'influence de la structure familiale et de ses représentations structure ainsi le rapport au savoir des étudiants d'autant plus qu'elle donne à voir une lecture des attentes des formations reçues. Ainsi, le « soutien familial » et « le réseau relationnel » participent à 17,5 % des causes d'insertion des diplômés enquêtés. Ce qui attire l'attention sur l'importance du réseau relation ou familial dans le processus d'insertion, et donc dans l'employabilité des étudiants en SHS au Mali.

Par ailleurs, dans l'analyse qualitative de la satisfaction des étudiants de leur choix de formation, un certain nombre d'éléments liés à leurs sentiments attirent notre attention. Il s'agit entre autres des frustrations causées par le comportement de quelques enseignants vis-à-vis des programmes de formation et de la façon dont ils gèrent les emplois du temps. Bamba, étudiant en Master Anthropologie, nous décrit son mécontentement à la suite des changements réguliers constatés dans la maquette de sa formation. Étant de la première promotion, les étudiants avaient été avertis que certaines matières figurant dans le programme étaient amenées à laisser la place à d'autres. Cependant, le retrait de « *l'écriture scientifique* » du programme a été mal vécu par cet étudiant et ses camarades. Ils avaient alors mis en place une délégation pour rencontrer le responsable du Master. À cela, il ajoute ceci :

« Qui parle de Master, parle aussi de mémoire. Donc, l'écriture scientifique allait nous aider dans la rédaction de mémoire. Nous, on ne nous a pas enseigné cette matière. Mais nous, nous n'attendons pas à ce qu'ils enlèvent cette matière-là » (Bamba, étudiant en master Anthropologie).

Il s'avère que la plupart des enseignants, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment par le biais des enseignants eux-mêmes, font ce qu'ils veulent de leurs cours sans suivi-évaluation ou réorientation, si nécessaire. Une forme de routinisation s'installe dans le quotidien des étudiants et qui les contraint à subir des fluctuations ou des incohérences curriculaires intergroupes et interclasse. L'une des conséquences de cette pratique répétitive et incontrôlée des enseignants, de l'absence abusive et des retards dans l'exécution des cours est la démotivation des étudiants. Joseph, étudiant en Master en Sociologie nous dit que c'est démoralisant de venir à l'université et être informé sur place que le professeur ne sera pas présent. C'est pour lui une réalité courante qu'il faudrait corriger, car cela est susceptible de renforcer le décrochage universitaire. En dehors de cela, certains enseignants passent leurs cours aux responsables de classe pour les dicter aux étudiants. Cette pratique n'est pas systématiquement suivie d'explications ou d'approfondissements. Ces situations combinées

tendent à construire une réalité du rapport au savoir des étudiants qui serait celle de les éloigner de l'institution universitaire. Joseph évoque ci-dessous une autre problématique impactant le moral, le psychique, la motivation et la concentration des étudiants :

« Aussi, il y a des professeurs qui viennent, ils vont prendre une semaine complète pour les cours. On n'aura même pas le temps de mener des recherches. Et cela peut jouer sur nous. Donc nous voulons que le coordinateur du Master fixe un délai. Un temps bien précis. On n'a pas un temps réel pour dire qu'on a tel nombre de cours par semaine. Ça dépend de la disponibilité du professeur » (Joseph, étudiant en Master Sociologie).

La liberté d'action de l'enseignant dans le fonctionnement institutionnel doit, selon Joseph, être une responsabilité administrative pour éviter que cela se répercute sur la performance des étudiants. C'est cette performance scolaire qu'il faut questionner au travers du rapport au savoir. Rapport qui devrait s'analyser à l'aune des contextes dans lesquels l'étudiant et l'enseignant s'inscrivent dialectiquement dans la démarche d'enseignement/apprentissage. Il ressort alors qu'il y a des enseignants qui, selon leur emploi de temps personnel, ne soient pas disponibles pour donner des cours selon le calendrier administratif et institutionnel fixé à l'avance. Ces derniers s'organisent ainsi avec le responsable de la classe concernée pour déplacer les cours selon leur agenda. Selon le témoignage de Joseph, il arrive parfois que certains cours soient étalés sur une semaine entière en vue d'épuiser le module concerné sans parfois y arriver. Cela pose un problème dans la dynamique pédagogique de la formation d'autant plus que les étudiants seront toujours dans une posture d'accumulation continue de savoirs sans avoir le temps nécessaire à la réflexion et à l'analyse des objets-savoirs qui leur sont proposés. Patrick, étudiant en L3 Sciences de l'éducation, rapporte que la plupart des enseignants n'arrivent pas à achever leur programme, qui d'ailleurs ne relève pas du phénomène de grèves. Face à cette situation, il ne comprend pas pourquoi ils sont évalués sur l'ensemble du programme.

La satisfaction d'une formation ne se limite pas uniquement à la qualité de la formation dispensée, mais aussi du type de relation qu'entretiennent l'enseignant, son cours et l'étudiant. Et on constate que cette relation est souvent conflictuelle dans la mesure où l'absence récurrente de l'enseignant est considérée comme un handicap pour l'acquisition du savoir. Amion, étudiant en L3 en Philosophie, raconte qu'il s'entend très bien avec les enseignants, qu'il comprend leurs cours, mais la grande difficulté réside dans le fait que certains ne viennent pas. Pour lui,

« C'est ça le problème. Nous voudrions être ensemble avec les professeurs, dans toutes les matières pour achever la formation, mais il y a des professeurs qui ne viennent pas. (...). Nous avons essayé de les contacter, il y a des professeurs qui nous disent que vraiment ils sont occupés quelque part. C'est à l'approche des examens qu'ils viennent bien pour précipiter les choses » (Amion, étudiant en licence 3 Philosophie).

Il ajoute que,

« les enseignants qui ne viennent pas en classe, ils ne se soucient pas de notre problème, de notre avenir. Vraiment c'est ça. Sinon, s'ils se souciaient de nous, pourquoi ne pas venir en classe enseigner. Parce que c'est pour ça que vous êtes payés et si vous ne venez pas, cela veut dire que soit vous, vous foutez des étudiants » (Amion, étudiant en licence 3 Philosophie).

Amion, en évoquant l'insouciance de l'enseignant concernant leur « avenir » soulève des questions d'ordre éthique et de responsabilité morale personnelle. Il dit que lorsqu'on s'engage dans une fonction ou qu'on est payé pour un service, la conscience professionnelle voudrait que l'on honore ce pour quoi on a été engagé. De ce fait, il ressort qu'il y a un manque de coordination au niveau administratif incitant les enseignants à plus de responsabilités voire à prendre des mesures réglementaires pour réguler cela.

En partant du principe du Master, Joseph dit reconnaître que ses attentes ne sont pas satisfaisantes. Parce qu'il aurait souhaité que certains enseignants soient venus de la sous-région pour dispenser quelques modules, comme initialement énoncé dans les maquettes. Il est souligné également un problème de lenteur administrative, car après deux années de cours, certains étudiants n'étaient pas en possession de leur carte d'étudiant attestant leur affiliation institutionnelle. Drissa, étudiant en Master Sociologie, dit ceci :

« En réalité, notre Master-là... Je peux dire qu'il est très mal organisé. Très mal organisé. Parce que jusqu'à présent, nous on peut dire qu'administrativement, nous on n'est pas reconnu. Parce que vous voyez, ça nous fait deux ans, voire trois ans qu'on n'a pas de carte. Même pour avoir la décision d'admission, il a fallu que moi je parte voir le recteur » (Drissa, étudiant professionnel en Master Sociologie).

Ces propos relatent un dysfonctionnement administratif qui structure le rapport institutionnel de l'étudiant au savoir. Ainsi, l'engagement cognitif de l'étudiant, pris en otage par ce système, semble ne pas l'intégrer dans le processus d'institutionnalisation. Malgré ces défaillances organisationnelles, personnelles et administratives, certains étudiants reconnaissent une forme de satisfaction du choix de formation qu'ils ont fait. Ces sentiments de satisfaction s'expliquent par le type de relation qu'ils auront entretenue avec d'autres étudiants. Abdallâh nous dit ceci :

« Je vais parler de satisfaction parce que même la relation que j'ai eu à tisser dans ce Master-là, c'est vraiment important pour moi. C'est vraiment une satisfaction pour moi » (Abdallâh, étudiant en Master Sociologie).

Pour les étudiants inscrits en tant que professionnels, leur satisfaction s'inscrit dans l'accumulation des connaissances dans un domaine précis du savoir dont l'objectif est de faire valoir en situation professionnelle. Après tous ces éléments contextuels et leurs répercussions sur le rapport au savoir des étudiants en SHS au Mali, il nous tarde de comprendre les motivations. Surtout, savoir si ces attentes et satisfactions sont orientées ou pas par les motivations (internes et externes) des étudiants. Ce troisième volet d'analyse nous permet de comprendre un aspect de l'employabilité des étudiants, à travers les appropriations

individuelles ou collectives des étudiants de leur métier d'étudiant et de la façon dont ils perçoivent et s'inscrivent dans l'enseignement supérieur. Nous inscrivons donc cette partie dans une approche sociocognitiviste (Viau, 2007) et sociodéterministe qui considère la motivation comme une dynamique selon laquelle nos perceptions, dans un rapport dialectique avec l'environnement, gouvernent et structurent notre rapport au savoir. Cette approche s'inscrit dans un déterminisme réciproque dans la mesure où il y a une interaction réciproque entre les caractéristiques individuelles d'une personne, ses comportements et son environnement.

L'exemple de Diatou, étudiante en master sciences de l'éducation, est illustratif de cette situation. En effet, Diatou veut montrer à ses enfants qu'elle est « d'abord une brave femme, une femme battante, qui est allée enseigner pendant 15 ans et qui n'a pas baissé les bras ». Elle espère être un exemple pour ses enfants, mais surtout pour sa famille et la société. Elle dit conquérir le respect à travers les connaissances et compétences qu'elle aura acquises à l'université et non par népotisme. Ces propos de Diatou sont orientés vers une source de motivation non seulement intrinsèque, mais également extrinsèque.

8.1.1.3. Motivation : du comportement des étudiants aux regards des enseignants

Questionner la motivation des étudiants dans une perspective analytique de l'employabilité, revient à mesurer le rapport au savoir des étudiants à travers leur engagement cognitif et leur persévérance (Viau, 2007) dans leur métier d'étudiant (Coulon, 2005). En tant qu'indicateur d'analyse du rapport au savoir, nous interrogeons la motivation de l'étudiant à l'aune d'une lecture croisée entre les représentations sociales et sociétales et son impact sur son investissement cognitif dans les enseignements. Pour définir la motivation, Pierre Louart, professeur des universités de Lille, dira qu'elle « désigne les forces qui agissent sur une personne ou à l'intérieur d'elle pour la pousser à se conduire d'une manière spécifique, orientée vers un objectif » (2002 : 3). En effet, il semble que la motivation soit un facteur non négligeable dans les études sur la réussite ou l'échec scolaire de l'apprenant. Nous mobilisons cette approche en vue d'appréhender le lien de causalité pouvant exister entre le type de rapport au savoir de l'étudiant et son employabilité. Pour cela, il nous a fallu une lecture spécifique du modèle de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau pour y observer le fonctionnement cognitif des étudiants en SHS et potentiellement le type d'employabilité qui se dessine au prisme de leurs engagements cognitifs respectifs.

Ce modèle se présente ci-dessous :

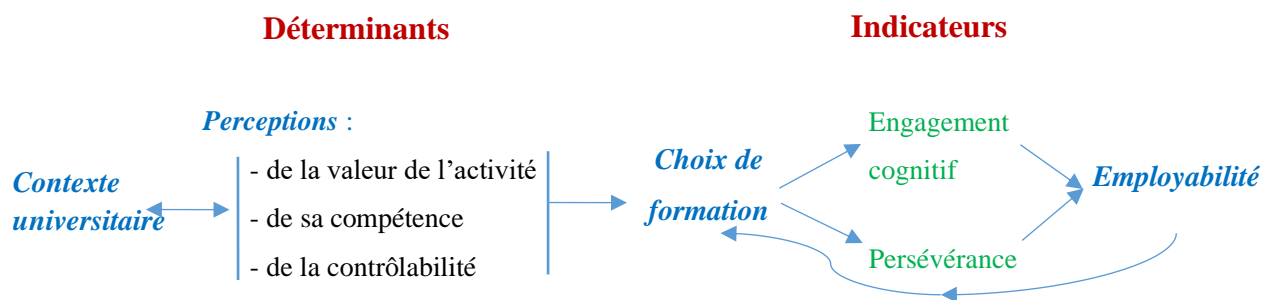


Figure 18 : adaptation de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau (2007 : 36)

Ce schéma retrace en quelque sorte les aspects sociopolitiques et pédagogiques de l'employabilité que nous avons tenté d'appréhender dans les chapitres précédents. Les étudiants, dans leurs perceptions de l'activité pédagogique et du contexte universitaire dans lequel ils interagissent avec les enseignants, développent des stratégies d'apprentissage les engageant plus ou moins cognitivement dans leur métier d'étudiant. Ce faisant, en tenant compte du contexte universitaire et selon le degré d'adhésion aux valeurs de l'activité pédagogique et à l'offre de formation disciplinaire, l'employabilité des étudiants reste sensiblement prévisible au regard de la nature de l'engagement et de la persévérance de l'étudiant. En outre, il est probable que cet engagement cognitif ne soit pas uniquement l'œuvre d'un type de rapport de l'étudiant à l'activité pédagogique ni au contexte universitaire, mais plutôt à un attachement affectif ou opportuniste d'un réseau relationnel. Nous faisons l'hypothèse que ce dernier paramètre dessinera les conduites de l'étudiant face aux apprentissages et au marché de l'emploi.

Cette conceptualisation de la motivation s'inscrit dans une approche subjective de l'étudiant. C'est-à-dire que la motivation de l'étudiant sera définie à partir de la perception qu'il a de son environnement (contexte universitaire), des choix de formation et des opportunités professionnelles qui lui sont offertes dans une perspective d'insertion. Cependant, son engagement cognitif et sa persévérance dans les apprentissages seront déterminés par sa subjectivité. Laquelle s'appuie sur le sens donné à l'expérience scolaire. Pour Aziz Jellab (2003 : 60), ce sens « se situe à l'interface d'histoires biographiques qui sont porteuses d'une histoire familiale avec laquelle l'apprenant tente de "composer" et dont les incidences symboliques peuvent être tangibles, jusque dans la manière dont le sujet valorise certains savoirs ». Ainsi, lorsque l'étudiant est confronté à une situation comme la problématique de son employabilité, il mobilise les ressources socioculturelles et économiques nécessaires pour y répondre. C'est ce constat qui conduit Aziz Jellab à penser une « dialectique irréductible » entre l'expérience sociofamiliale et l'expérience scolaire des apprenants. Nous allons donc analyser

les contextes socioéconomiques et structurels dans lesquels s'organisent les enseignements en vue d'y observer les mécanismes dysfonctionnels susceptibles d'expliquer l'employabilité dégradée des étudiants en SHS au Mali.

Dans ce chapitre d'individuation des parcours de formation et d'insertion, il nous a semblé important d'analyser les facteurs sociocognitifs relatifs à l'engagement et à la persévérance des étudiants en vue d'une compréhension des logiques d'insertion. Cette partie permet non seulement d'éclairer le pourquoi des impasses à l'insertion au Mali, mais également soutient le poids d'une construction sociopolitique du réseau relationnel sur le processus d'individuation des parcours de formation. En effet, l'engagement cognitif de l'étudiant dans son métier se traduit par son degré d'investissement personnel dans les activités pédagogiques, ainsi que ses approches ou stratégies d'apprentissage et ses attentes de ces activités et offres de formation dans lesquelles il s'inscrit. Ainsi, Viau & Joly (2002) diront que la démotivation des étudiants à suivre un cours se manifeste souvent de deux façons. D'un côté, ils observent chez l'étudiant une démotivation liée dès le départ à l'intérêt et l'utilité du cours ou de la matière enseignée qui perdure et, de l'autre côté, un désintérêt dès le départ du cours qui, au fil du temps, s'intéresse et développe un engouement vis-à-vis du cours ou de la matière enseignée. Dans tous les cas, c'est la perception de l'étudiant qui orientera son investissement dans les apprentissages.

Lorsque les étudiants sont interrogés sur leurs perceptions de la formation universitaire et de leur formation disciplinaire, une triple remarque émerge. Dans un premier temps, ils évoquent une désorganisation institutionnelle et pédagogique flagrante en parlant d'une formation trop générale ou généralisant en licence dans laquelle les connaissances et compétences transmises et acquises semblent ne pas tenir compte de la réalité du pays. Cependant, ils estiment que celles-ci obscurcissent de fait l'horizon d'emploi des étudiants, voire leur employabilité. Pour preuve, ils dénoncent une certaine fragmentation disciplinaire, tout en démultipliant les interventions des enseignants, sans pour autant que cela apporte une nouveauté dans l'action pédagogique. On observe alors des redondances dans l'organisation et l'application des enseignements au niveau curriculaire. L'exemple d'une licence qui dispense simultanément des cours de sociologie générale et de sociologie de l'éducation ; d'anthropologie générale et d'anthropologie de l'éducation ; de pédagogie générale et de pédagogie expérimentale semble pour les étudiants une démarche lourde et inefficace. De plus, ils estiment que l'enseignant-chercheur qui dispense le cours de l'une des disciplines devrait être en mesure de dispenser l'autre discipline connexe ou dérivée. Les propos de Diatou sont explicatifs de cette situation.

« Le seul professeur qui fait la sociologie générale peut aussi faire la sociologie de l'éducation, il peut aller du général au particulier. Par exemple de l'anthropologie générale à l'anthropologie de

l'éducation. Bon, j'ai trouvé que c'est du gaspillage inutile de temps et d'énergie de certains professeurs. Au lieu que deux professeurs dispensent les mêmes cours, les mêmes contenus, presque, mais seulement l'autre ajoute en milieu scolaire, c'est comme ça » (Diatou, étudiante en Master pro sciences de l'éducation).

Cette étudiante considère l'organisation disciplinaire comme du « gaspillage » et estime que les volumes horaires et les contenus des disciplines enseignées ne permettent pas à l'étudiant de s'orienter vers une spécialisation. C'est la politique curriculaire dans son organisation et sa finalité qui semble être pointée du doigt par Diatou, étudiante en formation continue. Elle juge les programmes trop ambitieux. Pour elle,

« les étudiants qui sortent en licence au Mali ici, leur insertion professionnelle pose un sérieux problème parce qu'il n'y a pas un domaine où ils maîtrisent. En licence, il n'y a pas de domaine où tu diras que le nombre d'heures est élevé donc c'est ma matière principale ou le module principal, il n'y a pas. Tout est le même volume horaire » (Diatou, étudiante en Master pro Sciences de l'éducation).

De cette critique contextuelle et curriculaire, se greffe une posture critique vis-à-vis des compétences pédagogiques de certains enseignants-chercheurs. Très souvent mobilisée par les autres étudiants (es) pour réexpliquer les cours, Diatou, étudiante en formation continue, met en doute la compétence et la manière de faire classe de certains enseignants. Elle rapporte que ses camarades étudiants disent souvent ceci : « Ce que le professeur vient de dire là, nous, on n'a rien compris ».

« Mais souvent il y a des enseignants qui ont la connaissance de leur discipline, mais la pédagogie qui doit accompagner leur façon de faire n'y est pas. C'est ce qu'on reproche, sinon, à mon sens, je dirais que ça a commencé à réussir à 75 % » (Yaya, étudiant en Master Sciences de l'éducation).

La question qui se pose est de savoir si c'est la pédagogie mobilisée de l'enseignant-chercheur ou sa compétence qui pose le problème ou si c'est le niveau d'étude de l'étudiant qui est questionnable. Force est de constater que chacun tente de reporter la faute du dysfonctionnement pédagogique sur l'autre. Ceci replace le rapport au savoir dans une approche sociologique du sujet (Charlot, 1997) et qui pourrait expliquer le décalage entre ce que dit l'enseignant et ce que perçoit et comprend l'étudiant. Nous sommes alors dans une approche didactique curriculaire constatée par John P. Keeves (1992) et qui témoigne du décalage entre l'enseignement transmis en classe et celui assimilé par les élèves ou étudiants. Cette ambiguïté existe souvent dans l'explicitation de l'action pédagogique, d'autant plus que les étudiants considèrent que certains enseignants n'ont pas cet art de transmettre le savoir. Ou peut-être que ce sont eux qui n'ont pas la bonne lecture des concepts mobilisés dans les enseignements universitaires ?

Par ailleurs, quelques témoignages font état d'enseignants-chercheurs exceptionnels qui, lorsqu'ils enseignent, suscitent chez l'étudiant une forme d'identification ou une projection dans le métier d'enseignant. Par identification, nous entendons, d'un point de vue

psychanalytique, un processus par lequel une personne se projette dans le corps d'une autre personne, en l'occurrence l'enseignant, pour y vivre une expérience. Cette représentation peut s'affilier à un trait de personnalité tel que le charisme, la maîtrise d'un objet quelconque, etc. C'est pour cela que Nafti-Malherbe & Samson (2013 : 4) disaient que « pour que l'individu entre dans un processus du rapport au savoir, il faut que les stimuli et les mobiles donnés par les enseignants prennent sens pour lui afin de déclencher une activité cognitive intrinsèque ».

Lorsque l'étudiant a une perception non rassurante du contexte pédagogique (par la capacité ou les compétences de l'enseignant), ce dernier est rentré peu à peu dans la démotivation. Rolland Viau a donné une conférence en juin 2006 à l'Université de Liège en Belgique lors de laquelle il démontre une tendance de démotivation des étudiants. Dans ses études, il était demandé aux étudiants d'exprimer leur degré de motivation sur une échelle de « un à dix » pour suivre leurs cours. Les résultats de la première étude réalisée auprès de 4039 étudiants (Bédard & Viau, 2001) montrent que les étudiants qui débutent affirment avoir une motivation élevée à suivre leurs cours, alors que ceux qui terminent se disent moins motivés. Cette tendance semble se maintenir dans la deuxième étude (Viau, Prigent, & Forest, 2004) menée cette fois-ci auprès d'étudiants d'une grande école d'ingénierie. Il avait été demandé aux étudiants, d'exprimer leur degré de motivation à suivre leurs cours sur une échelle de « un à dix ». Une seconde question demandait aux étudiants de signifier le plaisir qu'ils avaient à suivre les cours dans cette école. On constate un maintien de démotivation des étudiants en fonction de leur ancienneté dans la formation et dans l'institution d'enseignement supérieur. Pour Rolland Viau, ces résultats indiquent le défi à relever des enseignants-chercheurs en vue de susciter et de maintenir la motivation des étudiants tout au long de leur parcours de formation. Ces résultats pourraient également s'analyser à partir de l'intérêt qu'ont les élèves du cours en question.

Dans une autre mesure, la perception des étudiants se déploie dans l'appréciation qu'ils ont des disciplines d'apprentissage. Nous avons observé dans notre questionnaire adressé aux diplômés un taux de 69,8 % de diplômés qui estiment qu'il y a des disciplines plus importantes que d'autres, mais aussi que celles-ci sont incontournables dans leurs formations respectives. Pour ces derniers, les disciplines importantes ont contribué fortement et assez fortement à leur insertion professionnelle.

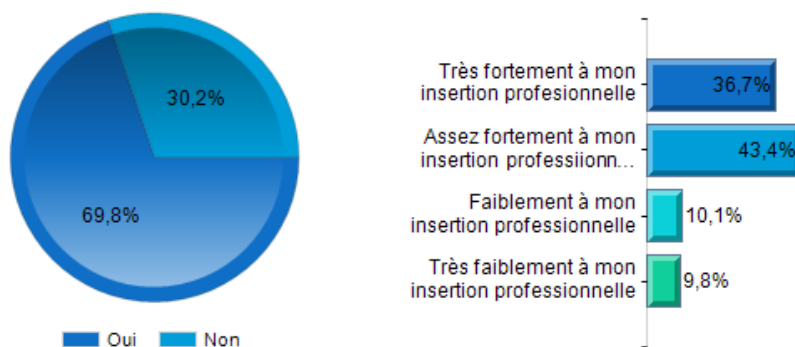


Figure 19 : le degré d'importance des disciplines enseignées et leur implication dans le processus d'insertion

Source : données issues de l'enquête par questionnaire

Ces figures montrent que certains étudiants reconnaissent des disciplines (matières) dites « non nécessaires » dans leur formation. Pour eux, lorsque celles-ci ne sont pas dispensées, cela ne pose pas de problème dans le processus d'insertion du diplômé. Cela voudrait dire qu'elles ne sont pas nécessairement importantes dans leur domaine de formation. Dans cette perspective, les attentes des étudiants des formations universitaires s'orientent vers un curriculum intégré accordant plus d'importance à la spécialisation. Dans une grande mesure, il s'agit de questionner la politique curriculaire en matière de finalité et non en fonction de logiques disciplinaires. Pour Pirot & De Ketele (2000 : 367) « il est ressorti que la qualité de l'insertion de l'étudiant dans les systèmes académiques et sociaux de l'université constitue un déterminant significatif de la qualité de la formation (Tinto, 1975) ». Ce faisant, une bonne intégration socio-universitaire favorise l'employabilité d'autant plus que la motivation est perçue selon Rolland Viau (2007 : 32) comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

De ce fait, il apparaît selon les étudiants un système pédagogique problématique dans la mesure où les cours sont majoritairement magistraux, laissant moins de place à la réflexion heuristique et aux échanges. Cependant, cette posture magistrale est un moyen par lequel les enseignants-chercheurs peuvent être utiles aux étudiants dans la mesure où certains d'entre eux ne disposent pas de clés de lecture pour décoder les codes universitaires. Les étudiants estiment que le non-suivi pédagogique et administratif des enseignants-chercheurs dans leur activité d'enseignement leur déroge de toute obligation de suivre le programme initialement proposé par l'administration universitaire. Nous avons tenté d'expliquer précédemment pourquoi cette situation a prévalu dans les institutions universitaires maliennes. Il s'agit de l'approche-cours dans laquelle s'est historiquement installé le système universitaire. Il est par ailleurs formulé par les étudiants de mettre en place des contenus concertés en vue d'aller vers un curriculum

co-construit. Cela contribuera en partie à restaurer la confiance entre les acteurs pédagogiques dans la perspective de les responsabiliser et à créer un cadre coopératif pour faire une culture commune.

