

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

**Bell & Howell Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA**

UMI[®]
800-521-0600

NOTE TO USERS

Page(s) not included in the original manuscript are unavailable from the author or university. The manuscript was microfilmed as received.

ii-iii, vii

This reproduction is the best copy available.

UMI

Université de Montréal

«La migration pour études : la question de retour et de non-retour des étudiants africains dans le pays d'origine après la formation. Le cas de Camerounais, Ivoiriens et Sénégalais à Montréal.»

Par

Guisso Célestin Blaud

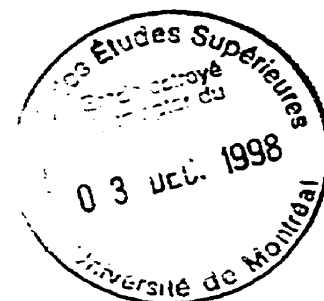
Département de sociologie

Faculté des études supérieures

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en sociologie**

Mars, 1998

© Guisso Célestin Blaud, 1998





**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-39724-6

Canada

Page d'identification du jury

**Université de Montréal
Faculté des études supérieures**

Cette thèse intitulée:

«La migration pour études : la question de retour et de non-retour des étudiants africains dans le pays d'origine après la formation. Le cas de Camerounais, Ivoiriens et Sénégalais à Montréal.»

présentée par:

Guisso Célestin Blaud

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Paul Sabourin	: président du jury
Christopher McAll	: directeur de recherche
Arnaud Sales	: membre du jury
Diambomba Mala	: examinateur externe
Michael Huberman	: représentant ou représentante du doyen

Thèse acceptée le: 23 octobre 1998

A :

Myriam Maïga

Karine Blaud

C.-J. Michael Blaud

Nos parents

SOMMAIRE

Au lendemain des indépendances, les pays moins développés et plus particulièrement les pays africains ont fait de la formation de leurs cadres dans les pays développés l'un des aspects importants de leur politique d'éducation. En effet, le sous-équipement en matière de formation et la nécessité d'une main-d'œuvre qualifiée ont constitué les facteurs justificatifs de la formation dans les pays développés en vue de l'acquisition des connaissances et des compétences pour le développement économique.

En raison du sous-développement des économies nationales par rapport au progrès socio-économique réalisé dans les pays développés, les connaissances acquises à l'étranger ne peuvent être adéquatement utilisées dans les pays moins développés. La fuite des cerveaux, notamment des professionnels des pays moins développés vers les pays développés dans les années 70, illustre cette situation. En effet, l'émigration des professionnels au cours de cette période s'explique principalement par la recherche non seulement des conditions d'application de leurs connaissances, mais aussi de celles de rentabiliser leurs compétences. Les conditions professionnelles et économiques constituaient donc les motifs principaux de l'expatriation des ressources humaines des pays moins développés.

La question de la formation à l'étranger rejoint cette problématique globale de la fuite des cerveaux, mais avec des motifs différents, sinon multiples. Certains auteurs continuent cependant de considérer les facteurs économiques comme déterminants dans la décision du retour ou du non-retour des étudiants dans leur pays d'origine après la formation. Pour d'autres, les motifs politiques sont de loin les plus importants. Souvent cependant, ce sont les facteurs à la fois économiques et politiques qui semblent déterminer l'aboutissement du projet d'études.

NOTE TO USERS

Page(s) not included in the original manuscript are unavailable from the author or university. The manuscript was microfilmed as received.

ii-iii

This reproduction is the best copy available.

UMI

Ces travaux, d'orientation plus quantitative, nous sont apparus insuffisants pour comprendre tout le processus qui sous-tend le séjour d'études des étudiants. L'objectif de la présente recherche est de comprendre comment, le projet d'études, en subissant des changements, s'oriente vers le retour ou le non-retour; et comment les nouvelles conditions d'étude, en créant de nouvelles aspirations en matière de formation et de carrière professionnelle, imposent des contraintes qui donnent lieu à des stratégies de poursuite des études.

Il ressort de cette étude que les conditions de formation sont davantage favorables au non-retour dans le pays d'origine. Cela d'autant plus que les conditions de retour sont incertaines et celles d'intégration socio-professionnelle sont appréhendées avec pessimisme. De plus, la politique globale du pays d'origine qui fait de l'unité socio-politique la condition *sine qua non* du développement économique, et exclut des idées nouvelles, voire subversives, est un facteur défavorable aux initiatives individuelles de retour. Les connaissances techniques tant désirées deviennent du coup indésirables en raison du potentiel «subversif» qu'elles recèlent, par rapport au *statu quo* dominant, à moins d'une accommodation à celui-ci.

Dès lors, la sous-utilisation ou la non-utilisation à bon escient des connaissances et des compétences tendent à perpétuer ce qui apparaît au bout du compte comme une idéologie de la nécessité d'une force de travail qualifiée pour le développement économique qui légitime le recours aux experts étrangers. Sur le plan de l'éducation, l'absence d'une politique globale de renouvellement et de renforcement des pratiques éducatives par les expériences étrangères constitue un frein au développement des systèmes éducatifs dans ces pays. Il en résulte que les pays moins développés et plus particulièrement les pays africains, perpétuent, consciemment ou inconsciemment, leur dépendance à l'égard des pays développés.

La question de la formation à l'étranger, du retour et du non-retour, est abordée dans cette étude sous l'angle qualitatif. Cette étude de cas de 15 personnes a l'avantage de permettre de maximiser et de diversifier les informations sur les thèmes abordés, grâce notamment à des entrevues en profondeur. La présente recherche apporte ainsi un éclairage complémentaire par rapport aux travaux existants sur la question.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
TABLE DES MATIERES.....	v
LISTE DES GRAPHIQUES ET SCHÉMAS	x
REMERCIEMENTS.....	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE : La politique éducative des pays africains et les rapports pays développés/pays moins développés....	1
PREMIERE PARTIE : La migration pour études et le problème du non-retour : mieux comprendre les processus.....	6
CHAPITRE 1. Approches historique, économique et sociologique de la migration.....	7
1. L'approche historique de la migration.....	8
2. L'approche économique de la migration.	12
3 La perspective sociologique de la migration.	14
3.1 La théorie de la migration de Lee.	15
3.1.1 Les déterminants de l'émigration des années 45-70.	19
3.1.1.1 Les dispositions internationales sur la liberté de circulation.	19
3.1.1.2 Les déterminants économiques, éducationnels, professionnels et politiques de l'émigration.	20
3.1.2 Les déterminants de la migration pour études.	23
3.1.3 Les déterminants du retour et du non-retour dans le pays d'origine après la formation.	25
4. Synthèse des travaux utilisés.	31
4.1 Les facteurs de migration.....	31
4.2 Les facteurs de décision de non-retour.....	33
4.3 Les facteurs de décision de retour.	34
5. Les limites des travaux.	35
Conclusion	37

NOTE TO USERS

Page(s) not included in the original manuscript are unavailable from the author or university. The manuscript was microfilmed as received.

vii

This reproduction is the best copy available.

UMI

CHAPITRE 2. Le projet d'études comme processus.....	39
1. Hypothèse.....	39
2. Méthodologie.....	40
2.1 La méthode.....	40
2.2 Le choix des pays d'origine.....	41
2.3 Choix et profil des répondants.....	42
2.4 Intérêt de l'étude par rapport à la démarche adoptée.....	43
Conclusion.....	45

DEUXIEME PARTIE : La crise éducative dans les pays moins développés et la formation à l'étranger : le cas africain.....	46
--	-----------

CHAPITRE 3. Croissance économique et démocratisation de l'enseignement : le problème de l'éducation en Afrique.....	47
1. L'éducation dans le monde.....	47
2. Le système éducatif dans les pays moins développés.....	49
Objectifs et développements.....	49
3. La crise éducative dans les pays en développement.....	51
3.1 Les facteurs économiques.....	52
3.2 Les facteurs démographiques.....	54
3.3 Les facteurs politiques.....	54
3.4 Les problèmes reliés aux programmes et objectifs d'enseignement.....	56
3.5 Les matériels d'enseignement et les technologies éducatives.....	58
3.6 La question des enseignants.....	58
4. L'éducation en Afrique.....	59
4.1 L'éducation dans l'Afrique traditionnelle.....	60
4.2 L'éducation en Afrique coloniale : politiques et objectifs.....	63
4.3 L'éducation en Afrique post-coloniale.....	69
4.3.1 L'expansion de l'éducation dans la période post-coloniale.....	71
4.3.2 Les problèmes des systèmes éducatifs en Afrique post-coloniale.....	73
5. La formation à l'étranger.....	81
Conclusion.....	86

CHAPITRE 4. La Côte d'Ivoire, le Cameroun et le Sénégal :	
les contextes socio-politiques, économiques et	
éducatifs.	87
1. La Côte d'Ivoire.....	87
1.1 Situation socio-politique.....	87
1.2 Situation économique.....	88
1.3 Situation au niveau de l'éducation.....	89
1.3.1 Structure et fonctionnement.	89
1.3.2 L'expansion et les problèmes de l'éducation en Côte d'Ivoire	
après l'indépendance.	93
2. Le Cameroun et le Sénégal.....	99
2.1 Situation socio-politique.....	99
2.2 Situation économique.	101
2.3 Situation au niveau de l'éducation.....	103
Conclusion.	107

TROISIEME PARTIE : Le projet d'études comme processus :	
analyse des trajectoires de 15 étudiants	
africains à Montréal.....	109

CHAPITRE 5. Émergence et mise en œuvre	
du projet d'études à l'étranger.....	110
1. Description de la démarche d'administration et	
de traitement des entrevues.	110
1.1 Recueil des données.....	110
1.2. Traitement des entrevues.	111
2. Émergence du projet d'études à l'étranger.....	113
2.1 Le choix de la filière de formation.....	113
2.2 La perception du diplôme étranger.	114
2.3 La sélection scolaire dans le pays d'origine.	116
2.4 Les problèmes universitaires.....	118
2.5 Les problèmes politiques.....	121
2.6 Les frustrations professionnelles dans le pays d'origine.	123
2.7 Aspirations en matière de formation et aspirations professionnelles.	127
3. Mise en œuvre du projet d'études à l'étranger.....	128
3.1 La bourse d'études.	129

3.2	L'assistance familiale.....	130
3.3	La bourse d'exemption des frais de scolarité et la mise en œuvre du projet d'études.....	131
3.4	Le choix du pays de formation dans le projet d'études.....	133
3.4.1	La bourse d'études, la bourse d'exemption des frais de scolarité, et le choix du pays de formation.....	134
3.4.2	Facilité dans l'admission dans les écoles ou Universités au Canada.....	134
3.4.3	La présence d'un parent et/ou d'une connaissance.....	135
3.4.4	La langue de formation et le choix du pays de destination.....	136
3.4.5	Le type de formation, le domaine d'études et le choix du pays de formation.....	138
	Conclusion.....	140
 CHAPITRE 6. L'orientation du projet d'études vers le non-retour ou le retour dans le pays d'origine après la formation.....		
		143
1.	Les facteurs favorisant le non-retour dans le pays d'origine après la formation..	143
1.1	Valorisation du pays de formation.....	143
1.2	L'adaptation scolaire.....	146
1.3	Les ressources financières.....	150
1.4	La poursuite des études au-delà du niveau prévu dans le projet initial.....	153
1.5	Retour non planifié, incertitude d'insertion sur le marché du travail dans le pays d'origine.....	154
1.6	La formation reçue et les difficultés perçues dans son application dans le pays d'origine.....	156
1.7	La reconstitution de la famille dans le pays de formation.....	161
1.8	L'intégration sociale dans le pays de formation.....	162
2.	Les facteurs favorisant le retour dans le pays d'origine après la formation.....	166
2.1	La situation professionnelle.....	166
2.2	La situation familiale et sociale dans le pays d'origine et la volonté de retour.....	167
2.3	La perception positive de l'utilité de la formation dans le pays d'origine.....	171
2.4	L'accès à un emploi dans le pays d'origine par rapport au pays de formation.....	173
2.5	La perception du pays de formation.....	178
	Conclusion.....	183

QUATRIEME PARTIE : La migration pour études : la rupture d'un contral social.....	188
CHAPITRE 7. Contraintes et possibilités : la formation comme processus et comme univers de réflexion.....	189
1. Rappel des objectifs de la recherche.....	189
2. Synthèse des principaux résultats.....	190
3. Comparaison avec les études antérieures.....	192
3.1 Les points de convergence avec les travaux antérieurs et les approfondissements apportés par cette recherche.....	193
3.2 Les points de divergence avec les travaux antérieurs.....	196
3.3 Les points de différence avec les travaux antérieurs.....	199
4. Contribution de la recherche à la connaissance.	201
Conclusion	204
5. Les limites	204
CONCLUSION GÉNÉRALE : La double dépendance.....	206
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... (classées par thèmes)	213
ANNEXE	i
Annexe 1. Suite de l'exposé sur l'éducation en Côte d'Ivoire.....	ii
Annexe 2. Guide d'entrevue.....	iv
Annexe 3. Tableaux de données statistiques.....	xiii

LISTE DES GRAPHIQUES ET SCHÉMAS

- Schéma 1. Les facteurs intervenant dans la décision de migration selon
la théorie de la migration de Lee. 16**
- Graphique 1. Pourcentage quinquennal de la croissance des effectifs scolaires
en Afrique par degré, 1960-1980..... 68**
- Graphique 2. Distribution en termes de pourcentages des étudiants africains
à l'étranger dans différents domaines d'étude en 1966. 82**

REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, nous tenons à remercier les personnes physiques et morales qui nous ont soutenu d'une manière ou d'une autre tout au long de notre cheminement.

Nous remercions tout particulièrement notre directeur de recherche, Monsieur Christopher McAll, pour avoir bien voulu diriger cette thèse et pour nous avoir fait partager ses expériences, combien enrichissantes, en matière de recherche. Notre thèse aura grandement bénéficié de ses qualités, notamment sa rigueur et sa disponibilité. Nous lui sommes également reconnaissant pour d'autres formes de soutien qui nous ont facilité le travail.

Nous exprimons notre reconnaissance aux étudiants qui ont accepté de participer à cette recherche, ainsi qu'au personnel du Service aux étudiants étrangers qui nous a facilité le contact avec ces étudiants.

Nous témoignons aussi notre profonde gratitude au personnel du département de sociologie de l'Université de Montréal et plus particulièrement à Madame Carole Racine, pour de nombreux services dont nous avons bénéficié tout au long de notre parcours.

Nos remerciements vont également à la responsable du Laboratoire informatique du pavillon Lionel-Groulx, Madame Lise Desjardins, de nous avoir accepté parmi son personnel comme démonstrateur pendant quatre années; cette activité nous a permis non seulement de bénéficier d'un précieux support logistique et financier, mais aussi d'acquérir des connaissances et des expériences enrichissantes en ce qui concerne l'utilisation d'outils

informatiques. Nous disons aussi merci à la Faculté des Études supérieures pour la bourse d'excellence de la FES dont nous avons bénéficié pendant 3 ans.

Nous ne pouvons passer sous silence l'action conjointe du Centre de Recherche pour le Développement international (CRDI), à Ottawa, et du Centre de Recherches architecturales et urbaines (CRAU), à Abidjan en Côte d'Ivoire, qui nous a permis d'entamer notre séjour au Canada grâce à une bourse de formation.

Pour terminer, que tous ceux, amis et collègues, qui n'ont pas été nommés, trouvent ici l'expression de notre profonde reconnaissance pour leur précieuse collaboration.

INTRODUCTION GÉNÉRALE :

**La politique éducative des pays africains et
les rapports pays développés/pays moins développés**

L'histoire de l'humanité est jalonnée de déplacements de populations, sur de courtes et de longues distances, pour des raisons diverses. Les mouvements migratoires sont plus complexes et résultent souvent d'une combinaison de facteurs. De la Deuxième Guerre mondiale à nos jours, au moins trois types de migration internationale, organisés et encadrés, peuvent être distingués. Ce sont la migration internationale de travail, c'est-à-dire la migration de la force de travail, généralement bon marché, des pays moins développés vers les pays développés; l'émigration des professionnels des pays moins développés vers les pays développés, mais également à l'intérieur de ceux-ci; et ce qu'on peut appeler aujourd'hui la migration pour études c'est-à-dire le mouvement d'étudiants qui se produit, de plus en plus mais pas uniquement, des pays moins développés vers les pays développés.

Dans la plupart des cas, la migration internationale de la main-d'œuvre peu ou non qualifiée, destinée à permettre de faire face à la pénurie de force de travail dans les pays développés entre 1940 et 1970, était contractuelle et temporaire. En effet, dans ces pays, le système capitaliste, pour se développer avait besoin d'une main-d'œuvre temporaire, bon marché, qui lui permettait de pallier à la crise de profitabilité du capital dans les pays industrialisés.

En 1956, une résolution des Nations-Unies sur la libre circulation des professionnels dans le domaine de la santé, des sciences sociales, de l'ingénierie visait à instaurer la paix dans le monde par la diffusion du savoir et des connaissances. Contrairement au type de migrants précédent, les migrants de cette seconde catégorie sont plus attirés par les avantages que leur offrent les industries américaines. La migration internationale pour études est, au départ, censée être un projet de formation et de transfert des connaissances vers les pays moins développés; elle se distingue des deux autres types de migration par le fait qu'elle se réalise, outre les initiatives individuelles, dans le cadre de politiques de formation des gouvernements des pays développés et moins développés.

Les travaux foisonnent sur cette question. Ils sont beaucoup plus axés sur la fuite des cerveaux que sur le mouvement contemporain de migration qui est essentiellement d'études et qui a pris de l'ampleur autour des années 80. Ce mouvement se fait surtout des pays africains vers les pays développés, et se caractérise par des destinations multiples, contrairement aux déplacements antérieurs dont les directions étaient davantage déterminées ou influencées par les rapports coloniaux, entre pays africains et anciennes métropoles.

La fuite des cerveaux de type classique et le mouvement contemporain de migration ont surtout été étudiés dans le cadre général d'analyse en termes de *push* et *pull* élaboré par Everett Lee en 1966. Ce cadre d'analyse et les travaux subséquents qui s'en sont inspirés ont davantage privilégié les effets, surtout économiques et financiers, du développement et du sous-développement. Dès lors, l'émigration (fuite des cerveaux) et la migration pour études, des pays moins développés vers les pays développés, s'expliquent entre autres par les différences de salaires, de conditions de vie et de travail.

Notre étude a pour titre : «la migration pour études : la question du retour et du non-retour des étudiants africains dans le pays d'origine. Le cas de Camerounais, Ivoiriens et Sénégalais à Montréal». Elle vise à apporter un éclairage nouveau à l'étude du phénomène, à travers l'analyse des motifs qui interviennent dans l'émergence et la mise œuvre du projet d'études, et des différents éléments impliqués dans l'évolution de ce projet. L'évocation des facteurs ou motifs d'ordre économique, politique et social, n'est pas un fait nouveau dans l'étude du phénomène, tant ils sont présents dans les travaux existants. Toutefois, pour la plupart, ce sont des études de détermination factorielle cherchant à établir des liens de causalité entre variables dépendantes et indépendantes.

Parmi les travaux disponibles, il en existe cependant qui innovent. L'étude de Douieb est un des rares exemples, réalisée en France sur l'impact des conditionnements sociaux et les conditions matérielles d'existence. Le présent travail se veut également innovateur en

examinant, entre autres, les conditions de vie et d'études, les stratégies de mise en œuvre et de réalisation du projet d'études. En outre, il étudie les liens entre ces différents facteurs et l'option de retour ou de non-retour dans le pays d'origine après la formation, à partir d'une étude de cas d'étudiants africains à Montréal. Nous tenterons de montrer que la migration pour études, le retour ou le non-retour, impliquent des motifs multiples qui entretiennent entre eux des liens complexes. Cette multitude et cette interrelation sont telles qu'il n'y a pas une relation simple de causalité entre un facteur donné et la décision de migrer, de retourner ou de ne pas retourner après les études.

Nous avons procédé à une analyse qualitative de 29 entrevues en profondeur réalisées auprès d'une quinzaine d'étudiants originaires des trois pays sus-mentionnés. Nous proposons d'adopter une démarche inductive pour comprendre le processus de la migration pour études et l'univers de réflexion de la formation à l'étranger. Ainsi, nous nous démarquons de l'approche quantitative essentiellement basée sur la recherche des facteurs déterminants. La dimension processuelle de la question nous semble plus importante; elle est au cœur de cette étude.

La présente étude est constituée de quatre parties subdivisées en sept chapitres. Dans la première partie, nous présentons les approches historique, économique et sociologique de la migration (chapitre 1), et proposons de considérer le projet d'études comme un processus (chapitre 2). Dans la deuxième partie, nous faisons un survol du problème de l'éducation en Afrique en rapport avec la croissance économique et la démocratisation de l'enseignement (chapitre 3); nous présentons également les contextes socio-politiques, économiques et éducationnels de la Côte d'Ivoire, du Cameroun et du Sénégal, pays retenus dans cette recherche (chapitre 4). Dans la troisième partie, nous présentons et faisons une analyse qualitative des données, qui montre que le projet d'études est un processus; cela à travers l'émergence et la mise en œuvre du projet d'études à l'étranger (chapitre 5), et l'orientation du projet d'études vers le non-retour ou le retour dans le pays d'origine après la formation

(chapitre 6). Enfin, dans la quatrième partie, nous mettons en relief les contraintes et les possibilités qui font que la formation à l'étranger est un processus et un univers de réflexion (chapitre 7). Suivent, pour terminer, les limites de cette recherche.

PREMIERE PARTIE :

**La migration pour études et le problème du non-retour :
mieux comprendre les processus.**

CHAPITRE 1. Approches historique, économique et sociologique de la migration.

Le problème de retour ou de non-retour des étudiants des pays «moins développés» en formation dans les «pays développés»¹ a été étudié surtout aux États-Unis. En France, l'étude de Douieb demeure l'une des rares sinon l'unique recherche sur cette question. Ces études ont toutefois un point commun, celui de proposer une explication au retour ou au non-retour à travers des analyses de corrélations avec différentes variables. L'une des raisons de cette tendance, c'est que ces études empruntent, implicitement ou explicitement, au cadre théorique de Lee sur les facteurs «repoussants» (*push*) et «attirants» (*pull*) dans une approche de la migration en général, et privilégient les facteurs entre autres économiques et politiques. Il s'ensuit que les approches des auteurs, si elles ne sont pas uniquement quantitatives, sont plutôt une combinaison du quantitatif et du qualitatif avec la prédominance du premier. Par conséquent, la plupart de ces études n'arrivent pas à cerner la dimension processuelle du problème.

Cette dimension processuelle est au centre de la présente recherche. Bien plus, celle-ci s'intéresse à un objet qui n'est pas de comprendre la décision de retour ou celle de non-retour; elle vise plutôt à cerner un univers de réflexion qui, dans le projet d'études, est une phase de transition. Autrement dit, cette recherche a pour objet l'étude du processus de transformation ou de reformulation du projet d'études, ainsi que l'orientation de ce projet

¹. Nous utilisons, sans les critiquer, les distinctions entre, d'une part, pays développés et, d'autre part, pays sous-développés, pays en voie de développement ou pays moins développés, entre autres, bien que ces termes nous semblent avoir une connotation évolutionniste qui suppose un point de départ et un autre d'arrivée. En réalité, dans la mesure où d'une part, aucun pays n'étant figé et, d'autre part, aucun stade de développement n'étant prédéfini, tous les pays se développent, chacun à son rythme et selon ses moyens. Autrement dit, le développement étant un processus sans arrêt, ces distinctions n'ont qu'une valeur purement analytique.

d'études vers le retour ou le non-retour dans le pays d'origine. Dès lors, il nous a semblé approprié de recourir à la méthode qualitative qui privilégie des entrevues en profondeur. Cela afin d'explorer avec une certaine latitude les différentes composantes du projet d'études. En outre, notre démarche vise davantage à chercher à comprendre par les répondants eux-mêmes ce qu'ils savent et vivent en rapport avec leurs conditions de formation, plutôt qu'à partir de nos propres suggestions.

Dans ce chapitre de la première partie, nous allons d'abord exposer les différentes approches de la migration, c'est-à-dire les perspectives historique, économique et sociologique, en indiquant comment, implicitement ou explicitement, les questions de l'émigration et de la migration pour études y ont été abordées. Il sera suivi du second chapitre consacré au cadre d'analyse, à l'hypothèse et à la méthodologie de cette recherche.

1. L'approche historique.

L'approche historique globale explique le phénomène de la migration par rapport au développement du capitalisme. La migration est considérée dans cette perspective comme un effet du développement capitaliste. En fait, elle semble s'inscrire dans la logique même du mode de production capitaliste dans la mesure où le capital crée perpétuellement les conditions d'émigration. Ainsi, selon Bonacich, «la migration n'est pas un produit de facteurs isolés et discrets, mais de rapports historiques entre les pays. Elle n'est donc pas fortuite, mais systémique» (1984, p.4).

Deux niveaux d'analyse permettent de comprendre la migration dans la perspective historique globale : le développement inégal en tant que produit de la pénétration capitaliste dans les sociétés périphériques, et la dynamique interne du mode de production capitaliste. Le premier élément crée les conditions de l'émigration dans les sociétés périphériques, alors que le second met en œuvre les mécanismes de reproduction et d'expansion du système

capitaliste dans les sociétés du centre. Par exemple, le capitalisme manufacturier et marchand qui, à travers des compagnies coloniales et le commerce de traite, eut des effets

«extrêmement brutaux, déstructurants, destructeurs : en certaines zones d'Afrique, avec l'élargissement du «prélèvement» des esclaves; en Amérique du Sud et du Centre, avec la décimation des populations autochtones, le pillage des métaux précieux, le développement ponctuel de productions agricoles et minières pour la métropole». (Beaud, 1987, p.89)

Ainsi, cette «conquête coloniale» et ce «commerce prédateur» (*ibid*) ont-ils anéanti les forces et les capacités créatives de ces sociétés. Le pillage et l'expropriation à la périphérie ont constitué des conditions favorables à la constitution d'une réserve de migrants potentiels, d'abord pour des centres urbains, ensuite pour d'autres régions plus développées.

La migration apparaît comme la résultante du développement historique inégal, c'est-à-dire d'une accumulation massive du capital et d'une concentration des ressources productives à l'intérieur de certaines formations sociales; elle découle donc aussi de la dépendance économique et politique croissante des formations sociales définies comme géographiquement et économiquement périphériques à l'égard des pays du centre (Miles, 1982, p.162). Dès lors, les économies sous-développées ne peuvent absorber toute la force de travail produite, pas plus qu'elles ne sont capables d'offrir des conditions de travail adéquates à leur main-d'œuvre qualifiée; celle-ci trouve alors son salut dans les pays développés où ces conditions existent et semblent plus attrayantes (salaires élevés entre autres).