En partant du postulat (1) qui considère une dynamique comme fonctionnelle lorsque les perceptions de l'étudiant sur lui-même influencent favorablement sa motivation et l'amènent à s'engager cognitivement dans une activité et à persévérer ; on déduit alors que cela favorise sa réussite scolaire et universitaire voire son employabilité. Dans le cas contraire, le postulat (2) considère une dynamique comme dysfonctionnelle lorsque l'étudiant réagit négativement, puisque ses perceptions influencent négativement sa motivation et l'amènent à choisir de ne pas s'engager dans une activité (Viau, 2007). Sa réussite scolaire et universitaire voire on employabilité devient alors problématique. Cependant, ces perceptions (positives ou négatives) ne sont pas les seules à avoir un impact sur la performance de l'étudiant en contexte universitaire ; les caractéristiques individuelles et sociohistoriques participent également à expliquer la réussite ou l'échec scolaire de l'étudiant.

Les travaux de Marie Duru-Bellat (2002) se sont intéressés aux liens pouvant exister entre les caractéristiques individuelles de l'étudiant à travers le niveau socio-économique et le genre et d'une part, le dossier scolaire de l'étudiant à l'entrée à l'université et d'autre part, la performance ultérieure à la sortie de l'université. Quant à Jean-Marie De Ketele (1983), il considère que plusieurs facteurs rentrent dans l'analyse de la réussite scolaire. Pour lui, les variables comme les performances antérieures de l'étudiant, les résultats des examens à l'entrée à l'université, la maîtrise de la langue d'apprentissage, les compétences cognitives et méthodologiques de base) constituent ce qu'il appelle « les aptitudes académiques de départ » qui permettent la compréhension de la réussite ou l'échec d'un étudiant. Pour lui, « le niveau de maîtrise de celui-ci prédit au maximum 30 % de la variance expliquée de la performance académique finale (une fois les autres variables contrôlées) » (De Ketele, 2010 : 7). Il ajoute par ailleurs que « si un niveau suffisant d'aptitude est présent, des variables liées à la dynamique motivationnelle (intérêt pour la filière d'étude, engagement dans les études, engagement institutionnel) permettent d'augmenter la variance expliquée jusqu'à environ 50 % » (De Ketele, *ibid.*). Il faut ajouter à cela, la gestion du temps par l'étudiant (temps des études et du loisir), la méthodologie utilisée par l'étudiant en rapport avec le type d'évaluation de l'enseignant.

Dans cette même lancée, Vincent Tinto (1975) a proposé un modèle éducationnel appelé modèle d'intégration de Tinto. Ce modèle s'appuie sur le concept d'intégration et d'appartenance à la communauté universitaire de l'étudiant. Pour lui, la persévérance de

l'étudiant à la poursuite des études résulterait de son degré d'intégration académique et sociale. Pour Julia Schmitz & al. (2010 : 45) ; Tinto (1975) « conçoit la persévérance à l'université comme un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et les systèmes académique et social de l'institution dans lesquels il s'inscrit ». Tout comme Marie Duru-Bellat (2002), avec son supplément de « *goal commitment* » Tinto (1975) considère que l'échec scolaire résulterait d'un défaut de congruence entre les caractéristiques individuelles et les systèmes d'intégration sociale et universitaire de l'institution dans laquelle l'étudiant s'inscrit. Le système d'intégration sociale fait allusion aux interactions pouvant exister entre l'étudiant et ses pairs, mais inclut aussi les relations avec les enseignants et l'administration universitaire. Quant au système d'intégration académique ou universitaire, il se mesure par l'identification de celui-ci aux normes de l'institution, la performance scolaire de l'étudiant et son développement intellectuel.

« Tinto insiste sur le fait que la qualité des expériences vécues au sein des systèmes académiques et sociaux (mesurée par le degré d'intégration académique et sociale) modifie les engagements initiaux des étudiants (le *goal commitment* et l'*institutional commitment*), et ce sont ces engagements ultérieurs qui détermineront soit la persévérance, soit l'abandon » (Schmitz & al., 2010 : 45).

Au regard de tout ce qui précède, nous avons pu observer que les perceptions des étudiants du contexte général de l'enseignement supérieur et de son fonctionnement administratif et pédagogique n'augurent nullement une intégration académique positive. Par ailleurs, nous avons observé chez certains étudiants et surtout ceux en reprise d'études, que leurs motivations premières sont liées à leur intention d'évolution professionnelle ou d'être porteurs de changement dans le fonctionnement institutionnel. Même si ces derniers ont une certaine perception de la valeur de leur formation, ils s'inscrivent néanmoins et avant tout dans une approche opportuniste qui soutient leur investissement personnel et cognitif dans le processus de formation et d'insertion. Cela nous permet d'aborder, dans un second temps, les éléments contextuels ou factuels constituant l'engagement cognitif des étudiants dans leur formation et d'observer s'il y a persévérance ou pas.

En effet, nous avons observé chez nos enquêtés les facteurs influençant leur investissement personnel dans le processus d'apprentissage. L'engagement cognitif s'illustre par ce niveau d'investissement de l'étudiant dans l'activité académique. Cet investissement se traduit en temps de travail personnel (hors cours universitaires) que l'étudiant accorde à sa formation. L'institution universitaire a ainsi octroyé dans le cadre de l'implémentation du système LMD un temps personnel pour l'étudiant dans ses maquettes de formation. Même si les exposés et autres demandes des enseignants s'inscrivent dans l'exécution de ce temps, il s'avère toutefois

que les conditions familiales et financières constituent pour certains étudiants un véritable obstacle pour s'investir cognitivement dans l'action pédagogique. Diatou, étudiante en formation continue, explique comment elle organise ses journées entre la vie universitaire, son statut de femme au foyer et mère de cinq enfants.

« Après mes heures de cours, mes tâches de femme au foyer, je consacre 4 heures par jour à ma propre formation. Soit, je prends les 4 heures dans la nuit ou bien je prends 2 heures en journée et 2 heures le soir. Du lundi au vendredi. Les samedis, je suis occupée ailleurs, je prends d'autres cours, le dimanche aussi, c'est la même chose. Mais après les cours de samedi, c'est de 9 h à 12 h et le dimanche, aussi pratiquement, je ne fais rien. Je ne dirais pas que ces 4 heures par jour sont suffisantes, mais c'est ma capacité » (Diatou, étudiante en Master sciences de l'éducation).

À travers quatre heures journalières de temps de travail personnel, Diatou semble attester un dévouement pour sa formation. En s'attachant à une reconnaissance familiale, sociale et sociétale, son dévouement est synonyme de persévérance dans les actions pédagogiques. Quant à Dramane, lui aussi étudiant en formation continue, atteste une perturbation de son emploi du temps par son statut de père de famille. Étant marié et père de quatre enfants, il conjugue la responsabilité familiale et le statut d'étudiant. Il commence à travailler tard dans la nuit, lorsque ses enfants s'endorment. Il dit ceci :

« De retour de l'école, ça quand même, je suis avec les enfants à la maison jusqu'à une certaine heure avancée, jusqu'à ce qu'ils s'endorment. Maintenant, c'est en ce moment que je commence à travailler. Ça quand même il y a la quiétude et je travaille dans le silence. Souvent je peux aller jusqu'à 3 heures du matin. Ah non, je travaille dans ce sens : si je vois qu'il n'y a pas d'enfant qui me perturbe, j'ai le courage » (Dramane, étudiant professionnel en Master sciences de l'éducation).

Il ajoute pouvoir consacrer plus de 20 heures par semaine à son travail personnel lié aux activités pédagogiques. D'habitude, il ne reste pas à la maison pour étudier. L'environnement familial ne semble pas pour lui un endroit studieux. Ce point de vue est partagé par Ismaël, étudiant en Master Anthropologie qui va jusqu'à dire que la vie sur le campus est un peu dérangeante. Cependant, il a fait le choix de partir du campus où il vivait en colocation avec trois autres étudiants dans la même chambre. Même s'il reconnaît que le loyer était moins cher au campus, l'investissement académique y était le dernier des soucis de ses colocataires. Il n'avait pas d'espace privatif pour se donner aux activités pédagogiques. Ce faisant, il décida de partir du campus pour louer une chambre en ville dans l'objectif de s'investir pleinement dans les études. Il dit ceci :

« Au début, j'étais au campus, la vie du campus est un peu dérangeante, c'est pour cela que j'ai décidé de laisser le campus. J'ai pris une chambre ici hors du campus, là je suis tranquille et j'apprends comme je veux, quand je veux. Il y a beaucoup d'histoire-là dans ; de (1) un, il y a trop de bruits ; de (2) deux, au campus il y a trois étudiants par chambre ; même si tu décides d'apprendre les autres camarades voisins font du bruit, les membres de l'AEEM également crient sur le campus » (Ismaël, étudiant en Master Anthropologie).

Il était de sa responsabilité de faire un choix entre cette vie universitaire bruyante et un investissement dans ses études. Le choix de devoir payer plus cher son logement hors du campus est la preuve d'un engagement cognitif et personnel dans son métier d'étudiant. Cet engagement est aussi soutenu par le contexte universitaire trop bruyant qui ne rime pas forcément avec la réussite scolaire. Il était alors plus que nécessaire de trouver les moyens financiers pour sortir de cet environnement préjudiciable pour sa formation. En dehors de l'université, Ismaël suit des cours de chinois dans lesquels il a déjà obtenu trois certificats en langue chinoise. Il doit suivre également une formation en anglais niveau 1 à travers un projet suisse, dans lequel il serait le point focal au Mali. Ces différentes implications dans la vie extra-universitaire augurent une vision projective de l'insertion. Cela témoigne de la conscience du chômage qui guette le diplômé après sa formation, dont l'anticipation par des moyens connexes participe à diminuer ce risque. En même temps, cela suppose qu'ils ont un doute sur leur employabilité et préfèrent maximiser leur chance avec d'autres alternatives. C'est le cas également d'Issiaka, étudiant en L3 sciences de l'éducation qui suit une formation en informatique deux jours sur sept, couplée avec ses cours initiaux en sciences de l'éducation étalées sur trois jours ouvrés. Ce dernier considère l'informatique comme un outil incontournable pour accéder aux autres mondes, mais aussi un outil incontournable pour le métier vers lequel il est destiné. Ainsi, entre ses cours universitaires et sa formation en informatique, Issiaka, dispose du week-end pour réviser et s'investit peu dans ses relations familiales et amicales. Il arrive parfois que ses amis (camarades de classe) se demandent pourquoi il est tout le temps à la faculté à suivre les cours. Voici ce qu'il répond à ces derniers :

« Je dis parce que je le trouve très important pour mon insertion professionnelle. Parce que tous les cours sont importants. Je n'ai pas une préférence pour une matière ou une autre. J'aime toutes les matières en sciences de l'éducation. Parce que chaque matière que je fais, je trouve vraiment que cette matière a son utilité » (Issiaka, étudiant en Licence 3 sciences de l'éducation).

Pendant que d'autres étudiants s'inscrivent dans des formations en langue ou en informatique dans l'objectif de maximiser leur employabilité future, Moïse, étudiant en Licence 3 philosophie, s'inscrit dans un club de lecture et s'est engagé à assister un professeur de philosophie tous les samedis matin dans un lycée privé. Ce double engagement de Moïse atteste une fois de plus la conscience du chômage chez les étudiants. Ce qui conditionne les entreprises individuelles de recherche des compétences transversales en vue de conquérir le marché de l'emploi. Cependant, comme le souligne Marie Duru-Bellat (2002), les caractéristiques individuelles et sociales participent à l'orientation de la réussite ou de l'échec de l'étudiant selon que celles-ci lui sont favorables ou pas. Ainsi, notre entretien avec Patrick, étudiant en Licence 3 sciences de l'éducation, confirme un engagement fort positif malgré les difficultés

non seulement financières, mais également les tensions sociales qui le lient à sa famille. En effet, Patrick travaille comme manœuvre dans les chantiers (BTP) pour pouvoir assurer les frais de transport et sa nourriture. Il habite seul dans une maison inachevée dans laquelle il est gardien sous condition de ne pas payer de loyers. Notre entretien s'est déroulé dans son environnement personnel. Pendant l'entretien, nous avons été animés d'un sentiment de tristesse lorsqu'il nous parle de son quotidien pour joindre les deux bouts. Nous avons été aussi frappés par la force de son caractère et sa positivité dans l'action qu'il mène. En aucun moment, nous n'avons senti de la faiblesse ou du découragement dans ses propos ou dans son attitude. Malgré ses difficultés financières, il nous dit ceci :

« Moi, mon point fort même, c'est que je ne vais pas m'absenter au cours de l'université. Parce que quand je m'absente, lorsque je demande à un camarade de classe en qui j'ai confiance, même si l'intéressé a pris des notes. Je me pose la question si l'intéressé peut bel et bien détailler comme le professeur a si bien dit. Parce que chaque étudiant a sa stratégie de prendre des notes. Maintenant, chacun a sa manière de comprendre les explications » (Patrick, étudiant en L3 Sciences de l'éducation).

Toujours assis dans les premières rangées de la classe, Patrick dit être très attentif lors des cours et prend toujours des notes. Lorsqu'il retourne à la maison, il se met autour de son « thé » qu'il qualifie du moment de plaisir et lit et reprend ses notes en vue de rédiger un contenu pour chaque cours. C'est le seul moyen pour lui d'assimiler ses cours. Quant à Yaya, étudiant en Master sciences de l'éducation et résident sur le campus, il dit enrichir ses notes avec des lectures d'autres documents en lien avec la thématique du cours. Pour cela, il dit devoir rester à la faculté après les cours pour effectuer ce travail de relecture et de réorganisation du cours avant de rentrer sur le campus. En marge de ces appropriations individuelles pour mener à bien les études, la motivation à s'investir favorablement dans les études s'exprime également à travers des modalités d'organisation des acquisitions des apprentissages.

Notre enquête par entretien auprès des étudiants a permis de constater deux approches organisationnelles d'acquisition des savoirs considérées comme des situations pédagogiques : le travail en groupe et le travail individuel. La première situation consiste en la motivation collective à rentrer dans l'activité pédagogique et aussi en une opportunité de travailler sur un sujet commun, parfois proposé par les enseignants dans le cadre des exposés. Cette situation pédagogique groupale est considérée comme une opportunité dans le sens où ce moment de rencontre permet à tout un chacun de s'exprimer librement sans avoir à subir « les regards » des autres étudiants de la classe. Elle est aussi une chance de pouvoir choisir les personnes avec qui on souhaite travailler, même si cela n'est pas toujours le cas. Cette mise en situation crée des événements qu'on peut qualifier de conflits sociocognitifs (Piaget, 1975), qui entrent aussi dans ce que Kurt Lewin a nommé la phase de *dé-cristallisation* dans sa théorie du changement. En effet, Jean Piaget conçoit le conflit sociocognitif comme l'une des sources du progrès dans le

développement de la connaissance. Pour lui, c'est dans ce déséquilibre engendré par des points de vue extérieurs, divergents et leur dépassement qu'un sujet s'enrichit intellectuellement. « Ce sont ces déséquilibres qui sont le moteur de la recherche, car sans eux la connaissance demeurerait statique. (Ils) ne jouent qu'un rôle de déclenchement, puisque leur fécondité se mesure à la possibilité de les surmonter, autrement dit d'en sortir » (Piaget, 1975 : 17-18) in (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, & al, 2008 : 38).

D'ailleurs, nous constatons avec Dramane étudiant en Master professionnel Sciences de l'éducation qu'il est important de se mettre ensemble pour évoluer cognitivement. Il dit ceci :

« En licence le travail individuel comptait beaucoup pour moi. Mais au niveau du Master ça n'est plus le cas. Le Master quand tu travailles individuellement, vraiment l'effort ne va nulle part, hein. Il faut collaborer avec les gens, montrer ce que tu as produit, discuter et avoir plus de connaissances. On a même des groupes. On travaille en groupe. Ce sont les enseignants qui nous demandent de former les groupes » (Dramane, étudiant en Master Sciences de l'éducation).

Dramane souligne ici la nécessité de coopérer avec les pairs en vue d'accroître son capital culturel. Mais il n'est pas toujours facile de travailler avec les autres. Abdallâh, étudiant en Master Anthropologie, dit qu'il avait commencé à travailler en groupe avec quelques-uns des étudiants de sa classe. Il constate très vite rendu que certains n'étaient pas déterminés à s'investir cognitivement dans cette activité pédagogique. Au départ, Abdallâh voulait profiter de la proximité géographique du campus et de la faculté pour mettre en place un groupe de travail avec les étudiants de la même classe résidents eux aussi sur le campus. L'idée était de pouvoir donner à chacun un article pour une lecture approfondie et ensuite partager les contenus de ces articles lus avec les membres du groupe. Cette restitution devait se faire à tour de rôle sous forme d'exposé devant les membres du groupe et répondre aux éventuelles questions concernant l'article. Lorsqu'ils ont commencé à travailler ensemble, il s'est vite rendu compte que la motivation n'était pas partagée par tous.

« Mais comme j'ai vu que parmi nous il y a certains qui ne sont pas déterminés, qui n'aiment pas travailler, je les ai laissés. Donc chacun fait ce qu'il veut » (Abdallâh, étudiant en Master Anthropologie).

Néanmoins, il admet que c'est une épreuve de devoir quitter le groupe de travail, car il a toujours travaillé avec autrui durant toute sa scolarité au Niger. Or, le travail en groupe représente pour chacun des participants un collectif dans lequel ils peuvent tester leur compréhension des cours. Il est aussi un espace d'enrichissement de leur propre connaissance à travers les échanges, les discussions et les techniques d'apprentissage que chacun aura développés. C'est un espace de partage d'expériences sociales et scolaires dans un esprit de transférabilité des savoirs, savoir-faire et savoir-être. C'est une source de motivation particulièrement importante pour Abdallâh. Dès lors qu'il n'a plus accès à ce groupe de travail, il admet les limites du travail individuel. Il nous a raconté ceci :

« Particulièrement, moi, ça me motive à beaucoup travailler et à beaucoup persévérer. Du coup, comme je vous ai dit, je travaille individuellement et parfois ça me décourage même. Et moi-même, j'ai compris que quand j'ai rompu complètement avec le travail collectif, j'ai vu que, c'est comme si mon niveau est en train de baisser. Vous voyez non ? Moi-même, j'ai senti ça à un moment c'est parce que je ne partage plus d'informations avec les autres » (Abdallâh, étudiant en Master Anthropologie)

En effet, Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, & al. (2008) considèrent le développement de l'intelligence comme une résultante de la théorie d'équilibration piagétienne. C'est-à-dire que le développement de l'intelligence se fait par paliers successifs en faisant l'expérience d'une perturbation et d'une confrontation non seulement conceptuelle de ses *a priori* mais aussi idéologique sur des objets-savoir en question. Cette possibilité de confrontation et de perturbation étant absente de l'environnement universitaire d'Abdallâh, ce dernier constate une baisse de sa capacité intellectuelle. Bernard aussi, étudiant en L3 psychologie pense que le travail en groupe est plus que nécessaire pour sa formation universitaire. Pour lui, lorsqu'il discute avec les autres sur un objet ou un concept, il dit retenir toujours de ces échanges une compréhension autre que celle qu'il avait avant les échanges. Cela démultiplie ainsi son univers réflexif et lui offre plus de possibilités de réfléchir sur les objets-savoir. C'est pour cela qu'il ajoute les propos suivants :

« Donc ça m'aide plus que lorsque je travaille individuellement. Si je travaille individuellement, je ne peux pas connaître mes points faibles. Même si je suis fort, je suis là à travailler, je ne vois pas mes points faibles. Mais avec mes camarades, c'est plus efficace et ça donne plus de compétence en fait. En plus, quand j'explique, ça reste. Mais individuellement, quand j'apprends, il y a des notions que j'oublie. Mais quand j'explique aux autres, ça m'aide plus à mémoriser, à garder plus. Et puis j'apprends aussi beaucoup d'eux » (Bernard, étudiant en L3 psychologie).

En revanche, d'autres étudiants comme Patrick, étudiant en L3 sciences de l'éducation estiment que le travail individuel est gage de réussite d'autant plus qu'on ne se fait pas décourager ou perturber par les autres. Il se trouve que souvent, les enseignants-chercheurs demandent aux responsables de classe d'établir une liste de groupes d'étudiants en vue de travailler ensemble. Habituellement, le responsable prend la liste de la classe triée en ordre alphabétique et constitue des groupes en fonction des attentes de l'enseignant. Ce faisant, Patrick estime qu'on peut se retrouver dans un groupe avec des étudiants qui ne sont jamais venus à l'université ou qui ne travaillent pas comme il aurait souhaité. Cependant, il ne travaille en groupe que lorsqu'il y est contraint par des exposés et souvent le problème se pose dès les premiers jours de préparation de l'exposé. Patrick constate que les étudiants n'aiment pas se rendre chez leur pair pour les exercices en commun. Ils se donnent rendez-vous à l'université alors que le déplacement n'est pas facile pour tout le monde.

Nous observons que les trois modalités d'organisation de la sociabilité étudiante (scolaire, extrascolaire ou militantisme et mixte) proposées par Jellab (2011) se transposent en contexte

malien. Pour les étudiants que nous avons rencontrés, la sociabilité est d'abord « scolaire » dans la mesure où chaque étudiant pense pouvoir tirer un avantage intellectuel du collectif lors de la préparation des exposés. C'est un lieu d'échanges et d'amélioration conceptuelle. La modalité d'organisation « extrascolaire » ou « militantisme » s'observe uniquement dans la volonté d'anticipation du chômage. Elle se traduit par des associations étudiantes en vue de promouvoir l'insertion professionnelle de leur discipline de formation. Cette question associative fera l'objet d'analyse du sous-chapitre 8.2.3.

En dehors de ces constats, Patrick désire être évalué seul même si le travail a été fait en groupe. Il est pour une évaluation individuelle des travaux communs. Pour lui, seul l'effort individuel doit être évalué, car il y a des personnes dans le groupe qui profitent de la situation groupale pour avoir des notes. Alors que ces derniers restent toute l'année à la maison à faire des photocopies des cours et réviser pour les examens. Ainsi, toute évaluation qui ne prend pas en compte cette individualisation de l'évaluation crée une forme d'injustice selon Patrick.

« J'ai constaté que quand on demande un travail de groupe, c'est dans l'intérêt de certains. Et souvent c'est tout un tas de problèmes chez certains. Alors je m'explique. Par exemple, tous les jours où il y a cours, moi je paye le transport pour aller à l'école, écouter mon professeur, lui poser des questions lorsqu'il y a des parties non comprises. Donc dès que moi j'ai compris la leçon, bien formée pour l'évaluation, du coup quand on nous demande un travail de groupe pour un examen ça ne m'arrange pas » (Patrick, étudiant en Licence 3 sciences de l'éducation).

S'appuyant sur le principe d'égalité et de justice, il estime qu'il ne devrait pas avoir la même notation que ceux qui ne viennent jamais en cours du fait de leurs occupations et qui se retrouvent dans le même groupe de travail que lui. Ce faisant, ce sont les étudiants qui suivent régulièrement les cours qui traitent le sujet dans l'objectif d'avoir une bonne note. Cette situation n'est pas motivante pour ces derniers. Leur engagement cognitif ou leur investissement personnel dans leur métier d'étudiant pourrait ainsi en pâtir puisqu'ils auront intériorisé une inégalité du fait de la notation collective au détriment de celle individuelle. Ainsi, la perception positive de la valeur de la formation, de sa contrôlabilité relative, de son choix par conviction et des attentes positives et afférentes sont des éléments constitutifs d'une forte motivation intrinsèque des étudiants voire de leur employabilité. Cependant, cette motivation ne devient-elle pas extrinsèque lorsque la perception de la valeur de la formation est la résultante d'un choix par défaut ou par procuration et dont la contrôlabilité des actions pédagogiques est faible par l'étudiant ? Nous constatons que cette contrôlabilité de l'action pédagogique est peu probable pour les étudiants dans la mesure où l'enseignant-chercheur dicte le procédé pédagogique en imposant des exposés et en formant des groupes de travail dont le mode d'évaluation reste critiqué. Sans conciliation aucune avec les étudiants, il investit la classe

selon son emploi de temps personnel et surtout sa disponibilité. Cela ne fragilise-t-il pas le rapport au savoir des étudiants voire leur employabilité ?

En dehors de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau, il y a aussi la forte probabilité de chômage qui guette les étudiants et qui conditionne leur engagement cognitif ou pas dans la formation. Certains enseignants-chercheurs constatent que les étudiants ne fournissent pas assez d'effort pour apprendre ou s'investissent moins dans l'activité pédagogique et d'autres pensent qu'ils sont « très paresseux ». Moustapha, enseignant-chercheur, trouve que l'absentéisme très élevé des étudiants et leur démotivation pour les études s'expliquent par la faible qualité de ce que les enseignants-chercheurs leur enseignent. Salif, enseignant-chercheur, ajoute que cela se traduit par des mouvements des va-et-vient incessants pendant les cours et leur non-investissement dans l'activité pédagogique. Pour sa part, il estime que les étudiants sont très paresseux, qu'ils n'aiment pas travailler en décrivant cette situation :

« Il suffit de les observer quand tu leur donnes un petit exposé, un tout petit exposé souvent dont on peut avoir toutes les informations sur internet. Mais ils font 2 semaines, 1 mois, ils reviennent en disant qu'ils n'ont rien trouvé » (Salif, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Derrière ce constat, se cache l'argument de la conscience du chômage et aussi de l'impertinence des contenus des enseignements. Ce chômage « probable » qui attend les étudiants à la sortie de la faculté impacte leur rapport au savoir. Ainsi, pour eux, même s'ils s'investissent dans leur métier d'étudiant, ils craignent tout de même le chômage. Ils croient et adhèrent de fait à l'importance du réseau relationnel comme moyen d'accéder à un emploi au Mali. Les échanges entre Salif et les étudiants se résument souvent dans la citation suivante :

« Ils le disent, ils le disent eux-mêmes : même si on fournit d'effort on ira au chômage, même si on fournit d'effort, il faut avoir des relations pour avoir du travail, ils nous le disent régulièrement » (Salif, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation).

Partant de cette considération, nous avons interrogé ci-dessous le rôle et la place de ce réseau relationnel dans le processus d'apprentissage et d'insertion des étudiants en SHS. L'idée de questionner cette variable du réseau était de comprendre son impact sur le comportement universitaire de l'étudiant. Nous avons fait l'hypothèse qu'une forte adhésion à ce réseau relationnel favoriserait un non-engagement cognitif de l'étudiant et le conduirait dans une impasse parce qu'il n'aura pas développé de connaissances et compétences nécessaires pour accéder à un emploi. Cependant, il pourra toujours s'appuyer sur ses relations sociopolitiques ou économiques pour y accéder. Notre interrogation est alors de savoir si ce réseau relationnel qui semble être nécessaire est suffisant ou pas.