L'émigration des professionnels vers les pays développés constitue l'une des conséquences de ce développement inégal.¹ Toutefois, dans une perspective historique, d'autres éléments interviennent dans l'émigration des professionnels; ce sont,

¹. Nous verrons la question de la fuite des cerveaux plus loin dans l'exposé de la théorie de la migration de Lee.

principalement, l'État et ses agents de recrutement qui agissent comme intermédiaires (Miles, 1982, p.161). Ainsi, pour Piore, les employeurs et leurs représentants seraient à l'origine de la migration temporaire de la force de travail des sociétés sous-développées vers celles moins développées. Car, «Sans cet agent actif qu'est l'employeur, une région à faible revenu peut exister pendant des années comme une économie isolée, auto-gérée, malgré sa proximité relative avec une région industrielle, sans générer de flots d'émigration significatifs» (Piore, 1979, p.24). Par exemple, en Europe de l'Ouest, à partir des années 1950 jusqu'au début des années 1970, période caractérisée par une pénurie de main-d'œuvre, un système contractuel a été institué pour permettre l'entrée de nationaux étrangers (Miles, 1988, p.117). Aux États-Unis, la loi d'Immigration de 1965¹ était destinée à pallier à l'insuffisance d'une main-d'œuvre qualifiée (Unesco, 1971, p.67). Le besoin en main-d'œuvre dans ces pays était tel que, jusqu'en 1970, les progrès scientifiques et technologiques avaient changé l'ordre de priorité de la politique de formation de la main-d'œuvre; celui-ci est passé de l'importance accordée à la «formation du capital basée sur la science» à celle de la «formation du capital basée sur la force de travail» (Hoek, 1970, p.10).

Mais, dans cette perspective historique, la force de travail migrante n'est pas qu'une force de travail de remplacement, c'est-à-dire une solution à la pénurie ou à l'insuffisance de main-d'œuvre due au plein emploi; elle est aussi une force de travail alternative qui permet de faire face à d'autres problèmes structurels reliés au mode de production capitaliste. Il s'agit notamment de la crise de rentabilité, c'est-à-dire la baisse tendancielle du taux de profit, due à une force de travail locale de plus en plus coûteuse (Miles, 1982, pp.187; 205). Le caractère bon marché et contractuel, donc temporaire de la force de travail migrante, permet de comprendre cette situation. En effet, il permet au capital central d'avoir un contrôle sur l'utilisation de la force de travail migrante et d'en disposer selon le cycle de la

¹. De 1965 à 1968, aux États-Unis, le talent, les qualifications professionnelles étaient les seuls critères de sélection des immigrants, indépendamment de l'origine ou de la race. Voir Hoek (1970, p.27).

production capitaliste, de même qu'il lui permet d'épargner sur le coût de reproduction de la force de travail dans les conjonctures difficiles.

Cette approche, plus globale, qui s'appuie sur le développement inégal entre les pays développés et moins développés, diffère de celle économique qui s'intéresse aux décisions individuelles. Dans celle-ci, les migrants sont mus par des considérations rationnelles en termes de coûts et bénéfices impliqués dans la migration.

William Glaser, dans le cadre des programmes de formation et de recherche de *The United Nations Institute for Training and Research* (UNITAR), a conduit une recherche par questionnaire de grande envergure auprès de plus de 6 000 étudiants et professionnels originaires de différents pays développés et moins développés. L'étude, qui portait sur le phénomène de la fuite des cerveaux, visait à identifier les facteurs en jeu dans l'émigration et le retour/non-retour. Cette étude fait apparaître que l'influence des facteurs¹ est variable selon les pays d'origine et d'accueil, de même qu'elle est fonction des domaines d'études. De manière générale, contrairement à certaines affirmations, l'auteur conclut à une absence de lien de causalité entre, d'une part, les niveaux de développement économique plus élevés et les salaires correspondants dans les pays d'accueil et, d'autre part, la fuite des cerveaux des pays d'origine. Selon lui, le facteur décisif est l'équilibre entre la formation des professionnels et les opportunités d'emploi; car, «plus un pays produit des personnes éduquées que ne peut absorber son économie, plus il perdra ses ressortissants qui étudient à l'étranger» (Glaser, 1978, p.xxxix). Cette affirmation fait pendant à l'approche économique qui met l'accent sur la recherche du bien-être individuel, de la satisfaction des attentes et des désirs dans la migration.

¹. Les facteurs retenus étaient d'ordre politique et, surtout, socio-économique. Ces facteurs étaient, entre autres, la surpopulation, l'absence d'emploi pour le personnel hautement qualifié, les bas salaires, l'absence de conditions de travail satisfaisantes, la sous-utilisation de personnel qualifié, et l'absence d'équipes de soutien tels les aides de laboratoire ou les dessinateur. Voir William Glaser (1978, p.3).

2. L'approche économique de la migration.

L'approche économique réfère à la théorie de l'investissement qui associe étroitement, d'une part, investissement et, d'autre part, croissance et/ou développement économique. Cette théorie comprend deux dimensions : la dimension matérielle (les *inputs* ou tout ce qui est moyen matériel de production) souvent considérée comme l'élément unique ou le plus important de la croissance et du développement économique; et la dimension non matérielle, c'est-à-dire l'aspect qualitatif des ressources humaines (Schultz, 1971, p.35). Une distinction doit donc être faite entre la théorie de l'investissement dans le capital et la théorie de l'investissement dans le capital humain¹. C'est à cette dernière que nous allons nous intéresser parce qu'elle constitue le cadre de référence de certaines études sur la migration.

Selon la théorie de l'investissement dans le capital humain, la satisfaction individuelle et collective, la croissance et le développement économique, dépendent de l'investissement dans la force de travail potentielle. Ainsi, les individus améliorent-ils leurs capacités productives et de consommation en investissant en eux-mêmes (*ibid*, p.62). L'éducation, la santé, la formation professionnelle, la recherche d'informations sur les opportunités d'emploi et la migration, constituent des activités d'investissement par lesquelles ces capacités s'améliorent (*ibid*, p.63). Ces activités d'investissement procurent des satisfactions futures tant au niveau individuel (la personne qui investit) qu'au niveau familial, et favorisent globalement la croissance et, éventuellement, le développement économique. Cette théorie repose donc sur le principe qu'«il n'est de richesse que d'hommes» (Schultz, 1981).

L'éducation comme investissement et ses conséquences en tant que forme de capital (Schultz, 1971, p.78) contribuent à la formation de la richesse et au bien-être. La migration

¹. L'auteur écrit que «la marque distinctive du capital humain est qu'il est une partie de l'homme. Il est humain parce qu'il est incorporé en l'homme, et il est capital parce qu'il est une source de satisfactions et/ou de gains futurs» (Schultz, 1971, p.48).

comme recherche d'opportunités - ou de meilleures opportunités d'emplois - joue également ce rôle. En ce sens, la fuite des cerveaux est un bel exemple. Dans cette approche, l'ultime but de l'investissement est toujours d'ordre économique : l'accumulation ou la maximisation des gains économiques.

C'est ce qu'on retrouve, par exemple, chez Todaro (1976) qui se situe dans le prolongement de l'analyse en termes de revenu différentiel. Son approche de la migration est une perspective probabiliste selon laquelle la migration est avant tout un phénomène économique rationnel (*ibid*, p.40). Selon l'auteur, la migration est, pour les migrants, une réponse aux différences de revenus entre régions rurales et urbaines, plus en termes de revenus escomptés que de revenus réels (*ibid*, p.42).

Une autre étude aussi connue est celle de Sjaastad (1962) dans laquelle la migration comme activité d'investissement est analysée en termes de coûts et bénéfices. La migration y apparaît non comme un régulateur des revenus différentiels entre des régions inégalement développées, mais comme un investissement qui accroît la productivité des ressources humaines (Sjaastad, *ibid*, p. 83). Dans l'activité d'investissement, l'auteur fait la distinction entre les bénéfices et les coûts. Les premiers sont exclusivement monétaires; les seconds peuvent être privés, donc monétaires et non monétaires, sociaux ou psychologiques, c'est-à-dire associés par exemple à la perte d'un environnement familial, d'amis, de parents. La décision de migrer résulterait de l'évaluation des coûts et bénéfices associés au processus de la décision.

Faisant une critique de cette théorie de l'investissement, Charlot admet que «l'idée d'éducation comme investissement traduit à coup sûr une réalité», si l'on considère la part importante du budget allouée à ce secteur surtout après la Deuxième Guerre mondiale un peu partout dans le monde (1987, p.182). Toutefois, selon l'auteur, «on ne peut pas poser

comme vérité absolue que : éducation = investissement = productivité accrue», dans la mesure où,

«Tout dépend de l'organisation du travail et, au-delà, de la société elle-même. Certaines sociétés peuvent augmenter la productivité collective en investissant moins dans une partie de la population, comme nous l'avons dit à propos des OS des années 60. D'autres peuvent réaliser des investissements éducatifs qui se révèlent contre-productifs, comme ces sociétés du Tiers-Monde parasitées par une bureaucratie de diplômés.» (ibid, pp.183-184)

Charlot soutient donc que l'histoire scolaire n'est pas réductible à une affaire d'investissement individuel, à une série de décisions rationnelles et comptables pensées en termes de bénéfices, de coûts et de risques. Car «la décision «rationnelle», la demande «individuelle», le calcul des «bénéfices» et des «coûts», mettent en jeu des processus d'identification, des attentes, des valeurs qui fonctionnent dans le symbolique et sont irréductibles à une arithmétique sociale du profit» (*op. cit.*).

La perspective sociologique, notamment la théorie générale de Lee et les travaux subséquents apportent une contribution complémentaire aux études d'orientation économique. C'est cette approche sociologique qu'il faut à présent aborder.

3. La perspective sociologique de la migration.

Ravenstein (1976) et Lee (1966) demeurent les références d'un nombre important d'études sur la migration, le premier pour avoir dégagé les lois de la migration, et le second pour sa théorie générale de la migration. Ils sont considérés comme les pionniers du genre «classique» qui ont conceptualisé la migration en termes de «relocalisation individuelle des êtres humains dans l'espace, dans un même pays ou entre pays; ils se sont efforcés également de concevoir un modèle formel élégant qui prendrait en compte tels mouvements» (Zolberg, 1989, p.68).

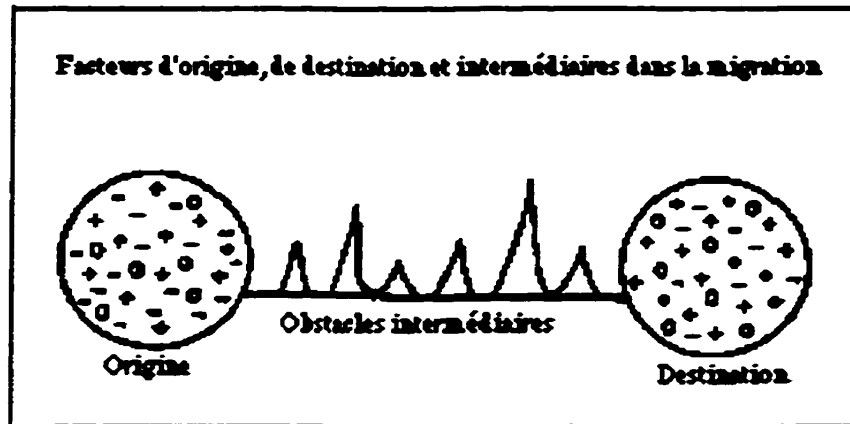
Ravenstein a cherché, d'une part, à prédire le volume et la taille des courants migratoires et, d'autre part, à estimer les conditions d'éventuels mouvements migratoires de certaines catégories de personnes. Le caractère très descriptif et l'accent mis sur la mobilité géographique sont probablement tels que l'étude de Ravenstein n'a pas eu la même influence que celle de «La théorie de la migration» de Lee.

La théorie des facteurs de répulsion et des facteurs d'attraction «*theory of push/pull*» a eu un impact considérable sur la plupart des travaux sociologiques, en ce qui concerne la migration tant interne qu'internationale. D'où l'intérêt ici de voir un peu plus en détail cette approche.

3.1 La théorie de la migration de Lee.

La migration au sens large est, selon Lee, «un changement permanent ou semi-permanent de résidence», indépendamment de la distance parcourue (courte ou longue), du caractère du déplacement (volontaire ou involontaire) et de la nature de la migration (interne et internationale) (1966, p.49). Selon Lee, il existe quatre types de facteurs qui interviennent dans la décision de migrer. Ce sont, les facteurs associés au lieu d'origine, les facteurs relatifs au lieu de destination, les facteurs intermédiaires et les facteurs personnels. Les trois premiers types de facteurs sont présentés dans le schéma de la page suivante.

Schéma 1. Les facteurs intervenant dans la décision de migration selon la théorie de la migration de Lee.



Source : Lee, 1966, p.50.

Les signes plus (+) représentent les facteurs de rétention au lieu d'origine ou d'attraction au lieu de destination. Les signes moins (-) sont les facteurs qui exercent une force de répulsion. Et les signes zéro (0) représentent les facteurs qui n'ont aucun effet, ou facteurs d'indifférence.

Les deux sortes de facteurs (+ et -) peuvent avoir les mêmes effets sur les migrants ou migrants éventuels mais, par le fait qu'ils peuvent être différemment définis, ils sont susceptibles d'avoir des effets tout à fait différents. Lee en conclut qu'il existe des différences importantes entre les facteurs associés au lieu d'origine et ceux associés au lieu de destination en ce sens que, contrairement au lieu d'origine, la connaissance que l'on a du lieu de destination avant la migration est rarement parfaite. En d'autres termes, il y a toujours un élément d'ignorance, voire un mystère sur le lieu de destination. C'est seulement en y vivant, en étant dans le milieu concerné que les avantages et les inconvénients peuvent être mieux connus et appréciés.

Une autre différence entre ces deux types de facteurs tient aux cycles de vie des migrants selon lesquels il peut y avoir surévaluation des éléments positifs du lieu d'origine

et sous-évaluation des éléments négatifs. Par exemple, un migrant peut surévaluer son milieu d'origine pour y avoir passé toutes les années formatives ou toute une bonne partie de sa jeunesse. De même que le nouvel arrivant qui éprouve des difficultés d'adaptation peut faire une évaluation contraire mais tout aussi erronée des facteurs positifs et négatifs associés au lieu de destination. Il s'ensuit une première conclusion selon laquelle,

«bien que la migration puisse résulter d'une comparaison des facteurs à l'origine et à la destination, un simple calcul des + et - ne peut permettre de décider d'un acte de migration. Les éléments favorables à la migration doivent donc être suffisants pour surmonter l'inertie naturelle qui existe toujours.» (Lee, 1966, p.51)

De plus, il existe, entre les facteurs d'attraction et ceux de répulsion, des facteurs intermédiaires tels la distance - donnée constante de toute migration -, le coût du déplacement, qui peuvent s'avérer insignifiants dans certaines circonstances et insurmontables dans d'autres. X

Une autre variation réside dans l'intervention des facteurs personnels qui peuvent atténuer les effets positifs et négatifs, c'est-à-dire qu'ils peuvent par exemple faciliter ou retarder la migration. Certains facteurs personnels sont plus ou moins constants à travers la vie de l'individu, tandis que d'autres sont associés aux différentes phases dans le cycle de vie et en particulier aux ruptures liées au passage d'une phase à une autre. Sous ce rapport, la migration résulte moins des facteurs réels que de la perception de ces facteurs. Dès lors, les sensibilités personnelles, l'intelligence et la conscience des conditions ailleurs entrent en ligne de compte dans l'évaluation de la situation à l'origine; de même que la connaissance de la situation à la destination dépend des contacts personnels ou des sources d'informations qui ne sont pas universellement disponibles. De plus, certaines personnalités, contrairement à d'autres, sont réfractaires aux changements.

De ces considérations, Lee dégage une autre conclusion, à savoir que «la décision de migrer n'est donc jamais complètement rationnelle et, pour certaines personnes, la

composante rationnelle l'est beaucoup moins que l'irrationnelle» (Lee, *ibid*). Par exemple, des émotions passagères, le trouble mental et des situations accidentelles peuvent constituer une composante importante dans la migration. En effet, les personnes qui migrent ne prennent pas toujours elles-mêmes cette décision, tel est le cas des enfants qui accompagnent leurs parents et des épouses qui suivent leur époux (*ibid*).

Cette théorie générale de Lee a servi de cadre de référence à de nombreux auteurs qui se sont intéressés à la question de la migration en général et dans des études connexes. Toutefois, il est courant de constater que certains auteurs étudient un côté de la médaille, alors que d'autres s'intéressent à l'autre (Ritterband, 1968, p.16), c'est-à-dire soit exclusivement le lieu d'origine ou le lieu de destination.

En dehors de quelques études récentes, les approches théoriques dans les travaux existants sur la migration en général et la migration pour études en particulier s'inscrivent la plupart du temps dans ce modèle théorique général. Il faut dire que ce sont surtout des études de corrélations entre variables, qui ne s'y réfèrent pas de façon explicite.¹ Dans ces études axées sur la recherche de facteurs déterminants, les auteurs mettent l'accent soit sur les facteurs économiques (différences salariales entre pays d'origine et pays de destination), soit sur l'excès de main-d'œuvre (rapport offre/demande), ou sur les facteurs socio-politiques dans le pays d'origine. Les études sur la fuite des cerveaux des années 70 constituent un cas typique des analyses factorielles.

¹. Ces études ayant été faites la plupart du temps pour trouver des solutions au problème de la fuite des cerveaux des années 1970, la préoccupation des auteurs était moins de vérifier ou de générer une théorie que d'en arriver à des propositions concrètes de politiques éducatives. C'est ce qui caractérise, entre autres, les travaux réalisés aux États-Unis dont nous parlerons incessamment.

3.1.1 Les déterminants de l'émigration des années 45-70.

Les déterminants de l'émigration entre 1945 et 1970 portent d'abord sur les dispositions internationales qui ont servi de cadre global aux mouvements des professionnels entre différents pays. Ensuite, ils concernent les caractéristiques économiques, éducationnelles, professionnelles et politiques des pays moins développés par rapport aux pays développés.

3.1.1.1 Les dispositions internationales sur la liberté de circulation.

La déclaration de la Commission des Nations-Unies sur l'énergie atomique, le 15 novembre 1945, relative à la libre circulation des savants, constitue une référence importante qui permet de comprendre l'exode des cerveaux dans les années 1945-1970. Car c'est à la faveur de ces dispositions considérées comme garantes de la paix et du développement dans le monde que le ton va être donné pour la libre circulation des savants. Cette législation faisait de la libre circulation de ces personnes l'une des conditions favorables à la circulation des idées et des connaissances, en vue de la préservation de la paix et du développement dans le monde. C'est ce qui ressort d'une résolution de la Commission de l'Énergie atomique des Nations-Unies qui a réuni, le 24 janvier 1946, les gouvernements des États-Unis, du Canada et du Royaume-Uni:

«Representing as we do the three countries which possess the knowledge essential to the use of atomic energy, we declare at the outset our willingness, as a first contribution, to proceed with the exchange of fundamental scientific information and the interchange of scientists and scientific literature for peaceful ends with any nation that will fully reciprocate. We believe that the fruits of scientific research should be made available to all nations and that freedom of investigation and free interchange of ideas are essential to the progress of knowledge.» (Unesco, 1971, p.14)

Dans ce contexte global, le problème de la fuite des cerveaux était avant tout un «problème de l'émigration des savants et technologues» (Unesco, 1971), des pays moins

développés (du Tiers monde et de l'Europe) vers l'Amérique du Nord, principalement vers les États-Unis. L'Unesco, qui fut créée en 1945, avait d'ailleurs pour mission de promouvoir l'échange international des personnes (*ibid*, p.16). Celles-ci étaient donc principalement des savants, ingénieurs et technologues qui affluaient pour la plupart vers les États-Unis.

Toutefois, outre ces déclarations officielles favorables à la libre circulation des personnes, d'autres facteurs ont pu jouer un rôle décisif dans l'émigration. Ils sont reliés autant aux pays de départ (facteurs de répulsion) qu'aux pays d'immigration (facteurs d'attraction).

3.1.1.2 Les déterminants économiques, éducationnels, professionnels et politiques de l'émigration.

Les facteurs plus spécifiques résultent d'un phénomène global qu'est le sous-développement, notamment économique, des pays d'émigration. Une étude de l'Unesco a conclu que, de façon générale, c'est «la déprime environnementale» qui incite à émigrer (1973, p.73). Les éléments constitutifs de cet environnement sont les caractéristiques du sous-développement, c'est-à-dire, entre autres, la surpopulation, la misère et la pauvreté résidentielle (*poor housing*) (*ibid*). Ces caractéristiques sont considérées comme des motifs de l'émigration vers les pays développés en général et les États-Unis en particulier.

La question du sous-développement et du développement, en rapport avec les catégories professionnelles migrantes, fait référence à la différence salariale (les salaires apparaissant plus élevés dans les pays développés et aux États-Unis notamment); elle réfère aussi aux nombreuses opportunités de carrière et de ressources matérielles pour la recherche (laboratoires et bibliothèques, entre autres) dans les pays développés. Et, comme les personnes qui ont un niveau de formation universitaire sont géographiquement plus mobiles

que les autres (Hoek, 1970, p.24), il leur est plus facile de satisfaire leurs aspirations concernant ces opportunités par l'émigration. Plutôt que de vouloir travailler et s'isoler dans un environnement dépourvu, ces personnes préfèrent s'exiler dans les pays développés où les conditions de leur épanouissement professionnel semblent réunies.

L'émigration des professionnels des pays moins développés apparaît donc comme une réaction aux problèmes de chômage et de sous-utilisation de leurs connaissances et compétences; elle constitue également une réponse à une demande de main-d'œuvre dans les pays développés, à laquelle sont reliées des conditions de travail avantageuses tels des salaires élevés. (Unesco, *ibid*, p.64).

Le développement inégal est une réalité dont les effets sont entre autres les différences de niveau de vie, de conditions de vie et de travail, qui constituent les motifs d'émigration. Cependant, des éléments d'une autre nature semblent avoir également joué dans l'attrait des professionnels des pays moins développés vers les développés. Hoek, entre autres, note à ce propos que l'éducation dans les pays en développement constitue une des raisons d'émigration vers les pays développés (*ibid*, p.24). Les systèmes éducatifs dans ces pays souffrent, selon l'auteur, d'un manque ou d'une faiblesse de planification éducationnelle et de prévision des besoins en main-d'œuvre. En l'absence d'un tel instrument de développement, économique de façon générale, l'objectif de l'enseignement secondaire consiste davantage à poursuivre les études à l'université. Il en résulte deux situations : l'une, c'est l'incapacité de l'économie locale à absorber toutes les personnes formées, ou la sous-utilisation de celles-ci par rapport à leur sur-qualification qui dépasse souvent les nécessités et les exigences pratiques du travail à accomplir; l'autre, c'est le mépris affiché par ces personnes formées à l'université, à l'égard du travail manuel et du mode de vie rural, aggravé par les égards traditionnellement dus aux personnes éduquées (Hoek, *ibid*; Moumouni, 1967, pp.131-132).

De plus, la prise d'assaut de l'administration, au moment de l'indépendance, par les cadres nationaux relativement jeunes (qualifiés ou non qualifiés), constituerait un obstacle aux éventuelles opportunités de promotion pour les nouveaux diplômés (Hoek, 1970; Unesco, 1971). Il se crée donc des attentes chez ces derniers et chez les étudiants en général en ce qui concerne leur opportunité d'emploi et leur carrière professionnelle.

Pour les personnes formées à l'étranger et, dans une moindre mesure, pour celles issues du système de formation local, le désir d'émigrer résulterait souvent d'une préparation inadéquate par rapport à l'environnement de travail de leur pays. Ayant pris l'habitude de réfléchir sur une réalité autre que la leur, les diplômés auraient souvent du mal à comprendre et à maîtriser l'environnement de travail du pays d'origine. De plus, les difficultés d'insertion professionnelle seraient également dues au fait que les cadres déjà établis sur le plan professionnel perçoivent souvent les personnes nouvellement formées non comme de précieux et utiles collaborateurs, mais comme des rivaux dangereux et indésirables (Hoek, *ibid*, p.32).

Le mode d'accès à un emploi, souvent basé sur les appuis, plutôt que sur les compétences professionnelles, apparaît également comme un facteur important pour les émigrants potentiels (*ibid*). Une étude portant sur quatre pays en développement a montré (Unesco, 1971, p.69) que dans certains cas, l'obtention des emplois professionnels de haut niveau est assujettie aux allégeances politiques à l'égard du parti au pouvoir ou des personnalités politiques influentes. De plus, dans les milieux professionnels, la délégation de l'autorité et du pouvoir se fait souvent en fonction de l'âge et non des compétences, ce qui engendre des frustrations chez les jeunes professionnels qui deviennent alors des migrants potentiels (*ibid*).

Les auteurs mentionnent également les raisons politiques comme motifs d'émigration. Ces motifs portent, entre autres, sur le désenchantement politique des professionnels

migrants, susceptibles d'exercer un leadership nécessaire à l'amélioration du climat politique, et sur le manque d'intérêt de la part des leaders politiques pour la science et la technologie (Unesco, 1971, pp.66-68). Pourtant, l'une des raisons des politiques de formation à l'étranger semble être l'acquisition des connaissances scientifiques et des savoirs technologiques en vue du développement économique des pays d'origine.

3.1.2 Les déterminants de la migration pour études.

Se référant au modèle théorique de Lee, Diambomba (1987) identifie deux types de facteurs qui interviennent dans la migration pour études : les facteurs «repoussants» et «attirants». Les premiers ont trait aux caractéristiques éducationnelles, économiques et socio-politiques du milieu d'origine. Ces facteurs sont, entre autres, l'absence de filières de formation désirée, la faible qualité de la formation scolaire, la sélection à outrance lors du passage d'un niveau scolaire à un autre. Ils renvoient également aux problèmes politiques telle la discrimination à l'égard de certaines catégories dans la sélection des candidats aux institutions nationales, de même qu'aux problèmes économiques comme la pénurie d'emplois (*ibid*, p.2). Les seconds portent sur les caractéristiques éducationnelles et socio-économiques du pays d'accueil; ce sont, la disponibilité des bourses, la qualité de la formation, la souplesse des conditions d'admission, la perception par les étudiants africains que les études à l'étranger augmentent les chances d'obtenir les emplois désirés, et les politiques favorisant l'immigration dans certains pays industrialisés (*ibid*).

Ces deux types de facteurs influenceraient les décisions à la fois privées et publiques (*ibid*). Toutefois, contrairement à ce qui apparaît dans la typologie de Diambomba, c'est-à-dire la distinction de deux types de facteurs et l'influence déterminante de ceux-ci, d'autres entrent également en ligne de compte. En effet, dans l'exposé sur le cadre théorique général de Lee (1966), nous avons fait remarquer que des obstacles intermédiaires (*intervening obstacles*) et des facteurs personnels (*personal obstacles*) jouent aussi un rôle important dans

les décisions des individus. Et, par ce fait même, en présence des facteurs repoussants et attirants, certains étudiants sont moins motivés que d'autres à aller étudier à l'étranger. Par exemple, l'inégal accès à certaines ressources disponibles (bourses, informations, entre autres) sera défavorable aux uns et favorable aux autres, ou simplement la méconnaissance des ressources relatives aux études à l'étranger aura des effets différents. De même que la perception du mode de vie à l'étranger peut varier selon les expériences individuelles. Les mêmes facteurs interviennent également dans l'aboutissement du projet d'études, au retour ou au non-retour.

Dans son étude sur les Israéliens en formation aux États-Unis, Paul Ritterband (1968) a mis en lumière un des aspects sélectifs du système éducatif en Israël. Selon l'auteur, l'une des caractéristiques du système éducatif israélien, c'est la sélection continue tout au long des trimestres et surtout au moment de l'examen de matriculation au niveau secondaire; cette sélection est le fondement de la structure très pyramidale du système éducatif israélien et constitue le principal déterminant des projets d'études aux États-Unis (1968, pp.42;45).

Ritterband regroupe les étudiants israéliens aux États-Unis en trois catégories. La première est celle des «élèves brillants» (*academic stars*), c'est-à-dire ceux qui ont échappé à la sélection scolaire dans le système local et que les autorités académiques jugent aptes à occuper un emploi qualifié sur le marché du travail; ces étudiants sont alors récompensés par des bourses d'études à l'étranger. La seconde comprend les «déclassés» ou «perdants» (*also ran*) aux examens, notamment de matriculation. Et la troisième est celle des étudiants aux «motifs secrets» ou ayant des «arrière-pensées» (*ulterior motives*); cette catégorie regroupe les étudiants qui seraient en réalité mus par des motifs autres qu'académiques. En ce qui concerne les éléments rejetés du système scolaire israélien, Ritterband écrit que :

«Une proportion significative des étudiants est aux États-Unis non pas pour des raisons reliées à la supériorité académique ou intellectuelle du système académique américain, mais parce qu'une large gamme des établissements d'enseignement aux États-Unis

offre les seconde et troisième chances pour ceux qui n'ont pas pu réussir le premier tour d'examen.» (1968, p.43)

3.1.3 Les déterminants du retour et du non-retour dans le pays d'origine après la formation.

A partir des données statistiques américaines, Myers (1972) a cherché à identifier les variables déterminantes dans les intentions de retour ou de non-retour des étudiants dans leur pays d'origine. Il a alors mis en relation les variables tels le champ d'études, le niveau d'études, le parrainage, la garantie d'emploi dans le pays d'origine, l'âge, la durée de séjour et la détention du visa (*ibid*, p.186).

Bien que la garantie d'emploi dans le pays d'origine semble être une variable importante dans les intentions de retour, l'auteur note qu'en définitive il n'y a pas une simple corrélation entre les variables et les intentions. Il n'est donc pas possible de prédire infailliblement le retour ou le non-retour à partir d'une simple association ou d'un ensemble d'associations (*ibid*, p.65). Car, des facteurs tels que les conditions de travail et les caractéristiques personnelles doivent aussi être prises en compte (*ibid*, p.123).

Notoko et Melvin (1987) soutiennent que les étudiants reconnaissent les facteurs positifs de leur pays d'origine; ceux-ci sont, la faible probabilité de faire face à l'aliénation et à la discrimination, les opportunités de matérialiser des ambitions politiques et la présence de la famille. Les étudiants qui retournent semblent conscients de l'existence dans le pays d'accueil des facteurs positifs pouvant influencer négativement la décision de retour (par exemple, meilleures opportunités et conditions de travail, collaboration avec les collègues); néanmoins, ils sont davantage influencés dans leur choix de retour par leur sécurité sociale et leur perspective d'avenir (Notoko et Melvin, *ibid*, p.76).

L'étude faite sur l'intention de retour ou de non-retour par ces deux auteurs s'inscrit dans la même perspective. Son apport réside cependant dans le fait qu'en adoptant une

approche comparative, les auteurs montrent que l'intention de retour et de non-retour varie selon les pays d'origine et la satisfaction attendue des situations qui y prévalent. A partir de l'hypothèse générale que «les raisons d'un éventuel séjour permanent aux États-Unis après les études diffèrent selon les situations politico-économiques des pays d'origine» (*ibid*), Notoko et Melvin ont comparé les perceptions des étudiants originaires d'Iran, du Nigéria, de Taïwan et du Vénézuéla, inscrits dans 30 Universités américaines en 1975. L'enquête par questionnaire réalisée auprès de 527 étudiants de ces quatre pays a montré que les motifs de retour ou de non-retour varient selon les pays d'origine. Par exemple, le conflit politique chez les Iraniens et les Taïwanais apparaît comme un facteur déterminant de leur séjour permanent aux États-Unis; par contre les Nigériens et Vénézuéliens ont tendance à retourner malgré les problèmes politiques dans leur pays d'origine, sauf quand ils obtiennent un bon emploi aux États-Unis. Les caractéristiques personnelles (âge, sexe) ont également été examinées dans une perspective comparative. Les auteurs notent à ce propos une absence de corrélation entre ces caractéristiques personnelles et les intentions de retour. Par contre, celles-ci dépendent des définitions, par les individus, des situations dans les pays d'origine et dans les pays de destination (*ibid*, p.83).

Pour sa part, Douieb (1989) a tenté de démontrer que les «conditionnements sociaux» sont non seulement à l'origine de l'émergence du projet d'études à l'étranger, mais ils le modifient aussi en termes de retour ou de non-retour. Dans une étude de cas portant sur le retour et le non-retour des étudiants marocains en France, l'auteur montre que les conditionnements sociaux - qui ne sont pas les déterminants sociaux, mais plutôt les forces sociales - et d'autres phénomènes (déchirures, contradictions et tensions psychologiques), font naître et influencent le projet d'études (Douieb, 1989, pp.10-12). Selon l'auteur, «les étudiants marocains, tout comme les couches sociales et les groupes sociaux, font leur histoire dans des conditions socialement déterminées» (*ibid*, p.22). Partant de cette affirmation, Douieb montre comment, d'une part, les conditionnements sociaux du pays

d'origine favorisent la mise en œuvre du projet d'études en France et, comment, d'autre part, ceux du pays d'accueil favorisent ou non le retour dans le pays d'origine après les études.

Douieb distingue deux sources de conditionnements sociaux : l'une est le système éducatif marocain caractérisé par le bilinguisme, l'ouverture sur l'Occident et la disponibilité de bourses d'études; l'autre, c'est la famille et le groupe social qui fournissent l'aide parentale, l'information sur les études en France et la perception du diplôme français (*op. cit.*, p.11). Les conditionnements de la première source sont à l'origine de la naissance du projet d'études, et ceux de la seconde source permettent sa mise en œuvre en France. Les deux types de conditionnements offrent aux étudiants marocains des possibilités, soit de poursuivre leur projet d'études, ou de créer les moyens nécessaires pour mener à terme ce projet (*ibid.*).

L'auteur recourt au concept de «totalité sociale» pour rendre compte de ces conditionnements. Par cette notion, il désigne à la fois les contraintes structurelles associées au projet d'études et aux intentions de retour, de même que les stratégies d'action des individus. L'auteur utilise également les notions de transformations, contradictions sociales et d'enjeux sociaux. Les transformations réfèrent au processus continu de construction de la personne sociale, c'est-à-dire «les ruptures biographiques» qui se produisent en cours d'études et qui permettent ici de comprendre les choix de retour, de non-retour, ou de retour différé (*ibid.*, pp.24-25). Les contradictions sociales sont reliées au processus de scolarisation aux niveaux de la formation de la force de travail, de la reproduction des individus dans la structure des classes sociales et de leur répartition dans la division socio-technique de travail (*ibid.*). Les enjeux, quant à eux, renvoient à la reconnaissance salariale des qualifications acquises, donc à la mise en valeur de la formation sur les marchés du travail (*ibid.*, p.27).

La formation, en même temps qu'elle a tendance à reproduire la structure des couches sociales, apparaît comme un des moyens de la mobilité sociale inter- ou intra-couche sociale. En effet, dans la structure sociale, selon l'origine sociale des étudiants par rapport à la stratification sociale (bourgeoisie, couche moyenne, prolétariat et paysannerie), la qualification acquise peut servir soit à légitimer, à revendiquer ou à espérer une position donnée. Il peut donc y avoir soit promotion objective ou déclassement subjectif (*ibid*), la première possibilité étant l'un des éléments de motivation pour le retour. Ces différentes notions amènent l'auteur à formuler l'hypothèse suivante : «les conditionnements sociaux qui sont à l'origine des projets de scolarisation en France sont aussi à l'origine de leurs transformations et, par celles-ci, de leurs aboutissements en termes de retour ou de non-retour» (*ibid*, p.29).

Sur le plan méthodologique, c'est-à-dire la cueillette des données, Douieb procède en trois temps : d'abord un questionnaire administré auprès de 148 étudiants marocains inscrits aux premier et second cycles; ensuite, pour les étudiants de troisième cycle (au nombre de 14), un entretien semi-directif portant sur le projet (élaboration, mise en œuvre et transformation), ainsi que et sur les tensions qui résultent de la décision de retour ou de non-retour (*ibid*, pp.11-12); et enfin, un autre questionnaire complémentaire à l'entretien semi-directif. C'est la combinaison de ces trois outils qui aura permis à l'auteur de montrer l'impact des différents conditionnements sociaux et d'autres situations vécues au moment des décisions de retour ou de non-retour (*ibid*, 12).

Les résultats de l'étude de Douieb, sur la question des études à l'étranger et sur le problème de retour ou de non-retour dans le pays d'origine après la formation, peuvent être résumés en quelques lignes. D'après cette étude, les motifs principaux sont, l'inexistence de certaines filières de formation, le caractère très sélectif du système éducatif marocain, de même que le décalage qualitatif entre le niveau de formation au Maroc et en France; ce

décalage qualitatif explique la perception qu'ont les étudiants du diplôme français comme étant plus demandé sur le marché du travail au Maroc (*ibid*, p.111).

Mais, pour reprendre les termes de Lee (1966), les facteurs intermédiaires et les facteurs personnels sont tels que ceux qui réussissent à aller étudier en France sont les étudiants qui disposent de moyens matériels pour mettre en œuvre le projet d'études. Ces moyens sont, la bourse pour les étudiants issus de la paysannerie, du prolétariat, du milieu bourgeois et de la classe moyenne, ainsi que les privilèges économiques pour ceux d'entre eux qui proviennent des deux dernières couches sociales.

Cependant, parmi les étudiants issus de la paysannerie et du prolétariat (77% de l'échantillon) - dépourvus de capital culturel selon Douieb -, ceux qui parviennent à aller étudier à l'étranger sont ceux qui ont réussi à s'identifier à des modèles d'investissement scolaire environnants (voisinage de quartier ou d'école, frères et/ou sœurs) à travers des actions et interactions (Douieb, 1989, pp.74-75). Ces mêmes étudiants ont également adopté, pour échapper à la sélection au cours de leur formation antérieure, une stratégie de travail de groupe qui a constitué une condition favorable à l'émergence du projet d'études (*ibid*, p.81).

Les étudiants marocains qui ont l'intention de retourner dans leur pays sont ceux qui ont une personnalité introvertie, c'est-à-dire les étudiants dont l'identification est profondément «enculturée», centrée sur les modèles traditionnels et religieux de la société d'origine. Ces étudiants ne se sont intégrés ni socialement (en subissant la déculturation), ni sur le plan professionnel, dans la société d'accueil, en raison à la fois de l'influence de leur origine socio-économique dominante et de leur forte socialisation religieuse. En outre, sur le plan scolaire, ils n'ont pas connu de réorientation grâce à un support financier soutenu dont ils ont bénéficié. En ce qui concerne leur réinsertion professionnelle dans la société d'origine, ils ont la possibilité d'utiliser les jeux d'influence pour valoriser leur diplôme en

raison de leur origine sociale; car «le diplôme vaut ce que vaut économiquement et socialement son détenteur» (Douieb, op. cit, p.139).

Les étudiants marocains qui n'ont pas l'intention de retourner sont, entre autres, ceux dont les parents nantis d'un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat¹ n'ont pas été convenablement récompensés par une rémunération adéquate pour leur investissement scolaire. Ce faisant, «la frustration du père se fait, donc, ressentir chez le fils» (Douieb, *ibid*, p.138). Globalement, ce sont des étudiants qui ont une personnalité ouverte, qui se sont intégrés socialement (par des pratiques d'invitation, de mariage mixte, entre autres) et sur le plan professionnel. Ce sont surtout les étudiants issus de couches moyennes² pour qui,

«il est difficile d'envisager de retourner au Maroc lorsqu'ils réussissent l'intégration professionnelle en France. D'abord, parce qu'ils perçoivent, à juste titre, que leurs chances de promotion sociale sont d'autant plus importantes qu'ils restent à Lille. Ensuite, parce qu'ils savent qu'au Maroc la valorisation de leurs qualifications par l'accès à un travail n'est pas si évidente. Enfin, parce que c'est difficile d'admettre à cet âge, d'être en charge de la famille, même pour une courte période, d'autant plus que ces familles n'ont pas assez de moyens financiers».³ (*ibid*, p.150)

L'intégration professionnelle ne semble pas poser un problème car «au niveau professionnel, l'étudiant accède aux petits boulots précaires et, progressivement, aux emplois plus stables pour enfin obtenir l'emploi correspondant mieux aux études et aux capacités» (*ibid*). Les étudiants qui n'ont pas l'intention de retourner ont connu une réorientation scolaire due à des difficultés scolaires résultant des écarts de formation entre le

-
1. L'obtention de ce diplôme (le baccalauréat) conditionne l'accès à l'Université au Maroc et aussi dans la plupart des pays d'Afrique francophone ayant hérité du système éducatif français.
 2. Douieb distingue quatre catégories de couches sociales : la paysannerie et le prolétariat, constitués de manœuvres ou d'ouvriers, de salariés agricoles et d'ouvriers qualifiés; les couches moyennes qui regroupent les artisans, les petits commerçants, les petits employés, les sous-officiers, les instituteurs et les techniciens; la petite bourgeoisie comprend les professeurs (de deuxième cycle), les officiers gradés, les cadres moyens et les ingénieurs; la bourgeoisie moyenne et supérieure se compose de cadres supérieurs, professions libérales, d'exploitants agricoles, d'industriels et de gros commerçants (Douieb, *ibid*, p.65).
 3. Signalons que la moyenne d'âge des répondants de l'étude de Douieb est de 32 ans.

Maroc et la France, et à des contraintes matérielles. En définitive, ceux qui ne retournent pas sont des étudiants diplômés qui, au bout de dix ans de séjour pour études (délai de rigueur), sont autorisés par la législation française à changer de statut (*ibid*, p.113).

4. Synthèse des travaux utilisés.

Il ressort de l'exposé des travaux que les facteurs intervenant dans la décision de migrer sont multiples et tiennent autant au pays d'origine qu'au pays de formation. Au risque de nous répéter, nous les reprenons ici brièvement afin de montrer leurs intérêts et leurs limites. Les facteurs peuvent être regroupés autour de trois points à savoir, les facteurs de migration, les facteurs intervenant dans la décision de non-retour et ceux intervenant dans la décision de retour, reliés au pays d'origine et au pays d'accueil

4.1 Les facteurs de migration.

Ces facteurs sont de quatre ordres : économique, politique, professionnel ou scolaire et, à la fois, social et personnel.

Les facteurs économiques renvoient à la situation économique générale de sous-développement du pays d'origine, et aux conséquences de celle-ci : niveau de vie inférieur et conditions de travail peu propices à l'épanouissement professionnel (insuffisance ou pénurie de matériels de recherche, par exemple). Les facteurs politiques sont en rapport avec l'instabilité politique du pays d'origine et, par conséquent, les risques de privation des libertés individuelles. Pour les migrants qui évoquent ce motif, la recherche d'une certaine liberté individuelle est la principale raison de leur décision d'aller à l'étranger. Les motifs professionnels ou scolaires concernent principalement, d'une part, l'absence de structures adéquates d'études ou de recherche et, d'autre part, la sélection scolaire dont les corollaires

sont les redoublements, les abandons ou les renvois. Les motifs professionnels ont été évoqués particulièrement dans les études sur l'émigration, dans les années 70.

La migration pour études, phénomène relativement récent par son ampleur, résulte également, au niveau scolaire, de l'inexistence de certaines filières de formation, la qualité de la formation jugée inférieure dans le pays d'origine, et de la perception positive du diplôme étranger. En outre, dans l'étude de Douieb plus particulièrement, l'identification à des modèles environnants d'investissement scolaire et le travail de groupe en tant que stratégie de réussite scolaire des étudiants issus de la paysannerie et du prolétariat, apparaissent comme des conditions importantes de l'émergence du projet d'études et de poursuite des études à l'étranger.

Les facteurs d'ordre social et personnel réfèrent aux conseils des parents et amis, à la volonté pour l'étudiant d'améliorer sa formation, la soif de connaissance, l'ambition personnelle, au prestige associé à l'étude et au diplôme obtenu à l'étranger. Douieb mentionne dans son étude que la double représentation des systèmes éducatifs français et marocain (perception positive de l'université française, et négative du système éducatif marocain) joue également un rôle important dans la migration pour études. Cette double représentation est, selon l'auteur, fonction de l'origine sociale des étudiants car,

«Selon les entretiens, chez les étudiants issus de la paysannerie, la constitution du projet d'études en France est conditionnée par une double représentation de deux systèmes différents de formation universitaire. Dans un cas, les étudiants perçoivent l'université française comme étant de bonne «qualité», tandis que dans l'autre, ils dénoncent la sélectivité et l'injustice sociale de l'université marocaine». (Douieb, 1989, p.86)

L'université marocaine fonctionne non pas selon le travail fourni par l'étudiant, mais plutôt sur la base d'attributs de groupe ou/et de places disponibles (*ibid*, p.91). Il en est de même pour les étudiants issus des couches moyennes. La situation semble différente pour

les étudiants issus de la bourgeoisie moyenne et supérieure, pour qui les enjeux scolaires ne

semblent pas très importants¹. Pour ces étudiants,

«la constitution du projet d'études repose, soit sur une certaine recherche de liberté et donc sur un désaveu de la société marocaine considérée comme peu «démocratique», soit sur une perception positive du diplôme français, soit encore sur une curiosité de l'Occident». (*ibid*, p.87)

Ceux-ci se servent surtout du groupe d'étudiants se trouvant déjà en France pour la construction de cette représentation, réseau que les étudiants issus de la paysannerie et du prolétariat utilisent très peu. L'apparence neutrale qui semble caractériser ce dernier groupe suggère que les étudiants de la bourgeoisie moyenne et supérieure leur apparaissent comme des porte-paroles, c'est-à-dire ceux par qui ils s'expriment.²

4.2 Les facteurs de décision de non-retour.

Ces facteurs sont principalement d'ordre financier, économique, et social, en rapport à la fois, dans certains cas, au pays d'origine et au pays de formation.

Sur le plan financier, la bourse demeure l'un des éléments les plus importants, car elle permet non seulement la mise en œuvre du projet, mais aussi la poursuite et la conduite à terme, de ce projet. Selon Douieb, «la bourse à l'origine du projet d'études sera aussi à l'origine de sa transformation et de son aboutissement au non-retour». Son importance est

1. « Les différentes couches sociales entretiennent des rapports différents à la formation universitaire : les étudiants issus de la bourgeoisie cherchent par leur investissement à légitimer leur position sociale, ceux de la petite bourgeoisie espèrent une mobilité ascendante. Les étudiants issus des couches moyennes, du prolétariat ou de la paysannerie souhaitent retrouver, après leurs études, un emploi valorisant qui permette de reconnaître leurs qualifications et qui puisse leur offrir de bonnes conditions de travail (salaires, possibilités de développement personnel) » (Douieb, *ibid*, p.67).

2. Douieb écrit en effet: « En ce qui concerne le jugement critique, les étudiants des couches moyennes, de la bourgeoisie moyenne et supérieure ont mis au premier plan le caractère sélectif de l'université marocaine pour parler de la constitution de leur projet d'études en France. Cela n'a pas été le cas de ceux issus de la paysannerie et du prolétariat. Par cette apparence neutrale, ces derniers désignent inconsciemment ou consciemment la bourgeoisie moyenne et supérieure comme étant leur porte-parole, légitimant ainsi leur domination dans la hiérarchie sociale. » (1989, p.87).

pendant fonction des catégories d'étudiants, c'est-à-dire de l'origine socio-économique des étudiants. Elle est en effet un «appoint nécessaire» pour les étudiants issus de la paysannerie, du prolétariat et des couches moyennes; alors qu'elle est une source complémentaire pour ceux issus de la bourgeoisie moyenne et supérieure.

L'insuffisance des ressources financières, qui ne permet pas aux étudiants de se consacrer entièrement à leurs études, débouche nécessairement sur une occupation d'emploi à temps partiel ou temps plein durant la formation. Il s'ensuit un prolongement du séjour d'études et un ancrage socio-économique dans le pays d'accueil qui résulteraient de certains processus. Ceux-ci sont l'intégration sociale par le mariage le cas échéant, et les «pratiques de loisirs et d'invitation», l'occupation économique (Douieb, 1989), ainsi que la «détribalisation»¹ par rapport au pays d'origine (Hoek, 1970, p.33). De plus, selon (Hoek, *ibid*), l'échec par rapport aux objectifs scolaires de départ, et l'anxiété relativement aux obligations vis-à-vis de la famille élargie dans le pays d'origine, comptent également parmi les motifs de non-retour.

4.3 Les facteurs de décision de retour.

Les facteurs de décision de retour sont reliés surtout au pays de formation. C'est essentiellement la difficulté d'intégration sociale, due aux différences culturelles et à la discrimination, qui favorise le retour dans le pays d'origine. Cette difficulté d'intégration sociale résulte, dans certains cas, d'une forte socialisation par la famille d'origine, notamment religieuse, et donc d'un fort attachement aux valeurs culturelles du pays d'origine. C'est ce qui ressort de l'étude de Douieb dans laquelle la proximité ou la distance par rapport à la religion détermine la tendance au retour ou au non-retour des étudiants. Il écrit en effet : «l'intention de retour est élevée chez ceux issus de familles avec une position

¹. Ce que l'auteur semble vouloir dire, c'est que le séjour prolongé dans le pays d'accueil et, par conséquent, l'acquisition de nouvelles habitudes, ont pour effet la perte des valeurs culturelles du pays d'origine.

socio-économique dominante et où la socialisation religieuse est très forte. De ce fait, il est plus probable de voir les étudiants profondément musulmans retourner au Maroc après la fin des études.»¹ (Douieb, 1989, p.142).

Après cette synthèse rapide des travaux, il convient à présent d'en voir les limites, avant d'aborder le cadre d'analyse et la méthodologie de notre recherche.

5. Les limites des travaux.

Si la plupart des travaux semblent satisfaisants, notamment en ce qui concerne les facteurs de migration en général et de migration pour les études en particulier, ils nous apparaissent insuffisants pour ce qui est des motifs de retour et de non-retour.

Sur la question de non-retour, la plupart des travaux ont privilégié les facteurs reliés au pays d'origine comme étant les causes de l'échec de retour. De plus, rares sont les auteurs qui ont cherché à établir des liens entre les différents facteurs intervenants. Or, comme l'a fait remarquer Myers (1972)², la décision de non-retour implique des interactions complexes entre les aspects sociaux, politiques et économiques d'un pays par rapport à un autre, ainsi que des interactions dans les conditions d'études.

De ce point de vue, l'étude de Douieb nous semble intéressante. Car, non seulement elle fait apparaître des corrélations entre les variables que révèle son questionnaire, mais elle fournit aussi des éléments d'explication grâce notamment à des entrevues. Ainsi, par exemple, pour un étudiant, la question est, non pas celle de l'insertion - qui lui semble pourtant réelle -, mais celle de l'utilité des connaissances acquises. Il dit en effet ceci :

¹. En fait, ceux qui auront tendance à retourner, ce sont les étudiants issus de la bourgeoisie supérieure chez qui la religiosité est plus forte que chez ceux d'origine paysanne et prolétarienne. Voir Douieb, 1989, pp.70;157.

². Limité par les données statistiques sur lesquelles il a travaillé et préoccupé par les perceptions et les intentions de retour et de non-retour, l'auteur n'a pu étudier les dimensions plus qualitatives de la question.

«Rester en France, ça ne me dit pas grand chose... Ici, ils ont de tout. C'est au Maroc, où il n'y a rien, où on peut vraiment être utile... Seulement, aller au Maroc, trouver un travail, s'installer, ce n'est pas si évident que cela...». (Douieb, 1989, p.160)

Le problème de cette étude cependant, c'est que Douieb, ayant au départ postulé la détermination des conditions matérielles d'existence, tout le reste de son étude en est tributaire. Pris dans les contraintes de la vérification, les entrevues (14 entretiens semi-directifs sur le retour, le non-retour ou le retour différé des étudiants), n'ont pas été aussi profondes qu'il aurait fallu, bien qu'elles aient éclairé certains aspects du questionnaire. D'ailleurs, à la fin de son étude, après une analyse de 4 cas pour explorer les stratégies sociales, les ambivalences et les tensions reliées aux stratégies, Douieb écrit : «prendre quatre cas pour affiner, en explorant les stratégies individuelles, les éléments et résultats mis en évidence antérieurement, c'est courir le risque de voir surgir une multitude de variables personnelles» (*ibid*). Afin d'éviter ce risque,

«On part de la décision de retour/non-retour/retour différé qu'on analysera selon les transformations au niveau des pratiques pendant le séjour en relation avec le milieu familial. Ainsi, nous démontrerons que les conditionnements qui transforment ou pas le projet sont les conditionnements qui sont à l'origine de ce même projet». (*ibid*)

Cette étude de cas ne donne rien de nouveau, à part qu'elle confirme l'importance des conditions matérielles d'existence qui conditionnent les actions et interactions des étudiants marocains avec leurs compatriotes, leurs collègues français et la société d'accueil en général (*ibid*, p.115). Pour les étudiants, les actions et interactions ne sont donc pas concevables en dehors des contraintes matérielles. Tout s'explique par les conditions matérielles d'existence. Les actions et interactions n'ont plus d'autres significations que celles que leur confèrent les conditions matérielles d'existence. Pourtant, il ressort que des étudiants issus des couches moyennes, dont les conditions d'existence sont relativement plus favorables que celles des étudiants issus de la paysannerie et du prolétariat, ont un pourcentage

d'intention de non-retour qui passe de 36% en première année à 67% en maîtrise (Douieb, 1989, p.136).

Cependant, en dépit de ses faiblesses, l'étude de Douieb a le mérite de faire émerger un nombre considérable de dimensions qui échappent aux approches en termes de *push/pull*, d'orientation quantitative. Nous pensons qu'un cadre d'analyse plus souple et une analyse qualitative basée essentiellement sur des entrevues peuvent permettre de comprendre davantage le phénomène de la migration pour études et son aboutissement (au retour ou au non-retour). Une telle perspective nous semble pertinente et appropriée pour comprendre les conditions changeantes d'études et de vie sociale en général. Comment les répondants vivent dans le nouvel environnement par rapport aux études? Quelles sont leurs stratégies d'études et de survie? Ce type de questionnaire diffère de celui généralement posé dans l'analyse quantitative; celle-ci s'intéresse davantage à la recherche de variables déterminantes. Bien sûr, la comparaison n'est pas absente de l'analyse qualitative, mais elle se situe à un autre niveau. Dans la présente étude, nous parlerons plus de liens entre les facteurs plutôt que de détermination d'un élément par rapport à un autre; par exemple, le jeu d'interrelation entre les facteurs ne mène pas nécessairement à une phase définitive, mais plutôt à une étape qui devient par la suite une condition pour d'autres conséquences, d'autres actions futures. Ce qui explique, par exemple, que nous ne parlerons pas de facteurs qui entraînent le retour ou le non-retour dans le pays d'origine après la formation, mais plutôt de facteurs qui favorisent ou indiquent l'une ou l'autre de ces deux options. En fait, nous parlerons moins de facteurs que de motifs ou de rapports aux études, au pays d'accueil et à celui d'origine de façon générale.