8.1.2. Réseau relationnel : une nécessité suffisante ou pas ?

En contexte malien, la dualité formation/emploi ramène toujours à la dualité relation/emploi. En effet, il y a une représentation collective qui s'installe de plus en plus avec prégnance dans la relation formation/emploi. Il s'agit de l'idée selon laquelle « il faut avoir un réseau pour avoir un emploi au Mali ». Ainsi, pour savoir si cette représentation était partagée par nos enquêtés, nous leur avons posé la question de savoir s'il était nécessaire d'avoir un réseau relationnel pour avoir un emploi au Mali. Les réponses fournies attestent effectivement de l'adhésion à cette représentation. Cette question a été posée à 428 diplômés des quatre filières de formation que nous avons enquêté et il s'avère d'après la figure suivante que cette variable de « réseau relationnel » semble pertinente dans l'analyse de l'employabilité des étudiants.

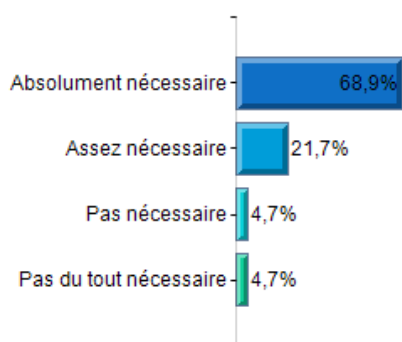


Figure 20 : la nécessité d'un réseau relationnel dans le processus d'insertion

Mais lorsque l'on croise cette variable réseau relationnel avec celle du sexe, il s'avère qu'il n'y a pas de lien entre elles avec un $\chi^2 = 2,81$, $ddl=3$, $1-p=57,77\%$. En revanche, ce croisement devient très significatif lorsque la variable *chômage après la formation* est mise en relation avec *la nécessité ou pas du réseau relationnel* pour avoir un emploi.

<i>Chômage/Relations=Emploi</i>	Absolument nécessaire	Assez nécessaire	Pas nécessaire	Pas du tout nécessaire	TOTAL
<i>Oui</i>	+2 (247)	+0 (72)	-8 (11)	-4 (13)	(343)
<i>Non</i>	-10 (31)	+0 (12)	+50 (7)	+26 (6)	(56)
TOTAL	278 (278)	84 (84)	18 (18)	19 (19)	(399)

Tableau 41 : le croisement entre la variable de chômage et la nécessité d'avoir ou pas un réseau pour avoir un emploi au Mali

Source : enquête personnelle par questionnaire

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 15,98$, $ddl = 3$, $1-p = 99,89\%$. Les cases colorées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Le signe représente l'écart à l'indépendance. Nous avons aussi croisé la variable des diplômés qui étaient au chômage au moment de l'enquête et leurs opinions sur le rôle du réseau de relation dans le processus d'insertion. On a observé un lien significatif entre ces deux variables.

Relations=Emploi	Absolument nécessaire	Assez nécessaire	Pas nécessaire	Pas du tout nécessaire	TOTAL
<i>Emploi actuel/</i>					
<i>Oui</i>	-10 (156)	+7 (60)	+5 (14)	+17 (16)	(246)
<i>Non</i>	+16 (122)	-12 (28)	-8 (5)	-26 (3)	(158)
TOTAL	278 (278)	88 (88)	19 (19)	19 (19)	(404)

Tableau 42 : le croisement entre chômages au moment de l'enquête et la nécessité du réseau relationnel

Source : données de l'enquête par questionnaire.

La dépendance est significative avec un $\chi^2 = 10,27$, ddl = 3, 1-p = 98,36 %. Les cases colorées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Les valeurs du tableau sont les pourcentages χ^2 partiel/ χ^2 total. Le signe représente l'écart à l'indépendance.

Dans l'enquête par questionnaire à laquelle ont répondu 408 diplômés en SHS, pour 90,6 % des enquêtés, il y a une nécessité ou une absolue nécessité d'avoir un réseau relationnel pour avoir un emploi au Mali. Cette idée largement partagée est entrée dans les représentations sociales. En tant que pensée constituée, elle est majoritairement partagée par les enquêtés qui affirment la nécessité d'avoir un réseau relationnel sur lequel s'appuyer pour avoir un emploi. Cette représentation sociale se définit « comme une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble de social » (Jodelet, 1989 : 36). Ce faisant, notre rapport au savoir est susceptible d'être influencé par notre degré d'adhésion à cette représentation sociale, voire notre employabilité. Cette employabilité est alors le fruit d'une combinaison de plusieurs variables (politiques, sociales, économiques et pédagogiques) dans la lecture systémique de l'enseignement supérieur du Mali. Elle croise paradoxalement la nécessité de recourir au capital social Durkheimien et en même temps s'appuie sur une approche par compétences demandée par le marché de l'emploi. Cette approche par compétences s'examine au travers des modalités d'organisation et d'exécution des cours décriés en grande partie par les étudiants concernés. Chacun essaie de rejeter la faute à l'autre.

Il semble être admis que le réseau relationnel (social, politique ou économique) n'est pas en marge des difficultés d'accès à un emploi au Mali. Du fait de l'architecture économique basée sur le secteur primaire, l'organisation sectorielle du marché du travail (entre le formel et l'informel), la rareté des postes à pourvoir ; le népotisme, le favoritisme ou la corruption sont des outils mobilisables pour accéder à un emploi au Mali. Dans ce contexte, peu de place est accordée à la qualité du diplômé ou du candidat en matière de connaissances et compétences acquises, mais plutôt aux liens sociopolitiques ou économiques existants. Notre enquête par entretien auprès des étudiants en formations SHS a aussi mis l'accent sur le caractère réel du réseau relationnel. Nous avons effectué une analyse multifactorielle conduisant à observer une

corrélation entre la représentation du réseau social relationnel, le chômage et le temps d'accès à un premier emploi.

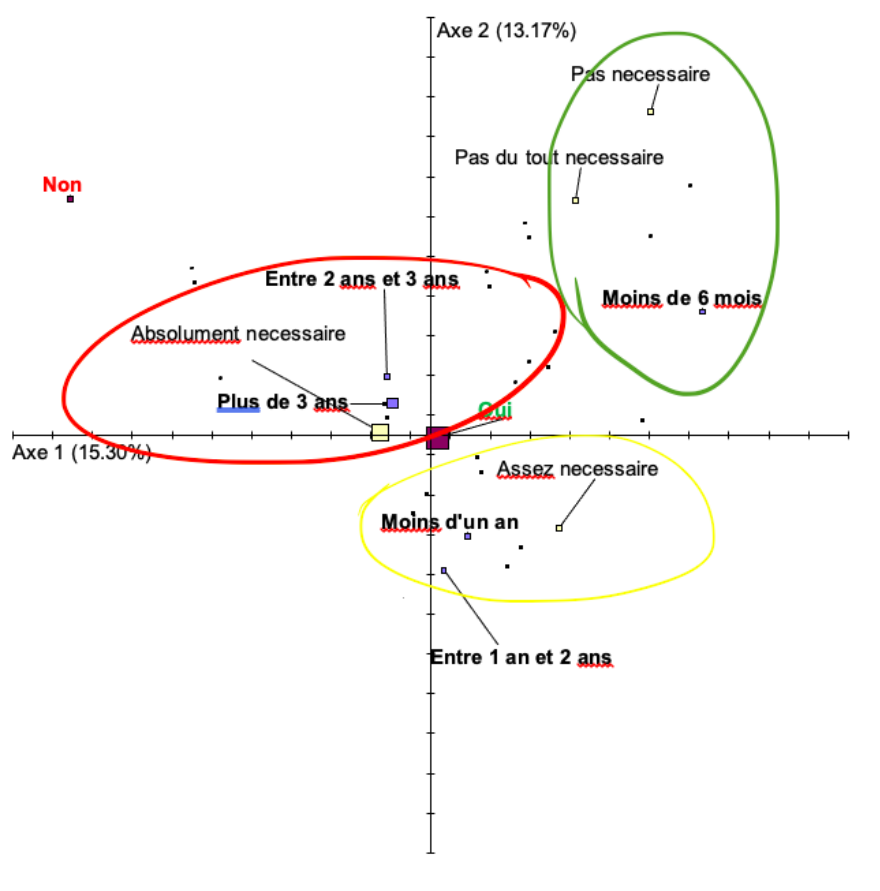


Figure 21 : l'analyse multifactorielle sur le réseau relationnel, son lien avec le chômage et sa durée

Source : enquête personnelle auprès des diplômés en SHS au Mali

Cette analyse multifactorielle montre qu'il y a un lien entre la croyance en la nécessité d'une relation pour avoir un emploi et la durée du chômage des diplômés. Ceux qui sont au chômage de plus de 2 ans et 3 ans sont ceux qui croient absolument nécessaire l'apport d'un réseau relationnel pour avoir un emploi au Mali. Cette catégorie d'individu est représentée en « rouge » dans le graphique. Ceux qui croient assez nécessaire au réseau relationnel sont ceux qui restent moins d'un an et entre 1 et 2 ans sur le marché de l'emploi. Celles-ci sont représentées en « jaune » dans la figure. Par ailleurs, ceux qui ne croient pas ou pas du tout en la nécessité d'une relation ont mis moins de 6 mois pour avoir un emploi. Ils sont représentés en « vert ». Ce graphique démontre qu'il y a une corrélation entre la croyance en une forme de représentation sociale du réseau relationnel et la durée du chômage. Tout comme les étudiants maliens, Tomlinson (2008 : 59) a trouvé que les étudiants britanniques aussi « semblent de plus en plus formuler leur capacité d'emploi en fonction de références personnelles et sociales, et tentent de les faire correspondre aux exigences changeantes des employeurs ».

Nonobstant cette adhésion massive à ce réseau relationnel, nous avons 23 % des diplômés qui ont reconnu avoir pu obtenir leur emploi grâce à ce réseau relationnel. Ce chiffre démontre que même s'il y a une croyance quasi unanime sur le rôle et la place du réseau relationnel dans le processus d'insertion, son activation pose tout de même un problème. Patrick, étudiant en L3 Sciences de l'éducation, a tenté maintes fois d'activer un réseau relationnel qu'il a accidentellement obtenu, mais il n'a guère eu satisfaction de sa demande. Malchance ou mauvaise foi ? C'est la question qu'il s'est posée. Cependant, il n'a pas de doute sur l'existence dudit réseau. Il nous dit ceci :

« Je dirais que c'est une réalité absolue. C'est une vérité, vraiment. Parce que moi-même, j'ai tenté beaucoup de concours qui n'ont pas marché. Et finalement je me suis posé la question, est-ce que finalement, ce n'est pas une question de sous couvert ? Et, j'ai eu la confirmation avec le papa d'un enfant sur un des chantiers (BTP) où j'ai l'habitude de travailler » (Patrick, étudiant en L3 Sciences de l'éducation).

Le côté accidentel du réseau relationnel de Patrick trouve sa source sur un chantier BTP. En évoquant sa situation universitaire, familiale et économique à quelqu'un sur ce chantier, Patrick dit avoir noué une relation avec cette personne-ressource qui était susceptible de l'aider dans ses tentatives d'admission au concours d'entrée à l'institut de formation des maîtres. Ce dernier lui aurait demandé d'apporter vingt-cinq mille francs CFA pour le motiver dans son action en ajoutant que le service valait (normalement) beaucoup plus. Patrick ajoute que même pour le concours de la police, il y a des gens qui lui ont demandé de payer six cent mille francs et parfois un million de francs CFA. Il s'est alors posé la question à savoir :

« Où est-ce que je peux trouver cet argent ? Voilà quelqu'un qui n'arrive pas à s'habiller correctement en tant qu'un bon étudiant. C'est-à-dire que je ne suis pas dans le critère d'un bon étudiant. Je m'habille comme si je viens d'arriver de la brousse pour aller à l'université pour suivre le cours. Bon, quelqu'un qui n'est pas dans un dortoir aussi que ça, quelqu'un qui n'a pas même un moyen de déplacement. Comment je peux avoir de l'argent pour payer ça et avoir un job ? » (Patrick, étudiant en L3 Sciences de l'éducation).

Les conditions sociales et économiques de Patrick lui ont toujours été défavorables pour se construire un réseau relationnel bénéfique. N'appartenant pas à une classe déjà dotée de capital social et économique important, il se présente sur le marché de l'emploi avec un handicap même avec son diplôme universitaire. Malgré ces faits, la persévérance de Patrick dans les études universitaires ne se limite pas uniquement à ce manque de réseau relationnel efficace. Elle s'appuie sur sa condition sociofamiliale et économique avec un objectif de la transformer. N'ayant pas été avisé des réalités du système de l'enseignement supérieur et son corollaire d'accès à l'emploi, Patrick dit n'avoir d'autre choix que de réussir. Pour lui, chaque chose a une fin. Il fait alors allusion à sa condition d'étudiant en ces termes :

« Travailler dans le chantier, venir faire du thé, garder le reste de l'argent et puis aller à l'université ;

manger misérablement, s'habiller de façon pauvre ne m'a jamais dérangé » (Patrick, étudiant en L3 Sciences de l'éducation).

Il dit préférer cette situation combative de sa vie bien plus qu'être au chevet des autres. Pour lui qui n'aime pas la vie hédoniste et le gain facile, il anticipe les conséquences de tels comportements en s'adonnant au travail pour subvenir à ses besoins et terminer les études. Il ajoute que lorsqu'il quittait ses parents pour venir à Bamako, c'est l'espoir de toute une famille qui était placé en lui, et il a le devoir de ne pas les décevoir. Si pour Patrick, les tentatives d'activation du réseau relationnel ont échoué, il ne dispose que de sa volonté de réussir seul. Cela traduit enfin sa motivation et sa persévérance dans les études, mais aussi ceux qui peuvent lui être favorables pour son employabilité.

Cependant, il convient aux diplômés de construire ce réseau relationnel. Cette logique socioconstructiviste du réseau est relativement partagée et prise au sérieux dans le processus d'insertion des diplômés. Recourir à un réseau relationnel n'est pas une nouveauté, il a toujours été mobilisé par le passé dans les processus de recrutement au Mali. Il semble d'ailleurs d'après Salim, enseignant-chercheur en philosophie, que l'expression « un coup de piston vaut mieux que 100 ans d'études » soit née sous le régime militaire du Mali entre 1968 et 1991. Depuis, elle a pris d'autres formes et continue de fortifier l'accès à l'emploi, car pour Salim, les études sont le plus souvent subordonnées aux relations. Il dit explicitement ceci :

« Tu vas faire ton doctorat, mais quelqu'un qui a juste un bac+2 peut être ton chef parce qu'il aura bénéficié d'un coup de pouce. D'ailleurs on parlera d'ascenseur, toi tu prends l'escalier avec des efforts, avec tes entretiens et autres et lui, il prend l'ascenseur et il est vite arrivé avant toi. C'est un fait, mais je ne pense pas qu'on puisse généraliser cela » (Salim, enseignant-chercheur en Anthropologie).

En effet, le recours au réseau pour avoir un emploi ne peut être généralisé dans la mesure où on peut se passer de la relation et s'insérer sur le marché de l'emploi. Pour Abdallâh,

« On peut avoir le travail sans passer par les relations. Si vraiment l'étudiant est compétent, il peut avoir de l'emploi sans passer par les réseaux. Parce qu'il y a des gens qui sont honnêtes aussi qui pensent bien que ceux qu'ils vont prendre ne vont pas faire leur affaire. Mais voilà, il y a des gens qui sont compétents. Il vaut mieux prendre ces gens-là » (Abdallâh, étudiant en Master Sociologie).

Cela dit, le réseau relationnel n'est pas la seule variable d'ajustement du marché de l'emploi. Il peut être exigé d'avoir de l'expérience professionnelle pour accéder à un poste. Chose qui, d'après nos enquêtes, est paradoxale du fait que les formations en SHS n'intègrent pas forcément l'obligation de stage de qualification ou de fin d'études. Le blocage se situerait donc à un niveau curriculaire où des lacunes ont été décelées dans son élaboration. Il y a aussi le développement de compétences attendues du marché qui peuvent permettre de décrocher un emploi sans passer par un réseau relationnel quelconque. Le plus important pour Bernard n'est pas le diplôme, mais le savoir. Il suffit pour certains d'avoir les compétences nécessaires et la

chance de croiser des personnes qui cherchent ces compétences. Le fait de recruter sur la base de réseaux relationnels ne garantit pas pour autant le maintien à un poste ou de bénéficier d'une promotion. Il peut aussi aboutir à un licenciement si le diplômé ne démontre pas les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction. Quant à Bamba, étudiant en Master Anthropologie, il faut avoir confiance en soi et non avoir un réseau relationnel. D'après lui, il faut développer des stratégies d'apprentissage qui peuvent t'apporter la connaissance et les compétences nouvelles. En revanche,

« quand on s'appuie sur un réseau, le poste qu'on va occuper va être un poste fragile en quelque sorte. Ils peuvent même te mettre la pression, ils peuvent même te dicter leur loi, même en dehors des règles de la structure » (Bamba, étudiant en Master Anthropologie).

L'activation du réseau relationnel se fait alors sur un préalable de connaissances et de compétences. Ce qui permet de constater que le fort taux de chômage trouve sa justification dans le fait que beaucoup de diplômés se réfugient derrière ce réseau relationnel pour avoir un emploi sans pour autant travailler en amont pour celui-ci. Drissa constate aussi que lorsque l'on a en tête qu'il faut avoir de l'argent ou bien une relation pour obtenir un emploi, on échoue d'avance parce qu'on ne fournira point les efforts nécessaires pour y arriver. Voici ce qu'il a raconté :

« Ce sont ces trucs-là même qui font échouer beaucoup de gens. Parce que déjà on échoue en avance. Dans les grains, on dit que ouais, pour faire le concours, il faut payer ou bien il faut avoir un soutien. Mais si tu as cette idée-là dans ta tête, tu ne vas pas, c'est-à-dire avoir le courage de préparer. Tu vas dire que ouais, je vais... ça ne va pas marcher » (Drissa, étudiant en Master Sociologie).

Ainsi, évoluer dans cette dynamique du « réseau » favorise non seulement la démotivation face à son métier d'étudiant, mais aussi favorise ce que Giorgio Blundo & Jean-Pierre Olivier de Sardan appellent le « régime du devoir ou de la dette ». Pour G. Blundo & J-P. Olivier de Sardan (2007 : 106),

« l'investissement en sociabilité est à la fois une ressource et une contrainte permanente, activée en de multiples circonstances [...] et constitue une préoccupation incessante de la vie quotidienne, à travers les multiples obligations qu'impliquent l'entretien et la reproduction des réseaux relationnels de toutes natures ».

Cette posture soutient l'idée selon laquelle la structure sociale dans son fonctionnement participe au renouvellement des conditions de dépendance à autrui par le biais du réseau. Elle fragilise ainsi l'appropriation des études par les étudiants et les emplois dans leurs modes d'occupation. Elle structure enfin le rapport au savoir de l'étudiant et son rapport au marché de l'emploi. Ce faisant, ces dynamiques controversées annihilent certains efforts personnels

d'étudiants démunis de capital social et culturel et créent ainsi une situation d'inégalité d'accès à l'emploi.

8.2. Les stratégies d'insertion : entre appréhension du marché et action stratégique

Dans la continuité de la formation universitaire et de l'accès à l'emploi, nous avons voulu savoir comment les étudiants voyaient leur insertion après les études. Pour cela, nous sommes partis d'une analyse de la perception que les étudiants avaient du marché de l'emploi auquel ils sont destinés. Les réponses sont toutes aussi surprenantes que parlantes lorsqu'ils témoignent presque unanimement de leur inquiétude ou de leur incertitude, voire du sentiment de « peur » concernant leur employabilité après les études. Au-delà de cette appréhension des étudiants du marché de l'emploi, nous avons interrogé les dimensions objectives de deux alternatives d'insertion face à un marché incertain. Il s'agit d'un côté de l'entrepreneuriat et de l'autre, de la vie associative des étudiants. Notre objectif ici est de faire une lecture critique des outils disponibles et mobilisables par les étudiants et diplômés pour leur insertion dans la vie active. Mais avant cela, nous avons cherché à comprendre les perceptions des étudiants sur le marché de l'emploi.

8.2.1. Marché d'emploi : quelles appréhensions des étudiants ?

Pour Yannick Fondeur & Claude Minni (2004 : 85), « l'analyse de l'emploi des jeunes ne saurait se limiter à la caractérisation des processus individuels d'insertion ». Ils s'inscrivent dans la continuité de Gazier (1990) en prenant compte de l'influence conjoncturelle et celle des transformations sur le marché de l'emploi. Nous disons en plus de ces deux éléments que l'accès au marché se mesure aussi par les perceptions des acteurs concernés et les leviers d'action dont ils disposent pour se réaliser. Ce faisant, ce sous-chapitre a permis de mettre à jour la façon dont les étudiants perçoivent et anticipent leur accès sur le marché de l'emploi et quels sont les leviers d'action qu'ils mobilisent pour trouver un emploi ?

Il ressort des enquêtes par entretien que les sentiments et perceptions des uns et des autres étudiants se retrouvent dans leurs expériences sociales et universitaires. Expériences constituées dans un système socio-universitaire et économique dans lequel le sujet semble assister à sa propre réalisation sans y prendre part. La notion de l'acteur nous paraît désuète dans ce cas de figure où l'individu n'a pas la maîtrise des actions le concernant. Il est alors assujéti aux aléas du système économique et du marché de l'emploi. C'est peut-être ce que Fondeur & Minni (2004) ont appelé « transformations conjoncturelles ». Ces auteurs font un diagnostic qui

reprend exactement ce que nous avons observé tout au long de cette thèse. Cette situation est décrite ci-dessous :

« La plupart du temps, cette dynamique est analysée comme l'ajustement entre la productivité des jeunes et le coût de leur travail. Le diagnostic est le suivant : à la sortie du système scolaire, soit les jeunes en difficulté manquent d'expérience professionnelle, soit leur formation est globalement insuffisante. Ils rencontrent donc des difficultés d'insertion tant qu'ils n'ont pas acquis les compétences leur permettant d'aligner leur productivité sur leur taux de salaire, soumis aux minimums légaux et conventionnels » (Fondeur & Minni, 2004 : 86).

Les diplômés maliens en général et ceux des SHS en particulier se trouvent dans une situation d'inflation sur le marché de l'emploi. Cette inflation se mesure en effet par les effectifs de plus en plus pléthoriques dans les filières de formation universitaire. Étant donné qu'il n'a pas été possible de maîtriser les entrées au premier cycle universitaire, la pression des effectifs et ses conséquences sur l'insertion des diplômés avaient déjà contraint les autorités politiques à opter pour un projet de création de l'université au regard de l'article 2 du décret n° 237/PCo-RM du 4 octobre 1962, portant organisation de l'enseignement supérieur au Mali. Mais cela ne semble pas être pris en compte dans l'actualisation des politiques de formation et de l'emploi.

Pour rappel, l'Université du Mali a ouvert ses portes en 1996-1997 avec une population universitaire de 10 774 étudiants inscrits. Depuis lors « les effectifs n'ont cessé d'augmenter jusqu'à atteindre en 2008-2009 environ 65 000 étudiants dans les facultés de l'université de Bamako » (Loua, 2012 : 18). Les effectifs d'étudiants dans l'enseignement supérieur du Mali s'élevaient en 2018-2019 à 84 364 étudiants pour 1073 enseignants permanents (PADES, 2021 : 21). Face à tels effectifs pour un nombre limité d'enseignants, la vocation première de l'université se substituant à celle des grandes écoles se transforme en la gestion des flux d'étudiants avec des problématiques d'employabilité. Cette gestion des flux d'étudiants à l'université se traduit par un déficit d'emplois disponibles sur le marché en vue d'absorber tous les diplômés, d'où leur inflation. Cependant, ceux qui sont sur le marché de l'emploi subissent des phénomènes de déclassement, de sous-emplois ou de chômage massif tandis que ceux qui sont en formation appréhendent mal ces situations qui leur pendent au nez. Ces résultats renvoient à ce que Michael Tomlinson disait dans son article paru dans la revue britannique de sociologie de l'éducation en janvier 2008. Pour lui, « les étudiants considèrent que leurs futurs résultats sur le marché du travail sont plus complexes que le simple fait de posséder des qualifications et des connaissances techniques supplémentaires acquises dans l'enseignement supérieur » (Tomlinson, 2008 : 59⁷³).

⁷³ Traduction du site « deepl.com »

Comme précédemment évoqué, la conscience du chômage potentiel ou l'incertitude d'avoir un emploi à la sortie des formations contraint parfois au retranchement. C'est ce que confirme Salim, enseignant-chercheur en philosophie :

« Quelqu'un qui n'est pas très sûr de son débouché à la fin de sa formation alors qu'il a un petit boulot à faire en 3^e année, il ne va pas être à 100 % concentré sur les cours. (...). Si on lui demande de chômer entre l'activité qu'il fait et qui lui apporte un peu de revenu et la formation qui ne lui garantit rien, il va se concentrer sur ce qui lui apporte parce qu'il ne peut pas s'investir dans la formation » (Salim, enseignant-chercheur en philosophie).

Ces propos sont aussi évocateurs de deux problématiques à prendre en compte et qui se diffusent dans cette thèse. D'un côté, l'incapacité des acteurs universitaires de rendre les formations universitaires plus attrayantes en vue de donner envie aux étudiants de s'y investir pleinement. De l'autre côté, le manque de confiance des étudiants en leur connaissance et compétence pour s'insérer dans la vie active. Cette situation serait alors la résultante de l'incompétence liée au déficit de gouvernance, du leadership institutionnel laxiste et du non-suivi des actions pédagogiques avec leurs conséquences sur la remise en cause intellectuelle des étudiants dans leur approche du marché du travail. Le marché du travail leur est alors insaisissable du fait de leurs opinions forgées inconsciemment au cours de leur formation et au travers desquelles les appréhensions post-formation se structurent. Lorsque les étudiants et enseignants-chercheurs affirment leur désarroi du fait que les diplômés de leurs formations soient généralement occupés par d'autres personnes non qualifiées pour le poste ; les autorités politiques, au même moment, organisent çà et là les modalités d'accession à des postes par arrêté ou par décret. Ces modalités d'occupation remettent donc en cause la légitimité des formations disciplinaires et leurs utilités. D'après Dramane, étudiant en Master Sciences de l'éducation, lorsqu'on dit aux gens qu'on fait une formation en SHS, la réaction de ces personnes sera de dire qu'on se prépare au chômage. Chose qui n'est pas rassurante, mais soulève tout de même des interrogations sur les formations et leurs finalités. Ismaël aussi étudiant en Master anthropologie estime que les finalités des formations ne sont pas claires.

« En ce qui concerne l'insertion après le Master, quand même, ça me paraît un peu flou parce que moi personnellement, je ne connais pas la finalité de ce Master ; comme c'est la première promotion, je ne sais pas, peut-être au fur et à mesure, ils vont corriger les erreurs » (Ismaël, étudiant en Master Anthropologie).

Cependant, malgré ce flou autour des finalités des formations proposées, Ismaël espère et en même temps exhorte les autorités universitaires à corriger les imperfections curriculaires non seulement dans leur élaboration, mais également dans leur implémentation. La prise en compte de tous ces facteurs conduit Issiaka, étudiant en Licence 3 Sciences de l'éducation, à dire qu'il est « vraiment difficile de trouver un travail avec sa formation ». D'autant plus qu'aujourd'hui la population malienne, voire universitaire, s'interroge sur l'importance de certaines formations

comme les sciences de l'éducation et d'autres formations en SHS. Cet étudiant est d'ailleurs sceptique lorsqu'on l'interroge sur son employabilité⁷⁴. Il affirme ceci :

« Bon je n'ai pas une assurance de dire qu'une fois terminé, j'aurai un emploi. Non, ça, je n'ai pas cette assurance-là. Mais j'ai vraiment l'espoir, qu'une fois terminé j'aurai un petit boulot à faire en attendant » (Issiaka, étudiant en Licence 3 sciences de l'éducation).

Ces lignes montrent à bien des égards le désespoir des étudiants malgré une formation universitaire que certains enseignants-chercheurs et autorités administratives considèrent comme « trop chargée » pour un résultat basé sur l'espoir d'un emploi même provisoire. Dans ce cas, c'est l'efficacité des enseignements qui est indexée. Cette incertitude de l'emploi se trouve donc contrebalancée par un espoir susceptible de s'appuyer sur le réseau relationnel disponible. Ce faisant, leur formation n'aura eu d'utilité que de leur permettre de disposer d'un diplôme qui est alors la clé de voûte et l'élément déclencheur de toute insertion professionnelle. C'est pour cela que les étudiants disent souvent que « l'important, c'est le diplôme ». Cette considération n'est pas partagée par tous les enseignants-chercheurs. Alou, enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation, soutient un enseignement dont l'engagement cognitif et l'implication personnelle proviennent de l'étudiant lui-même et non qu'ils soient dictés par l'entourage et les modes d'accès au marché de l'emploi. Certes la conjoncture économique est importante dans le processus de recrutement, mais les acquisitions théoriques et pratiques du candidat devraient surplomber tout le reste. Il dit ceci :

« Je dis aux étudiants, que nous on peut vous donner la note, mais je crois que les étudiants ne doivent pas courir derrière la note, ils doivent chercher le savoir. C'est ce qui fait qu'ils ont parfois les diplômes et quand tu leur appelles, même pour enseigner dans ton école, ils n'ont pas le savoir qui va avec. Tu vas finir par leur demander de partir parce qu'ils n'ont pas le niveau » (Alou, enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation).

Cette course à la diplomation des étudiants est par ailleurs soutenue par un système d'évaluation laxiste et souvent articulé dans des familiarités sociales et sociétales avec les étudiants. Ainsi, il semble qu'Alou, reconnaît la responsabilité des enseignants-chercheurs dans la problématique liée à l'employabilité de leurs étudiants, d'autant plus qu'il affirme que :

« Je crois que nous ne voulons pas comprendre et accepter, mais nous sommes à la base de cette difficulté d'insertion socioprofessionnelle. Parce que si nous acceptons de leur donner le diplôme sans qu'ils aient les compétences nécessaires, les savoirs nécessaires, forcément sur le marché de l'emploi, ils auront des problèmes » (Alou, enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation).

Il faut comprendre que cette posture des étudiants, à vouloir plus le diplôme que le savoir, s'appuie sur des modalités institutionnelles d'accès à certains postes du marché de l'emploi. En

⁷⁴ Cette notion prend en compte tout le mécanisme institutionnel, sociopolitique et pédagogique qui concourt à la faveur d'une insertion professionnelle. C'est une approche systémique que nous déployons pour comprendre le chômage.

dehors du désespoir grandissant, c'est l'angoisse de l'insertion que décrivent les étudiants quand ils sont interrogés sur leur employabilité. Ce sentiment de peur du chômage contraint certains à s'investir plus dans des petits boulots que de s'engager cognitivement dans les activités pédagogiques. Pour illustrer ce sentiment Ali, étudiant en Licence 3 psychologie disent avoir la chair de poule lorsqu'il pense à son insertion.

« Pour dire vrai, j'en ai vraiment la chair de poule, ça fait vraiment très peur. Vu la difficulté de fait qui se présente à nous, quand on finit ce cursus licence, et qu'on veut intégrer le master et tout. Ça fait vraiment très peur » (Ali, étudiant en Licence 3 psychologie).

Cette peur se trouve alimentée non seulement par l'incertitude du marché du travail, mais aussi par la formation en elle-même. Ali nous dit qu'il est très compliqué de trouver un emploi dans son domaine d'études qui est la psychologie. Parce qu'il n'y a pas de parcours de spécialisation en licence 3 qui pourrait donner un sens à la formation des étudiants. Ainsi, pour espérer avoir un emploi relevant de sa formation, une poursuite des études est obligatoire vers le Master, voire en thèse, en vue de se spécialiser. Le cas échéant, c'est le chômage qui se profile à l'horizon selon lui. Sauf que le Master n'est pas gratuit et n'est pas non plus ouvert à tous.

Face à ces inquiétudes d'accès au marché de l'emploi, les responsables administratifs et enseignants-chercheurs sont régulièrement interpellés par les étudiants sur leur sort avec des questions du genre : qu'allons-nous devenir après la formation ? Est-ce que les enseignants et l'administration ont pensé à nous à la manière de nous accompagner ? Pour répondre à ces questions, Issa, responsable administratif de l'université, affirme que les maquettes ont pris en compte ces inquiétudes, mais qu'il sera difficile d'appliquer les orientations concrètes d'accompagnement d'autant plus que le lien avec le monde professionnel n'est pas établi. Il reconnaît ici un problème complexe auquel les réponses doivent être trouvées. Salif, quant à lui, enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation, échange régulièrement avec ses étudiants sur l'efficacité interne et externe de l'enseignement supérieur. Pour lui, les interrogations des étudiants sur leur insertion sont légitimes et soulèvent des questions de choix stratégiques d'apprentissage et d'insertion, de rapport à la formation, de clientélisme et de corruption. C'est pourquoi lorsqu'elles sont posées en cours, Salif tente toujours d'apporter des éléments de réponses. Mais ces réponses-ci seront-elles suffisantes ? N'y a-t-il pas d'autres options pour dissiper ces doutes et inquiétudes face au marché de l'emploi ? Pour Daouda, ancien directeur national de la formation professionnelle et coordinateur d'un projet d'accompagnement à l'entrepreneuriat, il estime qu'il y a des choses à faire en SHS.

En tant que spécialiste de la professionnalisation, Daouda interroge lui aussi les finalités professionnelles des offres de formation en SHS. Si par ailleurs tous les enseignants-chercheurs sont unanimes sur le fait d'améliorer les contenus des enseignements, Daouda opte pour une

réorganisation modulaire qui préparera les étudiants à intégrer le marché de l'emploi. Pour cela, il est nécessaire d'ajouter aux enseignements, un volet entrepreneurial qui aura pour objectif de doter les étudiants de compétences communicationnelles et aussi leur permettra d'entreprendre. Pour Daouda, avec de tels programmes, c'est un leader qui est formé et non un acteur passif d'un système qu'il juge « trop théorique ». À cela s'ajoute la création d'un département d'orientation et d'accompagnement à la recherche et à l'insertion dans lequel une équipe mixte conduit des actions concrètes pour l'employabilité des étudiants.

Pourtant, les actions entreprises par certains étudiants pendant leur formation n'augurent pas de passivité. Ils s'investissent majoritairement dans des activités rémunératrices qu'ils estiment nécessaires à leur emploi futur. Face à la complexité d'accès au marché de l'emploi, ils adoptent des stratégies d'insertion allant de la construction d'un réseau relationnel ou réseau d'influence avec des prises de contact régulières ; des stages non rémunérés pendant des mois en passant par l'assistance pédagogique en enseignement ou l'observation participante.

Ces stratégies étudiantes s'inscrivent dans la tradition philosophique du compagnonnage qui, aujourd'hui, est considéré comme un moyen original pour se former à un métier selon la fédération compagnonnique de France. Il faut comprendre qu'il est basé sur trois principes essentiels à savoir, le métier, le voyage (accompagnement) et la transmission. Le métier s'appuie sur le professionnalisme de l'enseignant titulaire qui accompagne la recrue ou le stagiaire sans expérience. Il échange avec lui, l'oriente dans les choix pédagogiques et méthodologiques, l'encourage et l'incite à entreprendre dans le cadre du métier. Quant au voyage, transposé dans notre contexte, il se traduit par l'accompagnement, le cheminement vers l'appropriation du métier d'enseignant. Ce cheminement se fait par une méthode de travail basée sur la théorie vicariante de l'apprentissage d'Albert Bandura (1986). Pour cet auteur, les apprentissages par expérience directe surviennent le plus souvent sur une base vicariante, c'est-à-dire en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux. L'apprentissage vicariant permet de faciliter et inciter l'investissement personnel si les conséquences observées sont positives.

« These conceptions are formed on the basis of knowledge gained through observational learning, inferences from exploratory experiences, information conveyed by verbal instruction, and innovative cognitive syntheses of preexisting knowledge. The mechanism for transforming cognition into action operates through a conception-matching process. This involves both transformational and generative operations. Execution of a skill must be constantly varied to suit changing circumstances. Adaptive

performance, therefore, requires a generative conception rather than a one-to-one mapping between representation and action » (Bandura, 1989: 1181)⁷⁵.

En prenant appui sur les imperfections organisationnelles des offres de formation, du lien inexistant entre le monde professionnel et l'université, Moïse étudiant en Licence 3 philosophie et d'autres étudiants ont fait le choix de s'inscrire dans cette dynamique de compagnonnage. Ils entendent corriger les lacunes curriculaires dont les conséquences sont prévisibles. Par cette posture, ils souhaitent se soustraire à la fatalité du chômage, même si tous ne sont pas conscients de leur rôle. Moïse, nous décrit son parcours en partant d'une interrogation qui a guidé son choix. Il dit ceci :

« Actuellement, j'ai un truc, je fais un stage auprès d'un professeur. Je me suis posé la question si je n'entreprends pas une activité maintenant, après la formation, est-ce que je ne serais pas un diplômé sans emploi ? Parce qu'actuellement, si la licence est insuffisante, on est en train de les rejeter dans les concours de la fonction publique. Donc j'ai opté maintenant pour l'enseignement si possible après la licence avoir un lycée » (Moïse, étudiant en Licence 3 philosophie).

En effet, le choix de l'enseignement n'est pas un choix anodin. Il est à noter que notre enquête par questionnaire adressée aux diplômés en SHS démontre qu'ils sont 40,3 % à être employés dans l'enseignement. Or, leurs formations ne les préparent pas à cela. La démocratisation de l'enseignement a permis la création et la multiplication des établissements d'enseignement privés avec des demandes croissantes d'enseignants. Ce marché de l'emploi étant ouvert reste alors la convoitise de tous les diplômés.

Ainsi, le contexte expérientiel ou le compagnonnage permet à l'étudiant ou le stagiaire d'apprendre par l'observation et de développer des comportements, des savoir-faire et savoir-être sans avoir à les élaborer graduellement par un processus d'essais et d'erreurs. Pratique courante dans le modèle behavioriste d'apprentissage. L'enseignant titulaire, dans l'accompagnement de l'étudiant, transmet son savoir-faire et son savoir-être qui sont des moyens pour vivre pleinement son métier. Dans ce cas, l'insertion après la formation n'est plus une problématique, car ces étudiants auront déjà un pied dans l'activité enseignante.

⁷⁵ « Ces conceptions sont formées sur la base des connaissances acquises par l'apprentissage par observation, des déductions tirées d'expériences exploratoires, des informations transmises par l'instruction verbale et des synthèses cognitives novatrices de connaissances préexistantes. Le mécanisme de transformation de la cognition en action opère par le biais d'un processus d'appariement des conceptions. Cela implique à la fois des opérations de transformation et de génération. L'exécution d'une compétence doit être constamment modifiée pour s'adapter à des circonstances changeantes. La performance adaptative exige donc une conception générative plutôt qu'une correspondance univoque entre la représentation et l'action » (Bandura, 1989 : 1181).

Cependant, tous ne se sont pas inscrits dans cette ligne. D'autres se sont investis dans des activités génératrices de revenus avec l'option d'en faire leur métier. En faisant le calcul du bénéfice-risque, Abdallâh constate que les étudiants préfèrent effectuer un travail qui leur rapporte de l'argent au lieu de venir s'asseoir dans la classe avec le risque d'absence de l'enseignant. Ce choix se justifie par les propos suivants :

« Imaginez par exemple un sociologue qui travaille dans une boulangerie. Bien que certains diront qu'il n'a pas sa place là-bas, s'il voit qu'il est bien payé là-bas que de venir enseigner la sociologie dans une école privée ou bien dans une école publique, il voit que ça n'est pas intéressant pour lui. Alors, il va partir là-bas » (Abdallâh, étudiant en master sociologie).

Tout en travaillant pendant les congés et jours fériés auprès de son père, Daniel, étudiant en Licence 3 de philosophie, n'entend pas rester au chômage après sa formation. Il travaillera dans la boulangerie de son père s'il n'arrive pas à trouver du travail dans l'enseignement. Pour Bernard, étudiant en Licence 3 de psychologie, le chômage n'existe pas. Il part du principe qu'un diplômé de l'université ne doit en aucun cas dire qu'il est au chômage. À défaut de poste à pourvoir dans son domaine, il doit pouvoir se créer un emploi ou une activité qui lui permette de vivre de manière autonome. Justement, Yaya étudiant en Master Sciences de l'éducation nous a confié avoir travaillé au lendemain de sa soutenance au grand marché de Bamako comme assistant commercial avec un salaire mensuel de 25 000 F CFA⁷⁶. Il s'est dit que ça n'est pas parce qu'il a un diplôme de maîtrise en sciences de l'éducation qu'il doit s'asseoir et attendre le travail. Ces attitudes et postures témoignent de la résilience des étudiants face à une situation dont ils n'ont guère la maîtrise. Cependant n'est-il pas envisageable d'interroger la responsabilité de l'État au regard de la constitution du Mali ? Ou bien ne serait-il pas judicieux de réorienter les offres de formations et les contenus d'enseignements vers une université entrepreneuriale ? En tout cas, l'une des attentes des étudiants est de pouvoir développer des compétences transversales en entrepreneuriat. Chose qui, à terme, contribue à atténuer ou à limiter la problématique liée à leur insertion.

8.2.2. Université entrepreneuriale : est-ce une réponse possible à l'employabilité ?

Les incitations politiques en matière d'éducation à l'entrepreneuriat remontent au rapport rédigé par Colin Ball (1989) pour l'OCDE⁷⁷. À l'époque, Ball était le directeur du CRISPP (Center

⁷⁶ En matière de convertibilité, 1 € équivaut à 655,957 francs CFA.

⁷⁷ <https://vital.voced.edu.au/vital/access/services/Download/ngv:33114/SOURCE2>

for Research and Innovation in Social Policy and Practices) au Royaume-Uni⁷⁸. Dans le préambule de ce rapport, il est rappelé que le projet d'enquête visait à :

« (a) How young people can be enabled to develop employment initiatives and entrepreneurial skills as an important ingredient of their education and training. (b) What changes are needed in educational curricula and school practices designed to strengthen young people's capacity to assume responsibility and initiatives in a situation where labour markets and skill requirements are rapidly changing? » (Ball, 1989 : préambule).

« (a) comment permettre aux jeunes de développer des initiatives en matière d'emploi et des compétences entrepreneuriales en tant qu'élément important de leur éducation et de leur formation. (b) Quels changements sont nécessaires dans les programmes d'enseignement et les pratiques scolaires pour renforcer la capacité des jeunes à assumer des responsabilités et des initiatives dans une situation où les marchés du travail et les exigences en matière de compétences évoluent rapidement ? » (Ball, 1989 : préambule). *Traduction ci-dessous en français sur deepl.fr*

À première vue, ce travail serait direct et simple. Mais en substance, l'objectif était de déterminer pourquoi, comment et dans quelle mesure les programmes d'éducation des jeunes favoriseraient l'acquisition des compétences en matière d'entreprise (Ball, 1989). Comme on peut le constater, les jalons ont été posés dès la publication de ce rapport, incitant ainsi les pays à « promouvoir l'entrepreneuriat à tous les stades de la scolarisation » (Champy-Remoussenard & Starck, 2018 : 24). Une politique d'éducation à l'esprit d'entreprise a donc été suggérée par les organisations internationales en vue de développer de nouveaux modèles de fonctionnement sociaux tout en « suscitant une évolution des mentalités, un nouveau rapport à l'identité et à l'activité professionnelle (du salariat au travail indépendant) et des transformations des systèmes éducatifs et des pratiques pédagogiques » (Ibid : 25). Dans leur rapport de recherche sur *Innovons et développons l'esprit d'entreprendre*, Stark, Champy-Remoussenard, Zaid, Deville, & M'Bark (2014 : 12) affirment que « l'entrepreneuriat est un enjeu stratégique des sociétés à l'heure de l'économie de la connaissance (Lisbonne, 2000) et le déficit d'entreprendre est perçu comme un problème public auquel les autorités sont sommées de rechercher des solutions ». Il semble, d'après la description du fonctionnement universitaire malien, que cette conception de « l'esprit d'entreprise » comme enjeu d'économie de connaissance n'est pas encore rentrée dans la façon de penser et de construire les curricula de formation. Cependant, la compétence d'entreprendre a été formulée comme une compétence de base dans le sommet de Lisbonne en 2000. En octobre 2006, à Oslo, le parlement européen lance un appel à proposition (2012) n° 28/G/ENT/CIP/12/E/N01C01 dans lequel, il invite à soutenir la mise en œuvre du *Small business act* et de l'agenda d'Oslo pour l'éducation à l'entrepreneuriat en Europe.

« Le *Small business act* recommande de stimuler l'esprit d'innovation et d'entreprise chez les jeunes en faisant de l'entrepreneuriat un élément clé des programmes scolaires et en veillant à ce que l'importance de l'esprit d'entreprise soit clairement prise en considération dans la formation des enseignants » (Stark & Al., 2014 : 12). Cette lecture conduit à s'interroger sur l'émergence de l'université entrepreneuriale qui selon Peter Schulte (2004 : 187) doit atteindre trois objectifs :

« (1) à travers l'étude et l'éducation, un diplômé d'université doit devenir non seulement un candidat à la recherche d'un travail, mais aussi et surtout un créateur d'emploi. (2) Le management entrepreneurial et surtout la façon de dépasser les difficultés qui peuvent apparaître pendant les périodes de croissance des nouvelles entreprises devraient faire de plus en plus l'objet de recherches multidisciplinaires. (3) La recherche et ses résultats ne devraient pas seulement conduire à des publications, mais devraient être aussi source d'innovations dans l'économie et la société et un point de départ pour développer des idées d'affaires pour de nouvelles entreprises ».

Pour atteindre ces objectifs, l'auteur souligne la croyance intrinsèque de l'étudiant au projet de l'université entrepreneuriale et la recherche d'entrepreneurs persuasifs. L'intérêt pour ce dernier est de donner aux étudiants l'engouement de s'investir pleinement dans l'activité d'apprentissage des techniques de négociation, de gestion du temps, de gestion du processus, du management du projet et des techniques de la créativité. Dans cette perspective, ce sont les méthodes d'enseignement et la pédagogie de l'apprentissage en entreprise qui doivent évoluer et surtout la discipline entrepreneuriale doit être la partie importante du programme d'enseignement universitaire.

Pour Patricia Champy-Remoussenard (2018 : 30), « le gouvernement français a engagé dès 2012 une politique pour l'innovation dans le cadre du pacte pour la compétitivité, la croissance et l'emploi dans laquelle est inclus le soutien à l'entrepreneuriat ». Derrière le socle commun des compétences françaises de l'autonomie et de l'initiative, on y découvre une conception européenne des compétences de l'esprit d'initiative et d'entreprise. Pour cette auteure, la première phase de développement de l'éducation à l'entrepreneuriat n'était pas véritablement pilotée par le pouvoir central. Cela laisse entendre que l'idée était diffuse dans les orientations des politiques éducatives sans explicitement y être. C'est à la suite des assises de l'entrepreneuriat en 2013, quand François Hollande appelle l'école à stimuler l'esprit d'entreprise et d'initiative dans tous les domaines (Ibid.), que l'implicite devient explicite.

Dans la pratique, Patricia Champy-Remoussenard (2018 : 34-35) voit trois principes qui devraient permettre l'éducation à l'esprit d'entreprendre (EEE). Il s'agit de « la formation par l'action, par l'engagement dans les activités en situation. [...]. ... l'ouverture de l'école sur le monde extérieur et ses réalités et du rapprochement des apprenants avec les entreprises. [...]. Enfin la pédagogie du projet et la pédagogie du problème ».

Pour arriver à ces propositions, un certain nombre de dispositifs théoriques et pratiques permettant de rendre possible cette éducation à l'esprit d'entreprendre doit être mobilisé. Pour Audigier (2018), des critiques faites des systèmes éducatifs sur leurs insuffisances en matière de formation professionnelle des apprenants (Perrenoud, 2011) en contexte de mondialisation ont conduit à des réformes sur l'élaboration des curricula fondés sur la construction des compétences (Audigier, 2010). Pour François Audigier (2018), dans son chapitre d'ouvrage sur *l'éducation à l'entrepreneuriat et disciplines du monde social*, la forme que doit prendre une politique d'éducation à l'entrepreneuriat s'inscrit dans les propositions formulées par John Dewey (1975)⁷⁹. Pour paraphraser et synthétiser ses propos cités par Audigier (2018 : 55), il annonce que l'élève doit être mis dans une *situation d'expérimentation authentique* qui demande à aborder un *problème réel* lors duquel ce dernier pourra mobiliser les *savoirs* qu'il possède. Il pourra alors, *observer* de façon réfléchie en stimulant sa pensée et *suggérer des solutions* au problème rencontré. Pour Dewey, c'est par cette mise en situation réelle qu'il pourra, avec *responsabilité*, prendre des décisions sur des manières de faire qui conduisent à *mettre ses idées à l'épreuve*. Ceci, dans l'objectif qu'il soit lui-même à mesure d'observer la validité de ses choix en situation de résolution du problème.

Cette démarche s'inscrit dans le principe trois de la pédagogie du problème évoqué par Patricia Champy-Remoussenard (2018) dans son analyse *des politiques aux pratiques institutionnelles* de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Pour Audigier (2018 : 54), « ce sont des conceptions de l'apprentissage qui sont convoquées, les conceptions qui mettent en avant l'activité du sujet, une activité qui fait appel à l'expérience et s'appuie sur le « *learning by doing* ». Cette nouvelle donne devrait contraindre les acteurs sociopolitiques et pédagogiques à adopter de nouveaux comportements et pratiques pédagogiques en phase avec les attentes de l'économie du marché et des savoirs. Car selon Guy Vincent (1994), cité dans Starck (2018 : 62), « la forme scolaire est d'abord une forme sociale ».

En effet, lorsque nous abordons cette question de dysfonctionnement universitaire, c'est en lien avec les mutations socio-économiques, politiques et pédagogiques observables dans le monde. Parler de dysfonctionnement conduirait ainsi à questionner la forme scolaire du Mali. Pour Guy Vincent, « parler de forme scolaire, c'est donc rechercher ce qui fait l'unité d'une configuration historique particulière, apparue dans certaines formations sociales à une certaine époque et en même temps que d'autres transformations, par une démarche à la fois descriptive et compréhensive » (Guy V., 1994 : 6). Cette définition de la forme scolaire relève d'une

⁷⁹ Les mots en *italique* sont ceux utilisés par John Dewey (1975 : 219) cité par François Audigier (2018 : 55)

inscription historique et contextualisée qui ne devrait pas, selon Bernard Lahir (1994), enfermer le chercheur dans le passé. « Au contraire, elle rend possible l'analyse de ce que de nombreux chercheurs ont voulu appréhender à la suite des théories de la reproduction : les modalités de la socialisation scolaire ainsi que les processus par lesquels l'école produit des différences sociales » (Lahir, 1994 : 53). Nous avons vu dans ce chapitre 8 et précédents que la configuration du marché du travail (à variance informelle), ainsi que le système de recrutement basé sur la méconnaissance des offres de formation universitaires, de l'expérience et de l'ancienneté (ou par népotisme) traduit quelque part le rapport au savoir des étudiants. Aussi, selon leur degré d'inscription au réseau relationnel, ils peuvent adopter un comportement distant vis-à-vis des apprentissages dans un contexte où la formation est très générale.

Dans le contexte malien, les acteurs administratifs et pédagogiques réclament une université entrepreneuriale en vue de développer des compétences nouvelles qui faciliteront l'insertion des diplômés en SHS. Ainsi, pour répondre à cette volonté de changement, c'est toute la forme scolaire et universitaire qu'il convient de revoir. Car de nouvelles valeurs appellent de nouveaux codes sociopédagogiques (Bernstein, 2007) avec de nouvelles pratiques et des dispositifs théoriques et pédagogiques (Champy-Remoussenard, 2018 ; Audigier, 2018 ; Dewey, 1975). Nous nous demandons alors si le contexte actuel du système universitaire du Mali, tel que décrit dans cette thèse, est favorable à une telle transformation ? Cette proposition est-elle réaliste pour limiter la problématique liée à l'employabilité des étudiants en SHS au Mali ? La structuration et l'organisation sociopolitique, scientifique et pédagogique des universités maliennes répondent-elles aux critères de faisabilité d'une université entrepreneuriale ? Quels regards portent les étudiants et diplômés de cette posture entrepreneuriale ? Nous avons tenté d'articuler dans ce sous-chapitre, l'ensemble de ce qui a été constaté dans les chapitres précédents, pour enfin interroger les acquis réels de notre université d'enquête dans son potentiel cheminement vers une université entrepreneuriale. Pour cela, une double lecture de la situation s'est imposée dans ce sous-chapitre.