Conclusion.

Dans la présentation que nous venons de faire des travaux existants, nous avons tenté de montrer comment la question de la migration a été analysée. De manière générale, les

analyses, qu'elles soient d'orientation économique ou historique, quantitative ou qualitative, s'inscrivent de façon implicite ou explicite dans le cadre théorique général de Lee.

Dans l'approche historique, la migration est perçue comme une conséquence de l'impérialisme économique et du développement capitaliste. Elle est donc d'abord analysée dans un contexte global des rapports entre pays développés et pays en développement. Dans la perspective économique la migration apparaît comme une activité économique, notamment celle d'investissement visant à améliorer les capacités productives et de consommation des individus concernés. Elle est donc orientée vers la satisfaction et l'épanouissement individuels. Avec les notions de coûts et de bénéfices, celles de maximisation et d'accumulation des gains économiques, entre autres, l'approche économique présente la migration comme un phénomène essentiellement économique rationnel. Enfin l'approche sociologique, quant à elle, prend en compte d'autres éléments dont les facteurs intermédiaires et personnels, en plus des facteurs économiques au niveau individuel et global (facteurs de répulsion et d'attraction).

Ces approches expliquent chacune à sa manière le phénomène de la migration, et suggèrent une interrelation entre les différents niveaux d'explication. En ce qui concerne l'approche sociologique et particulièrement la théorie de la migration de Lee, elle nous semble plus intéressante malgré son défaut d'être tellement générale qu'elle englobe n'importe quelle autre perspective. Elle a surtout le mérite de prendre en compte, en plus des contextes global et spécifique, des dimensions subjectives, intentionnelles et non intentionnelles liées au phénomène étudié. C'est dans ce cadre que l'on pourrait éventuellement interpréter les résultats de la présente étude.

CHAPITRE 2. Le projet d'études comme processus.

1. Hypothèse.

Dans cette étude, nous proposons d'étudier le processus qui oriente le projet d'études vers le retour ou le non-retour des répondants dans leur pays d'origine après la formation. La question de recherche initiale est la suivante : *le projet de formation et de transfert de connaissances qui sous-tend la migration internationale pour études présume le séjour temporaire dans les pays de formation. Or de nombreux travaux témoignent de la tendance à la résidence permanente dans le pays de formation. Les raisons premières de cette migration pour études semblent donc minées dans son expression réelle. On peut se demander pourquoi cette permanence et jusqu'à quel point celle-ci témoigne de l'échec du projet initial?*

Notre hypothèse de travail est formulée comme suit : le retour ou le non-retour des étudiants dans leur pays d'origine après la formation est l'aboutissement d'un processus qui implique un champ de déterminants relié aux contextes d'origine et d'accueil. Ce champ inclut également les actions et stratégies des répondants face à ces déterminants, qui orientent le projet d'études. Ainsi, par exemple, en dépit du fait que la situation socio-économique soit défavorable au retour, certains répondants manifesteraient la volonté de retourner après la formation. Ou encore, d'autres pourraient ne pas retourner dans leur pays malgré une intégration socio-économique difficile appréhendée dans le pays d'accueil.

Cette hypothèse est exploratoire et vise à circonscrire le champ des déterminants qui interviennent dans le processus de formation à l'étranger. Cela dans la mesure où le caractère processuel de notre objet d'étude ne permet pas de fournir une explication définitive à la décision (éventuelle) de retour ou de non-retour, et encore moins d'affirmer l'existence d'un

lien de causalité entre un ou plusieurs facteurs et cette décision. Elle diffère ainsi d'une hypothèse classique, davantage orientée vers la vérification et la détermination de facteurs les uns par rapport aux autres. Le choix de la méthode qualitative et des entrevues en profondeur répond à cette préoccupation de saisir sur le vif des situations vécues et des attentes des répondants.

2. Méthodologie.

2.1 La méthode.

La question de retour ou de non-retour des étudiants dans leur pays d'origine a été étudiée dans la littérature sous différents angles et, en grande partie, par le biais d'analyses quantitatives. Nous adoptons une démarche qualitative pour tenter de montrer la complexité du phénomène dont l'analyse ne peut être réduite à une simple explication causale entre facteurs, et de faire ressortir d'autres éléments nouveaux qui permettent de l'appréhender davantage.

Cette recherche repose essentiellement sur des entrevues en profondeur; mais elle s'est enrichie aussi d'une recherche documentaire sur la question. Nous avons exploité notamment des journaux, revues spécialisées ou d'intérêt général, ainsi que des ouvrages et monographie. Cette recherche documentaire a non seulement permis de faire le point sur la situation, et donc de mettre en relief les forces et les faiblesses des travaux existants, ainsi que les pistes de recherche à explorer, mais aussi de recueillir les données contextuelles relatives au problème.

Notre étude, comme nous l'avons déjà mentionné, porte sur le séjour d'études, c'est-à-dire la phase de transition entre l'arrivée dans le pays d'accueil et la période suivant la fin des études. Nous nous intéressons aux individus, à leurs expériences socio-professionnelles et scolaires, bref aux situations qu'ils ont vécues, de même qu'à celles qu'ils sont en train de

vivre. Cela se prête davantage, à notre avis, à une méthode qualitative, notamment une approche qui fasse plus de place aux répondants en leur permettant de s'exprimer et d'exprimer librement leurs sentiments sur ces situations. Autrement dit, cette recherche ne porte pas sur le séjour après la formation, ce qui explique que notre échantillon ne comporte pas de répondants ayant terminé les études et décidé de retourner ou pas dans le pays d'origine. Les questionnements qui sous-tendent notre démarche sont entre autres de savoir comment et pourquoi le projet d'études emprunte telle trajectoire ou telle autre différente de celle qui a été initialement prévue. Enfin, il faut mentionner une fois de plus que l'étude de cette phase particulière vise à montrer les circonstances favorables au retour ou au non-retour, plutôt qu'à suggérer leurs effets déterminants par rapport à l'une ou l'autre option.

2.2 Le choix du pays d'origine.

Le choix des étudiants des trois pays (Cameroun, Côte d'Ivoire et Sénégal) a été fait à partir de deux constatations. L'une, c'est que, selon notre source d'informations déjà citée¹, la Côte d'Ivoire, le Cameroun et le Sénégal sont plus représentés parmi les pays francophones au Sud du Sahara. En effet, ils fournissent, en termes de nombre, le contingent d'étudiants le plus important comparativement aux autres pays. Par exemple, en automne 1993, le nombre des étudiants camerounais, ivoiriens et sénégalais à l'Université de Montréal était, respectivement, 43 (3%), 36 (2%) et 45 (3%);² ce nombre approchait à peine la vingtaine pour la plupart des autres pays africains. Au cours de l'année 1992, le nombre des étudiants de ces trois pays était aussi important, c'est-à-dire, respectivement, 52 (3%), 30 (2%) et 50 (3%).

¹. Voir les tableaux 14 à 17 en annexe pour la répartition selon les facultés et les départements.

². Ce sont des pourcentages par rapport au nombre total (361 en 1992 et 300 en 1993) des étudiants à l'Université de Montréal en provenance de l'Afrique au Sud du Sahara. Ce nombre est de 588 en 1992 (36% du nombre total des étudiants étrangers) et 571 (37%) pour l'ensemble de l'Afrique. Pour les détails, voir tableaux 7 et 8 en annexe.

La seconde considération, c'est que ces trois pays se caractérisent par une relative stabilité politique. Ce deuxième critère de choix a l'avantage de permettre d'éliminer la probabilité d'avoir dans notre échantillon les personnes dont les motifs de non-retour seraient principalement politiques : les réfugiés politiques par exemple.

2.3 Choix et profil des répondants.

Nous avons mené 29 entrevues auprès de 15 répondants de l'Université de Montréal, de l'Université du Québec à Montréal et de l'École Polytechnique de Montréal. La plupart des répondants constituant l'échantillon ont été retenus avec l'appui du Bureau des services aux étudiants étrangers dont nous avons exploité la banque de données. Celles-ci ont permis de déterminer, de façon non aléatoire, les composantes de l'échantillon en veillant à ce que les répondants des deux sexes soient représentés.¹ Nous avons ensuite complété notre échantillonnage avec la méthode boule de neige.²

L'échantillon de 15 répondants ainsi déterminé se compose de 13 répondants de l'Université de Montréal, 1 de l'École polytechnique de Montréal et 1 de l'Université du Québec à Montréal. La moyenne d'âge se situe autour de 30 ans. Les répondants sont répartis au niveau des trois cycles d'enseignement comme suit : 4 au premier cycle, 4 au deuxième et 7 au troisième cycle. Certains sont au début, et d'autres très avancés ou vers la fin de leur programme d'études. L'ensemble des répondants compte 7 boursiers et 1 ancien boursier, du pays d'origine ou d'un organisme international, ainsi que 7 bénéficiaires de l'aide familiale. Parmi les 8 répondants boursiers, 2 sont originaires de la Côte d'Ivoire, 3

1. Il faut cependant noter que le sexe féminin étant faiblement représenté dans la population globale des trois pays retenus, il l'est également dans notre échantillon (3 au total). En règle générale, pour chacun des trois pays, lorsque nous parvenions à obtenir 3 répondants de sexe masculin, nous complétions ce nombre à 5 avec des répondants de sexe féminin.

2. En effet, une tierce personne ou un répondant nous a référé à une autre personne qui a été retenue comme répondant.

du Cameroun et les 3 autres proviennent du Sénégal. Il convient également de noter qu'au moment où nous débutions cette recherche, 10 répondants avaient le statut d'étudiant étranger, 4 celui de résident permanent et 1 le statut de citoyen du pays d'accueil. Pour un peu plus de la moitié des répondants résidents et citoyen, le changement de statut s'est fait pendant le séjour d'études.

En dehors des critères qui ont servi à faire le choix des pays d'origine de la population étudiée, aucun autre critère de sélection n'a été pris en compte pour déterminer notre échantillon d'entrevues.

2.2.3 Intérêt de l'étude par rapport à la démarche adoptée.

De manière générale, il faut noter que la méthode qualitative telle que nous l'utilisons dans cette recherche nous apparaît comme une démarche complémentaire à la pratique traditionnelle. Partant de là, deux points nous semblent importants à retenir.

D'abord, notre démarche vise à étudier le problème non pas selon un cadre d'analyse rigide et une théorie à confirmer ou infirmer, mais plutôt du point de vue des acteurs eux-mêmes. En d'autres termes, l'implication qui sous-tend la méthode qualitative en tant que méthode de connaissance sociologique vise à recueillir des discours sur des expériences de vie, des attentes individuelles, plutôt que de simples réponses à des questions. De cette spécificité de la méthode qualitative et particulièrement de notre démarche, il se dégage une première remarque selon laquelle l'échantillon de 15 répondants que nous avons déterminé nous apparaît largement suffisant pour explorer l'univers social et de réflexion que constitue le séjour d'études, notamment à travers des entrevues en profondeur. Plus que le nombre d'informateurs, ce sont les informations dans leur dimension à la fois qualitative (le discours et la variété des éléments du discours) et quantitatif (l'abondance des données) qui nous apparaissent importants dans ce travail. L'avantage d'un nombre restreint, c'est de nous

permettre de recueillir plus d'informations et d'en faire une analyse approfondie plutôt qu'un traitement insuffisant ou partiel d'une masse d'informations qui aurait résulté d'un échantillon de grande taille.

L'étude de cas de Douieb démontre l'intérêt des entrevues et illustre nos propos. Étudiant la question de retour et de non-retour d'étudiants marocains en France, l'auteur a utilisé principalement un questionnaire auprès de 148 étudiants. Cependant, le questionnaire s'étant révélé limité pour comprendre l'élaboration et la mise œuvre du projet d'études, ainsi que les moments de sa transformation et les tensions reliées à la décision du retour ou du non-retour, des entretiens semi-directifs auprès de 14 étudiants se sont avérés nécessaires. Les entretiens ont servi à approfondir les résultats du questionnaire. Par ailleurs, en ce qui concerne la semi-directivité, l'auteur précise : « Nous avons choisi la semi-directivité afin d'éviter tout dispersément et de s'assurer que les interviewés traitent les points que nous avons introduits dans le questionnaire » (Douieb, 1989, p.12). Anwar souligne également que son étude de cas sur les Pakistanais en Grande-Bretagne, et les histoires de vie qu'il a utilisées comme méthode, lui ont permis, par le recours aux entrevues en profondeur, de donner l'occasion aux Pakistanais "de libérer leurs sentiments sur des questions dont on parle très rarement, tels les préjugés et la discrimination" (Anwar, 1979, p.226). Cette méthode a permis aussi à l'auteur de saisir les expériences de migration dans lesquelles les réseaux sociaux jouent un rôle très important.

En second lieu, cette étude est concernée par la dimension processuelle du problème au cours d'une période bien précise. Nous nous intéressons non pas à des décisions déjà prises concernant le retour ou le non-retour dans le pays d'origine après la formation, mais à tout un univers de transition très peu connu, changeant, incertain, incontrôlable, de même qu'aux actions et stratégies des répondants dans cet univers de transition. L'intérêt d'une telle démarche est de permettre de saisir et de comprendre les situations au moment même où les répondants sont en train de les vivre en rapport avec les transformations et l'évolution du

projet d'études. Nous pensons que la démarche utilisée en est une complémentaire à celles existantes, qui non seulement apporte des éclairages nouveaux à l'étude du phénomène, mais suggère aussi d'autres pistes de recherche.

Conclusion.

Deux points nous semblent importants à retenir au terme de ce chapitre à savoir, d'abord, notre hypothèse de travail qui se veut plutôt exploratoire et, ensuite, le caractère essentiellement processuel de cette étude. Par rapport au premier point, notre étude vise à explorer le champ de déterminants qui permettent de comprendre l'émergence, la mise en œuvre et l'évolution du projet d'études. Le second point vise à comprendre et expliquer davantage par l'interrelation, voire l'interdépendance des différents éléments impliqués dans le projet d'études. Le processus se fonde donc ici sur le caractère transitoire des actions et conséquences qui marquent chaque étape de l'évolution du projet d'études par rapport à son orientation vers le retour ou le non-retour après la formation. Bien plus, notre démarche vise à cerner le projet éducatif à l'étranger en rapport avec la société d'accueil et le contexte académique spécifique; autrement dit, chercher par exemple à comprendre comment les étudiants vivent les contraintes liées autant à la politique d'éducation (du pays d'origine et du pays d'accueil), qu'à l'intégration dans la société d'accueil et dans le milieu scolaire.

DEUXIEME PARTIE :

**La crise éducative dans les pays moins développés et
la formation à l'étranger : le cas africain.**

CHAPITRE 3. Croissance économique et démocratisation de l'enseignement: le problème de l'éducation en Afrique.

Nous présentons dans ce chapitre un bref survol de la situation générale de l'éducation dans le monde en accordant une attention particulière aux pays en voie de développement et, surtout, aux pays africains. Ce chapitre qui montre, entre autres, le lien entre la domination coloniale et l'évolution des systèmes éducatifs dans les pays moins développés, notamment les pays africains, vise à mettre en relief les déterminants contextuels de la migration pour études.

1. L'éducation dans le monde.

Les systèmes éducatifs dans le monde ont connu une expansion exceptionnelle après la Deuxième Guerre mondiale. Certes, cette période est celle d'une croissance économique générale qui rendait favorable une telle expansion, mais celle-ci était principalement le fait de deux éléments. Ce sont, d'abord, une vision humaniste de l'éducation mise de l'avant par la Déclaration universelle des droits de l'Homme, puis une vision économique de l'éducation.

En effet, entre 1950 et 1960, la Déclaration universelle des droits de l'Homme proclamée par les Nations-Unies en 1948 entraîne partout dans le monde une expansion des systèmes éducatifs. Le droit à l'éducation tel que stipulé par l'article 26 de cette Déclaration peut se résumer en trois points principalement :

«D'abord, toute personne a le droit à l'éducation. L'éducation doit être garantie, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine

égalité à tous en fonction de leur mérite. Ensuite, l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies. Enfin, les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants». (François, 1968, p.17)

Dès lors, un peu partout dans le monde, les politiques éducatives mirent l'accent sur l'égalité des chances, c'est-à-dire l'accès pour tous les élèves aux avantages éducatifs «sans qu'il soit tenu compte des conditions géographiques, ni de leur milieu socio-économique» (OCDE, vol. III, p.125). Cette politique d'égalité des chances scolaires qui signifiait surtout universalisation et gratuité de l'enseignement primaire, eut pour conséquence l'augmentation massive des effectifs scolaires et des structures éducatives.

Toutefois, à partir des années 1960, l'approche humaniste de l'éducation qui avait prédominé jusque-là fait place à une autre vision, celle qui associe étroitement l'éducation au progrès et au développement économique. En effet,

«A partir de 1960, une découverte essentielle modifie la politique de tous les pays du monde : l'éducation, longtemps considérée comme un investissement improductif et comme une concurrence au développement économique, est enfin reconnue comme un agent primordial de tout progrès. Alors que l'accroissement de la production agricole et industrielle semblait seul permettre une extension subséquente de la scolarité, qu'il commandait les progrès de l'enseignement, brusquement l'ordre est inversé : le développement de l'agriculture, de l'industrie, du commerce exige des gens instruits au service de leur profession». (François, *ibid*, p.20)

Les facteurs politiques et économiques semblent avoir été à l'origine de cette expansion. Sur le plan politique, toutes les nations avaient la conviction que l'expansion de l'éducation était le meilleur moyen pour un État démocratique d'éliminer les disparités et les injustices socio-économiques héritées du passé. Au niveau économique, ces nations croyaient que le développement reposait sur le progrès technologique et la productivité de la force de travail qui dépendaient de l'éducation formelle. De manière générale, la stratégie de

l'expansion linéaire mise en place par les nations reposait sur trois affirmations dominantes selon lesquelles :

«Une offre croissante soutenue de la force de travail éduquée (dans le sens habituel de gradués du secondaire et du supérieur) était nécessaire à la croissance économique nationale; les systèmes éducatifs formels existants hérités du passé étaient raisonnablement bien adaptés pour produire les types de force de travail nécessaires; les économies croissantes des nations continueraient à avoir un appétit insatiable pour toute la force de travail éduquée que les systèmes éducatifs produiraient.» (Coombs, 1985, pp.173-174)

Ces affirmations ont eu, selon l'auteur, une influence décisive sur l'orientation des politiques d'éducation dans les pays développés et moins développés. Dans ces derniers cependant, l'expansion massive s'est accompagnée, entre autres, d'une détérioration de la qualité de l'éducation en raison du manque de ressources financières suffisantes et de ressources humaines adéquates.

2. Le système éducatif dans les pays moins développés. Objectifs et développements.

Dans les pays moins développés et surtout dans les pays africains, le système éducatif est une implantation coloniale. Ailleurs, dans les pays développés, par contre, il est le produit d'un long processus d'évolution nationale (Lê Thành Khôi, *ibid*, p.336). Ainsi, contrairement à ces derniers qui avaient achevé l'éducation primaire et avaient comme priorité le développement de l'enseignement secondaire et supérieur, les pays moins développés avaient à faire face au défi de l'expansion éducative à tous les niveaux. L'indépendance n'a pas seulement été une force d'impulsion pour le système d'éducation, mais elle lui a donné aussi une orientation toute particulière. Dans une certaine mesure, l'indépendance a été aux pays moins développés ce que l'après-guerre a été aux pays développés : elle impliquait une reconstruction des sociétés nouvellement indépendantes. Des fonctions économiques, politiques et sociales que devait assumer l'éducation dans les

pays moins développés, les dernières ont été de loin les plus importantes dans cette orientation particulière (Lê Thành Khôi, *ibid*, p.354).

Des rencontres internationales ont eu lieu à travers le monde ayant pour objet principal de fixer les objectifs des systèmes éducatifs en matière d'effectifs scolaires. Et pour les pays moins développés particulièrement,

«Des efforts ont été faits dans le sens de la réalisation des objectifs fixés aux conférences du début des années 1960 à Karachi, à Addis-Abeba, à Santiago et à Tripoli en 1966. De 1960 à 1980, les pays en développement se sont taillés même la grosse part de la croissance : de 146 millions qu'elle était en 1960, leur croissance est passée à 410 millions en 1980, soit presque le triple de la croissance mondiale (641 millions en 1980 par rapport à 327 millions en 1960).» (Coombs, 1985, p.73)

Il faut cependant noter que ces progrès ont été plutôt très remarquables aux niveaux secondaire et supérieur pour diverses raisons. L'une, c'est qu'après la période coloniale, la plupart des pays moins développés avaient un besoin urgent de main-d'œuvre qualifiée et de compétences adéquates pour créer et développer les secteurs modernes de leurs économies. En outre, ils semblaient convaincus que la stratégie de développement des «pôles de croissance» entraînerait, sinon le développement, du moins la croissance économique qui à son tour permettrait de réduire les inégalités entre les milieux rural et urbain, de même que l'écart entre les pays développés et les pays moins développés. Mais étant donné que l'entreprise était de taille et coûteuse, et que les pays moins développés n'avaient ni les moyens ni le temps nécessaires pour se doter des structures de formation adéquates, l'importation des ressources éducatives des pays développés leur est apparue comme une alternative. Dès lors, les capitaux, les technologies modernes, une main-d'œuvre éduquée et des compétences modernes, ainsi que les modèles d'éducation furent importés, avec la conviction que ces éléments permettraient de réaliser les mêmes progrès que dans les pays développés.

L'expansion éducative et plus particulièrement celle aux niveaux secondaire et supérieur qui a suivi la politique de développement des ressources humaines favorisa l'émergence d'un système éducatif dual : un système scolaire urbain développé et un système scolaire rural défavorisé. Le premier a réalisé, de manière générale, l'éducation primaire universelle¹ et des progrès remarquables aux niveaux secondaire et supérieur par des effectifs statistiquement comparables ou même supérieurs à ceux des pays d'Europe Occidentale des années 1950; alors que le second est resté par contre sous-développé (Coombs, 1985, pp.72-73; 214). Cependant, la crise qui survient autour des années 1980 affecte le système éducatif dans son ensemble, c'est-à-dire tous les niveaux de l'enseignement. En dépit du caractère mondial de la crise éducative, celle-ci s'avère plus accentuée dans les pays moins développés en raison, entre autres, de leurs économies faibles et de leur dépendance à l'égard des pays développés.

3. La crise éducative dans les pays en développement.

Deux types de facteurs ont eu un impact sur les systèmes éducatifs dans les pays développés et dans les pays moins développés. L'un, environnemental, concerne les facteurs externes aux systèmes éducatifs, notamment les facteurs économiques, politiques et démographiques. Les facteurs du second type, internes aux systèmes éducatifs, portent sur les objectifs et programmes scolaires, les enseignants, les matériels d'enseignement et les technologies éducatives (Coombs, *ibid*, p.110).

¹. Bien sûr, exception faite des quartiers pauvres des milieux urbains (les quartiers des bidonvilles notamment).

3.1 Les facteurs économiques.

L'aspect économique réfère à l'importance accordée au développement économique au lendemain des indépendances et, par conséquent, au rôle subordonné de l'éducation par rapport aux impératifs économiques. Ceux-ci ont conduit à une importation du modèle éducatif des pays développés dans un contexte culturel différent et non approprié. L'une des conséquences, c'est que les résultats scolaires étaient loin de correspondre et de satisfaire aux attentes, cela surtout dans les milieux ruraux et les zones défavorisées des villes. Coombs souligne par exemple que,

«L'importation de modèles d'éducation et leurs implantations dans les milieux ruraux a eu pour effet l'aliénation des jeunes ruraux les plus brillants et les plus motivés, et a aiguisé leur appétit pour la migration vers les grands centres urbains. Les centres urbains étaient par contre propices pour les équipements scolaires de qualité supérieure et le niveau élevé pour le personnel enseignant plus qualifié.» (Coombs, 1985, p.17)

A l'issue de la conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement tenue à Paris les 3, 4 et 5 juin 1970, l'Organisation de Coopération et de Développement économique (OCDE) fait aussi remarquer, en ce qui concerne les régions économiquement avancées des pays membres de l'OCDE :

«Le «succès» économique, en particulier si on le mesure exclusivement par rapport au PNB, paraît aujourd'hui quelque peu surfait à une grande partie de la population des pays représentés à l'OCDE. Les progrès quantitatifs ont apporté une solution à quelques problèmes, mais ils en ont laissé d'autres intacts. Qui plus est, ils en ont suscité de nouveaux, ou tout au moins ils sont allés de pair avec eux. C'est ainsi qu'on admet fréquemment aujourd'hui que la croissance économique crée par elle-même de nouvelles misères en déplaçant les centres de production et en accélérant le vieillissement des connaissances. Elle peut entraîner la création de collectivités (par exemple dans les centres délabrés des grandes agglomérations urbaines ou dans des zones rurales écartées) dont les habitants sont pris, avec leurs enfants, dans le cercle vicieux de la pauvreté par manque de possibilités et de motivations...». (OCDE, 1971, p.13)

Ainsi, en dépit d'une croissance économique, le constat se révèle négatif en ce qui concerne les performances des systèmes éducatifs, comme en témoignent quelques exemples. En effet, ces systèmes enregistrent des cas fréquents de redoublements (10 à 30%, par exemple, dans les écoles primaires en Asie, en Afrique et en Amérique latine), d'abandons (20 à 75% dans certaines régions) et de renvois (Coombs, 1985, p.75).

A l'opposé, la récession mondiale a eu aussi un impact sur les systèmes d'éducation. Elle a entraîné une crise de financement des systèmes éducatifs, parfois au profit d'autres secteurs d'activités. Selon Kirst,

«L'enseignement bénéficiait autrefois d'une place spéciale ou réservée dans la plupart des budgets des États où il avait priorité absolue sur les nouvelles ressources dégagées. La situation s'est radicalement modifiée au cours des cinq dernières années, et maintenant les crédits scolaires doivent affronter la sévère concurrence de tous les autres services publics». (Kirst, 1979, p.70)

Bien qu'il semble approprié de parler de ralentissement plutôt que baisse du financement éducatif en raison du retard accusé par les pays moins développés dans l'universalisation de l'éducation et, par conséquent, de l'importance qui lui a été accordée (Orivel, 1986, p.217)¹, les conséquences de la récession économique sont néanmoins considérables. Il s'agit entre autres des changements importants dans les perspectives d'emplois, les programmes scolaires et les choix académiques des étudiants, les perspectives de carrière, le moral des enseignants et des administrateurs, ainsi que dans l'attitude du public vis-à-vis de l'école (Coombs, 1985, p.110).

Le chômage, généralement associé à la conjoncture économique, a eu également un impact sur l'éducation. En effet, il a contribué pour une part à la dévaluation des diplômes et au discrédit du système éducatif par rapport au marché du travail dans les pays moins

¹. Par exemple, entre 1960 et 1965, alors que le rythme de croissance du taux de financement était de 10,5%, il est tombé à 7% au début des années 1980 (Orivel, 1986, p.217).

développés. En fait, l'effet de l'insuffisance des emplois et de l'escalade des diplômes s'est combiné avec celui de la croissance démographique, notamment la demande sociale en éducation.