Il s'agit dans un premier temps d'interroger l'environnement universitaire dans ses actions politiques et pédagogiques pour observer les possibilités et la faisabilité de cette université entrepreneuriale. En effet, le contexte ou l'environnement socio-économique, politique et pédagogique d'une université détermine ses relations avec le monde professionnel et de développement d'une université entrepreneuriale. C'est pourquoi Mireille Matt & Véronique Schaeffer (2015 : 13) ont dit que « l'efficacité des politiques de soutien à l'entrepreneuriat académique est impactée par le contexte ». Elles ajoutent que la variabilité du contexte dépend ainsi :

« du niveau de développement des activités économiques régionales, les systèmes nationaux et régionaux d'innovation, les politiques publiques de propriété intellectuelle, les financements par les pouvoirs publics, le degré de développement des réseaux industriels, l'importance de la R&D dans l'environnement de l'université, les intermédiaires d'innovation internes et externes à l'université, la concurrence entre universités, et la réputation de l'université. » (Matt & Schaeffer, 2015 : 13).

Ces auteures partent du principe que les universités qui arrivent à être performantes sont celles qui adoptent des stratégies à la hauteur de la maturité de leur environnement institutionnel. C'est-à-dire qu'elles auront établi des connexions logiques avec le monde professionnel, politique, économique et financier. Cette dynamique collaborative multiaxiale et multiacteur est nécessaire et permet ainsi de dégager des options d'ouverture vers un changement de paradigme de développement par la création d'opportunités. Ce sont ces opportunités qui favorisent l'employabilité des étudiants de tous les domaines de l'environnement socio-économique et politique.

Cependant, pour que cet environnement « mature » soit possible, notre université d'enquête se doit d'engager des démarches autres que celles déjà constatées dans les chapitres 5 & 6. Il s'agit entre autres des constats d'une gouvernance défailante, d'un leadership questionnable, d'une collaboration avec le monde professionnel quasi inexistante, d'une orientation de politiques éducatives floues et non engagées (en ce qui concerne les SHS) et enfin d'un conservatisme enseignant et d'une nostalgie des temps postcoloniaux. Notre université d'enquête s'inscrit donc dans une démarche d'urgence en cherchant à répondre aux impératifs du moment, c'est-à-dire, sortir de la précarité institutionnelle et infrastructurelle, du déficit financier récurrent, des grèves corporatistes incessantes, des injonctions contradictoires entre la gestion des flux (effectif pléthorique) et l'efficacité externe (insertion professionnelle), etc.

En partant de ces observations, nous pouvons d'ores et déjà constater que l'environnement universitaire des sciences humaines et sociales au Mali n'est pas en l'état, favorable à une université entrepreneuriale. Par ailleurs, nous avons observé une accointance de positionnement quant à l'urgence qu'il y a à intégrer d'autres variables dans la gouvernance et le management politique des actions universitaires. Ces variables vont du développement des compétences entrepreneuriales à la flexibilité des offres de formation. Une politique de Recherche et Développement (R&D) soutenue par les décideurs politiques serait alors le déclencheur de ce processus. Mais il se trouve que les questions de recherche et de son financement sont mises à l'écart au Mali. Il n'y a pas une dynamique de recherche favorable à l'innovation en SHS au Mali, même si le gouvernement déploie une politique de soutien à la formation des enseignants. Un responsable politique nous confie que,

« les questions de recherches sont toujours problématiques au Mali parce que c'est un secteur qui souffre de problèmes de financement. Et donc quand tu essaies de regarder, pour élaborer une politique nationale en matière de recherche, cela a un coût. (...). Il va falloir impliquer tous ceux qui opèrent dans le secteur » (Amadou, chef de division au ministère de l'Enseignement supérieur).

Les propos d'Amadou attestent des difficultés de financement des projets de recherche au Mali. Ce déficit de financement de la recherche contraint les enseignants-chercheurs à évoluer uniquement dans l'enseignement. Or, ce sont les résultats des recherches qui structurent les enseignements universitaires et sont source d'impulsions et de dynamismes scientifiques. Les universités maliennes sont alors astreintes à orienter les fonds dans la gestion des affaires courantes comme le paiement des loyers des infrastructures tout en minimisant le soutien à la recherche et à sa vulgarisation. Il est à déplorer que la recherche soit jusque-là la grande oubliée des possibilités de transformation de la réalité quotidienne à travers des projets d'innovation issus des résultats de recherche. Cependant, cela ne devient une réalité que lorsque les politiques internes de l'université (plan stratégique de l'université) s'intégreront avec des politiques externes (réalités socio-économiques) tout en mobilisant les acteurs socioprofessionnels à la réflexion sur les possibilités du changement.

Par ailleurs, il a été constaté, depuis deux ou trois ans, une politique institutionnelle entreprise par la nouvelle administration universitaire tendant à réintégrer ce volet « recherche » dans le plan stratégique de développement de l'université. Elle se manifeste effectivement par des appels à projet (AAP) de recherches autour de thématiques d'actualité et favorisant ainsi l'appropriation d'une culture de recherche chez les enseignants en manque de ressources financières. Une politique de publication a été rendue possible grâce à la création au sein de l'université d'une revue malienne de langues et de littératures. Ces deux actions sont encouragées par la publication de l'arrêté N° 2021-6005/MESRS-SG du 31 décembre 2021 portant création et organisation de l'école doctorale « Droit-Économie-Sciences Sociales-Lettres et Arts » au Mali dénommée ED-DESSLA-Mali. Cette école doctorale poursuit un double objectif de conception et de pilotage de projets de recherches et d'expertises dans les domaines qui la composent. Elle contribue ainsi à la promotion, à la vulgarisation et au développement de l'enseignement et de la recherche scientifique.

Malgré cette présence relative de l'investissement dans la recherche universitaire au Mali, l'université reste en marge des mécanismes d'incitation à innover, surtout dans le domaine des SHS. Cependant, le responsable de l'université d'enquête entend mettre à profit les résultats des activités de recherche (en cours) d'une enseignante-chercheuse sur les dispositifs de liaison entre l'université et le monde professionnel dans l'intention de créer un incubateur. Pour soutenir les actions universitaires dans une démarche d'employabilité des étudiants, Matt &

Schaeffer (2015) s'accordent à dire que les centres de transfert de technologie (CTT), les incubateurs et les centres de preuve de concept (CPC) sont des dispositifs essentiels qui doivent exister au sein des universités. Ces dispositifs auront une fonction de rapprochement des deux mondes (universitaire et professionnel). Ainsi, l'université comme lieu de recherche, de création et de développement peut dans ses ambitions de rayonnement devenir non seulement un centre de capitalisation des ressources intellectuelles, mais aussi l'interface d'un marché de l'emploi changeant. Les propos de Matt & Schaeffer (2015 : 18) illustrent bien cela lorsqu'elles disent que :

« L'université joue le rôle de "fabrique de connaissances" ou de *knowledge factory*, selon les termes de (Youtie & Shapira, 2008) et le CTT prend en charge la commercialisation des connaissances produites. Dans ce modèle, le CTT joue un rôle central et gère en coordination avec l'incubateur et le CPC toutes les activités de valorisation des connaissances créées au sein de l'université, en poursuivant un objectif de maximisation des revenus de l'université ».

Ce faisant, l'université s'autonomise et sort de la gestion d'urgence (Diaby, 2022) pour se trouver des collaborateurs et partenaires (techniques ou financiers) de développement dans les entreprises privées et publiques. Ainsi, elle tisse des liens de partenariat gagnant-gagnant et s'inscrit dans une dynamique d'innovation et de création d'opportunités favorisant l'employabilité des étudiants. Pour conforter ce positionnement, Vasconcellos (2003 : 125) disait que « la politique contractuelle de formation et de négociation collective apparaît comme un important moyen de régulation des marchés du travail ».

Dans un second temps, il est question d'analyser les moyens dont disposent les étudiants et diplômés en SHS pour s'insérer dans la vie active. Nous avons précédemment constaté une inquiétude grandissante chez les étudiants lorsqu'on les interrogeait sur l'accès au marché de l'emploi. De cette crainte ou inquiétude naissent des positionnements entrepreneuriaux pour maximiser les chances d'insertion. En effet, plusieurs étudiants disent s'inscrire dans une démarche entrepreneuriale à la fin de leur formation universitaire. Mais la question qui se pose est de savoir s'ils ont pu développer au cours de leur formation des compétences nécessaires à l'entrepreneuriat. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, nous avons découvert que les étudiants adoptent des stratégies d'insertion allant de la recherche et la construction d'un réseau relationnel favorisant leur employabilité à la création d'entreprise personnelle en passant par des emplois étudiants en vue de développer des compétences transversales. Toutes ces démarches vers l'emploi témoignent de la faible efficacité externe du système de formation universitaire. Pour pallier ce manque d'opportunités d'emploi en SHS, Abdallâh, étudiant en Master Sociologie, souhaite monter son propre projet dans le domaine de la migration. D'autant plus qu'il fait des études sur la migration, il dit avoir développé des compétences nécessaires à

la gestion de son projet. Il faut rappeler qu'Abdallâh a un parcours de formation en gestion de projet. Pour Ali, étudiant en Licence psychologie, il faut d'abord obtenir son Master et construire un réseau qui puisse permettre l'activation des opportunités d'emploi. Nous entendons par activation les possibilités offertes par la formation universitaire et le milieu professionnel à travers les stages dont les étudiants peuvent se saisir pour avoir un emploi. Ali nous dit à ce propos :

« À travers le stage nous pouvons obtenir et avoir des relations. Et à travers ces relations, ces relations nous fournissent des informations sur les différents domaines et différents milieux disponibles pour notre insertion professionnelle. Et ce sur quoi je me base vraiment pour avoir un emploi » (Ali, étudiant en licence 3 psychologie).

C'est dans ce positionnement d'Ali que nous observons la prégnance du dysfonctionnement communicationnel ou informationnel de l'institution universitaire. En effet, c'est l'université qui, dans ses offres de formation, est censée définir les domaines et milieux professionnels auxquels les étudiants, selon leur parcours, sont susceptibles de s'insérer. Mais, il semble que les étudiants tentent de combler ce déficit par la construction d'un réseau relationnel ou développent l'idée de se mettre à leur propre compte. Cette idée de s'insérer par l'intermédiaire d'un réseau relationnel est couplée avec la tentative de création d'entreprise qui, dans sa réalisation, se heurte à une problématique d'ordre académique : ont-ils acquis des compétences en la matière ? Une partie des réponses se trouve dans les propos d'Ali ci-dessous :

« J'envisage d'entreprendre, mais c'est surtout ça qui est un peu compliqué. On n'a pas eu assez de modules sur ça. On a des prémisses, il y a certains modules, qui nous préparent à cela au fait » (Ali, étudiant en licence 3 en psychologie).

Les offres de formation n'étant pas orientées vers la professionnalisation ne permettent pas aux étudiants de développer des compétences propres à entreprendre. Conscients de la nécessité de développer ces aptitudes intellectuelles et professionnelles, certains enseignants-chercheurs glissent dans leurs cours des ouvertures sur l'entrepreneuriat. C'est à travers ces ouvertures et les possibilités qu'offre l'internet que les étudiants se font des idées sur comment entreprendre et se mettre à son propre compte.

Cependant, cela ne suffit pas pour Drissa, ancien responsable d'une structure de formation professionnelle et actuellement coordinateur d'un projet d'accompagnement des jeunes à l'entrepreneuriat. C'est un travail de fond qui doit être fait pour installer dans la conscience de la jeunesse la nécessité d'entreprendre en vue de pallier le manque de travail. Ces propos de Daouda s'inscrivent dans la perspective analytique de l'esprit d'entreprise. Comme formulé par l'OCDE, « la création d'entreprise représente pour les individus un changement important, par rapport aux anciens schémas de comportement dans un contexte d'économie planifiée centralisée où l'initiative privée était illégale et où l'État veillait en théorie aux besoins de

chacun » (OCDE, 1998 : 300) in (Champy-Remoussenard, 2018 : 25). Les propos de Daouda, s'inscrivent aussi dans la perspective analytique de l'esprit d'entreprise depuis le secondaire pour anticiper au mieux cette inscription entrepreneuriale dans la conscience des plus jeunes. Pour l'UNESCO citée par Patricia Champy-Remoussenard (2018 : 24-25),

« encourager l'esprit d'entreprise et l'acquisition des compétences correspondantes dans les établissements du secondaire permet de faire davantage prendre conscience aux jeunes des opportunités de carrière et des moyens de contribuer au développement et à la prospérité de leurs communautés (...) de réduire la vulnérabilité des jeunes ainsi que la marginalisation sociale et la pauvreté ».

Mais, cette non-prise en compte dans le système scolaire et universitaire du Mali fragilise la portée du projet de l'esprit d'entreprise et laisse l'unique choix aux étudiants et diplômés de s'inscrire dans un projet d'insertion par la fonction publique d'État. Mais en choisissant d'inscrire le système éducatif dans le développement de l'entrepreneuriat, le pays développera des emplois indépendants et diminuera les emplois salariés (Champy-Remoussenard, 2018). Dans le contexte actuel du Mali, la fonction publique est la seule possibilité tangible pour faire face à un marché de l'emploi. Ainsi, en réaction au chômage après la formation, les diplômés se réunissent généralement en association pour mener le combat de l'insertion. Cela nous rappelle notre propre expérience lorsque nous avons décidé la création d'une association après notre maîtrise en Sciences de l'éducation. Notre objectif était de pouvoir travailler dans le domaine de l'éducation à travers des actions d'éducation et de sensibilisation des jeunes écoliers. Nous avons ainsi constaté que les associations d'étudiants sont effectivement conscientes du risque de chômage que courent les étudiants après les formations et dont les actions amènent à interroger leur rôle stratégique dans l'insertion.

8.2.3. Vie associative comme moyen de reconnaissance des compétences ou levier de valorisation des formations ?

Il a été constaté que la vie associative est un moyen efficace pour les étudiants et diplômés en SHS de manifester leur mécontentement face à la problématique du chômage. Elle leur permet aussi de se construire une trajectoire vers l'emploi à travers des actions de plaidoyer ou des formations spécifiques qu'elle organise ou qu'elle est amenée à suivre. Mise en place en tant qu'outil d'activation de la professionnalité de l'étudiant ou du diplômé dans un monde où les emplois se font rares, elle ne peut permettre à tous de s'insérer. Ce qui renvoie à la précision que donnent Béduwé & Mora (2017 : 62) à la professionnalité comme « le résultat d'un processus largement individuel d'acquisition de compétences supposées attendues par le marché du travail ; mais la professionnalité n'est pas garante de leur reconnaissance effective

par les employeurs et donc de l'employabilité effective de l'étudiant ». Néanmoins, cette démarche associative, tendant à résoudre les problèmes du chômage, participe à l'autoformation de ceux qui y prennent part. Elle participe donc à la construction et à la restructuration du parcours d'insertion en tant que relais entre l'institution universitaire et le marché de l'emploi. C'est un dispositif transitoire et d'accompagnement à la formation et à l'insertion qui devrait exister entre le lycée et l'université, mais surtout en son sein.

Tout au long de notre enquête, nous avons constaté que les associations d'étudiants jouent un rôle important non seulement dans la lutte pour la reconnaissance de leur formation, mais également dans l'accompagnement des pairs à l'insertion. Deux mouvements associatifs qui, dans leurs organisations et manifestations, donnent de l'espoir aux étudiants et préparent ainsi le terrain pour ceux qui souhaitent y adhérer. Il s'agit de l'association des étudiants et diplômés en sciences de l'éducation et l'association malienne des étudiants en psychologie (AMEP).

Lorsque la première s'est constituée, c'était pour répondre à un impératif d'ordre professionnel, car les diplômés en sciences de l'éducation n'étaient pas conviés à prendre part aux différents concours de la fonction publique de l'État et des collectivités. Ce constat « d'injustice socioprofessionnelle » a enclenché un mouvement d'étudiants et diplômés pour la reconnaissance et l'intégration du diplôme des sciences de l'éducation dans le dispositif de recrutement national.

Pour la seconde association, celle de la psychologie, c'est une reconnaissance d'abord sociale de la discipline qui est visée avant de s'élargir vers la quête de la professionnalité. Cette professionnalité se constitue à partir des démarches volontaristes des étudiants et diplômés dans des sphères professionnelles qu'Anne Jorro (2014) appelle professionnalité émergente. Pour elle, « la professionnalité émergente représente un objet de formation sur lequel il est possible de penser des médiations formatives à travers les différents acteurs qui agissent soit dans une posture de tiers, soit dans une posture de pair. » (Jorro, 2014 : 242). Ainsi, la construction d'un soi professionnel se fait par et à travers le mouvement associatif qui milite pour sa reconnaissance disciplinaire et la valorisation scientifique et professionnelle.

Concrètement, l'association malienne des étudiants en psychologie organise des conférences en milieu secondaire et universitaire, des débats citoyens radiodiffusés, des sorties pédagogiques dans des institutions susceptibles de les employer. Elle est impliquée avec d'autres organismes professionnels de soutien à la psychologie comme l'organisation malienne de psychologie dénommée (OMP) qui organise des événements de grande ampleur en partenariat avec des institutions internationales. L'objectif de cette collaboration est de répondre à un problème crucial qui est le chômage des diplômés en psychologie. Pour Ali,

étudiant en licence 3 psychologie et membre actif de l'AMEP et de l'OMP c'est parce que la formation n'est pas professionnelle et cela rend très difficile l'accès à l'emploi. Ce faisant, tous les projets de l'OMP visent selon Ali à « promouvoir l'insertion des psychologues, mais surtout le métier de psychologue » à travers des actions de recrutement des psychologues bénévoles. Ces bénévoles interviennent auprès des populations en difficulté. De fait, ils participent à la vulgarisation de la psychologie et de son intérêt pour la société. Cette vulgarisation semble incontournable pour Ousmane, enseignant-chercheur en psychologie :

« Quand a commencé la psychologie, c'était une discipline nouvelle, même la population n'avait pas beaucoup d'informations ; donc beaucoup était réticent à s'engager dans une aventure comme ça. Raison pour laquelle on a motivé les étudiants à créer une association qui s'appelle AMEP l'association malienne des étudiants en psychologie ; elle a fait un travail de terrain, ce qui a fait qu'aujourd'hui on a de plus en plus d'étudiants et il y a une certaine motivation aussi » (Ousmane, enseignant-chercheur en psychologie).

Le métier de psychologue n'est pas valorisé au Mali d'autant plus qu'il est généralement associé uniquement au traitement des maladies mentales comme la schizophrénie. Pour Ali, c'est « parce que dans notre société, le métier des psychologues est peu valorisé. Parce qu'on dit que les psychologues sont là pour soigner les fous et tout, et ce n'est pas évident en fait. » Bernard aussi, étudiant en Licence 3 psychologie, reprend le même refrain restrictif du champ de déploiement de la psychologie pour l'opinion publique malienne. Or, cette discipline a pour objet l'étude des comportements humains sur tous ses aspects normaux, pathologiques et psychiques. Elle mobilise beaucoup de facteurs pour rendre compte et venir en aide à un patient quelconque. L'un des objectifs de l'AMEP est de faire comprendre aux gens le rôle et l'importance de la psychologie dans ses implications psychosociologiques et médicales.

Ces propos d'Ousmane témoignent d'une posture stratégique non seulement de l'institution universitaire, mais aussi des étudiants qui se l'approprient dans leur quête d'insertion professionnelle. Les expériences ainsi acquises de cet engagement associatif augmentent ainsi l'employabilité de l'étudiant ou du diplômé (en situation de chômage). C'est dans cette optique que Vasconcellos (2003 : 121) apprécie la qualification comme

« une construction sociale redevable aux modalités d'organisation sociale du marché du travail et de l'organisation du système de formation. Mais cette construction s'effectue différemment selon l'intervention des diverses instances de pouvoir et des caractéristiques "sociétales" dans laquelle la qualification sera utilisée et valorisée. »

Autrement dit, la qualification serait le résultat d'un consensus organisationnel entre les acteurs sociopolitiques, pédagogiques et économiques sur les acquis à valoriser sur le marché du travail. Cependant, elle ne saurait se limiter à cette construction sociale. Elle réside par ailleurs dans la qualité des connaissances théoriques transmises en passant par la qualité des matériaux

didactiques que l'étudiant utilise pendant son cursus. La compétence pratique qu'il acquiert du fait de la manipulation des outils à l'école ou pendant son stage en entreprise atteste de la construction qualitative de l'offre de formation. C'est l'ensemble de ces éléments combinés qui fait de l'étudiant ou du diplômé un acteur incontournable et productif sur le marché de l'emploi. Mais il a été constaté une grande difficulté dans la mobilisation des acteurs autour d'un projet commun en vue de maximiser les chances d'insertion des étudiants et diplômés. C'est ainsi que les étudiants se sont réunis pour mener le combat de l'insertion à travers les associations.

Parce qu'il est très facile, selon Ali, étudiant en L3 psychologie et militant des deux associations de psychologie, d'impacter avec les associations. Des formations spécifiques sont proposées en association, des terrains généralement difficiles d'accès sont ouverts aux associations en vue d'observer et faire des propositions et des partenariats sont construits avec elles. Ali témoigne ainsi :

« Avec l'OMP, nous bénéficions de beaucoup de formation au fait. Comment faire une prise en charge psychosociale, etc. Et donc l'OMP nous donne beaucoup de formations, elle nous offre des activités, des sorties et tout. Et surtout, à l'OMP on prodigue beaucoup de conseils, parce qu'ils nous donnent leur temps, nous avons besoin d'eux, et nous prenons beaucoup de conseils avec eux » (Ali, étudiant en Licence 3 psychologie).

Toutes ces actions, contributions et possibilités qu'offre la vie associative participent enfin à la construction d'un « soi professionnel » (Jorro, 2014) et donc d'une forte employabilité. La conscience de cette possibilité transformatrice de la réalité du marché de l'emploi (saturé ou limité) traduit l'engouement des étudiants et diplômés à s'y attacher dans l'optique de transformer les angoisses du chômage en opportunités professionnelles. C'est en cela que la vie associative constitue non seulement pour eux un levier de valorisation des acquis universitaires, mais aussi un moyen de mobilisation et d'activation des réseaux relationnels ou d'influence tissés à partir des rencontres multiples et variées. C'est là que la vie associative se révèle être un outil de contrôle de sa destinée et de stratégie d'insertion des étudiants et diplômés en SHS au Mali. Ce faisant, ne pouvons-nous pas mobiliser cet organe associatif comme « *Start up* », puis travailler dans le sens de la théorie du « *learning by doing* ? ».

Conclusion partielle

Cette troisième partie de la thèse s'est penchée non seulement sur les impasses du recrutement, mais aussi sur l'analyse des parcours d'individuation des étudiants. Elle met en évidence les défaillances structurelles du système de recrutement et explore les logiques qui sous-tendent ces défaillances. De plus, elle examine l'appropriation stratégique des étudiants, les paradoxes et les exigences du marché du travail pour mieux comprendre l'employabilité dégradée des étudiants en sciences humaines et sociales (SHS).

Dans ce contexte, l'employabilité des étudiants en SHS est affectée par des inégalités d'accès à l'emploi résultant des logiques de recrutement qui ne favorisent pas nécessairement la croissance économique. Car, une grande place est accordée au réseau relationnel. De ce fait, de nombreux étudiants et diplômés sont contraints de développer des stratégies d'apprentissage et d'insertion pour faire face à ces défis. Aussi, nous avons constaté une absence du dispositif de stage au sein des institutions universitaires au Mali. Cette non-institutionnalisation du stage dans les formations en SHS révèle une lacune organisationnelle majeure dans les offres de formation universitaire. Cette lacune est susceptible de compromettre la préparation des étudiants et des diplômés à l'insertion professionnelle, augmentant ainsi le risque de décrochage et de chômage à la fin de leurs études. C'est le stage qui permet aux étudiants de passer de la logique scolaire à la logique professionnelle, afin de les préparer à une insertion professionnelle.

Face au risque du chômage, les étudiants en SHS développent individuellement des stratégies d'apprentissage et d'insertion sur le marché de l'emploi. Leur parcours scolaire et universitaire est souvent orienté vers la réalisation d'un projet professionnel, ce qui influence la construction de leur identité professionnelle et leur rapport au savoir. Le concept de « rapport au savoir » est complexe et oscille entre les dimensions psychanalytiques et sociologiques de l'individu. Il renvoie aux modalités par lesquelles un individu interagit avec le savoir, que ce soit dans le cadre académique ou social. L'analyse du rapport au savoir des étudiants en SHS se concentre sur des indicateurs tels que le choix de formation, les attentes, les satisfactions, et les motivations qui guident leurs décisions. Ces indicateurs contribuent à la construction de leur identité professionnelle et à leur préparation à l'insertion dans le monde du travail.

Nous avons observé que la socialisation joue un rôle essentiel dans la formation du rapport au savoir des individus. La société, à travers des formes d'injonctions sociétales et des processus de socialisation, façonne la manière dont les individus se situent par rapport aux connaissances et aux normes sociales. Le choix de formation des étudiants en SHS est influencé par des facteurs familiaux et sociaux, et ces choix contribuent à façonner leur identité professionnelle. Dans ce contexte, les étudiants se présentent souvent comme des héritiers de valeurs et de traditions familiales, ce qui peut influencer leurs parcours éducatifs et leurs aspirations professionnelles. Cette socialisation est un processus dynamique qui intègre l'individu dans la société et l'inscrit dans un groupe donné, dans un temps particulier de l'histoire de la société.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'employabilité des diplômés constitue une préoccupation majeure pour divers acteurs sociopolitiques et administratifs au sein du pays. Elle met en lumière une dimension intégrative et distributive des offres de formations universitaires, visant à évaluer leur efficacité externe. Malgré la nécessité de demeurer vigilant quant à la pertinence de cette mesure, il est important de noter, à l'instar des observations de Christine Béduwé (2015), la complexité d'établir un lien de causalité direct entre l'efficacité d'une formation et les résultats observés en matière d'insertion professionnelle. Cependant, en dépit de cette vigilance, l'employabilité demeure un indicateur communément utilisé par les acteurs sociaux, politiques et économiques pour évaluer la pertinence des programmes de formation et leur adaptation aux réalités contextuelles. Tout au long de cette thèse, notre objectif a été de comprendre et de mettre en lumière les mécanismes par lesquels l'enseignement supérieur, dans son interaction avec le monde du travail, peut générer des diplômés qui peinent à trouver un emploi.

Nous nous sommes interrogés sur les logiques et les dynamiques sociopolitiques, économiques et pédagogiques qui sous-tendent et organisent le dysfonctionnement du système universitaire, ainsi que leur incidence sur l'employabilité des étudiants en Sciences Humaines et Sociales (SHS) au Mali. Il convient de souligner que ce dysfonctionnement est à l'origine du problème de l'employabilité dégradée des diplômés universitaires au Mali.