3.2 Les facteurs démographiques.

L'impact des facteurs démographiques sur le système d'éducation dans les années 1970 n'est pas le moindre. L'accroissement du taux de natalité et la migration ont entraîné une explosion démographique qui a rendu difficile le maintien des taux de participation scolaire existants et la réalisation des objectifs en termes d'effectifs scolaires (Coombs, 1985, p.13).

L'explosion démographique apparaît comme un «multiplicateur quantitatif» de la demande sociale dont l'effet est particulièrement ressenti dans les pays moins développés où le taux de la population jeune est plus élevé (près de 40% de la population totale ont moins de 15 ans). On estime qu'avec un taux de croissance de 22%, la population des pays moins développés passera de 2 276 millions à 2 774 millions entre 1980 et 2000 (Coombs, 1985, p.51). Dans les pays développés où la population jeune ne représente qu'une faible proportion (23%), ce sont les migrations internationales qui posent un défi aux systèmes éducatifs (Coombs, 1985, pp.38-40). En effet, ceux-ci ont à faire face à des besoins multiples et variés d'une clientèle de plus en plus diversifiée sur le plan linguistique et éducationnel (*ibid*, p.48).

3.3 Les facteurs politiques.

Les facteurs politiques portent sur les troubles socio-politiques résultant en partie des inégalités sociales et économiques. Comme le fait remarquer Coombs, «les modèles d'éducation occidentaux et spécialement les universités, en tant que porteuses d'idées et de

formes de comportement culturel et intellectuel étrangères étaient généralement le lieu de tels troubles» (1985, p.112). De plus en plus cependant, ces lieux deviennent intéressés et corporatistes par la formulation de revendications particularistes face à un État souvent répressif et inefficace.

L'exemple de l'Amérique latine nous instruit davantage sur l'évolution de l'éducation et surtout sur le rapport entre éducation et politique dans les régions plus cloisonnées et très inégalitaires. Le système éducatif a été dans ces régions un lieu d'expression de luttes de classe, de conflits de classes et de projets de conquête du savoir. Plus précisément, souligne Germán W. Rama (1986), l'évolution du système éducatif a été marquée par des conflits entre la couche supérieure plus cultivée, la couche moyenne et la couche inférieure (la paysannerie). Ainsi, dans ces régions, c'est la demande sociale, plutôt que l'État, qui a joué un rôle déterminant dans les projets de développement et l'évolution du système éducatif (*ibid*, p.177). Le développement quantitatif spectaculaire qu'a connu le système éducatif a été le résultat de pressions exercées par les couches supérieures et moyennes, notamment dans les centres urbains. Ce qui a donné lieu à deux situations :

«L'une, c'est que [...] les taux de croissance les plus forts, qui sont très élevés par rapport aux taux enregistrés ailleurs dans le monde, aient été le fait des degrés secondaire et supérieur de l'enseignement, lesquels ouvrent l'accès à des professions qui ont gagné du terrain pendant la plus grande partie de la période considérée, bénéficient d'un statut supérieur à celui des métiers manuels et assurent des revenus plus confortables. L'autre est que [...] c'est dans les capitales, dans les villes où résidait le pouvoir et où les groupes sociaux demandeurs avaient accès à celui-ci par le canal politique ou plus fréquemment administratif, que la demande a été le mieux satisfaite». (Rama, 1986, p.177)

La transition qui s'est opérée dans les années 1970, et peut-être même bien avant, a fait naître un élargissement de la base des systèmes éducatifs qui, une fois de plus, sera le résultat de mouvements sociaux ou de la demande sociale. En effet,

«Confronté aux exigences des nouvelles techniques de production, informé par le biais de ses contacts sociaux avec les populations urbaines et traversé par des tendances migratoires, le monde paysan aspirait à apprendre la langue officielle, savoir lire, écrire et compter et a donc réclamé des écoles. A l'autre extrême, les groupes les plus cultivés ou occupant une position sociale élevée ont réclamé des universités de haut niveau, voire parfois des systèmes de bourses permettant de poursuivre des études à l'étranger et, plus fréquemment, des circuits d'enseignement réservés». (Rama, *ibid*, p.177)

Ces problèmes ainsi présentés n'ont rien de comparable avec ceux qui se posent aux pays développés de la fin des années 1960 jusqu'en 1970. Dans ces pays en effet, les problèmes portaient davantage sur la qualité et la pertinence de la formation face à l'ampleur du chômage.

«Le spectre croissant du chômage parmi les diplômés du secondaire et du post-secondaire et le resserrement des budgets pour les dépenses de l'éducation suscitèrent des critiques de la durée générale des études - processus qui était autrefois perçu comme l'élément clé du progrès socio-économique. De plus, la stagnation croissante de l'éducation supérieure qui coïncida avec la réduction de la croissance économique et les opportunités d'emploi, constitua un frein aux tendances de libéralisation qui étaient de réduire les inégalités dans l'éducation supérieure.» (Coombs, 1985, pp.180-181)

Dans les pays développés, l'on reprochait notamment à l'école son inefficacité et, par conséquent, son incapacité à produire une force de travail employable. Cela était aussi le cas dans les pays moins développés qui ne pouvaient ajuster les programmes et objectifs d'enseignement à l'évolution et aux réalités de la société globale.

3.4 Les problèmes reliés aux programmes et objectifs d'enseignement.

L'inadaptation des systèmes éducatifs semble être l'une des causes, probablement la plus profonde, de la crise éducative dans les pays moins développés. Elle se traduit entre autres par la persistance d'objectifs éducatifs désuets, malgré des efforts d'adaptation faits depuis 1960 pour répondre à des besoins de développement national et satisfaire à ceux d'une catégorie défavorisée de la population scolaire (Coombs, 1985). La nécessité d'une

main-d'œuvre qualifiée et la demande sociale semblent avoir guidé les objectifs d'expansion des systèmes éducatifs dans les pays moins développés.

Dans les pays développés où se posait également le problème de l'obsolescence des programmes, les ajustements ont davantage porté sur la mise à jour, le renforcement et l'accroissement de l'efficacité de l'enseignement, particulièrement dans la plupart des vieilles matières qui ont été conservées (Coombs, *ibid*, p.116). En outre, les objectifs ont consisté à adapter les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement à une clientèle étudiante plus diversifiée, c'est-à-dire, par exemple, autant des étudiants capables d'apprendre plus vite que ceux qui le sont moins, ceux qui sont académiquement plus motivés que les indécis (*ibid*).

Dans les pays moins développés où les programmes éducatifs ont été hérités de la colonisation, les ajustements scolaires par l'ajout de nouveaux cours et programmes ont été perçus comme un effort pour, sinon éliminer, du moins réduire la dépendance vis-à-vis des pays développés en matière de ressources humaines qualifiées. Néanmoins, le contenu trop standardisé et orienté vers un contexte urbanisé et moderne a eu pour effet le découragement et même le détournement des jeunes des carrières rurales productives et des rôles de leadership qu'ils auraient dû assumer dans leurs environnements ruraux (Coombs, 1985, p.219). En Amérique latine par exemple, le système éducatif est confronté à trois problèmes. Le premier est la prolongation de la scolarité chez les groupes sociaux les plus avancés, ce qui a entraîné un relatif appauvrissement, «étant entendu que ce qui n'était pas appris à ce stade le serait ultérieurement, et cela en dépit du fait que près de la moitié de la population scolaire ne dépassait pas ce stade». Le second concerne l'établissement ou le maintien d'un minimum d'homogénéité dans la qualité de l'instruction dispensée à degré égal dans l'ensemble du système d'enseignement, ce qui a eu pour conséquence la formation incomplète et inégale des élèves issus des circuits éducatifs incomplets de moindre qualité et sans communication avec les circuits complets (ceux allant du préscolaire à l'université). Le

troisième problème porte sur le décalage croissant entre les connaissances transmises et le savoir contemporain alors que les tentatives d'adaptation des programmes sont rares (Rama, 1986, pp.186-187). A ces problèmes auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs dans les pays moins développés, s'ajoutent ceux non moins importants qui concernent les matériels d'enseignement et les technologies éducatives.

3.5 Les matériels d'enseignement et les technologies éducatives.

Les systèmes éducatifs dans les pays moins développés se caractérisent par une pénurie de matériels d'enseignement et un sous-développement des technologies éducatives. Cette situation contraste avec celle des pays développés qui sont confrontés à des problèmes d'une autre nature.

De manière générale, les pays moins développés sont confrontés à deux types de problèmes. Le premier, c'est le retard dans la transmission des connaissances par rapport à l'évolution rapide des connaissances à l'échelle internationale. Cela s'explique soit par l'inadéquation des systèmes éducatifs, pour la plupart, ou par le faible niveau de développement économique et la lenteur des progrès scientifiques et technologiques. Le second type de problème, le plus fréquent, porte sur l'importation des technologies éducatives à travers les échanges internationaux et l'aide au développement en provenance des pays développés. Dans ce dernier cas, cette importation technologique s'accompagne entre autres d'une dépendance culturelle, dans la mesure où tout transfert de technologie est également transfert de culture qui la produit (Lallez, 1986).

3.6 La question des enseignants.

De manière générale, le problème relatif au personnel enseignant dans les pays moins développés est, selon Coombs, celui de l'incompétence, la faible qualification et de

l'absence de dévouement pour l'enseignement (1985, pp.122-123). Il ne s'agirait donc pas d'un problème d'insuffisance quantitative car, «Malgré de sérieux obstacles et handicaps, la plupart des pays en développement ont réussi à élargir dramatiquement leur personnel enseignant» (*ibid*). Ainsi, en Afrique par exemple, entre 1965 et 1980, le personnel enseignant a augmenté de 159%, 324% et 395%, respectivement au niveau de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur (*ibid*).

Un autre aspect du problème concerne la répartition inégale des enseignants plus qualifiés entre milieux ruraux et milieux urbains. D'autres problèmes portent sur la résistance à des changements, à des actions et pratiques innovatrices de la part des enseignants formés aux universités traditionnelles étrangères (Lallez, *ibid*, p.197). Quant aux enseignants formés à l'ère des connaissances nouvelles ou renouvelées, dans les universités étrangères, ils semblent confrontés au problème d'isolement et de stagnation intellectuelle en raison de l'inexistence ou du peu d'échanges professionnels avec leurs collègues des pays développés (Coombs, 1985, p.125).

Ces problèmes, communs à l'ensemble des pays moins développés, se posent encore avec plus d'acuité dans les pays africains à cause de l'inadaptation de leur système éducatif et d'un certain retard par rapport à l'évolution des connaissances à l'échelle internationale.

4. L'éducation en Afrique.

Les problèmes de l'éducation «moderne» en Afrique semblent reliés en grande partie à la rupture sans continuité opérée par rapport à l'éducation «traditionnelle»¹. Aussi, importe-t-il d'examiner brièvement celle-ci pour comprendre la crise des systèmes éducatifs dans l'Afrique contemporaine.

¹. Les notions de «moderne» et «traditionnel» sont utilisés ici à des fins d'analyse pratique. Il est bien évident que dans la réalité, le traditionnel et le moderne s'entremêlent, tel dans l'exemple de l'Afrique moderne qui renferme des survivances traditionnelles en matière de comportement ou de croyance.

4.1 L'éducation en Afrique traditionnelle.

La fonction de l'éducation dans la société traditionnelle en Afrique était essentiellement une fonction d'intégration. L'éducation visait à la fois la socialisation et la responsabilisation de l'enfant dans son milieu. Aussi, cette éducation était-elle une affaire des parents ou de la famille plus large et, surtout, de la collectivité toute entière. Par l'éducation, la génération des adultes transmettait les valeurs culturelles du groupe et de la collectivité afin d'en assurer la conservation et la survie, et par ce fait même la continuité de la collectivité. Abdou Moumouni présente les traits généraux et communs de l'éducation dans l'Afrique traditionnelle comme suit :

«L'un, c'est la grande importance qui lui est accordée et son caractère collectif et social. Un autre est son lien intime avec la vie sociale sur le double plan matériel et spirituel. Il y a également son caractère polyvalent aussi bien en ce qui concerne les objectifs visés que les moyens employés, et enfin sa réalisation progressive et graduelle conformément aux étapes successives de l'évolution physique, psychique et mentale de l'enfant.» (Moumouni, 1967, pp.13-14)

L'éducation en Afrique traditionnelle était fortement enracinée dans la vie sociale. Très tôt, dès l'âge de six ou sept ans, les parents au sein de la cellule familiale, les adultes et les aînés dans la collectivité, faisaient participer l'enfant à la vie collective, dans ses aspects économique, social, culturel et spirituel. Sur le plan économique, l'enfant était initié à la production, d'abord par l'exercice d'une série de tâches à l'échelle de l'économie familiale, puis par la responsabilisation progressive à d'autres niveaux d'activités plus complexes. C'est le niveau du faire et du savoir-faire. L'enfant était également initié aux rapports sociaux avec les hommes, d'abord sous la forme primaire du «savoir se tenir», «être poli»; ensuite, il entrait dans des rapports plus complexes et plus profonds avec les membres de sa collectivité (Moumouni, *ibid*, pp.20;29). Au sein de la famille et dans la collectivité de manière générale, l'enfant apprenait à connaître les devoirs et les responsabilités qu'il assumerait dans la société.

L'éducation en Afrique traditionnelle avait un caractère polyvalent; elle se faisait à travers des activités économiques, ludiques et culturelles. L'éducation traditionnelle visait essentiellement le développement harmonieux de l'enfant et, surtout, sa préparation à la vie d'adulte. Elle développait chez l'enfant les capacités physiques et intellectuelles en termes de raisonnement logique et d'esprit critique. Cette éducation traditionnelle reposait sur des pratiques pédagogiques variées dont les jeux, l'audition des contes et légendes, les récits historiques et les problèmes mathématiques (Moumouni, *ibid*, p.25). Contre certains préjugés défavorables aux potentiels intellectuels et scientifiques des produits de l'éducation traditionnelle, Samir Amin fait remarquer avec force que

«[...] l'agriculteur, même l'agriculteur des sociétés précapitalistes, est un travailleur infiniment plus qualifié que la majorité des travailleurs de l'industrie moderne. Il utilise, dans sa production, des qualités véritablement scientifiques d'observation, de mise en œuvre du raisonnement, d'estimation des probabilités et d'empirisme, que l'ouvrier, appelé à répéter inlassablement dans une chaîne le même geste simple, n'a pas à mettre en œuvre. De la même manière le travailleur artisanal d'une société précapitaliste est un travailleur hautement qualifié». (Amin, 1976, p.171)¹

1. Les propos de Samir Amin pourraient faire croire à la juxtaposition, voire la superposition de deux types de connaissance, à savoir le type traditionnel et le type moderne ou scientifique. Mais il n'en est rien, car selon lui, dans les sociétés précapitalistes les connaissances utilisées étaient des connaissances scientifiques qui obéissaient à des règles bien particulières, soient l'observation et l'empirisme, et qui ne devraient pas être confondues avec les connaissances scientifiques du monde moderne. Samir Amin fait la part des choses en explicitant ses propos comme suit : «[...] dans la mesure précisément où le niveau de développement des forces productives est moins avancé que dans la société capitaliste contemporaine, les connaissances techniques mises en œuvre par les producteurs sont des connaissances scientifiques, mais elles n'en sont pas déduites d'une manière systématique. C'est pourquoi nous observons ici une relation entre la religion, plus généralement l'ensemble des idées dominantes formulées dans un cadre religieux, et les arts de la production. Certes, les techniques de production sont déduites de l'observation empirique, de l'expérience et non pas de principes scientifiques observés, analysés, connus et acquis *a priori*. Mais ces arts de la production sont reliés à la religion à travers des mythes qui remplacent les connaissances scientifiques ou véhiculent partiellement des connaissances scientifiques replacées dans un ensemble plus complexe». (Amin, 1976, p.172). Dans la plupart des sociétés en développement, surtout celles qui ont été touchées par la colonisation, ces connaissances techniques et scientifiques n'ont plus cours en raison des nouvelles conditions sociales. C'est l'exemple des sociétés africaines «[...] où les productions vivrières, qui étaient le lieu de connaissances techniques fines accumulées, ont été progressivement remplacées par des productions d'exportation, mises au point dans des centres de recherche et de vulgarisation indépendants des producteurs, dont les résultats sont ensuite «transférés», imposés en fait aux producteurs par des systèmes d'encadrement, de coopératives, de «sociétés d'intervention», etc., qui dépossèdent le paysan de ses connaissances ancestrales». (Amin, *ibid*, p.179)

En outre, l'évolution de l'éducation de l'enfant se faisait en rapport avec son évolution physique, psychique et mentale. Ce qui a fait dire à Samir Amin que l'éducation informelle était néanmoins une éducation formelle dans la société traditionnelle (1976, p.169). En effet, en plus des règles d'apprentissage dont l'observation, auxquelles elle obéissait, elle se faisait aussi en fonction des phases de développement de l'enfant, en rapport avec les classes d'âge. Ainsi, jusqu'à l'âge de six ou huit ans qui était la première classe d'âge, l'enfant recevait principalement de sa mère l'éducation requise; de six à dix ans, deuxième classe d'âge, son éducation était différenciée sur la base du sexe : l'éducation de la fille relevait de la mère et celle du garçon incombait au père; de dix à quinze ans, troisième classe d'âge, l'enfant intégrait de plus en plus la vie et l'intimité des adultes qui lui reconnaissaient davantage d'autonomie et un certain degré de responsabilité; et la dernière tranche d'âge, de 15 à 16 ans, qui constituait le début de la vie adulte, achevait l'éducation de l'enfant par des cérémonies rituelles (Moumouni, *ibid*, pp.26-27).

L'éducation dans l'Afrique traditionnelle était inséparable des autres aspects de la vie. Elle associait étroitement éducation, au sens large, et instruction ou enseignement, au sens précis et restreint (Moumouni, *ibid*, p.32). C'est ce rapport étroit avec la vie sociale qui était à la base de l'efficacité de l'éducation traditionnelle : c'est «à travers les actes sociaux (production) et les rapports sociaux (vie familiale, manifestations collectives diverses) que se faisait toujours l'éducation de l'enfant ou de l'adolescent; de ce fait il s'instruisait et s'éduquait simultanément» (Moumouni, p.34).

En somme, l'éducation traditionnelle avait trois caractéristiques sur lesquelles reposait son efficacité. D'abord, il n'y avait pas un lieu spécifique où l'enseignement était dispensé; c'est, entre autres, ce que souligne par exemple Samir Amin en ces termes :

«La formation des producteurs en tant que techniciens de la production n'est pas assurée par un service public formel d'éducation; elle est acquise sur le tas. Dans ces sociétés, la formation scientifique au sens moderne du terme n'est pas distincte

de la formation philosophique et religieuse d'une manière générale; et la recherche scientifique est assurée par des individus peu nombreux, formés par leurs propres moyens, sans être passés par des systèmes formels d'apprentissage». (Amin, 1976, p.169)

Ensuite, l'éducation traditionnelle n'opérait pas de séparation entre la théorie et la pratique. En effet, c'est en écoutant, observant et faisant que l'enfant apprenait à acquérir les connaissances accumulées qui lui permettaient de jouer le rôle social d'adulte et d'assurer ainsi la survie de la progéniture et la continuité de la communauté (Busia, 1969, p.13). Enfin, sur le plan pédagogique, l'éducation révélait une connaissance profonde de la psychologie de l'enfant; car, «les différentes classes d'âge correspondent généralement aux différentes étapes de l'évolution de l'enfant et de l'adolescent, de celle de sa mentalité et de son comportement» (Moumouni, *ibid*, p.34).

Tous ces éléments de la pratique pédagogique étaient essentiels non seulement pour l'enfant, mais aussi pour son groupe, la collectivité toute entière et la société traditionnelle de façon générale. Or, l'un des méfaits de l'entreprise coloniale, c'est d'avoir dévalorisé, voire détruit l'éducation traditionnelle au profit d'un modèle d'éducation calqué sur celui de l'Occident.

4.2 L'éducation en Afrique coloniale : politiques et objectifs.

La colonisation en Afrique a eu comme idéologie la civilisation des peuples considérés sauvages. Par conséquent, les politiques coloniales mises en place ont délibérément recherché la destruction des valeurs sociales et culturelles traditionnelles (valeurs religieuses et éducatives entre autres). Les changements ont été d'autant plus violents que l'éducation formelle importée n'avait aucun rapport avec celle qui était déjà dispensée sur le tas, et qu'elle était destinée à des communautés illettrées.

Les politiques coloniales d'éducation n'étaient pas uniformes, chaque puissance coloniale ayant sa politique qui variait parfois à l'intérieur d'une même colonie. Toutes

avaient cependant en commun le mépris pour l'éducation traditionnelle qu'elles rejetaient, même si certaines déclarations officielles semblaient la valoriser en reconnaissant l'importance du contexte local et de l'enseignement dans les langues locales. En effet, de 1903 à 1944, des décrets et déclarations se sont succédés dans le cadre de l'organisation de l'éducation en Afrique coloniale, afin d'adapter l'éducation au contexte local. Il y a eu par exemple le décret de 1903 portant sur l'organisation des premières écoles au Sénégal en 1817 (Moumouni, 1967, p.42). Mais, comme faisait remarquer Busia, entre ce qui était dit et ce qui était fait, l'écart était considérable. Car, les politiques d'éducation coloniale avaient des objectifs qui répondaient davantage aux intérêts des administrateurs coloniaux et de la métropole qu'à ceux des peuples colonisés.

La politique d'éducation de la France en Afrique, dans sa mission civilisatrice, visait principalement l'assimilation des peuples colonisés à la culture française. Le système éducatif dans les territoires français était donc modelé, surtout après la Deuxième Guerre mondiale, dans son contenu et sa méthode, sur celui de la métropole. A partir de cette période, des modifications et adaptations diverses furent apportées mais sans grand changement; la politique resta fondamentalement dominée par la volonté de répandre le mode de vie français et de produire des Africains éduqués «qui seraient chez eux dans la culture française» «*Who would be at home in the French culture*» (Busia, *ibid*, p.23). Les Africains éduqués que l'on appelait d'ailleurs les «évolués» n'étaient-ils pas convaincus de la supériorité du système français en réclamant eux-mêmes les programmes métropolitains pour éviter chez eux un «enseignement au rabais» (Lê Thành Khôi, 1991, p.281). Au Sénégal où les premières écoles apparurent en 1817, l'enseignement en Wolof (une des langues locales) fut autorisé, des livres de vocabulaire et de grammaire furent publiés dans cette langue en France en 1825 et 1826. Mais ces premières tentatives allaient vite disparaître avec la réforme de 1835 qui visait l'éradication des différences culturelles et linguistiques et l'assimilation des indigènes à la culture française, par l'enseignement de la langue française

(World Bank Group, 1973, p.4). Bref, le français fut la langue d'enseignement par excellence avec interdiction de l'usage des langues maternelles dans les établissements scolaires primaires, même après l'indépendance.

La Belgique pour sa part avait créé dans ses colonies un État moderne afin de mettre à la disposition de ses résidents, grâce à l'éducation, tous les agréments que pouvaient offrir la science, la technologie et la connaissance occidentale (Busia, *ibid*, pp.23-24). La politique portugaise concevait aussi l'école comme un véhicule d'assimilation des Africains à la culture portugaise, notamment à la religion catholique qui est la religion nationale. Les «*assimilados*» étaient des gens à qui la maîtrise suffisante de la langue portugaise conférait le statut de citoyenneté portugaise (*ibid*, p.25). Il en était de même dans les colonies espagnoles où l'éducation visait aussi l'assimilation de la population africaine à la culture et à religion catholique, tandis que les langues vernaculaires et les traditions africaines en général étaient évacuées (Busia, *ibid*, p.25).

Toutes ces politiques d'éducation, hormis quelques différences de fonctionnement¹, avaient pour objectif d'assurer l'entreprise coloniale (assujettissement et exploitation entre autres) par la dévalorisation, voire la destruction de la culture et des valeurs traditionnelles. Dès lors, dans les territoires français, l'enseignement de haut niveau pour les Africains était sinon découragé du moins évité, tandis que le minimum était dispensé pour former un personnel intermédiaire de niveau inférieur qui était appelé à servir l'administration et l'économie coloniales (Lê Thành Khôi, 1976, p.591). Les politiques coloniales d'éducation ne visaient donc nullement la préparation des sociétés colonisées à des futures responsabilités d'auto-gouvernement. L'organisation et le fonctionnement des systèmes d'éducation coloniaux étaient de nature à favoriser et perpétuer la dépendance. Ce qui

¹ Par exemple, le développement graduel de la politique éducative belge dans les colonies en créant d'abord l'éducation primaire, ensuite la formation professionnelle et technique, puis l'enseignement secondaire et enfin l'enseignement supérieur. De plus, cette politique avait la particularité de n'être ni sélective, ni discriminatoire en ce qui concerne les études à l'étranger.

explique entre autres que l'éducation était généralement considérée par l'administration coloniale comme une consommation plutôt que comme un investissement (Busia, *ibid*, pp.21-22).