Travailler sur l'employabilité des diplômés universitaires en SHS s'inscrit dans une lecture sociologique de la compréhension du sens de la vie pour un diplômé. Si la logique voulait que le plus méritant (en matière d'insertion) soit celui qui est le plus diplômé, la réalité malienne offre une tout autre lecture à cette logique. En effet, face au taux de chômage élevé des diplômés universitaires, les recherches sur l'employabilité se trouvent légitimées par cette volonté de comprendre et d'agir en vue d'atténuer ce taux. Cependant, lorsque nous avons entrepris cette thèse, en interrogeant un échantillon composé d'acteurs politiques, administratifs, pédagogiques, d'élèves (bacheliers), d'étudiants et de diplômés, le choix d'un cadre théorique approprié s'est avéré être une tâche complexe. En effet, la nature de l'objet d'étude, à savoir le dysfonctionnement, est influencée par des contextes institutionnels spécifiques.

Finalement, nous avons opté pour une approche systémique en analysant l'employabilité à travers le prisme du dysfonctionnement universitaire, afin d'identifier et de comprendre les logiques et les dynamiques qui y sont associées. L'employabilité est une notion dont les contours conceptuels demeurent flous, et son appropriation varie en fonction du contexte dans

lequel elle est utilisée. Par conséquent, délimiter un domaine spécifique pour l'analyse de l'employabilité s'est avéré être une entreprise délicate.

Initialement envisagée comme idéale, la sociologie de l'expérience sociale de Dubet (1994) a montré ses limites, car la question de l'employabilité dépasse largement les frontières des expériences individuelles et collectives. La revue de la littérature nous a orientés vers une perspective interactionnelle, relevant de la sociologie des organisations et de l'analyse stratégique des acteurs, selon les travaux de Crozier et Friedberg (1977). Cette orientation découle du fait que l'acteur agit en interrelation avec le système, et que leur interdépendance et leur interchangeabilité dépendent du type d'action collective en jeu.

Bien que la sociologie de l'expérience sociale de Dubet (1994) ait été initialement envisagée comme une approche idéale, ses limites sont devenues évidentes, notamment parce que la question de l'employabilité dépasse largement le cadre des expériences individuelles et collectives. La revue de la littérature l'inscrit donc dans une dynamique interactionnelle relevant de la sociologie des organisations et de l'analyse stratégique des acteurs (Crozier & Friedberg, 1977). Étant donné que l'acteur ne peut agir en dehors du système, qui, lui-même ne peut exister sans l'acteur, leur interdépendance et leur interchangeabilité réciproque dépendent du type d'action collective mise en œuvre.

En adoptant cette perspective sociologique de l'acteur et du système telle qu'établissent Crozier et Friedberg (1977), notre analyse s'est efforcée de cerner de manière approfondie les logiques d'action des acteurs impliqués dans le processus de construction sociale de la formation et du chômage. En parallèle, nous avons fait appel à la sociologie des curricula, notamment les travaux de Forquin (1997) et Bernstein (2007), pour une compréhension transversale des mécanismes relatifs à l'organisation, la validation, l'implémentation et l'évaluation des offres de formation universitaire.

Toutefois, notre approche ne s'est pas limitée à une perspective purement organisationnelle. Nous avons également intégré une dimension de la dynamique motivationnelle, en nous appuyant sur les travaux de Rolland Viau (2007), dans l'analyse du rapport des étudiants vis-à-vis de leur rôle d'apprenant, comme développé par Coulon (2005) et la construction sociale de leur rapport au savoir (Charlot, 1997 ; Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996). De plus, nous avons cherché à contextualiser cette dynamique motivationnelle en évitant une réduction psychologique, préférant une approche sociodéterministe qui tient compte des influences sociologiques sur la motivation et l'engagement cognitif des étudiants.

Ces approches théoriques nous ont conduits à dépasser la double lecture de l'employabilité, dont l'une centrée sur l'individu en tant qu'acteur de son insertion et l'autre plus globale prenant en compte les aptitudes et qualités personnelles, mais aussi la conjoncture économique. Notre approche systémique a permis d'examiner les logiques et les dynamiques institutionnelles et non institutionnelles qui contribuent à la construction sociale, politique, économique et pédagogique de l'employabilité. L'employabilité devient alors le résultat combinatoire d'un processus sociopolitique et pédagogique qui, lorsqu'il est pensé et construit collectivement selon les besoins du marché de l'emploi, participe à augmenter la chance d'insertion du diplômé. Mais lorsqu'il (processus) n'obéit pas à cette règle fonctionnelle, les chances d'insertion deviennent nulles. Ainsi, la nature de l'employabilité est déterminée par un type de gouvernance, de leadership et une construction du rapport au savoir.

Ces constructions théoriques et conceptuelles de l'employabilité ont été possibles grâce à une enquête de terrain qui a permis d'administrer des questionnaires aux bacheliers et aux diplômés des SHS. Nous avons aussi conduit des entretiens semi-directifs avec des acteurs politiques, administratifs et pédagogiques (enseignants-chercheurs et étudiants) à l'issue desquels plusieurs logiques et dynamiques ont été identifiées et analysées. L'analyse des données s'est faite à partir d'un découpage à trois niveaux (macro, méso, micro) pour faciliter la structuration du texte et l'explicitation des résultats à partir des dimensions de recherche qu'on a préalablement identifiées et construites.

En effet, ces dimensions et leurs constatations sont présentées en tenant compte de leur enracinement non seulement théorique, mais également en fonction de la structure organisationnelle de l'université d'enquête.

La première dimension se situe dans une perspective politique et administrative, mettant en lumière un défaut de gouvernance au sein du système universitaire, observé à divers niveaux hiérarchiques. Ainsi, la dysfonction s'explique par l'usage presque normatif d'un système de gestion qui s'appuie sur *les urgences* héritées de l'indépendance et de la précarité financière dans laquelle les universités sont plongées. C'est-à-dire que les actions sont loin d'être réfléchies et posées en fonction des opportunités du moment, mais en fonction des urgences à régler, comme cela a été le cas après les indépendances. Cependant, cette précarité financière pousse les responsables administratifs à adopter un comportement dit de « clochardisation⁸⁰ » dans le but de trouver les ressources nécessaires pour maintenir le fonctionnement de leurs

⁸⁰ Expression employée par un enquêté pour décrire cette situation qui consiste à se rabaisser auprès des autorités financières en vue d'avoir un fonds supplémentaire.

services. Les contraintes budgétaires les contraignent donc, à proposer des programmes de formation de moindre qualité, impliquant souvent la suppression de matières et de disciplines dont ils reconnaissent pourtant, l'importance et la pertinence pour la qualification des diplômés. La précarité financière contraint donc à une politique de tri ou de sélection non pas dans le sens de Bernstein (2007), mais dans l'optique de maîtriser les coûts de fonctionnement institutionnel.

L'analyse des discours portant sur les contenus de formation confirme une situation dans laquelle les offres de formation n'évoluent en parallèle avec les transformations sociales et sociétales, malgré quelques tentatives de révision curriculaire des contenus considérés comme « obsolètes ». Ce mode de fonctionnement institutionnel fragilise la relation entre la formation et l'emploi, car les programmes de formation doivent refléter les évolutions sociopolitiques et économiques. Il devient alors évident que l'institution universitaire n'a pas réussi à se doter des ressources nécessaires pour se défaire de l'héritage colonial, qui continue à peser sur elle. Par conséquent, notre démarche de recherche visait à comprendre les raisons de cette situation persistante.

Le constat d'une mauvaise compréhension du fonctionnement institutionnel par certains responsables met en évidence les obstacles aux prises de décision. En effet, nous avons observé une confusion dans le processus décisionnel, notamment en ce qui concerne les révisions des programmes d'enseignement. La majorité des enquêtés estiment ne pas avoir la capacité de prendre des décisions concernant la modification des contenus pédagogiques. Les responsables administratifs, qui sont censés avoir l'autorité pour apporter des changements au sein des départements d'enseignement et de recherche (DER), ont une vision limitée de leur rôle au sein des instances consultatives et délibératives. Cette perception restreinte entrave les possibilités d'innovation pour les acteurs pédagogiques. Cette situation met en lumière un défaut de leadership et semble refléter une problématique chronique qui fragilise la dynamique institutionnelle. Ainsi, le manque de gouvernance peut également être attribué au type de leadership exercé dans la gestion des questions pédagogiques.

En effet, lorsque la volonté est de réviser les programmes d'enseignement perçus comme étant « obsolètes » par certains et « inadaptés » par d'autres, les responsables administratifs ont la possibilité de saisir individuellement ou collectivement le conseil scientifique et pédagogique.

Il convient également de noter que l'État ne tient pas compte de manière adéquate, de l'évolution constante du nombre d'étudiants et de l'augmentation régulière des heures supplémentaires. Ce défaut de gouvernance s'explique donc, par une gestion des flux d'étudiants qui manque de rationalité, et souvent dictée par la disponibilité des infrastructures existantes. Les retards dans le paiement des heures supplémentaires et des tâches liées aux

examens constituent un point de conflit majeur entre le syndicat des enseignants-chercheurs et les autorités politiques (pouvoir public). Ce conflit se manifeste par la prise en otage des notes ou l'abandon des salles de classe pendant une longue période. Or, un système universitaire dans lequel s'alternent les mouvements de grèves des enseignants et des étudiants, s'accommode mal avec la bonne performance des étudiants.

Notre deuxième dimension s'inscrit quant à elle dans une dynamique institutionnelle qui accorde à la dysfonction entre le système universitaire et le marché de l'emploi une problématique de régulation, de leadership et de pilotage des enseignements. Alors, nous pouvons dire que l'employabilité provient alors du type de dynamique administrative et pédagogique mis en place par les acteurs institutionnels. Ainsi, la réappropriation individuelle ou collective par le contournement des normes organisationnelles est un élément structurant de la dysfonction. Cette pratique tous azimuts fragilise le but même de la formation, car les modifications ainsi opérées ne sont pas pensées dans un ensemble cohérent pour une finalité donnée : c'est le système d'enseignement de l'approche-cours (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009) qui conduit à cela.

Le constat d'un manque de régulation, caractérisé par des actions individuelles et collectives avec une forte liberté d'action sur les contenus pédagogiques, conduit à un curriculum fragile. De cette absence de régulation naît le bricolage qui n'est en aucun cas gage de performance ou de qualité de la formation. Car chaque acteur (responsable administratif ou pédagogique) tente, dans une certaine mesure et selon les rapports qu'il entretient avec les problèmes du quotidien, d'apporter une forme de solution. Les responsables institutionnels sont le plus souvent contraints à prendre des décisions stratégiques quant à la consommation des enveloppes budgétaires qui leur sont allouées au regard de l'immensité des problèmes à résoudre.

La pratique enseignante ne déroge pas à la règle, car elle se fait dans un cadre où la collaboration et la coconstruction des savoirs sont absentes de la pratique pédagogique et le fonctionnement général du système universitaire. La dynamique organisationnelle des enseignements universitaires s'opère alors de façon fragmentaire. Chacun reste propriétaire de son cours et responsable de ses évaluations et de sa salle de classe. Cette responsabilisation non institutionnelle isole les enseignants du cadre intégrateur des savoirs. Les cours sont considérés comme des propriétés dont la mise en synergie pourrait fragiliser certains enseignants en leur ôtant ainsi une part de leur « identité professionnelle » (Sainsaulieu R. , 2019). Pour cet auteur, l'identité professionnelle est construite à travers une identification des acteurs aux pairs, aux

chefs et aux groupes dans un contexte de travail. Elle se fonde sur les représentations individuelles et collectives des acteurs d'un même système.

Ainsi, les contenus d'enseignement sont remplacés au gré et à la volonté de celui qui dispense le cours sans jamais faire référence à la hiérarchie. On se retrouve dans une situation où les formations, dans leur mise en œuvre, n'obéissent pas à la règle de la complémentarité ou l'interdisciplinarité. L'enseignement s'effectue non pas dans le cadre d'un curriculum cohérent avec la finalité du projet de formation, mais selon la volonté individuelle des acteurs pédagogiques. Il ressort de ce genre de pratique pédagogique qui passe par une appréhension individualiste des contenus d'enseignement, ne s'accorde pas toujours avec les attentes du marché de l'emploi en matière de compétence. Car, les actions n'auront pas été mobilisées dans la même perspective pour favoriser l'employabilité des étudiants. Cela s'apparente à ce que Vincent Dupriez et Christian Maroy (1999 :14) appellent « un montage composite où se juxtaposent diverses formes de coordination parmi lesquelles aucune ne semble suffisamment puissante pour orienter significativement et durablement l'action scolaire ».

L'examen des entretiens révèle également que le cadre institutionnel universitaire n'accorde que peu d'attention, voire pas du tout, au contrôle et au suivi du processus d'enseignement. De plus, il ne garantit pas une évaluation continue des programmes de formation universitaire. Ce manque de régulation et de suivi engendre des pratiques pédagogiques qui vont à l'encontre des modalités prévues dans les programmes officiels (Keeves, 1992 ; Forquin, 2008). En d'autres termes, certains enseignants réorganisent leurs cours en dérogeant aux méthodes d'enseignement initialement prévues dans les plans de formation. Par exemple, au lieu de donner des cours magistraux dans certains modules, ce sont des exposés réalisés par les étudiants qui sont mis en place. De plus, l'absentéisme récurrent des enseignants affecte le déroulement du curriculum tel qu'il est formellement établi.

L'analyse curriculaire démontre alors que c'est ce formalisme qui avait donné naissance au curriculum réel (Perrenoud, 1994) explicitant ainsi son caractère latent. Ce curriculum désigne ce qui pourra être réellement enseigné et appris dans les classes parce que les acteurs auront intériorisé (par expériences scolaires ou sociales) les contenus, les méthodes et les techniques pédagogiques propres à la représentation du moment et du contexte. Forquin souligne que ce qui est institutionnellement « prescrit » et formellement « inscrit » dans les programmes peut être considérablement éloigné de ce qui se passe réellement en classe. Par conséquent, cette distance entre les prescriptions et la réalité est aussi celle qui est susceptible de séparer le diplômé universitaire du marché de l'emploi. Car son employabilité serait impactée par des

décisions d'aménagements non cohérentes et des pratiques de classe non prescrites et inefficaces.

Enfin, les éléments d'enquête qui convergent vers la vérification de notre troisième et dernière *dimension* interrogent l'individuation des parcours de formation et d'insertion des étudiants et des diplômés. Nous avons observé que les choix de formation des élèves et étudiants s'opèrent dans une perspective socioconstructiviste mettant en valeur le caractère expérientiel des acteurs impliqués dans le processus de choix. Il découle alors une responsabilité collective dans la construction du rapport au savoir et à l'emploi au Mali.

L'analyse des parcours de formation se fait à travers une lecture institutionnelle dans la mesure où les choix de formation sont limités et que peu ou pas de place est accordée à la flexibilité. Aucune passerelle n'est établie pour faciliter les transitions d'une formation à une autre avec plus de possibilités d'insertions. Il en découle alors que les élèves et étudiants, malgré leur attachement à une formation, restent majoritairement influencés par l'entourage immédiat lorsqu'il s'agit de choisir une formation. Ce choix imposé est suivi d'autres types de choix que nous pouvons qualifier d'accidentels causés par la saturation des parcours trop convoités et dont l'accueil de tous n'est pas possible par l'institution. Cela conduit à une orientation dite institutionnelle. D'une orientation institutionnelle imposée à une sous information, les étudiants se retrouvent dans des situations universitaires qu'ils n'ont pas réellement choisies et ils entretiennent un rapport indifférent avec les formations qu'ils font. Ces mécanismes d'orientation et de choix des formations dévoilent des schémas de rapport au savoir qui, à leur tour, structurent et prédéfinissent la façon de s'approprier des savoirs enseignés. Ce rapport, défini plus ou moins par les attentes des formations et du désir de savoir qui le sous-tend, conduit l'étudiant à s'investir plus ou moins dans la tâche d'apprentissage. C'est de là que se dessine alors l'employabilité des étudiants.

En dehors de ces types d'orientations, un autre type d'orientation émerge des témoignages des étudiants avec un statut « professionnel ». Il s'agit des personnes fonctionnaires qui ont pris un congé de formation de leur activité professionnelle pour étudier. En général, les raisons de leur arrivée dans ces formations augurent de la nécessité d'évolution dans la carrière et d'une prise de conscience de l'injustice constatée et vécue dans leur profession. Dans ce cas, la frustration serait à l'origine de la motivation à apprendre et dont la source reste externe. Comme il a été souligné plus haut, les postes sont pourvus au gré de l'ancienneté et par le népotisme basé sur un capital social donné.

Cependant, malgré ces types de choix (souhaité, imposé ou non choix), on dénote un taux de satisfaction de 76,6% des enquêtés quant à leur choix de formation. Ils estiment également que

les contenus de formations répondent à leurs attentes de formation dans la mesure où ils contribuent au développement des compétences et connaissances en lien avec le métier qu'ils souhaitent faire. Cela voudrait dire que les étudiants et diplômés ont une certaine acceptabilité de la formation qui leur est proposée, même si celle-ci est, par ailleurs, largement critiquée par d'autres acteurs universitaires et économiques.

Néanmoins, cette appréhension révèle, à partir d'une lecture de la dynamique motivationnelle des étudiants, une triple remarque émergente qui décrit leurs univers réflexifs. D'abord, une désorganisation institutionnelle et pédagogique est pointée du doigt en parlant de formation trop générale ou généralisante avec un découpage qui cohabite avec le gaspillage du temps et de l'argent public. Ensuite une critique curriculaire, à quoi s'adjoint une critique des compétences pédagogiques de l'enseignant-chercheur à transmettre le savoir. Enfin un contexte universitaire où les infrastructures de base sont insuffisantes, où les absences et les retards des enseignants sont fréquents et où la forme pédagogique (cours magistral) annihile toute réflexion heuristique et entrepreneuriale des étudiants. Cette dynamique motivationnelle des étudiants conditionne leur rapport au savoir et oriente ainsi leur degré d'investissement dans les apprentissages. Les enseignants-chercheurs ont fait le constat d'une démotivation grandissante des étudiants. Car ces derniers s'investissaient de moins en moins dans les activités pédagogiques. Ils observaient un taux d'absentéisme élevé et surtout un désintérêt vis-à-vis des enseignements qu'ils recevaient. Ce désintérêt et cette démotivation résulteraient peut-être de la conscience du chômage qui les attend après la formation. Dans ce cas, ils préfèrent s'organiser autrement pour leur rentrée dans la vie active. Des démarches de stages, les implications dans des groupements associatifs et surtout les actions de développement des réseaux relationnels attirent toute leur attention.

En effet, il est partagé au Mali qu'« un coup de piston vaut mieux que 100 ans d'études ». Cette expression collective semble trouver un écho auprès de nos enquêtés. Car 85,8% des enquêtés affirment qu'il est nécessaire d'avoir une relation pour obtenir et occuper un emploi au Mali. Ce faisant, le rapport au savoir est susceptible d'être influencé par le degré d'adhésion à cette conscience collective, voire à l'employabilité. Une analyse multifactorielle a su mettre en lumière l'interdépendance relationnelle entre l'adhésion à la nécessité du réseau relationnel en vue d'obtenir un emploi et le chômage, et de sa durée. Il ressort de notre enquête par questionnaire adressé aux diplômés des SHS que le temps du chômage est proportionnel au degré d'adhésion à la croyance du réseau. C'est-à-dire que ceux qui croient absolument nécessaire le réseau relationnel pour avoir un emploi sont ceux qui mettent plus de temps (plus

de 3 ans) à s'insérer. En revanche, ceux qui ne croient pas en la nécessité d'un réseau relationnel mettent moins de 6 à 12 mois avant d'occuper un poste.

Cela dit, le réseau relationnel n'est pas la seule variable d'ajustement du marché de l'emploi. Les compétences doivent pouvoir être attestées en situation d'emploi sans lesquelles on peut être remercié quelque temps plus tard. Et ce système d'insertion par le réseau entretient ce que Olivier de Sardan & Blundo (2007) appellent le « régime du devoir ou de la dette ». Accéder à un emploi par le réseau relationnel implique des sacrifices et un fort investissement personnel pour le traitement et le renouvellement sans cesse des conditions d'existence de ce réseau relationnel.

Nous avons supposé que l'employabilité des étudiants en SHS ne dépendait pas uniquement de la prise en compte des besoins du marché de l'emploi, ni uniquement d'une forme de congruence entre les savoirs prescrits et les savoirs assimilés (en compétences) en passant par les savoirs enseignés. Mais cette employabilité dépend fortement de l'inscription de l'étudiant dans une sorte de croyance en un « réseau relationnel » susceptible de faciliter son insertion professionnelle. Cette hypothèse qui questionnait le caractère socioconstructif du chômage des diplômés démontre qu'il existe bien un lien de causalité entre le degré d'adhésion au réseau relationnel et l'employabilité. Cette adhésion au réseau relationnel comme vecteur de la transition formation/emploi structure et organise le rapport au savoir des étudiants. Car ces derniers s'investissent de moins en moins dans l'acte d'apprentissage à mesure qu'ils adhèrent fortement au réseau relationnel et vice-versa. Cette dernière hypothèse est confirmée à travers les éléments empiriques développés dans la dernière partie de cette thèse.

Cette thèse sur l'employabilité des étudiants en SHS au Mali s'inscrit dans une vaste dynamique scientifique qui tente de conceptualiser la notion de l'employabilité. En effet, les recherches ont montré qu'elle n'a pas encore fait l'objet d'une explicitation consensuelle. Elle a d'abord été posée en tant que « probabilité » (Ledrut, 1966) d'accès à un emploi. Ensuite, elle est pensée en rapport aux conditions générales de l'économie (Gazier, 1990) du pays. Et enfin selon les catégories socioprofessionnelles des individus (Gazier, 1990). Par ces trois approches, on identifie une employabilité relative, une employabilité moyenne et une employabilité différentielle. Chaque approche répond partiellement à la conceptualisation de la notion sans pour autant la circonscrire. Ces approches s'inscrivent dans une perspective économique, politique, interrogeant la relation entre l'individu et le marché de l'emploi.

Lorsque Tiffon, Moatty, Glaymann, & Durand (2017) disent que l'employabilité résulte des actions permettant de limiter les incertitudes liées au marché de l'emploi, ils omettent de spécifier la nature de ces actions. Nous avons donc fait le choix ici d'une approche plus globale

en nous intéressant spécifiquement aux actions des acteurs impliqués dans le processus de formation des étudiants et d'emploi des diplômés. Ce faisant, nous avons pensé l'employabilité en tant que concept fédérateur (partenariat) inscrit dans une temporalité bien définie (temps de formation) lors de laquelle tous les acteurs sont appelés à œuvrer collectivement (institutionnalisation des savoirs) vers une finalité donnée (type de citoyen et d'employé à former). Cette conceptualisation de l'employabilité s'inscrit dans une logique sociodéterministe et pédagogique en vue de satisfaire des besoins macro, méso et micro-économiques. Pour Outin (1990), cité par Jamel Othmane (2011 :27), l'employabilité est comme un « processus social qui se structure selon une temporalité longue, en amont et en aval du changement de l'emploi au cours duquel elle est posée de façon explicite ».

Avec cette thèse, nous avons voulu déplacer la focale de l'analyse de l'employabilité d'une considération trop économiste et managériale vers une considération plus politiste et éducationnelle. L'employabilité des étudiants interroge alors implicitement l'efficacité du système de formation ainsi que les représentations sociales du chômage.

Étant donné que cette thèse s'inscrivait dans une perspective d'analyse institutionnelle en vue de comprendre les processus qui aboutissent à l'emploi ou au chômage des diplômés ; elle a questionné et analysé la construction sociopolitique et pédagogique des offres de formations. Notre recherche s'inscrit dans la même perspective analytique de Jonnaert, Éttayebi & Al. (2009 :210) lorsqu'ils disent que :

« Les difficultés qui résultent de l'analyse de curriculum dans son processus d'élaboration ou dans son implantation dans divers pays de l'Afrique subsaharienne sont l'œuvre d'un "reflet d'appréhensions partielles du curriculum et de glissements sémantiques entre les différents cadres de celui-ci, voire une confusion entre curriculum et politiques éducatives ou entre curriculum et pratiques pédagogiques ».

En effet, nous avons observé dans cette thèse que l'approche emic⁸¹ nous concède une lecture du curriculum orientée vers les contenus d'enseignement comme l'un des vecteurs de performance et en même temps de problème. Cette considération occulte d'un côté, le cadre d'orientation qui, lui aussi, est en déperdition, mais qui devrait servir de boussole aux acteurs politiques. De l'autre côté, nous avons observé un début de cadre de régulation à travers la création d'une agence d'assurance qualité qui n'était pas opérationnelle lors de notre enquête. C'est ce cadre qui devrait par le suivi, le contrôle et le réajustement des actions politiques,

⁸¹ Cette notion fait référence au point de vue de l'acteur au motif ou à la raison significative qu'il donne à son environnement et à son comportement.

institutionnelles et pédagogiques rendre efficace le système dans son ensemble et favoriser l'employabilité des étudiants en SHS au Mali.

Cette thèse a aussi interrogé les dynamiques interactionnelles entre les enseignants-chercheurs et les acteurs sociaux dans la mutualisation de l'institutionnalisation des savoirs et des compétences à transférer. Le constat d'un vide collaboratif et coopératif dans et entre les institutions de formation et d'emploi constitue un pan explicatif de la problématique de l'employabilité des étudiants en SHS au Mali. C'est en partie de là qu'on observe des impasses dans le processus de recrutement, discréditant ainsi certaines offres de formation. Dans cette thèse, les logiques politiques, sociales et pédagogiques ou adéquationnistes s'alternent continuellement en vue de répondre à la problématique de l'employabilité.

Elle s'est enfin intéressée aux appropriations individuelles des étudiants quant au marché de l'emploi et des stratégies qu'ils déploient pour l'investir. D'une approche très inquiétante, ils développent des stratégies d'apprentissage basées, pour certains, sur l'assiduité et les exercices en petit groupe et pour d'autres, sur les polycopies des enseignants tout en restant à la maison. Les voies d'accès au marché du travail se trouvent alors dictées et conditionnées par les conséquences des stratégies d'apprentissage adoptées. Ainsi, l'étudiant assidu comptera sur sa compétence pour s'insérer, alors que celui qui ne vient pas au cours ou qui fait des polycopies s'appuiera davantage sur le réseau relationnel. D'autres également préparent leur insertion par des stages et leur implication dans la vie associative parce qu'ils auront compris que les études seules ne suffiront pas face à un marché du travail fermé. L'individuation des parcours de formation et d'insertion est alors butée à un obstacle socioconstructiviste qui structure le fonctionnement relationnel entre les offres de formation et le marché de l'emploi au Mali.

En somme, nous avons observé des lacunes institutionnelles (gouvernance, leadership, planification), organisationnelles (curriculum, approche-cours) et structurelles (rapport au savoir et réseau relationnel) qui structurent et organisent la dysfonction non seulement dans le système universitaire, mais aussi entre celui-ci et le marché de l'emploi en fragilisant ainsi l'employabilité des étudiants en SHS. L'employabilité ne saurait se définir uniquement par des approches économiques et managériales. Elle doit être saisie à partir d'une lecture plurielle des enjeux sociaux, économiques, politiques et éducationnels inscrits dans une temporalité plus ou moins longue. De ce fait, l'employabilité se traduit par le truchement des logiques et dynamiques sociopolitiques et pédagogiques qui façonnent le rapport au savoir des étudiants et l'insertion professionnelle des diplômés. Ainsi, elle est mesurée par le degré (+/-) plus ou moins soutenu d'organisation et de gouvernance politico-institutionnelles ; de la capacité d'adaptation

des contenus pédagogiques aux mutations socio-économiques du moment ; de la coconstruction curriculaire et d'une vision intégrative du marché de l'emploi et de la formation.

Cette thèse offre ainsi une analyse approfondie du dysfonctionnement universitaire au Mali, en adoptant une approche multidimensionnelle et en mettant en évidence les interconnexions entre les niveaux macro, méso et micro d'analyse. Les résultats de cette recherche apportent des éclaircissements importants sur les enjeux de l'employabilité des étudiants en SHS dans un contexte malien en mutation socio-économique et politique.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (2003). *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Paris: Erès.
- Aguessy, H., Kolessov, V., & Kwende, G. (1984). *Étude approfondie sur l'enseignement supérieur du Mali*. UNESCO, Programme de participation et de coopération pour le développement.
- Agulhon, C. (2007). Les formations du supérieur et l'emploi (note bibliographique). *Recherche et formation*, 54.
- Akkari, A., & Payet, J.-P. (2010). Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du Sud. Dans A. A.-P. Payet, *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud : Entre globalisation et diversification* (pp. 7-33). Bruxelles: De Boeck.
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Paris: Presses des Mines.
- Akyeampong, D. (1998). *L'enseignement supérieur et la recherche : défis et opportunités*. Accra: Conseil International des Unions Scientifiques (CIUS).
- Alcaras, J.-R., & Lacroix, F. (2003). Planifier, c'est s'adapter. *Groupe de recherche sur l'adaptation, la systémique, et la complexité économique (GRASCE)*, 1-31.
- Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation : intégrer les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie*. (5. édition, Éd.) Paris: Dunod.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & al. (2008). « Chapitre 3. Conflit cognitif, conflit socio-cognitif ». Dans É. D.-V. Sous la direction de Jean-Pierre Astolfi, *Mots-clés de la didactique des sciences. Repère, définitions, bibliographies* (pp. 35-48). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Audigier, F. (2010). Que faire de nouvelles "demandes sociales" ? ou les curriculums chahutés l'exemple des "Educations à...". Dans R. M. (dir.), *Politiques de l'école et réformes curriculaires* (pp. 21-37). Bruxelles: De Boeck.
- Audigier, F. (2018). Éducation à l'entrepreneuriat et disciplines du monde social: histoire, géographie, citoyenneté. Dans P. C.-R. Starck, *Apprendre à entreprendre, politiques et pratiques éducatives (primaire, secondaire, supérieur)* (pp. 45-58). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.

- Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin (1ère édition: 1938).
- Bah, F. (2012). *Analyse du chômage et bilan des politiques de l'emploi au Mali*. Grenoble: Centre de recherche en économie de Grenoble (CREG), École doctorale de sciences économiques de l'université de Grenoble.
- Baldacci, M. (2018). *Rédéfinir le curriculum scolaire : sociétés en mutation et nouveaux paradigmes pédagogiques*. Paris: L'Harmattan.
- Ball, C. (1989). *Toward an entreprising culture : a challenge for education and training*. Paris: OCDE.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Banque-Mondiale. (2007). *L'éducation au Mali. Diagnostic pour le renouvellement de la politique éducative en vue d'atteindre les objectifs du millénaire*. Washington: Banque Mondiale.
- Banque-Mondiale. (2015). *Rapport d'évaluation du projet pour une proposition de crédit d'un montant de 14 millions et d'une proposition de don de 13 millions à la république du Mali pour la préparation du projet d'appui au développement de l'enseignement supérieur*. Bamako: Banque Mondiale.
- Barbé, J. (2003). Natifs et immigrants de l'ère numérique. (Traduction d'un extrait de l'article One the Horizon de Marc Prensky). *NCB Université Press, Vol. 9(n° 5)*.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Baszanger, I. (1992). Négociation : Introduction à la question. Dans A. Strauss, *La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme* (pp. 245-268). Paris: L'Harmattan.
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Beaud, O., Caillé, A., Encrenaz, P., Gauchet, M., & Vatin, F. (2010). *Refonder l'université: Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire ?* Paris: La Découverte.
- Beck, U. (2008). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Flammarion.

- Bédard, D., & Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke : résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000. Manuscrit non publié.* Sherbrooke, Qc: Université de Sherbrooke, Vice-rectorat à l'enseignement.
- Béduwé, C. (2015). L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle? . *Revue française de pédagogie*, 37-48.
- Béduwé, C., & Cahuzac, É. (1997). Première expérience professionnelle avant le diplôme. Quelle insertion pour les étudiants de second cycle universitaire ? *Formation Emploi*(58), 89-108.
- Béduwé, C., & Mora, V. (2017, Avril-juin). *De la professionnalité des étudiants à la leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ?* Consulté le 30 avril 2019, sur OpenEdition Journals: <http://journals.openedition.org/formationemploi/5080>
- Béduwé, C., & Vincens, J. (2011). L'indice de concentration: une clé pour analyser l'insertion professionnelle et évaluer les formations. *Formation emploi*(114), 5-24.
- Beillerot, J. (1988). *Voies et voix de la formation.* Paris: Éd. Universitaires.
- Beillerot, J. (1996). Note sur le modus operandi du rapport au savoir. Dans C. B.-L. Jacky Beillerot, *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 145-158). Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir.* Paris: L'Harmattan.
- Béji, K., & Fournier, G. (2006). Formation et intégration socio-professionnelle: une relation à réinventer. Dans K. Béji, G. Fournier, & (dir.), *De l'insertion à l'intégration socioprofessionnelle: rôles et enjeux de la formation initiale et de la formation continue* (pp. XVII-XXII). Laval: Les Presses de Laval.
- Bencherqui, D. B., Kefi, M. K., Le Flanchec, A., & Servayre, A. M. (2012). L'employabilité et son rôle sur la satisfaction, la formation et les réseaux sociaux. *Recherche en Sciences de Gestion-Management*, 115-132.
- Benzina, A., & Hugonnier, B. (2016). Les indicateurs de performances des systèmes éducatifs : rapport du conseil scientifique du séminaire. *Séminaire de recherche École et république* (pp. 1-3). Paris: Collège des Bernardins.
- Berger, G. (1964). *Phénoménologie du temps et Prospective.* Paris: PUF.

- Berger, P., & Luckmann, T. (2014). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin
traduction de Pierre Taminiaux.
- Bergeron, J.-L. (1979). Les dimensions conceptuelles du leadership et les styles qui en
découlent. *Relations industrielles*, vol. 34(n° 1), 22-40.
- Bernstein, B. (1975). On the curriculum. Dans B. Bernstein, *Class, codes and control* (pp. 79-
84). London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*.
Quebec: Presses de l'Université de Laval .
- Berry, V., & Garcia, A. (2016). Éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur
la notion de compétence (transversale). *Éducation et socialisation [En ligne]*(41).
doi:<https://journals.openedition.org/edso/1636#tocto2n1>
- Bissiri, A., Salaka, S., & Ouedraogo, A. (2014). La réforme de gouvernance au Burkina Faso :
La refondation de l'université de Ouagadougou, une sortie de crise ? Dans M. M. (dir.),
La gouvernance dans l'enseignement supérieur : quelles politiques, avec quels effets ?
(pp. 111-146). Paris: IPE (Institut international de planification de l'éducation).
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris: Armand
Colin.
- Blundo, G., & Olivier de Sardan, J.-P. (2007). La corruption quotidienne en Afrique de l'ouest.
Dans G. Blundo, & O. d. Sardan, *État et corruption en Afrique: une anthropologie
comparative des relations entre fonctionnaires et usagers (Benin, Niger, Sénégal)* (pp.
79-117). Paris: Karthala.
- Bobbitt, J.-F. (1918). *Curriculum*. Boston: Mifflin.
- Bobbitt, J.-F. (1924). *How to make a curriculum ?* Boston : Houghton: Mifflin.
- Bodin, R., & Orange, S. (2013). *L'université n'est pas en crise*. Bellecombe-en-Bauges:
Editions du Craquant.
- Boudon, R. (1991). *La place du désordre*. Paris : PUF.
- Boudon, R. (2002). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? *Sociologie
et sociétés*, 34(1), 9-34.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses, pour une anthropologie réflexive*. Paris: Le Seuil.

- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2021). *Le métier de sociologue, préalables épistémologiques*. Paris: Éditions EHESS, Nouvelle édition, textes présentés par Paul Pasquali.
- Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., Broyon, M. A., Boéchat-Heer, S., & Gremaud, J. (2019, Avril-Juin). L'insertion professionnelle en enseignement: validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, Vol. 2(n° 31), 355-376. Consulté le Avril 30, 2019, sur <http://journals.openedition.org/formationemploi/5080>
- Brasseul, J. (2016). *Histoire économique de l'Afrique tropicale: Des origines à nos jours*. Paris: Armand Colin.
- Brémaud, L., & Boisclair, M. (2012, Printemps). Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.
- Brinbaum, Y., & Guégnard, C. (2012). Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation. *Formation emploi*(n° 118), 61-82.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie*(130), 43-55.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*(n°160), 5-12.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2008). Education, Globalisation and the future of the knowledge economy. *European Educational Research Journal*, 7(2), 131-156.
- Buisson-Fenet, H., & Van Zanten, A. (2006). Sciences politiques et éducation. Dans J. Beillerot, & N. Mosconi, *Traité des sciences et pratiques de l'éducation* (pp. 53-63). Paris: Dumond.
- Caillaud, P. (2012). Les diplômes universitaires de l'enseignement supérieur : des certifications nationales/générales ou professionnelles/locales ? Dans E. Quenson, & S. Coursaget, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse: Octarès.

- Callon, M., & Latour, B. (2006). Le grand Léviathan s'appriivoise-t-il ? . Dans M. Akrich, M. Callon, & B. Latour, *Sociologie de la traduction : textes fondateurs* (pp. 11-32). Paris: Presses de Mines.
- Castra, D., & Valls, F. (2011). *L'insertion malgré tout : L'intervention sur l'offre et la demande, 25 ans d'expérience*. Toulouse: Octarès.
- Cavaco, C., & Presse, M.-C. (2013). Formation expérientielle. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 127-130). De Boeck Supérieur. Récupéré sur <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/dbu.devel.2013.02.0127>
- CEDREF. (2020). *Étude sur la Satisfaction des Employeurs des Diplômés sortants des Institutions d'Enseignement (IES) directement soutenues par le PADES*. Bamako: PADES.
- CGVSU. (Novembre 2020). *Rapport du comité de gestion de la violence dans l'espace scolaire et universitaire*. Bamako: Plate forme "Femme du Mali.
- Champy-Remoussenard, P. (2018). Le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre du point de vue des sciences de l'éducation (entre politiques, acteurs et activités). Dans P. C.-R. Starck, *Apprendre à apprendre* (pp. 21-44). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Champy-Remoussenard, P., & Starck, S. (2018). *Apprendre à entreprendre, politiques et pratiques éducatives (primaire, secondaire et supérieur)*. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Charlier, J.-E., & Croché, S. (2010). L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 77-84.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Paris: Economica.
- Charlot, B. (2006). Éducation et globalisation. Dans J. B. Mosconi, *Traité des sciences et pratiques de l'éducation* (pp. 479-488). Paris: Dunod.
- Charlot, B., & Beillerot, J. (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, 137-151.
- Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*(172), 15-28.

- Chevallier, J. (2003). La gouvernance, un nouveau paradigme étatique ? *Revue française d'administration publique*, Vol. (n° 105-106), 203-217.
- CNAES. (2014). *Un enseignement supérieur et une recherche de qualité répondant aux besoins socio-économiques et culturels du pays et ouverts sur l'environnement régional et international*. Bamako: M.E.S.R.S.
- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel: théorie et pratique*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Cook, T. D. (1985). Postpositivist critical muliplism. Dans R. L. (Eds.), *Social science and social policy* (pp. 21-62). Beverly Hills: Sage.
- Coulibaly, B., N'diaye, B. F., & Traoré, H. (2016). Jeunesse universitaire au Mali : entre études et petits boulots. Dans T. S. (Dir.), *Penser l'État, penser la jeunesse : quelle gouvernance des politiques de jeunesse dans les États d'Afrique francophone* (pp. 39-54). Paris: L'Harmattan.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Économica.
- Coupié, T. (2013, Avril). Insertion des jeunes issus de quartiers sensibles : les hommes doublement pénalisés. *Bref du Céreq*(n° 309).
- Coupié, T., Dupray, A., & Moullet, S. (2012). Ségrégation professionnelle et salaires en début de carrière : regard sur quelques professions. *Formation Emploi*(n° 118), 37-59.
- Croché, S. (2009). Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles, le cas du processus de Bologne. *Éducation et société*(24), 11-27.
- Crozier, M. (1955). *Les petits fonctionnaires au travail*. Paris: CNRS.
- Crozier, M. (1965). *Le monde des employés de bureau*. Paris: Seuil.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Cuenin, S., Tamboura, M., Keïta, I., Traoré, A., & Malla, A. (Mai 2021). *Enseignement supérieur du Mali: État des lieux en 2020*. Bamako: PADES.
- Dantier, B. (2004, Juillet 21). *Gaston Bachelard, Les obstacles épistémologiques*. Consulté le Juillet 2022, sur Les classiques des sciences sociales: <http://classiques.uqac.ca>
- Darmon, M. (2010). *Domaines et approches: la socialisation*. Paris: Armand Colin.

- De Briant, V., & Glaymann, D. (2013). *Le stage: formation ou exploitation ?* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention au quotidien (Vol. 1)*. Paris: Gallimard.
- De Ketele, J.-M. (1983). Les facteurs de réussite à l'université. *Humanités chrétiennes*, 26(4), 294-306.
- De Ketele, J.-M. (2010, juillet-Août, Septembre). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172(<http://journals.openedition.org/rfp/2168>), 5-13.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Delès, R. (2018). *Quand on n'a "que" le diplôme...les jeunes diplômés et l'insertion professionnelle*. Paris: Press Universitaire de France (PUF).
- Delmotte, Y. (1967). Ledrut R., Sociologie du chômage. *revue française de sociologie*, 8(2), 251-252.
- Dembélé, M. (2016). La face cachée des politiques scolaires de massification au Mali: les acquis des jeunes précocement sortis du système scolaire. Dans T. S. (Dir.), *penser l'État, penser la jeunesse: quelle gouvernance des politiques de jeunesse dans les États d'Afrique francophone ?* (pp. 23-38). Paris: L'Harmattan.
- Demers, D. L. (1993). La discrimination systémique : variation sur un concept unique. *Canadian Journal of Law*, 83-112.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation, des options politiques au pilotage*. Bruxelles: De Boeck.
- Depover, C., & Jonnaert, P. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique: des politiques au curriculum*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin (1re éd. 1916).
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Dewey, J. (2011). *Expérience et éducation*. Paris: Armond Colin.

- Diaby, S. (2013-2014). *Paradoxes de retour: entre réalités et décisions: Cas des étudiants et anciens étudiants maliens de Bordeaux*. Bordeaux: Université Victor Segalen 2, Faculté des sciences de l'éducation et de formation.
- Diaby, S. (2019). *Etre enseignant-chercheur en sciences humaines et sociales «en contexte de crise» au Mali : approche par les expériences quotidiennes*. Bordeaux: Université de Bordeaux, mémoire de Master Anthropologie Santé, Médiation, Migrations (S2M).
- Diaby, S. (2022). L'employabilité des diplômés en SHS au Mali : Des dynamiques contradictoires aux origines de la crise de l'université. *Perspectives philosophiques, Actes du colloque international*, 12(22), 299-314.
- Diaby, S. (2023). Être enseignant-chercheur en contexte de crise au Mali : La fabrication des angoissés du quotidien. Dans J.-F. Bruneaud, Y. Montoya, & Z. Ben Chaâbane, *Le bien-être au prisme des violences scolaires* (pp. 101-116). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux (PUB).
- Diakité, D. (2000). La crise scolaire au Mali. *Nordic Journal of African Studies*, Vol 9(n° 3), p. 6-28.
- Diambomba, M. (1980). *La réforme scolaire au Mali : essai d'analyse des facteurs qui atténuent ses résultats*. Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Diarra, M., Dolo, B.-A., Guindo, B., & Yalcouye, H. (2011). *Le système LMD à la faculté des sciences et techniques (FAST) de l'université de Bamako: quelle appropriation des protagonistes et bénéficiaires?* Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (ROCARE), Programme de subvention de recherche 2011 ROCARE-Mali.
- Diarra, S., Diakité, Y., Konaté, M., & Lange, M.-F. (2001). Le Mali : politiques éducatives et système éducatif actuel. Dans M. Pilon, & Y. Yaro, *La demande d'éducation en Afrique : État de connaissances et perspectives de recherche* (pp. 151-169). (n.i): Réseau thématique de recherche de l'UEPA.
- Dietrich, A. (2010). L'employabilité à l'épreuve de la RSE ou RSE à l'épreuve de l'emploi ? *Revue de l'organisation responsable*, Vol.5(n°1), 30-38.
- DNPD. (Mai 2021). *Situation économique et financière du Mali et perspectives pour 2021*. Bamako: Ministère de l'économie et des finances.
- Dubar, C. (1999). Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. Dans B. C. Glasman, *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (pp. 29-37). Paris: Presses Universitaires de France.

- Dubar, C. (2010). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dubet, F. (1994). Dimensions de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 511-532.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris: La découverte.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (2014). *À l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Duchet, M. (1971). *Anthropologie et histoire au siècle des lumières*. Paris: François Maspero.
- Dumartin, S. (1997). Formation-emploi : quelle adéquation ? *Économie et statistique*(n° 303), 59-80. doi:<http://doi.org/10.3406/estat.1997.2547>
- Dumestre, G. (2006). La Classe École: Une Proposition Radicale Pour l'éducation Au Mali. *Mande Studies, Indiana University Press*, 8, 111-144. Récupéré sur <http://www.jstor.org/stable/44080577>
- Dupriez, V., & Maroy, C. (1999, Novembre). Politiques scolaires et coordination de l'action. *Cahier de Recherche du GIRSEF*(4), pp. 1-20.
- Durkheim, É. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Québec.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : PUF.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation: contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris: Fayard.
- Epiphane, D., Moncel, N., & Mora, V. (2011, Juin). Femmes au bord de la crise... *Bulletin de recherche emploi-formation du Cereq*(n° 288).
- Evers, F., Rush, J., & Berdrow, I. (1998). *The bases of competence: Skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Falter, J.-M., Pasche, C., & Hertig, P. (2007). *Compétences, formation et marché du travail en Suisse: une exploitation des résultats de l'enquête internationale sur les compétences des adultes (ALL)*. Neuchâtel: OFS.
- Fekoua, L. L. (2007). L'évolution des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne depuis le 1er congrès des écrivains et artistes noirs (1956). *Présence Africaine*, 1(175-176-177), 163-193.

- Fointiat, V., & Roques, M. (2018, mai 22). Employabilité et formation (classique versus en alternance) : étude structurale d'une représentation sociale. (I. n. professionnelle, Éd.) *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1-13. Consulté le 08 décembre 2019, sur URL : <http://journals.openedition.org/5731>
- Fondeur, Y. (2013). Introduction: Système d'emploi et pratiques. *La revue de l'Ires*, Vol. 1(n° 76), 31-43.
- Fondeur, Y., & Minni, C. (2004). L'emploi des jeunes au coeur des dynamiques du marché du travail. *Économie et statistique n° 378-379*, 85-104.
- Forquin, J.-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 211-232.
- Forquin, J.-C. (1991). Justification de renseignement et relativisme culturel. *Revue française de pédagogie*, 97, 13-30.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, présentations et choix de textes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Gaudin, J. P. (2002). *Pourquoi la gouvernance?* Paris: Presses de Science Po, la bibliothèque du citoyen.
- Gautié, J. (2006). Les mutations du marché de l'emploi des seniors. *Sociologies pratiques*(12), 9-20.
- Gazier, B. (1990). L'employabilité : brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du travail*, 4(90), 575-584.
- Gazier, B. (2006). L'employabilité. Dans J. Allouche, & dir, *Encyclopédie des ressources humaines* (pp. 350-356). Paris : Vuibert.
- Gazier, B. (2017). Les dynamiques des versions opérationnelles de l'employabilité, entre individuel et collectif. Dans Tiffon, Guillaume, F. Maotty, D. Glaymann, & J.-P. Durand, *Le piège de l'employabilité, critique d'une notion au regard de ses usages sociaux* (pp. 19-38). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Gensbittel, M.-H. (1996). La formation professionnelle initiale : histoire, acteurs et enjeux. *Éducation et Formation*.
- Gensbittel, M.-H., & Viney, X. (1987). Formations et accés aux emplois : les traits dominants de la période 1976-1982. *Formation - Emploi*(n° 18), 48-63.

- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société (trad. M. Audet)*. Paris: Presses universitaires de France.
- Glaxmann, D., & Grima, F. (2010). Faire face à un déclassement social: le cas des diplômés précaires prisonniers des stages. *Management & Avenir*, 6(36), 206-225.
- Grenne, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 11, 255-274.
- Gueye, C. m. (2007). Les réalités sociologiques de l'Afrique: un terrain fertile pour la corruption. *Finance et bien commun*, 65-69. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-finance-et-bien-commun-2007-3-page-65.htm>
- Gurgand, M., & Gautié, J. (2005). Retour sur la relation formation-emploi. *Économie et statistique*, (n° 388-389), 3-13.
- Guth, S. (1990). Note de synthèse; L'école en Afrique noire francophone : une appropriation institutionnelle. *Revue française de pédagogie*, 71-97.
- Guy, D., Conrairie, C., & Verdale, N. (2007). *Observation des pratiques et des critères de recrutement. Le recrutement : un objet flou ?*. Toulouse: Institut Régional du Travail Midi-Pyrénées (Université de Toulouse - Le Mirail).
- Guy, V. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. (N. é. ligne], Éd.) Lyon: Presses universitaires de Lyon. doi: <https://doi.org/10.4000/books.pul.9522>.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée, mettre l'évaluation au service des apprentissages*. Paris: ESF.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons ? *Royal Institute of public administration*, 69, 3-19.
- Hourdin, G. (1989). *Simone Weil*. Paris: La Découverte.
- Hugon, P. (1994). La crise des systèmes éducatifs dans un contexte d'ajustement. *Afrique contemporaine*, 260-279.
- Ibourk, A., & El-Aynaoui, K. (2021). *Le paradoxe de la croissance Africaine*. Rabat: Policy Center for New South.
- IPAGU. (2010). *La gouvernance universitaire au Mali: vers une réforme du cadre juridique, opératoire et institutionnel*. Bamako: MESRS.

- Isambert-Jamati, V. (1980). Comment une école importée favoriserait-elle un développement socioéconomique autonome ? Proposition pour analyser le fonctionnement d'un système éducatif. *CEDEJ- Égypte/Soudan*, 1-6.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires; enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Éditions Universitaires (Savoir et formation).
- Isambert-Jamati, V. (2020). Approches sociologiques des contenus d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 81-91.
- Isambert-Jamati, V. (2020). Fonctionnement du système éducatif. *Revue Française de pédagogie*, 107-130.
- Jacob, S. (2014). Évaluation. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet, *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 257-265). Paris: SciencesPo Les presses.
- Jellab, A. (2003). Entre socialisation et apprentissage : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs. *Revue française de pédagogie*, vol. 142, 55-67.
- Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants : Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 115-142. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/rso/pdf/732>
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. Dans & P. Philippe Carré, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 205-220). Paris: Dumond.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue Internationale d'éducation de Sévres*, 135-145.
- Jonnaert, P., Éttayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences: un cadre opérationnel*. Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Jorro, A. (2014). La professionnalité émergente. Dans A. J. al., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 241-244). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

- Keeves, J. P. (1992). *Methodology and Measurement in International and Educational Surveys*. London: Pergamon Press.
- Kerr, C. (1954). The Balkanization of Labor Markets. Dans B. E. (ed.), *Labor Market Mobility and Economic Opportunity* (pp. 92-110). Cambridge: MIT Press.
- Konaté, D. (2001). *Chronologie sommaire de l'histoire du Mali 1989 et 2001*.
- Konaté, D. (2006). *Travail de mémoire et construction nationale au Mali*. Paris: L'Harmattan .
- Konaté, M. K., & Gacko, I. (Mars 2017). *L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur au Mali: Promotion 2011-2015*. Bamako: PADES.
- Kurt, L. (1967). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Paris: PUF.
- Kurt, L. (1968). *Resolving Social Conflicts*. New-York: Harper.
- Laberge, Y. (2009). Interactionnisme symbolique, ethnométhodologie et microsociologie . *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 40(2), 151-156.
- Lacroix, I., & St-Arnaud, P.-O. (2012, Automne). La gouvernance: tenter une définition. *Cahier de recherche en politique appliquée*, pp. 19-37.
- Lahir, B. (1994). Les raisons de l'improbable. Dans G. V. (dir.), *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire ? scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 53-78). Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Laterrasse, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris: L'Harmattan.
- Latour, B. (1994). *Le métier de chercheur : regard d'un anthropologue*. Paris: Institut National de la Recherche Agronomique (IINRA).
- Lautman, J. (1965). Le phénomène bureaucratique, thèse de doctorat d'État de Michel Crozier. Dans *Annales*, 20^è année (pp. 347-354). Économies, sociétés, civilisations.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris: PUF.
- Ledrut, R. (1966). *Sociologie du chômage*. Paris: PUF.
- Lemoine, O., & Machhour, A. (1980). *Dimensions sociales de l'enseignement en Égypte*. Le Caire: CEDEJ - Égypte/Soudan.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Lindle, J.-C. (2009). Assessment policy and politics of information. Dans G. Sykes, B. Schneider, & D. Plank, *Handbook of educational policy research* (pp. 319-332). New York & London: Routledge & AERA.