Cette situation a eu pour conséquence le sous-développement de l'enseignement secondaire et supérieur, et la formation d'une infime minorité d'Africains même là où une majorité était touchée par l'éducation.¹ Mais cette minorité était mal préparée pour des postes de responsabilité car, jugée inapte pour une éducation de bonne qualité et pour une formation supérieure, elle n'avait reçu que le minimum nécessaire aux postes subalternes dans l'administration coloniale. Bien entendu, le contenu de l'enseignement utilitaire variait selon les tâches à accomplir. Bernard Dadié écrit à ce propos :

«L'école à ses débuts, allant au plus pressé, devait uniquement former des auxiliaires africains auxquels l'on demandait peu en conséquence : savoir et pouvoir surtout distinguer un imparfait de l'indicatif, un imparfait du subjonctif, pour la traduction exacte de la pensée du Blanc. Mais comme ce dernier lui-même aimait parler le «petit nègre» : «Toi, tu parlé lui, que demain Blanc il vient prendre lui, leur ont parti dans le village», le rôle de l'interprète se trouvait simplifié. Il n'avait plus à se creuser les méninges pour traduire les subtilités des modes et des temps. [...] Les hommes destinés au commerce devaient savoir tenir une comptabilité. Aux instituteurs, il était demandé beaucoup plus. Peu à peu se formèrent médecins, vétérinaires, commis, instituteurs, ouvriers, tous auxiliaires, non seulement parce que le diplôme délivré était local, mais parce qu'ils devaient aider l'Européen dans sa tâche». (Dadié, 1957, pp.58-59)

Dans les colonies françaises, l'idéologie raciste et culturelle (supériorité du colonisateur et de sa culture) qui justifiait le minimum d'éducation et la formation au rabais, masquait l'objectif véritable de l'entreprise coloniale. Celle-ci était la domination politique, l'exploitation économique et l'oppression culturelle par l'impérialisme français en veillant soigneusement au blocage de tout développement (Moumouni, 1967, p.125). Immanuel

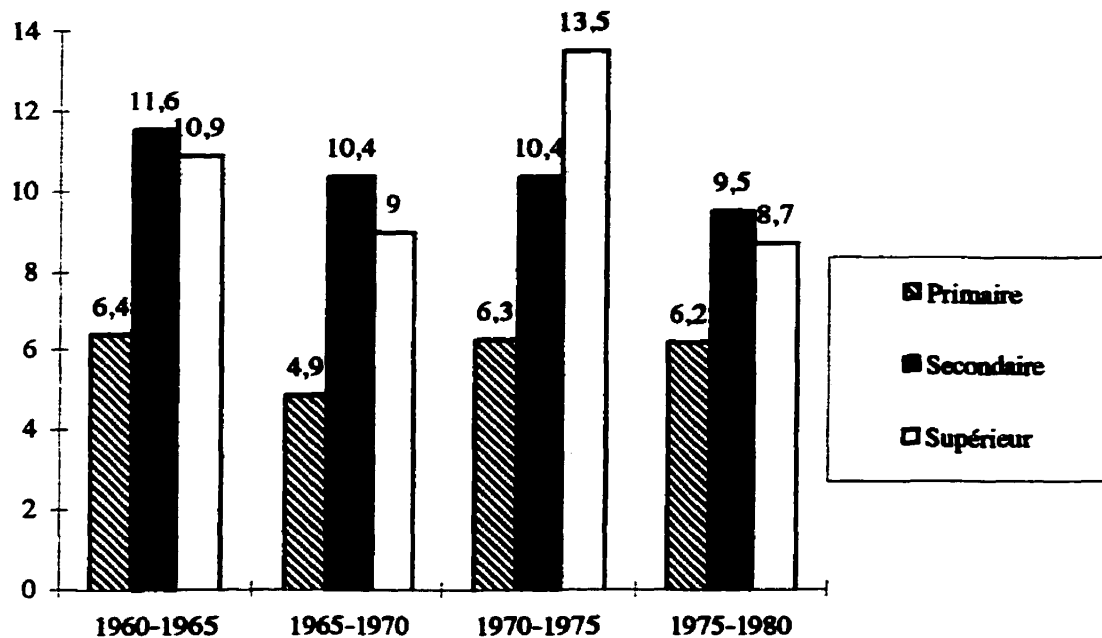
¹. Dans les colonies belges par exemple, le taux de scolarisation aurait même atteint 64% de la population.

Wallerstein écrit à propos de la pénurie de cadres techniques et ingénieurs et, par conséquent, de l'attrait pour les domaines de formation correspondants :

«[...] Ces préférences et aspirations doivent être placées dans le contexte de la situation coloniale. Si l'Afrique de l'Ouest est aujourd'hui privée de cadres techniques, c'est pour une large part parce que les puissances coloniales n'avaient aucun besoin d'eux. Il n'y avait pas d'usines dans lesquelles ils auraient pu être formés. Le travailleur qualifié était moins bien rémunéré que le clerc. Et le diplômé de l'université ne pouvait trouver d'emploi comme ingénieur ou chimiste». (Wallerstein, 1964, p.141)

Les données suivantes sur les effectifs scolaires montrent les différences dans les politiques coloniales d'éducation et de «sous-développement» pratiquées pendant la période coloniale. En 1960-61, les pays d'influence anglaise comptaient 99,46% d'étudiants au niveau primaire, 0,32% au niveau secondaire et 0,22% au niveau supérieur. Dans les colonies françaises, les proportions aux trois niveaux respectifs étaient 94,25%, 5,42% et 0,33%. Quant aux colonies sous domination belge, elles avaient 97,77% d'étudiants au primaire, 2,18% au secondaire et 0,06% au supérieur (Lê Thành Khôi, 1971, p.20). Le graphique suivant permet de visualiser cette politique différentielle.

Graphique 1. Pourcentage quinquennal de la croissance des effectifs scolaires en Afrique par degré, 1960-1980.



Source des données : Coombs, 1989, p.108.

Il apparaît que la proportion de l'effectif scolaire est élevée au niveau primaire, surtout dans les colonies anglaises, par rapport à celle très réduite au niveau secondaire, et celle pratiquement insignifiante au niveau supérieur, dans les trois colonies. Ces développements inégaux et l'expansion du primaire illustrent bien la politique coloniale de sous-développement du système éducatif en Afrique. Ce qui explique que dès leur accession à l'indépendance, les pays africains aient eu comme premier défi le rattrapage du retard par l'éducation universelle¹ et la formation des cadres nationaux.²

1. Ainsi, l'objectif fixé aux conférences régionales de l'UNESCO au début des années 1960 était de réaliser un taux d'alphabétisation de 100% en 20 ans, soit en 1980. Voir Coombs, 1989 pp.75-77.

2. Le volume d'aide octroyée par les pays membres de la Commission d'Aide au Développement (République Fédérale d'Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Danemark, États-Unis, France, Italie, Japon, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède, Suisse) témoigne de la situation. Au niveau de l'aide bilatérale, l'aide accordée à l'Afrique entre 1960 et 1975 portait sur plus de la moitié de tout le personnel

4.3 L'éducation en Afrique post-coloniale.

De façon générale, trois stratégies semblent avoir été adoptées pour tenter de résoudre le problème de pénurie des cadres en Afrique après les indépendances (Diambomba, 1989). L'une est la mise en œuvre d'une politique de promotion massive des Africains à des postes de commande jadis occupés par les cadres étrangers, sous la tutelle toutefois des conseillers et assistants techniques étrangers (*ibid*, p.3). La seconde stratégie est la formation des cadres dans les institutions d'enseignement des pays développés, faute de structures adéquates sur place (*ibid*). Enfin, la troisième voie est l'expansion du système d'enseignement local, à tous les niveaux (*ibid*, p.4), en vue de satisfaire à une forte demande sociale d'éducation. Cette demande résulte de l'aspiration sans cesse des parents et leurs enfants à plus d'instruction, la perception par les responsables politiques que le développement de l'enseignement est une condition préalable au développement national, et de l'explosion démographique qui a été un multiplicateur quantitatif.

Toutefois, ces politiques et leurs développements ne semblent pas avoir apporté la satisfaction attendue, notamment pour la grande majorité de la population. L'une des raisons, c'est que les pays nouvellement indépendants

«font l'expérience amère, consciente ou inconsciente, des tares découlant de l'enseignement colonial, d'une part à travers l'action des équipes actuelles de dirigeants politiques africains - tant sur le plan politique que dans les domaines économique, social et culturel - mais aussi à travers le comportement général de l'intelligentsia africaine». (Moumouni, 1967, p.7)

Les nouveaux dirigeants africains ont conservé non seulement les structures éducatives mises en place à l'époque coloniale, mais aussi l'orientation et le contenu de l'enseignement.

(y compris les bénévoles envoyés au titre de l'aide bilatérale). Dans le cadre de l'aide multilatérale, au cours de la même période, l'Afrique a accueilli 75% de tous les experts et bénévoles en éducation, 74% de tous les professeurs d'enseignement technique ou professionnel étrangers, 85% des administrateurs de l'éducation, et plus de la moitié de tous les professeurs et conseillers d'Université. Voir Banque mondiale 1988, p.45.

Dans la plupart des pays, la langue d'enseignement est restée celle du colonisateur. Bien sûr quelques aménagements ont dû être faits au niveau du contenu notamment là où l'inadaptation du système éducatif par rapport aux réalités locales était devenue flagrante et intolérable.

«Sur tous les autres points, aucun changement n'est intervenu : le français, «langue officielle» des États continue à être la langue d'enseignement, les manuels restent les mêmes. Dans l'enseignement secondaire, tout est resté comme auparavant : aucune innovation n'est intervenue, tant il est clair que les différents ordres d'enseignement sont liés entre eux et que par ailleurs le désir des gouvernements africains de voir décerner des diplômes identiques aux diplômes français impose nécessairement des «servitudes» en matière de programmes : le Gouvernement français pour un acte formel et sans grande portée pratique (il suffirait d'une équivalence ou d'une homologation) se trouve juridiquement habilité à intervenir directement dans la détermination des États africains». (Moumouni, 1967, p.141)

Un certain nombre d'éléments permet de comprendre le *statu quo* en matière de politique d'éducation après l'indépendance. D'abord, la croyance par l'élite dirigeante que les modèles importés puissent jouer le même rôle de développement comme cela a été le cas dans les pays développés (Coombs, 1989, p.5). Ensuite, les contraintes financières qui rendent les nouveaux États indépendants tributaires de l'aide et des crédits extérieurs. Il y a également la peur éprouvée par les nouveaux dirigeants politiques face à l'ampleur et aux difficultés d'un éventuel changement profond (Moumouni, *ibid*, p.141; Turcotte, 1981). Enfin, la croyance que le maintien de l'ordre existant est une condition de l'unité nationale et du progrès. Selon Lange,

«le maintien de l'organisation scolaire (cycle d'études, diplômes), des contenus des programmes (malgré quelques aménagements), des méthodes pédagogiques (reposant sur l'autorité du maître et la passivité des élèves), et, surtout, de la langue du colonisateur, furent des décisions éminemment politiques qui visaient à conserver intact le système scolaire en tant qu'instrument unificateur de la nation». (Lange, 1991, p.114)

Les nouveaux dirigeants des États indépendants, formés à l'école coloniale, ne semblent pas vouloir remettre en cause le *statu quo* dont dépendent leurs intérêts et privilèges. Par contre, ils se sentent les mains moins liées en ce qui concerne les changements qui ne semblent pas remettre en cause la poursuite de la politique néo-coloniale. Ces changements sans risque politique et économique concerne entre autres l'expansion quantitative de l'éducation jusque dans les années 1970.

4.3.1 L'expansion de l'éducation dans la période post-coloniale.

Ce passage du texte d'Immanuel Wallerstein en dit long sur le contexte d'expansion, notamment la demande sociale en matière d'éducation.

«Africanisation et enseignement : deux termes d'une même proposition. Des écoles, encore des écoles, toujours des écoles... A travers l'Afrique, c'est la même clameur qui revient sans cesse, lancinante, obsédante, du haut en bas de la hiérarchie coutumière, ce qui peut sembler à première vue paradoxal, comme dans la bouche de tous les chefs syndicaux et des représentants élus. En maints endroits, on voit des chefs de village apporter à l'administration le produit de leur récolte en argent pour aider à la construction des écoles. Quant aux enfants, il n'est pas exagéré de dire que l'enseignement exerce sur eux une véritable fascination». (Wallerstein, 1964, p.137)

Sur le plan socio-politique, l'éducation a été considérée, même avant les indépendances, par toutes les couches sociales comme un moyen important de promotion sociale et d'accès au pouvoir politique. Cela est vrai particulièrement au lendemain des indépendances en raison, d'une part, de l'insuffisance des cadres et, d'autre part, des opportunités existantes en matière d'emplois et de gestion des ressources politiques et économiques (sociétés d'État entre autres). A cette période donc, l'éducation était étroitement associée aux emplois modernes prestigieux et aux postes de responsabilité politique.

Comme symbole de modernité et d'émancipation, l'éducation et son expansion dans la première décennie de l'indépendance était une réaction à la politique d'éducation raciste de la

période coloniale qui avait jusque-là fonctionné par exclusion et restriction. La politique coloniale était guidée par le discours selon lequel «les Africains n'étaient pas assez intelligents pour bénéficier d'une éducation avancée» (Wallerstein, 1964, p.143). Aux yeux de la grande masse qui en était exclue, l'éducation apparaissait à la fois comme distance et attrait, vénération. Car, grâce aux Blancs, la petite bourgeoisie alphabétisée, habillée, motorisée, acculturée, était considérée l'égale, l'interlocutrice directe de ces Blancs, et jouissait d'égards auprès de la masse. Il s'ensuit que, pour cette partie de la masse témoin de la colonisation et des privilèges accordés à une minorité d'Africains éduqués, l'éducation était considérée comme un luxe, une aspiration. Chaque parent était donc prêt à investir dans l'éducation, voire consentir des sacrifices financiers pour faire accéder ses enfants à la jouissance de ce dont il a été lui-même exclu; chaque parent espérait également, comme ses enfants, profiter de ses efforts et profiter de la réussite de ses enfants. Car, «pendant longtemps dans la période coloniale et encore aujourd'hui, l'éducation est restée la route la plus rapide pour un revenu important. Elle est apparue aussi [...] comme un moyen de «libération», de «décolonisation», donnant l'espoir d'accéder aux mêmes postes de prestige que les Blancs» (Wallerstein, 1964, pp.142-143).

L'éducation coloniale, bien que négative à certains égards, a eu paradoxalement des aspects positifs. Elle a provoqué chez une fraction de la minorité éduquée une prise de conscience de sa situation d'infériorité, qui a conduit à l'émergence et au développement de mouvements de libération. A l'indépendance, l'éducation de masse était considérée comme un facteur d'unité entre la masse et la nouvelle classe dirigeante, en ce qu'elle supprimait les barrières psychologiques et sociales d'antan. Pour la nouvelle classe dirigeante, l'expansion de l'éducation devait permettre la réduction des inégalités socio-économiques et la formation d'une main-d'œuvre qualifiée nécessaire au développement économique et technologique. Le taux moyen d'accroissement des effectifs scolaires enregistrés entre 1960 et 1983 illustre

bien la politique éducative volontariste après l'indépendance. Ce taux était en effet de 12,4% au niveau secondaire et de 14,9% au niveau supérieur (Coombs, 1989, p.4).¹

Cette expansion quantitative sans développement qualitatif a permis de régler certains problèmes, mais d'autres persistent encore dont les conséquences affectent le système éducatif dans son ensemble.

4.3.2 Les problèmes des systèmes éducatifs en Afrique post-coloniale.

Les problèmes de l'éducation en Afrique résident dans le fait qu'après les indépendances, les systèmes éducatifs n'ont pas fondamentalement changé. A l'exception de quelques pays comme la Guinée et le Mali qui ont opté pour une politique de développement révolutionnaire et, par conséquent, des politiques éducatives correspondantes, des réformes sans grande portée ont été introduites çà et là dans les autres pays. L'une des raisons est que les systèmes éducatifs constituent une composante de la société globale qui exerce sur eux des pressions diverses. S'il est possible d'affirmer une certaine neutralité et une relative autonomie des systèmes éducatifs dans les pays développés, une telle affirmation est presque illusoire en ce qui concerne les pays moins développés, particulièrement les pays africains. Dans ces derniers, le pouvoir a une mainmise sur l'éducation. A. Wade faisait remarquer à ce propos que «le problème de l'Enseignement en Afrique Noire n'est pas scolaire, il est politique» (Wade, 1956, p.73). Ce point de vue est également exprimé par Fernand Vincent (1987, p.148) :

«Le problème n'est donc pas technique. Il ne s'agit pas d'abord de vouloir réformer les systèmes éducatifs existants, qu'ils soient copiés sur l'Occident ou adaptés aux réalités locales. Tout effort se heurtera au pouvoir en place qui ne désire pas forcément changer. Le problème est donc clairement politique. Il n'y a pas d'autre solution que de redonner aux populations une partie de ce pouvoir

¹. Selon la même source, ce taux était de 3% en 1960 et de 20% en 1983.

pour qu'elles puissent négocier et faire valoir leurs droits et leurs idées».

Selon l'auteur, la difficulté, voire l'impossibilité de faire des réformes profondes et des changements d'envergure s'explique par le fait que les principaux bénéficiaires du système existant sont ceux-la mêmes qui détiennent le pouvoir politique. Jean-Pierre Olivier a qualifié cette situation de contradiction fondamentale entre les masses et la bourgeoisie d'Etat, en lieu et place de celle entre, d'un côté, la petite bourgeoisie africaine et les masses et, de l'autre, la bourgeoisie européenne (Olivier, 1975).

Avec l'indépendance, c'est-à-dire l'intronisation de la petite bourgeoisie africaine devenue alors élite dirigeante, la contradiction entre celle-ci et les masses, de secondaire est devenue fondamentale. Le thème de développement ou la «mythologie du développement» selon Olivier (*ibid*, p.1765) a remplacé celui de la «mission civilisatrice» comme facteur d'unification. D'autres thèmes généraux comme ceux d'authenticité, de valeurs nationales, de patrimoine culturel, de langues locales, sont tous conçus non pas comme des valeurs de remplacement¹ mais comme un modèle complètement du modèle occidental, et concourent à divers degrés à la recherche d'une légitimité politique propre (Olivier, *ibid*, p.1763). Le thème de «développement», devenu un *leitmotiv*, reprend la hiérarchie ancienne fondée sur la proximité au savoir occidental (technique, et non plus culturel) en couvrant la mainmise accélérée du système capitaliste mondial. Les dirigeants politiques tentent ainsi de masquer les contradictions et les inégalités socio-économiques par l'évocation de thèmes idéologiques nouveaux puisés dans le contexte culturel africain (Olivier, *ibid*, pp.1765-1766).

En Afrique, le pouvoir politique est une voie plus rapide et plus sûre d'enrichissement. L'éducation est aussi une voie plus rapide qui mène à l'aisance socio-économique

1. Selon la Résolution adoptée à la Conférence des ministres africains de l'éducation à Lagos (Nigeria) en 1976, «Il fallait donc repenser entièrement le contenu de l'enseignement en vue d'affirmer son caractère national» dans le sens de l'«authenticité et du caractère moderne» qui se «conjuguent effectivement, dans le rejet, au plan des structures comme à celui des contenus, des schémas importés et des formules toutes faites.» (Banque mondiale, 1980, pp.20-21).

(Wallerstein, 1964, pp.142-143), en dépit d'un certain doute qu'elle suscite de nos jours. L'éducation est un investissement coûteux, et même très coûteux. Aussi se trouvent-t-elles justifiées les réticences de ceux qui profitent déjà de l'ordre existant à l'égard de toutes réformes profondes. Lê Thành Khôi (1976), abordant le problème sous un autre angle, s'est interrogé sur ce qu'il considère être la vraie question à savoir, «qui profite de l'éducation?». Dans une problématique générale d'aide à l'éducation, Lê Thành Khôi a abordé la question du point de vue de l'alliance entre la bourgeoisie d'État et la bourgeoisie étrangère ou internationale.

On a souvent perdu de vue ou ignoré des problèmes plus fondamentaux pour ne voir que ceux plus généraux du sous-développement et plus spécialement les problèmes financiers et techniques pour justifier la nécessité de l'aide à l'éducation et au développement. Certes, il faut reconnaître que la coopération a des avantages, mais «Il ne faut pas s'attendre à ce que la coopération internationale en matière d'éducation et de recherche vienne à bout des problèmes immédiats en un clin d'œil» (Coombs, 1989, p.369). Il faut noter en passant que Coombs est de ceux qui pensent la coopération en termes d'équilibre international (par opposition à conflit international), et ses conclusions donnent l'impression que même si les problèmes immédiats ne seront pas résolus en un clin d'œil, ils le seront tôt ou tard. Il écrit en effet qu'«avec la détermination et les efforts bien dirigés, on peut penser qu'à long terme, elle contribuera à l'existence d'un monde meilleur et sûr où tous les peuples, dans tous les pays, pourront avec plus d'assurance aspirer et œuvrer à une meilleure qualité de vie» (Coombs, 1989, p.369).

L'aide semble favoriser d'abord les pays qui possèdent un certain potentiel économique et un marché sûr, les pays pauvres n'étant d'aucun intérêt, excepté s'ils ont une fonction stratégique (Lê Thành Khôi, 1976, pp.588-589). En outre, un pays peut se voir refuser ou diminuer l'aide au cours d'une période chaotique de son évolution et se la voir accorder ou augmenter à une autre période de relative stabilité politique par le même pays

donneur (Lê Thành Khôi, *ibid*). S'il existe une certaine discrimination dans l'octroi de l'aide à l'éducation et au développement, c'est parce que, selon Lê Thành Khôi, l'aide ne profite véritablement qu'aux pays donateurs et à leurs firmes. Ce n'est que secondairement que les classes et groupes sociaux influents des pays receveurs en tirent profit. Pour l'ensemble d'un pays donné, l'aide n'est pas une aide au sens premier du terme, mais une aide «liée»; celle-ci est, selon Lê Thành Khôi, une aide qui implique pour le receveur des contributions financières et des coûts associés, notamment par l'importation d'équipements et matériaux divers, du pays fournisseur. Pour l'auteur, «l'«aide au développement» consiste principalement en une redistribution des fonds publics provenant des recettes fiscales dans le pays donneur aux entreprises privées de ce pays, ce qui rentre parfaitement dans la logique du système capitaliste» (1976, p.586).

Les problèmes de l'éducation ne se posent pas exclusivement en termes généraux de rapport de dépendance des pays aidés à l'égard des pays aidants. Ils renvoient aussi à la question de l'efficacité interne du système éducatif qui résulte en grande partie de son inadaptation au contexte local africain, de même qu'à l'inertie générale qui le caractérise. Cette inefficacité peut être perçue à un double niveau : par rapport à la période pré-coloniale et même coloniale, et par rapport à la situation actuelle.

Au premier niveau, bien que l'éducation traditionnelle ne puisse être considérée comme étant meilleure par rapport à l'éducation moderne, elle réussissait néanmoins à remplir les fonctions essentielles qui lui étaient assignées. En associant étroitement la théorie et la pratique, l'éducation traditionnelle parvenait à socialiser et à intégrer l'individu dans son milieu. Des auteurs tels que Moumouni et Busia ont surtout insisté sur la non-séparation entre l'éducation et le travail manuel, de même qu'entre l'école et la maison. Le système d'éducation actuel par contre a opéré une scission à ces niveaux en détruisant les valeurs morales et culturelles qui cimentaient les sociétés traditionnelles. Il a surtout opéré une rupture sans continuité avec le passé (Amin, 1976, p.183; Busia, 1969, p.31),

contrairement à ce qui se serait produit ailleurs dans le monde développé. Selon Lê Thành Khôi, dans les sociétés moins développées,

«au lieu de «socialiser» comme dans les sociétés autonomes, l'éducation a ici, au contraire, rompu l'équilibre social. Cet effet déstabilisateur s'exerce sur plusieurs plans : le conflit entre les valeurs importées et les valeurs anciennes, l'écart entre l'école et la vie, c'est-à-dire entre les matières enseignées et l'expérience quotidienne, la naissance de nouvelles élites qui s'opposent à l'autorité des chefs traditionnels». (Lê Thành Khôi, 1965, p.354)

La langue étrangère comme langue d'enseignement en Afrique semble être l'un des éléments d'inadaptation du système éducatif et donc de déperditions scolaires importantes. Les auteurs qui se sont davantage intéressés à l'éducation en Afrique (Busia, 1969; Moumouni, 1967, entre autres) s'accordent pour dire que l'éducation dans une langue étrangère constitue déjà au départ un handicap pour l'enfant, car elle le détache de son milieu et annihile ainsi ses capacités d'apprentissage. Dans la mesure où, par exemple, «même après le certificat d'études primaires, il pense en sa langue maternelle pour traduire ensuite en français» (Wade, 1956, p.61), l'enfant africain apprendrait mieux dans une langue maternelle ou africaine que dans une langue étrangère dont l'apprentissage serait par là même facilité (Derive, 1986; Moumouni, 1967; Turcotte, 1981). Mais, en Afrique, il y a souvent cette crainte et ce refus à rompre avec certaines pratiques éducatives désuètes héritées de la colonisation, sous prétexte qu'il en résulterait des difficultés insurmontables en raison du pluralisme linguistique (Coombs, 1989; Turcotte, 1981). Nous avons déjà évoqué les fondements politiques d'une telle attitude. Il nous suffit de dire que le maniement de la langue étrangère ou, mieux, la discrimination qu'opère celle-ci dans l'enseignement est un important facteur de sélection. C'est ce qu'exprime Lê Thành Khôi quand il dit que le fait de donner des tests conçus dans un environnement industriel occidental aux enfants d'un autre environnement, revient à évaluer non pas leur niveau d'intelligence et leurs capacités intellectuelles, mais l'étendue de leur acculturation (1976, p.589).

En second lieu, l'efficacité de l'éducation doit être appréciée par rapport à la situation actuelle du système éducatif, notamment sous l'angle qualitatif. Or à ce niveau, dans la mesure où le système éducatif est calqué sur celui de l'ancienne métropole, il est loin de répondre aux attentes de la grande majorité de la population. L'école produit davantage de déclassés sociaux qu'elle ne réalise les espoirs de promotion sociale créés chez la grande masse. Au niveau primaire et spécialement dans les zones rurales, l'école ne fournit pas aux élèves les moyens de leur intégration dans leur environnement, pas plus qu'elle ne leur offre les possibilités d'une intégration socio-professionnelle en milieu urbain, bien qu'elle leur fasse miroiter les attraits de la ville. A ce propos, Bolibaugh écrit :

«L'école primaire constitue largement maintenant une préparation pour l'école secondaire de niveau inférieur qui à son tour prépare pour une éducation poussée ou pour les emplois semi-qualifiés dans le secteur moderne limité. Le nombre croissant de diplômés de l'école primaire, divorcés en attitude de la terre et de la tradition mais incapables d'accéder à l'éducation avancée ou à l'emploi, est une question préoccupante qui a conduit à des efforts de «ruralisation» des écoles primaires». (1972, p.136)

Le système éducatif dans la plupart des pays africains est un décalque du modèle occidental qui cultive chez l'enfant du primaire un dégoût pour le travail manuel et le milieu rural en général en faisant étalage des attraits des grandes villes. Aussi, l'éducation dans les milieux ruraux favorise-t-elle l'exode des déscolarisés vers les villes, plutôt que de les y retenir.

On se retrouve donc dans cette situation où l'expansion rapide de l'éducation a grossi les données statistiques en matière de scolarisation, surtout au niveau primaire, mais il en a résulté des déperditions considérables en cours et en fin de cycle. Une telle situation est aussi observable, et même de plus en plus de nos jours, aux niveaux secondaire et

supérieur. En effet, les déperditions ne se font plus en bloc au niveau du primaire, mais à travers les différents cycles et par divers moyens¹; il s'ensuit que,

«même quand la capacité d'accueil permet la promotion d'un nombre important d'élèves, la tradition qui veut que la qualité de l'enseignement se mesure par le taux d'échec rend les systèmes d'enseignement africains sélectifs au point que la majorité des élèves ou des étudiants est éjectée de ces systèmes dès la première année». (Diambomba, 1987, p.5)

Cette situation alarmante de l'éducation en Afrique, notamment au Sud du Sahara, a fait l'objet d'une conférence à Nairobi (au Kenya) en 1968, sous l'égide de l'Unesco. Les participants y ont fait remarquer que l'explosion scolaire entre les années 1960-1961 et 1965-1966 (1 700 000 élèves) s'était accompagnée d'une forte dégradation qualitative. En outre, le taux de déperdition scolaire était estimé à 68% au lieu de 40% prévus à la conférence de 1961 (Comevin, 1981, p.351). Au cours de la même période, en milieu rural où le taux d'échec était beaucoup plus élevé, seulement 15% des élèves avaient complété le cycle primaire (*ibid*). Aux niveaux secondaire et supérieur où les effectifs avaient augmenté (respectivement 650 000 et 68 000 étudiants), de sérieux problèmes de chômage d'intellectuels commençaient déjà à se poser et contraignaient certains diplômés (scientifiques et médecins plus particulièrement) à immigrer hors de l'Afrique (*ibid*).

Bien qu'il y ait eu de réels progrès en matière de formation d'une main-d'œuvre qualifiée, le développement a été plutôt quantitatif que qualitatif, en raison, entre autres, de la pression démographique qui s'est accompagnée d'une forte demande sociale pour l'éducation. Dès lors, il en a résulté le problème de la pertinence des connaissances acquises, par rapport aux besoins des pays concernés. Car, si le nombre semblait important pour assurer le relais des cadres étrangers (conseillers et assistants techniques, par exemple), la

¹. La sélection réfère à la rigidité des critères d'évaluation et à d'autres mécanismes comme le retard, la mauvaise conduite, les distinctions d'âge. Voir en annexe pour d'autres détails sur cette évaluation notamment dans le cas de la Côte d'Ivoire.

qualité de la formation (la pertinence des matières enseignées et apprises, l'adéquation de celles-ci par rapport aux besoins d'apprentissage actuels et futurs des élèves concernés, compte tenu de leur situation et leurs perspectives particulières) l'était également pour un véritable développement (*ibid*, p.113). Or, c'est ce second aspect qui semble avoir été sacrifié. En effet, à la Conférence de Lagos (au Nigeria) réunie en 1976 sous l'égide de l'Unesco, les participants ont fait état de cette situation préoccupante. En dépit du caractère sélectif des systèmes éducatifs africains, les participants ont entre autres souligné le manque de préparation des diplômés face aux réalités pour lesquelles ils semblent avoir été formés.

Le problème posé est donc d'ordre pratique, aussi bien pour une formation sur place que pour celle reçue dans les pays développés. Dans ce dernier cas par exemple, il semble que les diplômés, au retour dans leur pays, éprouvent un sentiment d'isolement et de stagnation intellectuelle et reconnaissent, par ce fait même, l'inadéquation des méthodologies et de leurs travaux de recherche dans les pays industrialisés (Coombs, 1989, pp.135-136). En outre, les pays en développement en général et les pays africains en particulier font face au problème du chômage des intellectuels. Étant donné le sous-développement de leurs économies et la dépendance de celles-ci à l'égard du marché international, ces pays ont été sérieusement affectés par la récession mondiale de 1970. Dans les années 1980, ils produisaient déjà plus de main-d'œuvre qualifiée que leurs économies nationales ne pouvaient absorber. En dehors de quelques tentatives pour limiter l'accès aux études supérieures ou contrôler la sortie du système éducatif¹, la règle générale a été que ces pays acculés par la pression démographique et la demande sociale en éducation ont continué à produire plus de diplômés. L'une des conséquences, c'est le phénomène de l'escalade des diplômes, que Rama décrit par ailleurs de la façon suivante :

¹. Par exemple, pour faire face au problème de chômage, les autorités du Congo (ex-Zaïre) auraient décidé, au début des années 1970, de porter la durée du cycle universitaire de la faculté des sciences économiques à cinq ans, au lieu de quatre. Voir Diambomba, 1989, p.76.

«Dans la mesure où l'offre d'emplois est insuffisante par rapport à la demande d'une population urbaine qui se multiplie à un rythme extrêmement rapide et où le marché du travail est cloisonné, les positions qui assurent aisance et considération font l'objet d'une très vive concurrence. Chaque groupe s'efforce d'améliorer sa position en accomplissant un plus grand nombre d'années d'études ou en obtenant que telles études ou telle formation, à l'origine de niveau secondaire, passent au niveau supérieur, du premier puis du deuxième, et enfin du troisième cycle». (Rama, 1986, p.185)

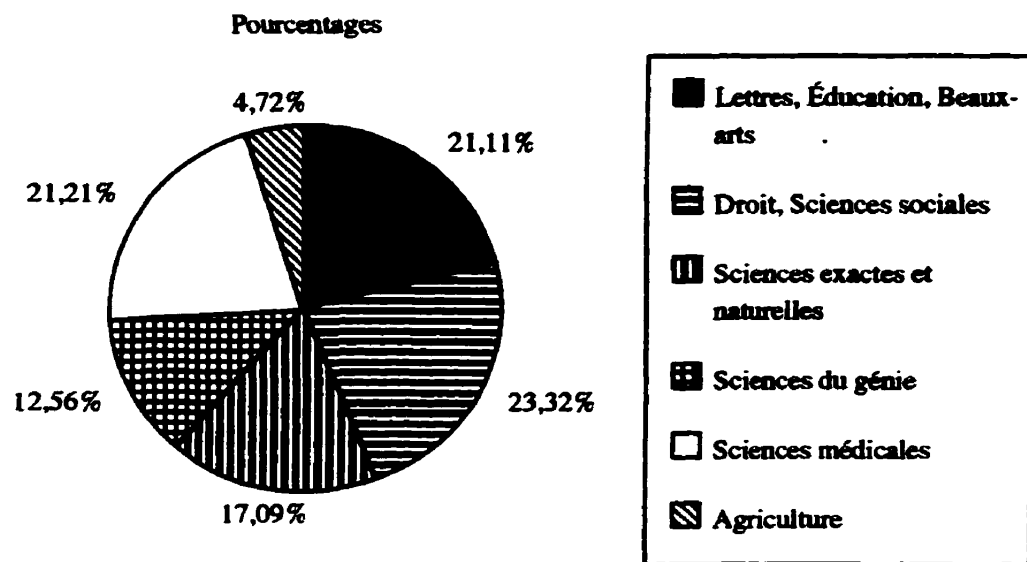
Avec la crise économique actuelle à laquelle s'ajoute la conjoncture politique, la situation s'aggrave de plus en plus. Si, comme disait Wallerstein, l'éducation est l'un des chemins le plus rapides qui mène à un revenu important, on peut douter qu'elle soit aujourd'hui le chemin le plus sûr. Au niveau de l'enseignement supérieur, l'escalade des diplômes, d'une part, et le sous-développement des économies dans les pays africains de l'autre, donnent lieu à une situation qui n'offre plus de garantie à tous d'obtenir un emploi. Quant aux diplômés du secondaire, ils sont loin d'avoir les qualifications requises pour rivaliser sur un marché public de plus en plus saturé. En dépit de cette situation peu réjouissante, la formation à l'étranger, notamment dans les pays développés, continue d'être un volet important de la politique de développement des ressources humaines des pays moins développés.

5. La formation à l'étranger.

A l'indépendance, la formation des étudiants à l'étranger notamment dans les institutions d'enseignement des pays développés a été l'un des moyens pour les pays moins développés de se doter d'une main-d'œuvre qualifiée nécessaire au développement économique. A l'origine, cette politique de formation à l'étranger était considérée comme une solution à l'inexistence sur place des structures de formation adéquates. Elle paraissait également comme un moyen pour les pays moins développés de se libérer de la dépendance néo-coloniale maintenue par l'aide et l'assistance technique des pays développés. Ainsi, les étudiants africains à l'étranger représentaient-ils 12,4% (33 083) en 1962, 12,5% (43 476)

en 1965, 12% (45 468) en 1966, 11,7% (47 016) en 1967 et 11,2% (48 067) en 1968, du total mondial des étudiants à l'étranger (UNESCO, 1972, pp.26-27)¹ Au cours de cette période, ils étudiaient dans une proportion de 21% les lettres, l'éducation, les beaux-arts; 23,2% le droit, les sciences sociales; 17% les sciences exactes et naturelles; 12,5% les sciences du génie; 21,1% les sciences médicales et 4,7% l'agriculture (Unesco, *ibid*, p.55). Le graphique ci-dessous montre mieux la répartition de ces étudiants selon les domaines d'études.

Graphique 2. Distribution en termes de pourcentages des étudiants africains à l'étranger dans différents domaines d'étude en 1966.



Source des données : Unesco, 1972, p.55.

Depuis, pour des raisons multiples, les pays en développement et particulièrement les pays africains continuent de former leurs étudiants dans les pays développés, dont le nombre

¹. Ils étaient, en valeur absolue, pour les cinq années respectives, 266 118, 349 393, 379 678, 403 369 et 428 883. Les étudiants des pays en voie de développement à l'étranger représentaient 62,8% (167 207) en 1962, 64,3% (224 674) en 1965, 63,9% (242 397) en 1966, 63,8% (257 272) en 1967 et 63,3% (277 444) en 1968, du total mondial (Unesco, 1972, pp.26-27). Voir tableau 1 pour le nombre d'étudiants à l'étranger selon les grandes régions d'origine.

est loin de décroître. Ainsi, de quelques milliers d'Africains qu'ils étaient dans les universités étrangères en 1960, leur nombre est passé à plus de 100 000 dans les années 1983 (Banque mondiale, 1988, p.13). Les systèmes éducatifs dans les pays moins développés demeurent caractérisés par le sous-équipement et l'inexistence de certaines filières de formation, ce qui semble justifier le maintien de la politique de formation à l'étranger.

Au plan individuel, la volonté de poursuivre les études à l'étranger s'explique non seulement par l'absence des filières de formation adéquates dans les pays africains, mais aussi par le «culte du diplôme» (Moumouni, 1967, p.131) déjà manifeste dans la période coloniale après la Deuxième Guerre mondiale et persistant longtemps après l'indépendance. Moumouni décrit la situation de la façon suivante :

«une des conséquences de l'orientation de l'enseignement après la deuxième guerre mondiale a été l'apparition et le développement d'un certain «culte du diplôme». A la racine de ce phénomène il y avait la réaction saine chez les jeunes africains, de s'achamer à «conquérir» les diplômes naguère réputés «inaccessibles aux Nègres», la satisfaction consécutive à toute réussite et le respect, la fierté légitime dont les populations africaines entouraient les élèves et étudiants, les espoirs qu'elles plaçaient en eux. Ces circonstances ont rapidement évolué avec le retour au pays des premiers universitaires, et engendré chez nombre d'intellectuels africains un véritable culte du diplôme : tout ce qui était manifestation de la sollicitude du peuple, de son estime ou de ses préjugés favorables, du respect réel qu'on observe en Afrique Noire à l'égard du savoir (celui dû aux «Anciens» n'en est-il pas une preuve?), devint pour certains un dû, revendiqué agressivement, à travers un étalage bruyant de titres, de diplômes vrais ou faux, authentiques ou usurpés». (Moumouni, 1967, pp.131-132)

Dans ces circonstances où l'éducation est associée au prestige social, le diplôme, et surtout le diplôme obtenu à l'étranger - à la source même du savoir donc considéré comme plus «authentique» -, acquiert une grande valeur par rapport au diplôme local, d'autant plus qu'il y a une prolifération de diplômés sur place. On peut rapprocher cette situation à celle que décrit Bourdieu :

«Les titres scolaires constituant les nouveaux titres de noblesse, ils tendent, comme autrefois les anciens titres nobiliaires, à se dévaloriser à mesure que les stratégies d'anoblissement se font plus nombreuses, d'où les stratégies opposées de défense de la rareté des titres les plus rares, les unes et les autres ayant pour effet de transformer progressivement le système scolaire et les rapports entre titres et postes, entre mérites et pouvoirs». (Accardo et Corcuff, 1986, p.27)

Cependant, les pays d'accueil interviennent également dans la formation des étudiants à l'étranger, notamment à travers les organismes internationaux dans le cadre de la coopération internationale. Pour ces pays, la formation des étudiants étrangers dans leurs institutions constitue une filière de formation de partenaires commerciaux potentiels ou, de manière générale, d'interlocuteurs privilégiés d'hommes d'affaires et organismes internationaux du monde développé œuvrant dans les pays moins développés (Coomb, 1989; BCEI, 1989). A court terme, la position des pays d'accueil est donc passée de l'obligation vis-à-vis des pays en développement à celle économiquement plus intéressée (Québec, 1992, pp.10-11). En effet, «Désormais, la formation des étudiants étrangers ne sera plus seulement un devoir à accomplir, mais une occasion à saisir» (Québec, *ibid*)¹. Ainsi, la formation des étudiants étrangers constitue-t-elle une source de bénéfices économiques à court ou long terme pour le pays d'accueil. De plus, cette présence étrangère offre au pays d'accueil l'occasion de consolider les études avancées dans ses institutions scolaires et de s'insérer dans les réseaux scientifiques internationaux (Québec, *ibid*). Dans le processus de développement scientifique et de mondialisation du savoir, les études dans les pays développés apparaissent aussi comme l'un des mécanismes de légitimation du pouvoir de domination des grands «centres du savoir» (García Guadilla, 1982, p.78).² Cela parce

-
1. Cette réorientation de la politique des études à l'étranger a permis aux pays d'accueil de faire des gains financiers. Par exemple, au Royaume-Uni où les étudiants étrangers payaient des droits différentiels faibles, le barème des «pleins coûts» leur a été imposé entre 1980 et 1983, permettant à l'État de faire des économies de 110 à 130 millions de livres par année. En Autriche, à partir de 1980, la gratuité de la formation a fait place à l'imposition des droits différentiels. Voir Québec, 1992, pp.11-12.
 2. Les études à l'étranger et les réseaux de distribution de matériel spécialisé sont les mécanismes de diffusion du savoir, le premier étant direct, le second indirect (García Guadilla, 1982, p.78).

que «Le type de capital symbolique acquis ne permet pas le contrôle du capital objectivé, car il est un savoir déjà formulé, et non pas un savoir qui donne la capacité de produire, d'inventer des solutions aux problèmes spécifiques» (*ibid*, p.77)¹.

Sur le plan de la diffusion et du transfert des connaissances, les pays moins développés semblent donc être des perdants dans leurs visées premières, en raison de l'inadaptation des connaissances acquises par rapport à leurs réalités, et de l'échec de retour de leurs étudiants après la formation (Lê Thành Khôi, 1976, pp.590-591). Les études à l'étranger comportent néanmoins un aspect positif selon certains auteurs. Pour Lê Thành Khôi par exemple, le principal apport de la formation à l'étranger est plutôt culturel que technique. Selon cet auteur,

«En fait, le plus grand avantage que les étudiants peuvent retirer de leur séjour à l'étranger, ce n'est pas tant une croissance de leur connaissance technique qu'un élargissement de leur horizon culturel, une introduction à la méthode scientifique et aux instruments d'analyse conceptuelle, et une conscience critique des réalités dans leur propre pays. Combien de jeunes étudiants du Tiers monde ont développé une telle conscience à Paris (ou ailleurs) et remis en cause les opinions et jugements qu'ils avaient avant leur arrivée? C'est l'un des principaux mérites de l'enseignement de toute université digne de ce nom de développer une capacité pour la critique et la remise en cause constante des situations existantes». (Lê Thành Khôi, 1976, p.590)

En supposant que les études dans les pays développés puissent effectivement contribuer à l'amélioration de la formation scientifique et au développement d'une conscience critique chez les étudiants étrangers, le problème reste cependant de savoir si les conditions socio-politiques, économiques et éducationnelles favorisent l'expression réelle de telles acquisitions.

¹. Selon la distinction que fait l'auteur, «Le champ du capital culturel objectivé est constitué de biens matériels (matérialité du transmissible) comme la technologie (machines, matériel audiovisuel), les livres, les œuvres d'art, etc. Le champ du capital culturel symbolique est composé de biens non tangibles comme les connaissances, les idéologies, les habitus, etc., éléments qui sont incorporés dans les «savoir-faire» techniques et les créations artistiques et scientifiques» (García Guadilla, 1984, p.77).

Conclusion.

La démocratisation de l'enseignement favorisée par la croissance économique d'après la Deuxième Guerre mondiale, et par la Déclaration universelle des droits de l'Homme, a amené les pays moins développés et particulièrement les pays africains à développer massivement leurs systèmes éducatifs. Toutefois, les conditions toutes particulières de l'émergence des systèmes éducatifs en Afrique montrent que cette expansion est en partie l'effet de la politique coloniale du sous-développement économique et scolaire. Car, cette expansion résulte, au lendemain des indépendances, de considérations politiques qui voyaient un moyen de libération psychologique par rapport à la politique coloniale d'exclusion scolaire et de formation au rabais; elle était également en lien avec les impératifs de développement économique, ainsi qu'avec des considérations éducatives. Celles-ci portent entre autres sur la demande sociale en éducation qui a augmenté, due à une sorte de libération des aspirations en matière d'instruction ainsi qu'à une explosion de la démographie scolaire.

L'analyse des systèmes éducatifs par rapport à la situation coloniale révèle par conséquent, entre autres, l'importance accordée à l'éducation, au savoir (occidental), et la perception positive du diplôme étranger dans les pays moins développés et dans les pays africains en particulier. Elle met également à jour certaines causes de la crise éducative dans ces pays dont certains effets constituent des motifs de migration pour études. Bref, le développement inégal entre pays développés et moins développés qui s'origine dans les rapports coloniaux, et les conséquences économiques, socio-politiques et éducationnelles, font apparaître des déterminants globaux de la migration pour études. La présentation sur les pays retenus dans cette étude montre encore de façon plus concrète les déterminants favorables à la formation dans les pays développés.

CHAPITRE 4. La Côte d'Ivoire, le Cameroun et le Sénégal : les contextes socio-politiques, économiques et éducationnels.

La Côte d'Ivoire, le Cameroun et le Sénégal sont trois pays en Afrique au Sud du Sahara, dont le choix a été déterminé par leur relative stabilité politique et par le nombre plus élevé de leurs étudiants dans le pays d'accueil comparativement aux autres pays de la sous-région. Les caractéristiques socio-politiques, économiques et éducationnelles constituent à présent l'objet de ce chapitre. Cette présentation ne vise pas seulement à informer sur ces caractéristiques, mais aussi à mettre en relief les déterminants de la migration pour études. Il faut noter par ailleurs qu'en raison de la disponibilité des informations sur la Côte d'Ivoire, nous en examinerons les différents éléments plus en détail, et séparément par rapport au Cameroun et au Sénégal qui seront regroupés par souci d'équilibre.

1. La Côte d'Ivoire.

1.1 Situation socio-politique.

Située en Afrique de l'Ouest, la Côte d'Ivoire est délimitée par le Golfe de Guinée au Sud, le Libéria et la Guinée à l'Ouest, ainsi que le Mali et le Burkina Faso au Nord. Elle a une superficie de 322 460 km² et est peuplée par 13 497 153 habitants (*Wayzata World Factbook*, 1993). La Côte d'Ivoire compte quatre grands groupes ethniques et plus de soixante langues. Le français demeure cependant la langue officielle, langue de communication par excellence sur l'ensemble du territoire national. Sur le plan des croyances religieuses, 63% de la population sont animistes, 25% sont musulmans et 12% sont catholiques (*ibid*).

Ancienne colonie française, devenue indépendante en 1960, la Côte d'Ivoire est restée une république présidentielle unipartite pendant au moins trois décennies. Elle est devenue, suite à la crise socio-politique des années 1990, un régime présidentiel multipartite. Le Parti démocratique de Côte d'Ivoire (PDCI), après un long règne politique, co-existe désormais avec plusieurs partis d'opposition dont le Front populaire ivoirien (FPI), le Rassemblement des Républicains (RDR), le Parti ivoirien des travailleurs (PIT), l'Union des sociaux-démocrates (USD).

1.2 Situation économique.

L'économie ivoirienne repose essentiellement sur l'agriculture, c'est-à-dire principalement la production et l'exportation du café (4^e producteur mondial) et du cacao (1^{er} producteur mondial). Elle compte également quelques industries (manufacturières, textiles et pétrolières, entre autres). Grâce à une économie agricole et une main-d'œuvre migrante provenant des pays voisins, ainsi qu'aux capitaux étrangers, la Côte d'Ivoire est apparue sur la scène internationale comme la «vitrine économique» en Afrique au Sud du Sahara de 1960 à 1970. Le «miracle ivoirien» de 1950 à 1965 se résume à un taux de croissance du produit intérieur brut de l'ordre de 7 à 8% par an de 1950 à 1960, et de 11 à 12% de 1960 à 1965 (Amin, 1967, p.7). Ces taux étaient exceptionnellement élevés non seulement en Afrique, mais aussi dans le monde (*ibid*).

Dans les années 70 et 80, la récession économique et les fluctuations des cours internationaux des produits d'exportations, suivies de la baisse de la production du café et du cacao, ont mis en difficulté l'économie ivoirienne en dépit d'une politique de diversification des produits agricoles. La dette extérieure de la Côte d'Ivoire est estimée à 19 milliards de dollars (Bordas, 1995), due en grande partie à la chute du prix du café et du cacao (*Marchés Tropicaux*, 17 septembre 1993, p.2324), et à la masse salariale d'une

fonction publique congestionnée. En effet, «Les salaires absorbent près des trois quarts des recettes nationales - pour 110 000 fonctionnaires - et le gouvernement semble refuser à les réduire brutalement, pour des raisons sociales» (*Bilan économique et social*, 1992, p.102).

1.3 Situation au niveau de l'éducation.¹

Le système éducatif ivoirien est une implantation coloniale. Depuis l'indépendance, il a subi quelques retouches en termes de contenu afin de refléter certaines réalités ivoiriennes et africaines. Les ajustements apportés concernent les domaines d'étude comme la géographie, l'histoire, les sciences, la flore et la faune de la Côte d'Ivoire, ainsi que la littérature (études de la littérature négro-africaine par exemple). Cependant, le système éducatif présente fondamentalement la même structure et le même fonctionnement que le système français. Ce *statu quo* et la mainmise du pouvoir politique sur le système éducatif constituent aujourd'hui les principales sources d'une crise éducative profonde. Nous allons, d'abord présenter la structure et le fonctionnement du système éducatif en Côte d'Ivoire et, ensuite, voir l'expansion et les problèmes qu'il a connus après l'indépendance. Cela pour mettre en relief les éléments pouvant intervenir dans la migration pour études, notamment dans l'émergence du projet d'études.

1.3.1 Structure et fonctionnement.

Le français demeure la première langue d'enseignement en dépit des déclarations officielles relatives à l'introduction des langues locales dans l'enseignement. L'apprentissage des autres langues secondes, c'est-à-dire l'anglais, l'allemand et l'espagnol, se fait à partir du niveau secondaire jusqu'au supérieur. Le système éducatif formel est constitué des

¹. Étant donné que nous avons plus de données disponibles dans le cas de la Côte d'Ivoire, nous avons exposé en détail cette question dans l'annexe.

secteurs public et privé (laïc et confessionnel), comprenant chacun les cycles primaire, secondaire et supérieur.

Les études primaires durent normalement 6 ans (sans compter les redoublements); elles sont sanctionnées par un diplôme, le Certificat d'Études primaires élémentaires (C.E.P.E.) à l'issue du concours d'entrée en 6^{ème} et donnent accès, s'il y a lieu¹, au premier cycle secondaire. L'enseignement primaire comprend le niveau primaire préparatoire et élémentaire (CP1, CP2, CE1, CE2), et le niveau primaire moyen (CM1, CM2). L'objectif de l'enseignement primaire est double : l'un, quantitatif, c'est d'augmenter la capacité d'accueil afin d'atteindre un taux de scolarisation brut de 90% à l'horizon 2000; l'autre, qualitatif, vise à réaliser l'alphabétisation fonctionnelle, c'est-à-dire réelle et durable, de la population (Ministère de l'éducation nationale, 1990, p.11). Ce deuxième objectif se traduirait concrètement par la mise à la disposition des élèves des ressources pédagogiques nécessaires (manuels scolaires entre autres), la révision et l'allégement des programmes d'enseignement, ainsi que par la formation et le recyclage du corps enseignant (*ibid*).

L'enseignement secondaire a une durée normale de sept ans. Il comporte un premier cycle qui va de la classe de sixième à celle de troisième, et un deuxième cycle avec les classes de seconde, première et terminale. Les études du premier cycle sont sanctionnées par le Brevet d'études du premier cycle (B.E.P.C.), et celles du deuxième cycle par le Baccalauréat (appelé communément «bac»). Les cours comportent des matières littéraires et scientifiques, et sont dispensés dans les Collèges d'enseignement général ou C.E.G. et Lycées (cycle long), et également dans les Collèges d'enseignement technique et professionnel (cycle court). En fait, en Côte d'Ivoire comme ailleurs dans les autres pays, l'enseignement secondaire, deuxième cycle, est segmenté en plusieurs séries dont chacune

¹. Il est à noter qu'une certaine moyenne (fixée chaque année par les responsables du système éducatif ivoirien) étant exigée pour l'obtention du C.E.P.E., et une autre pour l'accès au premier cycle secondaire, le passage de l'un à l'autre n'est pas automatique, même en cas de succès au concours. C'est dire qu'il arrive que des élèves réussissent le diplôme mais qu'ils soient exclus de l'accès au cycle secondaire en raison d'une insuffisance de moyenne.

correspond à une spécialité donnée. Par exemple, la série A correspond aux lettres et sciences humaines, la série B aux sciences sociales et économiques, la série C aux sciences exactes, la série D à la médecine et la pharmacie. Parmi ces séries, les élèves font leur choix d'orientation qui peut être par la suite confirmé par les Commissions nationales d'orientation à qui revient la responsabilité de l'orientation des élèves à l'Université.¹ L'objectif de l'enseignement secondaire est, principalement, la recherche de la qualité. Celle-ci consisterait à «dispenser une formation suffisante permettant d'obtenir un emploi après un complément de formation qualifiante», et à préparer les élèves à l'entrée dans le cycle supérieur (*ibid*). Cet objectif devrait se traduire par la suppression des recrutements parallèles et l'amélioration du niveau d'enseignement, ce qui impliquerait concrètement, la refonte et l'allègement des programmes, la fourniture d'inputs pédagogiques en quantité suffisante, la motivation des enseignants, la formation et le recyclage (*ibid*).

L'enseignement supérieur commence en Côte d'Ivoire avec la création de l'Université nationale d'Abidjan en 1964. Avec une capacité d'accueil de 5 000 à 6 000 étudiants, elle était alors destinée à former les hauts cadres de la Fonction publique. Depuis 1992, d'autres campus ont été créés en vue de recevoir le nombre de plus en plus croissant d'étudiants. L'enseignement supérieur comprend l'université et les grandes écoles à vocation technique et professionnelle dont l'Institut national scientifique et technologique (INSET), l'École nationale supérieure des travaux publics (ENSTP), l'École nationale supérieure de statistique et d'économie appliquées (ENSSEA). La durée de la formation au supérieur varie selon qu'il s'agisse de l'université (en général plus longue) ou d'une grande école. L'enseignement supérieur a pour objectifs principaux la qualité et l'efficacité en vue de «formations qualifiantes débouchant sur l'emploi, en priorité dans le secteur privé» (Ministère de l'éducation nationale, 1990, p.12). L'atteinte de ces objectifs signifierait, préalablement :

¹. En principe, les Commissions orientent les étudiants selon les disciplines d'excellence de ceux-ci, et en tenant aussi compte du choix de l'étudiant. Cependant, selon un répondant, l'orientation se fait bien souvent sans aucun rapport avec le choix de l'étudiant, comme cela a été son cas.