- Loua, S. (2012). *Efficacité interne de l'enseignement supérieur du Mali*. Lyon: Institut des Sciences et Pratiques de l'Éducation et de la Formation (ISPEF).
- Loua, S. (2017). Les réformes de l'école malienne de 1962 à 2016. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 34-40. doi:<https://doi.org/10.4000/ries.5917>
- Louart, P. (2002). Masmow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel. *Centre Lillois d'Analyse et de Recherche sur l'Évolution des Entreprises*, 2-18.
- Lusignan, J., & Pelletier, G. (2009). Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. Dans G. P. (dir.), *La gouvernance en éducation : régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (pp. 11-31). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Mabilon-Bonfils, B., & Lapostolle, G. (2010). *Fiches de sciences de l'éducation*. Paris : ELLIPSES.
- Mabit, R. (1995). La planification et la prospective en éducation et formation. Dans B. Charlot, & J. Beillerot, *La construction des politiques d'éducation et de formation* (pp. 55-68). Paris: PUF.
- Makosso, B. (2006). La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : une analyse pour le cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo et de la Côte d'Ivoire. *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 4(1), p. 69-86.
- Mandeville, L. (2009). Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. Dans D. Bédard, & Al, *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 123-138). Paris: Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. (2013). Les politiques et "outils de la performance" :accountability, régulation par les résultats. Dans C. Maroy, *L'école à l'épreuve de la performance, les politiques de régulation par les résultats* (pp. 11-32). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Matt, M., & Schaeffer, V. (2015). Le soutien à l'entrepreneuriat académique dans le modèle d'université HUB. *De Boeck Supérieur "Innovations"*, 3(48), 13-39.
- Mayen, P. (2014). Expérience professionnelle. Dans A. J. (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 121-125). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF.
- MEFP. (Octobre 2016). *Rapport d'analyse situationnelle annuelle sur le marché du travail 2015*. Bamako: Observatoire National de l'Emploi et de la Formation (ONEF).

- MEJCC. (janvier 2015). *Programme décennal de développement de la formation professionnelle pour l'emploi: 1ère phase 2015-2017*. Bamako: Cellule de coordination et de suivi du PRODEFPE.
- Merton, R. K. (1965). *Éléments de méthode sociologique*. Paris: Plon.
- MESRS. (2008). *Document de politique nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*. Bamako: MESRS.
- MESRS. (2018). *Arrêté n°2018-0480/MESRS-SG du 28 février 2018 portant création et organisation du diplôme de master dans les structures d'enseignement supérieur en république du Mali*. Bamako: MESRS.
- MESRS, MEN, & MJECS. (2019). *Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération (PRODEC 2), 2019-2028*. Bamako: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- Mialaret, G. (2011). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. Dans J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 161-187). Paris: PUF.
- Morrisette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. Dans S. G. Joëlle Morrisette, *Recherches qualitatives: De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche* (pp. 10-32). Québec: Association pour la recherche qualitative.
- Mortet, S., & Nadi, M. (2020). Évaluation du programme "TOKTEN" pour convertir la fuite des cerveaux en gain (étude de cas de Mali). *Revue l'Intégration Économique, Vol. 8*(n° 3), 433-445.
- Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. Dans C. B.-L. Jacky Beillerot, *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 75-97). Paris: L'Harmattan.
- Musselin, C. (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? *Revue française de science politique*, 51-71.
- Musselin, C. (2017). *La grande course des universités*. Paris: Presses universitaires de SciencesPo.
- Musset, M. (2012, Mai). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? *Dossier d'actualité, Veille et Analyse*, pp. 1-19.
- Nafti-Malherbe, C., & Samson, G. (2013). Rapport au savoir. *Esprit Critique*, 17, 260.

- Nyamba, A. (2005). Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation dans la mondialisation? Les systèmes éducatifs et de formation africains: une situation chaotique et paradoxale. *Éducation et Sociétés*(16), 53-69.
- OCDE. (2005). *Modernizing government, the way forward*. Paris: OCDE.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environment: First Results of TALIS ?*
- Ogien, A. (1999). *Sociologie de la déviance*. Paris: Armand Colin.
- OIT. (2013). *Mesurer l'informalité: Manuel statistique sur le secteur et l'emploi informel*. Genève: Bureau International du Travail (BIT).
- Olivier de Sardan, J.-P. (2021). *La revanche des contextes: Des mésaventures en ingénierie sociale en Afrique et au-delà*. Paris: Karthala.
- Olivier de Sardan, J.-P., & Vari-Lavoisier, I. (2022). *Les modèles voyageurs : Une ingénierie sociale du développement*. (R. I. développement, Éd.) Paris: Edition de la Sorbonne.
- ONEF. (2017). *Enquête nationale sur l'emploi auprès des ménages en 2016*. Bamako: Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle du Mali.
- ONEF. (2021). *Étude élargie sur l'insertion professionnelle et l'employabilité des diplômés des institutions publiques d'enseignement supérieur du Mali (cohorte 2015-2018)*. Bamako: PADES.
- ONEF. (Juillet 2019). *Enquête nationale sur l'emploi des ménages (ENEM 2018): rapport principal*. Bamako: ONEF.
- Orianne, J.-F., & Conter, B. (2007). Les politiques d'employabilité en Belgique : traitement clinique des chômeurs et traitement statistique du chômage. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(2), 176-190. Consulté le 12 08, 2019, sur <http://journals.openedition.org/rsa/476> ; DOI : 10.4000/rsa.476
- Othmane, J. (2011). *L'employabilité : définition, création d'une échelle de mesure et contribution à l'étude des déterminants*. Lyon: Université Jean Moulin Lyon 3.
- Outin, J.-L. (1990). Trajectoires professionnelles et mobilités de la main d'oeuvre: la construction sociale de l'employabilité. *Sociologie du travail*, 32(4), 469-489. Récupéré sur https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1990_num_32_4_2525
- Ozga, J. (2009). Government educationa through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.

- Paugam, S. (2009). *La disqualification sociale Essai sur la nouvelle pauvreté* (éd. 4^e Ed). Paris: PUF.
- Paul, J.-J., & Murdoch, J. (2001). L'enseignement supérieur européen au regard de la préparation professionnelle de ses étudiants. Dans J.-C. E. (dir.), *Politique d'éducation et de formation: Analyses et comparaisons internationales* (pp. 49-61). Bruxelles: De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1991). Isambert-Jamati Viviane, Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes. *Revue française de sociologie*, 32(4), 647-651.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. H. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF 2^e éd.
- Perrenoud, P. (2005). *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?* Université de Genève: Congrès de l'AIPU: L'enseignement supérieur du XXI^e siècle : de nouveaux défis à relever.
- Perrnoud, P. (1994). La pratique pédagogique, entre l'improvisation réglée et le bricolage. Dans P. Perrenoud, *La formation des enseignants, entre théorie et pratique* (pp. 21-41). Paris: L'Harmattan.
- Phelps, O. W. (1957). A Structural Model of the US Labor Market. *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 10, 402-423.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: PUF.
- Pinte, G. (2011). *L'expérience et ses acquis, bilan et perspectives pour l'éducation et la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Pirot, L., & De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Plane, J.-M. (2015). *Théories du leadership: Modèles classiques et contemporaines*. Paris: Dumond.
- PNUD. (2016). *Évaluation finale du projet Tokten Mali 2012-2016, Rapport final*.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2004). *Public management reform: A comparative analysis - into the age of austerity*. Oxford: Oxford University Press.

- Postiaux, N., & Romainville, M. (2011). Compétences et professionnalisation: La compétence asservit-elle l'Université au monde professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique ? *Éducation et Formation*(e-296), 46-55.
- Postic, M. (2001). *La relation Éducative*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: un défi à relever*. Canada: Presses Internationales Polytechnique.
- Primature. (2008). *Rapport général du forum national sur l'éducation du 30 octobre au 02 novembre 2008*. Bamako: Comité d'organisation du forum.
- Primature. (2016). *Politique nationale de la science, de la technologie et de l'innovation*. Bamako: Secrétariat Général.
- Raoul, B. (2002). Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou "l'expérience de terrain" comme relation en tension. *Études de communication*, 87-103. doi:<https://doi.org/10.4000/edc.653>
- Reader, J. (1999). *Africa, a bibliography of the continent*. (n.i): Vintage Books.
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école : De l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: DeBoeck.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Reynaud, J.-D. (2003). Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. Dans G. D. Terssac, *La théorie de la régulation sociale de Jean Daniel Reynaud* (pp. 103-113). Paris: La Découverte.
- Robbins, S., & DeCenzo, D. (2004). *Management. L'essentiel des concepts et des pratiques*. Paris: Pearson Éditions.
- Rocher, G. (1972). *Talcott Parsons et la sociologie américaine*. Paris: PUF.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir: convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 93-106.
- Roegiers, X. (2015). L'enjeu de la problématisation des contenus d'enseignement supérieur du point de vue de l'enseignement par et pour la recherche. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 13-31.

- Sainsaulieu, I. (2017). *Conflits et résistances au travail*. Paris: Presses de Sciences po.
- Sainsaulieu, R. (2019). *L'identité au travail*. Paris: Sciences Po les Presses. 4^e, Éd.
- Saint-Germes, E. (2006). L'employabilité des salariés. Enjeux, mesure et limite en matière d'accompagnement des mutations économiques. *Actes de séminaire* (p. 22 novembre). Languedoc-Roussillon: Conseil regional .
- Sall, H. N., & De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119-142.
- Schmitt, C., Berger-Douce, S., & Bayad, M. (2004). Les incubateurs universitaires et le paradoxe de la relation entre université et entrepreneuriat. *7^{ème} CIFEPME* (pp. 1-16). Montpellier: Association internationale de Recherche en Entrepreneuriat et PME.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*(172), 43-61.
- Schulte, P. (2004). L'université entrepreneuriale : une stratégie de développement institutionnel. Dans Unesco, *Les études entrepreneuriales dans l'enseignement supérieur* (Vol. XXIX, pp. 187-192). Centre européen pour l'enseignement supérieur.
- Sen, A. (2000). *un nouveau modèle économique: développement, justice, liberté*. Paris: Odile Jacob.
- Senga, J.-F. (1987). La crise de l'Université en Afrique noire. *Présence Africaine*, Vol. 144(n° 4), 153-155.
- Sethuraman, S. V. (1976). Le secteur urbain non structuré : concept, mesure et action. *Revue Internationale du Travail*, 114(1), 69–81.
- Starck, S. (2018). L'éducation à l'esprit d'entreprendre : agir, apprendre, se développer à distance de la forme scolaire. Dans P. C.-R. (dir.), *Apprendre à entreprendre : politiques et pratiques éducatives (primaire, secondaire, supérieur)* (pp. 59-78). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Stark, S., Champy-Remoussenard, P., Zaid, A., Deville, J., & M'Bark, M. A. (2014). *Innovons et développons l'esprit d'entreprendre* . Villeneuve d'Ascq: Université delille 3.
- Strauss, L. A. (1992). *La trame de la négociation: la sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: l'Harmattan.

- Thomas, W. I. (1966). *On social organization and social personality* . Chicago: University of Chicago.
- Tiffon, G., Moatty, F., Glaymann, . D., & Durand, J.-P. (2017). *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomlinson, M. (2008). The degree is not enough : Students's perceptions of the role of Higher Education Credentials for Graduate Work and Employability. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 29(n° 1), 49-61.
- Traoré, D., & Guindo, B. M. (2007). *Intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation en Afrique de l'ouest et du centre: étude d'écoles pionnières, cas du Mali*. Bamako-Mali: ROCARE.
- Traoré, I. S. (1-7 Août 2010). La crise scolaire: la fille de la crise des valeurs sociales. *Symposium Malien sur les Sciences Appliquées (SMSA)*, 256-262.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instructions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* . Paris : Dumond.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université, 2e édition.
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation* . Paris: Presses Universitaires de France.
- Vasconcellos, M. D. (2003). L'éducation, la formation et la dynamique sociale de l'emploi. *Revue française de pédagogie*(144), 105-130.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck, 4è édition.
- Viau, R., & Joly, J. (2002). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 25(1), 16-26.
- Viau, R., Prigent, R., & Forest, L. (2004). *Les façons d'apprendre des étudiantes et des étudiants de baccalauréat à l'École Polytechnique de Montréal*. Montréal: Bureau

d'appui pédagogique, Direction de l'enseignement et de la formation. École Polytechnique.

Vinh-De, N. (1991). *Le problème de l'homme chez Jean-Jacques Rousseau*. Québec: Presses de l'université du Québec.

Voirol-Rubido, I., & Hanhart, S. (2015). Face aux mutations des marchés de l'emploi, quelles politiques de formation ? *Revue française de pédagogie*(192), 5-10.

Voirol-Rubido, I., Jacquemet, N., & Périsset, D. (2020). L'insertion professionnelle des diplômé·e·s de l'enseignement comme indicateur de l'efficacité externe de la formation et de l'équité d'accomplissement professionnel. Une réflexion économique et sociologique sur l'insertion des diplômé·e·s de la Haute éc. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 42(1), 232-25.

Weber, M. (1971). *Économie et Société*. Paris: Plon.

Youtie, J., & Shapira, P. (2008). Building an Innovation Hub: A Case Study of the Transformation of University Roles in Regional Technological and Economic Development. *Research Policy*, 37(8), 1188-1204.

Zoberman, Y. (2011). *Une histoire du chômage : de l'antiquité à nos jours* . Paris: Perrin.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	2
ABSTRACT	3
REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	6
LISTE DES FIGURES ET ILLUSTRATIONS.....	8
LISTE DES TABLEAUX.....	9
LISTE DES ACRONYMES, ABRÉVIATIONS OU SIGLES.....	11
LISTE DES ANNEXES	13
INTRODUCTION GÉNÉRALE	14
PREMIÈRE PARTIE : L'ÉPISTEMOLOGIE PRATIQUE DE LA RECHERCHE SUR L'EMPLOYABILITE DES ETUDIANTS EN SHS AU MALI	27
INTRODUCTION PARTIELLE	28
CHAPITRE I : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE CONCEPTUELLE DE L'EMPLOYABILITE ET DU CURRICULUM : QUELS POSITIONNEMENTS DANS LES RECHERCHES EN SCIENCES SOCIALES ?.....	30
1.1. LE CURRICULUM COMME CONSTRUCTION SOCIALE DES SAVOIRS : UNE CONSTRUCTION THEORIQUE DE DOMINATION ET DE REPRODUCTION SOCIALE ?.....	30
1.1.1. <i>L'approche curriculaire : une approche plurielle ?.....</i>	<i>30</i>
1.1.2. <i>De l'approche curriculaire à sa traduction locale</i>	<i>38</i>
1.2. L'EMPLOYABILITE : UN REPERE POUR L'EFFICACITE DU SYSTEME EDUCATIF	47
1.3. EMPLOYABILITE : UNE NOTION A CONNEXION MULTIPLE.....	50
1.3.1. <i>Employabilité, une lecture longitudinale</i>	<i>51</i>
1.3.2. <i>Employabilité, d'une situation conjoncturelle à une responsabilisation individuelle</i>	<i>53</i>
1.4. LA CONSTRUCTION SOCIOPOLITIQUE ET PEDAGOGIQUE DE L'EMPLOYABILITE	56
CHAPITRE II : CADRAGE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ANALYSE DYSFONCTIONNELLE DU SYSTEME UNIVERSITAIRE AU MALI	70
2.1. ENTRE DYSFONCTIONNEMENT ET EMPLOYABILITE : QUELLE APPREHENSION EN FAIRE ?.....	70
2.1.1. <i>Aux origines du chômage, une erreur d'appréciation ou une erreur d'approche : une entrée historique par la crise de l'école au Mali</i>	<i>70</i>
2.1.2. <i>Approche théorique et systémique du dysfonctionnement universitaire.....</i>	<i>76</i>
2.2. L'EMPLOYABILITE A L'AUNE DU DYSFONCTIONNEMENT UNIVERSITAIRE : COMMENT L'APPREHENDER ?	80
2.3. CONTEXTUALISATION D'UN PROBLEME SOCIAL : RUPTURE OU CONTINUTE ?	83
2.4. CHOIX DU SUJET DE RECHERCHE ET DU TERRAIN D'ENQUETE	95

2.5. MODELE THEORIQUE D'ANALYSE DU DYSFONCTIONNEMENT UNIVERSITAIRE AU MALI : REFLEXIONS SUR LES DYNAMIQUES SOCIOPOLITIQUES, ADMINISTRATIVES ET PEDAGOGIQUES	98
CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DU MALI DANS SA FORME ACTUELLE EST-IL COMPATIBLE AVEC LE PLEIN EMPLOI ?	102
3.1. GENERALITE SUR LE MALI : LE TEMPS DES CRISES.....	102
3.2. L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DU MALI : SUJET AUX ORIGINES TROUBLES ?.....	105
3.2.1. <i>De l'école coloniale à l'école nationale : quelle construction sociopolitique et pédagogique pour former quel type de citoyen ?</i>	<i>105</i>
3.2.2. <i>Entre école et université, y a-t-il confusion de missions ?.....</i>	<i>108</i>
CHAPITRE IV : LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	118
4.1. LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE : UNE DEMARCHE HYPOTHETICO-DEDUCTIVE ET INDUCTIVE	118
4.2. LE CONTEXTE DE COLLECTE DES DONNEES : QUELS IMPACTS DE LA CRISE SANITAIRE ?	120
4.3. LES OUTILS DE RECUEIL DES DONNEES : POUR QUELS INTERETS ?.....	121
4.3.1. <i>Le questionnaire : construction des données quantitatives</i>	<i>121</i>
4.3.1.1. Le questionnaire à destination des bacheliers	122
4.3.1.1.1. Objectifs et leur traduction concrète	122
4.3.1.1.2. Passation du questionnaire, une réalisation trépidante	124
4.3.1.2. Le questionnaire adressé aux diplômés en SHS.....	127
4.3.1.2.1. Objectifs et leur traduction concrète	127
4.3.1.2.2. Passation du questionnaire, une réalisation trépidante	129
4.3.2. <i>L'entretien semi-directif : traduction qualitative des données.....</i>	<i>131</i>
4.3.2.1. Objectifs et spécificités de l'entretien semi-directif.....	131
4.3.2.2. Réalisation des entretiens semi-directifs	133
4.3.2.3. Guide d'entretien réalisé avec les responsables du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique	134
4.4. POPULATION D'ETUDE ET L'ECHANTILLON.....	136
4.4.1. <i>Autorités politiques : responsables institutionnels décisionnaires</i>	<i>137</i>
4.4.2. <i>Autorités administratives de l'Université : responsables organisationnels de l'action pédagogique</i>	<i>137</i>
4.4.3. <i>Enseignants-chercheurs et étudiants : acteurs centraux du fonctionnement du système universitaire</i>	<i>137</i>
4.5. CORPUS D'ETUDE : DES DONNEES BRUTES MOBILISEES	139
4.6. MODELE D'ANALYSE DES RESULTATS.....	140
4.7. POSTURE DU CHERCHEUR ET ORIGINALITE DE RECHERCHE.....	147
4.8. LIMITES DE LA RECHERCHE.....	148
CONCLUSION PARTIELLE	149
DEUXIÈME PARTIE : DU CONTEXTE UNIVERSITAIRE MALIEN AUX DYNAMIQUES CONSTRUCTIVES DU DYSFONCTIONNEMENT INSTITUTIONNEL	151

INTRODUCTION PARTIELLE	152
-------------------------------------	------------

CHAPITRE V : LES CARACTERISTIQUES SOCIOPOLITQUES, ECONOMIQUES ET PEDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DU MALI	154
--	------------

5.1. CONTEXTE POLITIQUE : DES ORIENTATIONS POLITIQUES AU PLAN STRATEGIQUE DE L'ACTION EDUCATIVE.....	154
5.1.1. <i>Orientations des politiques de l'enseignement supérieur : une logique paradoxale ?</i>	154
5.1.2. <i>Du manque de planification au bricolage curriculaire</i>	162
5.1.3. <i>Plan stratégique de l'enseignement supérieur : une mise en question perpétuelle</i>	169
5.2. CONTEXTE INSTITUTIONNEL : VECTEUR DE REGULATION OU DE FRAGILISATION ?	175
5.2.1. <i>Gouvernance de l'enseignement supérieur du Mali : quelles défaillances ?</i>	175
5.2.2. <i>Évaluation institutionnelle : de la négligence à la fragilisation</i>	183
5.2.3. <i>Leadership institutionnel : défaut ou atout ?</i>	192
5.3. LE CONTEXTE PEDAGOGIQUE ET SCIENTIFIQUE : LES LEVIERS D' ACTIONS CONTROLEES OU PAS ?	199
5.3.1. <i>Les conditions d'accueil et de pratique de classe : la non-maîtrise du chiffre</i>	199
5.3.1.1. Accueil des étudiants : une logique du chiffre et non de raison	200
5.3.1.2. Infrastructures inadaptées ou lacunaires : quels impacts sur le déroulement des enseignements ?	202
5.3.1.3. Les méthodes d'enseignement : des pratiques inefficaces » ?.....	204
5.3.2. <i>Le conservatisme, le conformisme ou la réappropriation pédagogique : quelle prise en compte du changement ?</i>	208
5.4. LE DISPOSITIF TRANSITOIRE LYCEE — UNIVERSITE : UN VIDE AUX CONSEQUENCES MULTIPLES	214

CHAPITRE VI : LES FORMATIONS UNIVERSITAIRES DU MALI FACE AUX ENJEUX DE LA MONDIALISATION : ENTRE CONCEPTION ET IMPLEMENTATION, QUELLE ANALYSE FAIRE DE LA MISSION DE L'UNIVERSITE ?	226
--	------------

6.1. LES CURRICULA DE FORMATION ET PROCESSUS D'INSERTION : ANTICIPATION OU REGULATION PAR LA REORGANISATION DES MAQUETTES ?	227
6.1.1. <i>Le processus classique d'élaboration des maquettes de formation</i>	228
6.1.1.1. Le fonctionnement de la commission nationale d'habilitation	229
6.1.1.2. Les malentendus d'une logique descendante : comment réorganiser les programmes ?.....	232
6.1.2. <i>La régulation au prisme des prescriptions gouvernementales ou réappropriation des acteurs impliqués ?</i>	237
6.1.2.1. Les actions dictées par la dysfonction, le contournement	238
6.1.2.2. Le rendez-vous manqué des compétences attendues ou la dispersion des débouchés de formation (indice de concentration)	244
6.1.2.3. L'Université en quête de professionnalité : Comment penser la dysfonction ?.....	250
6.2. LES PROJETS DE FORMATION UNIVERSITAIRE COMME REMPART AU CHOMAGE : DES CHOIX EMERGENTS DES REALITES MALIENNES ?	256
6.2.1. <i>Le chômage au prisme des logiques des départements d'enseignement et de recherche</i>	256
6.2.2. <i>L'anticipation par l'action partenariale : un défaut de gouvernance à tous les niveaux ?</i>	261
6.3. LE FONCTIONNEMENT DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES : ENTRE COLLABORATION ET COCONSTRUCTION DES SAVOIRS, QUELLE LOGIQUE ?.....	267

6.3.1. <i>Entre pouvoir administratif, légitimité enseignante et actions individuelles, quelle approche d'enseignement au Mali ?</i>	267
6.3.1.1. Enseignement supérieur et l'approche-cours : quelle construction ?.....	268
6.3.1.1.1. Lacunes organisationnelles des programmes d'études centrés sur l'approche-cours	269
6.3.1.1.2. L'arrimage des formations aux attentes du marché du travail : quelle perspective organisationnelle ?	273
6.3.1.1.3. L'adaptation des enseignements aux caractéristiques des étudiants : quels enjeux ?.....	275
6.3.1.1.4. L'intégration de la culture technologique : pour quel résultat ?.....	279
6.3.1.2. L'enseignement supérieur et l'approche-programme : quelle perspective ?	283
6.3.2. <i>Le comité de réflexion universitaire : entre le formel et l'informel</i>	286
CONCLUSION PARTIELLE	293
TROISIÈME PARTIE : LES DEFAILLANCES SYSTEMIQUES DE L'ANALYSE DYSFUNCTIONNELLE DE L'EMPLOYABILITE DEGRADEE DES ETUDIANTS EN SHS AU MALI	295
INTRODUCTION PARTIELLE	296
CHAPITRE VII : LES IMPASSES DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE AU MALI, UN SYSTEME A DOUBLE VITESSE ?	297
7.1. ENTRE QUALIFICATION REELLE ET OPPORTUNITES PROFESSIONNELLES : QUELLES LOGIQUES DE RECRUTEMENT ?.....	298
7.1.1. <i>Le recrutement par méconnaissance des formations existantes et leurs potentialités : entre déficit communicationnel et diktat de la finance ?</i>	303
7.1.2. <i>Le recrutement par ancienneté ou par confiance tacite : quelle logique ?</i>	309
7.2. L'EXPERIENCE ET LA QUALITE DE FORMATION : UNE DOUBLE EXIGENCE DU MARCHE DU TRAVAIL	311
7.2.1. <i>Le stage de qualification : des lacunes curriculaires aux obstacles d'accès à l'emploi</i>	311
7.2.2. <i>Le paradoxe de l'exigence expérientielle : vers une inégalité de l'insertion ?</i>	317
7.3. LA QUALITE DE LA FORMATION : UNE MISE EN CAUSE PERPETUELLE	320
CHAPITRE VIII : L'INDIVIDUATION DES PARCOURS DE FORMATION ET DE L'INSERTION STRATEGIQUE	327
8.1. LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE : QUELLES VARIABILITES ?.....	327
8.1.1. <i>Le rapport au savoir, un rapport de contingence ?</i>	328
8.1.1.1. Entre imposition, défaut d'information et stratégie de réorientation, quelle liberté de choix de formation ?	330
8.1.1.2. Satisfaction et attentes de la formation	343
8.1.1.3. Motivation : du comportement des étudiants aux regards des enseignants	354
8.1.2. <i>Réseau relationnel : une nécessité suffisante ou pas ?</i>	369
8.2. LES STRATEGIES D'INSERTION : ENTRE APPREHENSION DU MARCHE ET ACTION STRATEGIQUE	375
8.2.1. <i>Marché d'emploi : quelles appréhensions des étudiants ?</i>	375
8.2.2. <i>Université entrepreneuriale : est-ce une réponse possible à l'employabilité ?</i>	382
8.2.3. <i>Vie associative comme moyen de reconnaissance des compétences ou levier de valorisation des formations ?</i>	391
CONCLUSION PARTIELLE	394

CONCLUSION GÉNÉRALE.....	396
BIBLIOGRAPHIE	408
TABLE DES MATIÈRES	430