«D'abord, la réallocation des ressources par une amélioration de la gestion (restauration, procédures, contrôles, etc...) et la réaffectation des crédits aux inputs pédagogiques et à l'entretien. Ensuite, l'adéquation entre les capacités d'accueil et l'effectif étudiant. Enfin, l'adéquation entre la formation et l'emploi par l'allègement des programmes, l'incitation et la préparation à l'entrée dans le secteur privé et la formation à l'esprit d'entreprise». (Ministère de l'éducation nationale, 1990, p.12)

A l'instar d'autres pays africains, la Côte d'Ivoire dispose d'un système de bourses au niveau de l'enseignement secondaire et universitaire.¹ Bien que, de façon générale, l'octroi de la bourse n'est soumis à aucun critère, son maintien par contre dépend du rendement scolaire de l'étudiant, la bourse pouvant être réduite de moitié ou momentanément retirée au bénéficiaire en cas de rendement insuffisant (redoublement par exemple). Le système ivoirien de bourses comprend également un volet sur les études à l'étranger. En effet, le nombre des étudiants boursiers d'État à l'étranger² est estimé à 380, sans compter ceux qui bénéficient de bourses d'organismes internationaux (UNESCO, par exemple) et de coopérations bilatérales (FAC, ACIDI, entre autres) (Ministère de l'éducation nationale, *ibid*, p.51).

Toutefois, avec la crise économique qui a pour effet la diminution de la part du budget allouée à l'éducation³, les avantages matériels et financiers accordés aux étudiants sont de plus en plus réduits, et même supprimés. Ainsi les transports scolaires et la restauration universitaire jusqu'alors entièrement ou en grande partie subventionnés par l'État, ont été supprimés.

1. Voir en annexe pour d'autres détails.

2. Selon la même source, «les dépenses allouées aux boursiers hors Côte d'Ivoire ont été de 611 millions de F CFA en 1990, soit une moyenne de 1,6 millions de F CFA par étudiant» (Ministère de l'éducation nationale, 1990, p.51).

3. Les études du Ministère de l'éducation montrent que «Le Budget Spécial d'Investissement et d'Équipement (BSIE) pour l'éducation est passé de 45 milliards en 1981 à 3 milliards en 1990 et n'a donc pas pu suivre le rythme de l'accroissement des besoins en la matière, même si on a constaté une augmentation de l'intervention des communautés et des communes dans ce secteur» (Ministère de l'éducation nationale, 1990, p.4).

1.3.2 L'expansion et les problèmes de l'éducation en Côte d'Ivoire après l'indépendance.

L'expansion a été remarquable dans la première décennie de l'indépendance en 1960. Pour l'année 1960 seulement, l'on dénombrait 200 114 élèves au primaire, 6 789 au secondaire et 126 au supérieur (probablement au seul secteur universitaire). Pour l'année 1961, ces chiffres sont passés, aux trois niveaux d'enseignement respectifs, à 220 638, 11 339 et 1 585 élèves; l'effectif était de 2 372 élèves au niveau de l'enseignement technique (Moumouni, 1967, pp.135-136). La progression fut moins forte en 1962. En effet, alors que les effectifs au niveau primaire et secondaire étaient en hausse légère (238 772 et 11 414), ils sont tombés à 1 613 et 254 au niveau de l'enseignement technique et supérieur (Moumouni, *ibid*). De manière générale cependant, on note une augmentation des effectifs scolaires par rapport aux années précédentes. Ainsi, au niveau primaire, l'effectif est passé de 165 000 en 1958-59 à 347 000 élèves en 1964-65; de 347 000 en 1964-65 à 407 609 en 1966-67 avec un léger ralentissement dû à une politique de stabilisation consécutive à une insuffisance monétaire (Bolibaugh, 1972, p.115). Au secondaire, la croissance a été également plus rapide; de 10 800 en 1960-61, le nombre d'inscriptions est passé à 37 460 en 1967-68. Au supérieur, plus particulièrement à l'Université, cette augmentation est passée de 126 en 1959-60 à 2 566 en 1967-68 (*ibid*, p.116).

Ces chiffres donnent une idée de l'expansion éducative dans la première décennie de l'indépendance en Côte d'Ivoire. Et, grâce à une croissance économique exceptionnelle¹, il est possible que cette expansion se soit maintenue en dépit de quelques légers ralentissements. Toutefois, bien que ces chiffres soient statistiquement impressionnants, ils constituent en fait un «trompe-l'œil» qui masque des distorsions et des disparités importantes. En effet, l'expansion éducative s'est faite de façon inégale entre les régions (par

¹. Des auteurs ont même parlé de «miracle ivoirien». Voir par exemple Samir Amin, *Le développement du capitalisme en Côte d'Ivoire*, Paris, Éditions de Minuit, 1967.

exemples 15% au Nord et 58% au Sud en 1964-1965) (Bolibaugh, 1972, p.115), les centres urbains et les campagnes, et entre les sexes. En outre, elle s'est accompagnée de problèmes de redoublements nombreux et de déperditions importantes, soit de 25 à 50% (Turcotte, 1981, p.117). De manière générale, les problèmes de l'éducation en Côte d'Ivoire sont de sources diverses dont certaines sont internes au système éducatif lui-même. Ce sont :

«La sous-qualification des enseignants du primaire (en 1967 moins de 50% avaient complété le 10^{ème} degré et avaient une formation professionnelle insuffisante); le grand nombre d'enseignants expatriés au secondaire (certains étaient mal préparés pour le contexte et tous contribuaient aux coûts élevés par unité); le programme scolaire et les procédures d'examen inadaptés aux besoins locaux; le nombre excessif d'élèves dans les classes primaires (47 pour 1 enseignant en 1967-68); les lourdes charges académiques pour les étudiants du secondaire; et la formation des enseignants et les services de consultants inadéquats.» (Bolibaugh, 1972, p.119)

Le sous-développement de l'enseignement secondaire a eu pour effet, dans la première décennie de l'indépendance, la pénurie d'enseignants face à une demande en éducation de plus en plus croissante. En outre, les enseignants de cette période avaient un niveau de qualification faible. Ces conditions ont servi de motifs au recours à des enseignants expatriés en attendant d'assurer la relève avec des nationaux plus qualifiés. Le système éducatif ivoirien souffre également d'un sous-équipement général et se caractérise entre autres par une répartition inégale des ressources éducatives existantes. Ainsi, les zones urbaines sont-elles relativement mieux équipées (bibliothèque, centres culturels, centres de documentation par exemple) par rapport aux milieux ruraux, bien que les élèves des deux environnements aient à subir les mêmes examens et concours dans les mêmes conditions d'exigence. De cet accès inégal aux ressources éducatives disponibles résultent les redoublements et les échecs massifs dans les zones rurales.

L'usage du français comme langue officielle d'enseignement constitue également une source de difficulté d'apprentissage, notamment pour les élèves des milieux défavorisés des

villes et des zones rurales. En dépit des dispositions légales et des déclarations officielles (Derive, 1986; Turcotte, 1981) visant à remédier à cette situation, on ne note aucune amélioration en raison du manque de volonté réelle de changement de la part du pouvoir politique. Deux éléments permettent de comprendre la résistance aux changements. Le premier est la politique économique libérale extravertie qui repose essentiellement sur les emprunts étrangers et l'aide extérieure. Le second, relié au premier, c'est la volonté de réaliser l'unité nationale considérée comme la condition *sine qua non* du développement économique. Cette recherche de l'unité nationale qui ne semble pas tolérer des contradictions sociales susceptibles de miner sa base politique et économique, implique l'adhésion volontaire ou non des populations à certaines valeurs idéologiques (nation, paix, développement, entre autres).¹

L'éducation, en tant que moyen de socialisation à grande échelle, apparaît alors comme un véhicule de transmission des valeurs et des idéaux politiques. Ainsi, en plus du rôle économique traditionnellement attribué à l'éducation, celle-ci doit désormais assumer une autre fonction, éminemment politique, celle d'assurer l'unité politique nationale. Lê Thành Khôi en dit ce qui suit :

«L'indépendance d'un État ne signifie pas la naissance d'une nation : pour que celle-ci existe, il faut un consentement des horizons locaux, tribaux ou ethniques, la conscience d'appartenir à une communauté et la volonté de maintenir cette communauté. Ici encore l'éducation a un rôle fondamental à jouer tant sur le plan de la transmission de la culture nationale que celui de l'unité linguistique (qu'il y ait une ou plusieurs langues nationales). Rôle fondamental, car l'unité politique est une des conditions du développement économique et social». (Lê Thành Khôi, 1965, p.355)

¹. Le rôle et les activités de la plus grande centrale syndicale en Côte d'Ivoire, l'Union générale des travailleurs de Côte d'Ivoire (U.G.T.C.I.) s'inscrivent dans cet ordre d'idée. Créé le 4 Août 1962, ce syndicat est depuis toujours un syndicat de participation et non de contestation, un syndicat intégré (au pouvoir politique) dont le rôle est essentiellement d'encadrer (politiquement) les travailleurs. Voir par exemple Ismaïla Touré, "Le monde du travail dans l'économie post-coloniale en Côte d'Ivoire : statut, état et rôle", *Kasa Bya Kasa*, Revue ivoirienne d'anthropologie et de sociologie, n^o. 4, Mai-Juin-Juillet 1983, pp.108-161.

La fonction à la fois économique et politique assignée à l'éducation est en rapport avec la politique économique de la Côte d'Ivoire. L'économie ivoirienne est une économie extravertie qui repose sur les produits d'exportation (café, cacao, principalement), ainsi que sur des capitaux étrangers. Dans de pareilles circonstances, c'est plus qu'une nécessité de créer non seulement les conditions favorables aux investissements étrangers, mais aussi celles qui permettent de rentabiliser les capitaux privés extérieurs. Le mérite des dirigeants politiques ivoiriens est d'avoir pu créer ces conditions, pendant près de 25 ans, en jouant habilement sur la diversité ethno-linguistique et l'idéologie du tribalisme.

Dans le domaine éducatif, l'usage du français au détriment des langues nationales, qui permet à la fois de dépasser les particularismes ethno-linguistiques et d'élargir les horizons culturels, semble y avoir beaucoup contribué. Ainsi, sur la base d'une prétendue rivalité ethnique, le français constitue-t-il une composante essentielle de l'idéologie «nacioniste» (Turcotte, 1981, p.77) en tant que support indispensable de l'idéologie de développement. Celle-ci, fondée sur le principe «réaliste» de «la production précède la distribution», a servi de justification aux inégalités socio-économiques flagrantes entre, d'une part, le peuple et, d'autre part, la bourgeoisie d'État associée au capital international. Dans ces conditions, il nous semble que le maintien et l'usage du français comme langue de communication à tous les niveaux et dans tous les domaines s'inscrivent dans la continuité de la politique d'exploitation économique et de domination culturelle de l'époque coloniale. Principalement, c'est aux bourgeoisies internationales (financières, industrielles, entre autres) et nationales (notamment la bourgeoisie d'État) que profite cette politique néo-colonialiste à laquelle l'éducation dans son ensemble contribue largement.

Le projet de la télévision éducative importée de France avec le soutien d'autres pays et organismes¹ est une illustration. Ce projet qui a connu une ascension fulgurante avait tout pour être inadapté : par exemple, la présence de la neige et l'image d'un enfant montant à l'ananas (l'arbre de l'ananas, s'il en existe un!) dans les premiers documents dénotent l'inadaptation de cet enseignement télévisuel (Désalmand, 1986, p.96). Bien que ce projet ait réussi sur l'un des objectifs, la promotion du français, il semble avoir néanmoins produit comme résultat une génération d'élèves ne sachant pas écrire. Ainsi, en un peu plus de dix ans (1968-1980), il a connu la gloire et la décadence : il a permis une expansion éducative record, mais la qualité de l'enseignement laissait plutôt à désirer. Les concepteurs n'avaient pas tenu compte des réalités du nouveau contexte d'application qui n'avait en fait servi que de champ d'expérimentation. Quoi qu'il en soit, la raison principale de la suppression du projet de l'enseignement télévisuel était plutôt politique qu'éducationnelle. En effet,

«L'objectif qu'on s'était fixé d'avoir des élèves spontanés, curieux, questionneurs et aptes à la discussion fut atteint. Les classes étaient vivantes, émerveillant parfois le visiteur» [...] cette réussite indéniable fut, paradoxalement, l'un des éléments qui conduisit le Programme d'éducation télévisuelle à sa perte. Cette spontanéité, cette curiosité, cet esprit critique, n'étaient pas du goût de tout le monde. Pour le plus grand nombre, ces élèves merveilleux de vivacité étaient de la graine de contestataire et il paraissait nécessaire de revenir à des méthodes qui avaient fait leurs preuves» (Désalmand, 1986, pp.99-101).

Contrairement à l'argument selon lequel le manque de ressources financières et humaines (crédits et personnel qualifié) constitue un obstacle aux réformes des systèmes éducatifs (Coombs, 1989, p.341), ce sont les risques d'ordre économique et politique qui apparaissent comme les véritables obstacles à toutes réformes sérieuses.

¹. Les autres pays participants à ce projet sont : le Canada, la Belgique, la République fédérale allemande, les États-Unis, l'Italie, l'U.N.E.S.C.O., le P.N.U.D., la Banque mondiale, l'Agence de coopération culturelle et technique (A.C.C.T.).

Le milieu de l'éducation, et l'Université plus particulièrement, considéré comme un foyer de contestation par les dirigeants politiques ivoiriens, fait l'objet d'un contrôle politique accru, qui s'avère nuisible au bon fonctionnement du système éducatif. Cependant, avec les événements politiques internationaux et les mouvements sociaux de démocratisation, les acteurs du système éducatif africain et ivoirien en particulier remettent de plus en plus en cause le *statu quo* existant. Depuis les années 90 en effet, le système éducatif ivoirien dans son ensemble fait face à des vagues de contestations et de remises en question de la part des parents d'élèves, enseignants et étudiants.

Dans un passé récent, soit le 17 septembre 1993, le gouvernement ivoirien invitait «tous les partenaires du système éducatif» à participer pendant un mois à une «concertation générale sur l'école» afin d'«améliorer son fonctionnement». Devant plusieurs centaines de représentants d'associations, d'organisations syndicales et d'institutions, le ministre de l'éducation nationale a souhaité une «rénovation» du système éducatif en vue d'une «élévation» du niveau culturel d'un plus grand nombre d'Ivoiriens, et une «meilleure» préparation à l'entrée dans la vie active (*Marchés Tropicaux* du 24 septembre 1993, p.2374). Durant un mois, les participants se sont retrouvés au sein de cinq commissions pour débattre des problèmes de l'école (du primaire au supérieur), c'est-à-dire de la formation des enseignants et des finalités du système éducatif (*ibid*, p.2376).

Néanmoins, la crise ne s'est qu'accentuée, se traduisant entre autres par des effectifs scolaires pléthoriques, la dégradation du niveau de l'enseignement et par la surproduction de diplômés par rapport aux capacités d'absorption du marché du travail. Le constat, c'est que «l'école est un peu partout malade, plus particulièrement en Afrique» selon les termes d'un responsable politique anciennement ministre de l'éducation nationale de la Côte d'Ivoire (*AfriqueEducation* de décembre 1995-janvier 1996, p.38). Pour ce haut responsable, la crise de l'éducation en Côte d'Ivoire est, en grande partie, une question de moyens. Selon lui,

«les moyens de l'État sont les moyens que les citoyens donnent à l'État. Donc si l'État dit qu'il n'a pas de moyens, c'est parce que les citoyens ne lui ont pas donné les moyens suffisants» (*ibid*, p.36). De cet argument, ce responsable tire la conclusion que «nous n'avons pas les moyens de notre politique en fin de compte car tout est prioritaire en Afrique. Dans ces conditions, il est difficile d'avoir un système éducatif qui puisse répondre à l'attente de tous» (*AfriqueEducation, ibid*, p.36).

Ces propos contrastent avec ceux d'un autre responsable politique, aussi ancien ministre de l'enseignement supérieur de Côte d'Ivoire. Selon lui, l'école en général et l'université en particulier est devenue très politisée depuis 1990. Toutefois, le problème de l'Université viendrait surtout du fait que ses principaux acteurs (enseignants et étudiants notamment) soient devenus politiquement très engagés, ce qui a pour conséquence, entre autres, «[...] que l'école ne fonctionne pas depuis 1990» (*AfriqueEducation, ibid*, p.40)¹. Chez les enseignants, les ambitions personnelles et les activités politiques semblent avoir pris le dessus sur les activités purement éducatives. Les étudiants, grâce à une organisation étudiante très militante, semblent davantage portés vers des revendications «intempestives» (*ibid*) qui remettent parfois en cause la pratique éducative en Côte d'Ivoire².

2. Le Cameroun et le Sénégal.

2.1 Situation socio-politique.

Le Cameroun et le Sénégal sont situés à l'Ouest du continent africain, le premier, au Nord de l'Océan Atlantique, entre la Guinée équatoriale et le Nigéria, le second, entre la

1. Ce responsable politique fait remarquer que ces acteurs d'université ne sont pas seulement membres de partis, mais aussi et souvent chefs de partis, ce qui a pour effet un certain délaissement de la fonction enseignante au profit du militantisme, de la politique.

2. Ces éléments faisaient en sorte que, ce n'était pas seulement le niveau qui avait baissé, mais aussi qu'il n'y avait pas d'école du tout puisque nous en étions arrivés à une forme de dictature de l'élève à l'école. On décidait désormais dans nos écoles sous le prétexte qu'il fallait élargir l'espace de liberté. On voyait dans nos écoles des étudiants exiger d'un enseignant qu'il suive tel programme plutôt que tel autre; la date à laquelle ils veulent passer les examens et dans quelles conditions; la manière de noter leurs copies : combien de reçus il fallait,.... [...]» (*AfriqueEducation de décembre 1995-janvier 1996*, p.39).

Mauritanie, le Mali, la Guinée et l'océan Atlantique. Peuplé de 13 132 191 habitants, le Cameroun a une superficie totale de 475 440 km²; quant au Sénégal, il compte environ 8 000 000 d'habitants avec une superficie de 196 192 km². La population camerounaise comprend 24 grands groupes ethniques; celle du Sénégal en compte 7 dont les Wolofs constituent le groupe majoritaire (36%). Sur le plan religieux, le Cameroun compte 51% d'animistes, 33% de catholiques et 16% de musulmans; le Sénégal par contre est majoritairement musulman (80% par rapport à 10% de catholiques, le reste étant entre autres des animistes et protestants).

Pays officiellement bilingue (français et anglais)¹, le Cameroun a acquis son indépendance, sous l'administration française, le 1er janvier 1960 avec le traité des Nations-Unis. C'est une république unie dotée d'un régime présidentiel multipartite. A l'instar des autres pays africains, il est confronté au problème de l'instabilité politique, notamment depuis 1990, date à laquelle les mouvements de contestations se sont généralisés un peu partout en Afrique. Le Sénégal a également recouvré son indépendance en 1960. A la différence du Cameroun cependant, c'est un pays connu pour sa tradition démocratique (multipartisme) en Afrique au Sud du Sahara. Le Sénégal est également l'un des pays relativement stables, grâce à un gouvernement de coalition entre le Parti socialiste, au pouvoir depuis 1960, et le Parti démocratique sénégalais, principal parti d'opposition. En outre, contrairement à la plupart des pays africains, le Sénégal a une vie politique qui transcende les particularismes ethniques et régionaux. En effet, en raison de l'influence des luttes politiques françaises entre la gauche et la droite, les problèmes ethniques et régionalistes semblent avoir été «traditionnellement écartés avec sagesse du centre de la vie nationale» au Sénégal (*Marchés tropicaux et sociaux* du 21 mai 1996, p.1295). Ces dernières années cependant, avec les récents événements dont les conflits sénégal-

¹. Le Cameroun a connu, contrairement au Sénégal, trois formes d'administration coloniales, à savoir la colonisation allemande, britannique et française.

mauritaniens, l'assassinat politique en 1993 d'une personnalité politique importante, «la vie politique locale s'est sensiblement détériorée» au Sénégal (*ibid*).

2.2 Situation économique.

Le Cameroun et le Sénégal sont deux pays essentiellement agricoles. L'activité agricole absorbe, au Cameroun, environ 74,4% de la main-d'œuvre, comparativement aux secteurs de l'industrie et du transport qui occupent 11,4%, et des services avec 14,2%.¹ L'activité agricole et la foresterie constituent au Cameroun les principaux débouchés pour la majorité de la population, et contribuent pour près de 25% du produit intérieur brut.² Le Cameroun possède d'importantes ressources naturelles dont le pétrole, la bauxite, le minerai de fer, le bois et un potentiel hydro-électrique. Le Cameroun a connu entre 1970 et 1985 une croissance économique rapide grâce notamment aux ressources pétrolières et à des conditions agricoles favorables; au cours de cette période, son économie était la mieux dotée et la plus diversifiée en Afrique au Sud du Sahara. Au Sénégal, l'agriculture occupait 22% du produit intérieur brut (PIB), et l'industrie 26% dont 15% pour le secteur manufacturier; son économie repose principalement sur l'arachide, le textile, le phosphate et le tourisme (*Annuaire du Tiers-Monde*, 1984, p.506).

La crise économique dans les années 1980 et les fluctuations des prix des principaux produits sur les marchés internationaux ont affaibli les économies camerounaise et sénégalaises dont la situation ne cesse de se dégrader. Ainsi, en 1993, le produit intérieur brut du Cameroun était de 19,1 milliards de dollars; son produit national per capita était évalué à 1 500 \$, alors que le pouvoir d'achat avait diminué et le taux de chômage était de 25% en 1990. En 1991, la dette du Cameroun s'élevait à 6 milliards de dollars; en 1992, elle

1. Données de 1983, voir sites internet, (*op. cit.*)

2. Le Cameroun est 5^e producteur de cacao au monde.

est passée globalement à 10 milliards de dollars (soit 2 500 milliards de francs CFA¹) dont 6 milliards de dollars de dette extérieure (soit 1 500 milliards de francs CFA)². Au Sénégal, les difficultés économiques se sont traduites par la baisse de compétitivité de son économie; par exemple, en 1992, le taux de croissance du PIB était de 2,4% (*Marchés tropicaux* du 8 octobre 1993, p.2485) et, chaque année, l'économie sénégalaise enregistre une perte d'emplois dans le secteur moderne estimée à 10% alors que le secteur non officiel qui emploie 60% de la population active, progresse sensiblement (*Marchés Tropicaux* du 10 septembre 1993, p.2271).

Au Sénégal notamment, les difficultés financières ont pour conséquences, entre autres, une forte augmentation de la demande d'emplois (106 000 personnes en quête d'un emploi chaque année) et un taux de chômage élevé, c'est-à-dire 25% (*ibid*). En effet,

«chaque année, sur 800 diplômés de l'enseignement supérieur, seuls 10% trouvent un emploi. De manière générale, les diplômés semblent avoir plus de mal que les autres à s'insérer dans le marché du travail, le système éducatif n'étant pas orienté vers l'insertion professionnelle». (*ibid*)

Au niveau financier, le Sénégal fait face à un déficit budgétaire de l'ordre de 51,4 milliards de francs CFA et un endettement extérieur et intérieur de 3,5 millions de dollars (*Marchés Tropicaux* du 3 septembre 1993, p.2217). Confrontées à des difficultés économiques et financières dues à une crise économique mondiale d'une part, et acculées d'autre part par les bailleurs de fonds pour le remboursement de la dette entre autres, les autorités sénégalaises avaient prévu - si ce n'est déjà fait -, une réduction de 15% des revenus dans la Fonction publique et des dépenses de l'État (*ibid*).

1. Communauté financière africaine.

2. Pour les données de 1992, voir *Bilan économique et social*, 1992, p.102.

2.3 Situation au niveau de l'éducation.

L'évolution du système éducatif au Cameroun est intimement liée au passé colonial de ce pays; elle est marquée par l'héritage des administrations coloniales allemande, britannique et française (Fafunwa et Aisiku, 1982). Selon Fafunwa et Aisiku (*ibid*, p.29), le système éducatif camerounais est un système riche, complexe et unique en Afrique, grâce à l'influence des composantes socio-culturelles sur les pratiques éducatives. Ces composantes qui se caractérisent par la diversité et l'hétérogénéité, sont entre autres la langue (anglais, français et langues locales), les communautés religieuses (catholiques, protestantes, musulmanes, franco-arabes, athéistes et animistes) et les groupes ethniques.

Le développement du système éducatif camerounais reflète cependant les politiques de sous-développement des puissances coloniales. Entre 1844-1922, l'enseignement primaire est introduit et développé principalement par les missionnaires. De 1922 à 1946, l'éducation au niveau secondaire débute timidement, avec la formation des enseignants; elle ne sera vraiment développée qu'entre 1946 et 1960 avec le Traité des Nations-Unies et grâce à l'aide extérieure. Enfin, ce n'est qu'après l'indépendance, en 1960, que l'enseignement supérieur va être disponible avec l'inauguration de l'Université de Yaoundé en 1962 (*ibid*).

L'une des conséquences de ce développement graduel de l'éducation et de l'introduction tardive de l'enseignement supérieur, c'est l'explosion de la démographie scolaire après l'indépendance. Les données nous manquent pour affirmer ou non que cette expansion s'est poursuivie régulièrement jusque dans les années 1990. De 1991 à 1992 cependant, le taux de scolarisation semble avoir fortement diminué, passant de 71% à 26% (*Bilan économique et social*, 1992, p.104). Cette baisse pourrait s'expliquer par les difficultés économiques et financières qui ont probablement suivi la croissance économique de 1970 à 1985. Enfin, il faut noter également que le Cameroun ne fait pas exception en ce qui concerne les troubles universitaires que connaissent la plupart des systèmes éducatifs en

Afrique depuis 1990. Dans ces systèmes éducatifs, les troubles ont souvent pour conséquences le report des examens et les retards des rentrées scolaires dans les universités. Ainsi, au Cameroun, pour l'année 1993, la rentrée a-t-elle été fixée au 12 novembre (*Marchés Tropicaux*, 8 octobre 1993, p.2489), alors qu'elle s'effectue habituellement au début du mois d'octobre de chaque année.

Le Sénégal a été la première colonie d'Afrique française à se doter d'un système d'enseignement supérieur avec la création de l'École de médecine de Dakar en 1918. Vingt années plus tard, d'autres établissements ont vu le jour, parmi lesquels l'Institut français d'Afrique noire (IFAN) en 1938, l'Institut des Hautes Études en 1950 et l'Université de Dakar le 24 février 1957¹ (Sylla dans Diop, 1992, p.406).

On retrouve par ailleurs au Sénégal les mêmes composantes générales dans l'enseignement, soient les secteurs public et privé qui comprennent l'éducation préscolaire, l'enseignement élémentaire, l'enseignement moyen, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur (Sylla dans Diop, *ibid*, p.384).

L'enseignement préscolaire constitue le premier palier du système d'éducation au Sénégal. Selon la Loi d'Orientation de 1977²,

«l'éducation préscolaire prépare à la vie scolaire, par des méthodes d'éducation appropriées, les jeunes qui n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité élémentaire. [...] Elle prend en charge, pendant 3 ans et dans 3 sections, les enfants âgés de 3 ans révolus». (Sylla dans Diop, *ibid*, p.391)

1. A sa création, cette université comportait quatre facultés autonomes, à savoir la médecine et la pharmacie, les sciences juridiques et économiques, les lettres et sciences humaines, et les sciences (Sylla dans Diop, 1992, p.416).

2. C'est une loi dont l'objectif était de reformer en profondeur l'ensemble du système éducatif sénégalais, à partir de 1977.

Il semble toutefois que ce niveau d'éducation ne constitue pas une priorité pour le gouvernement sénégalais, contrairement au niveau primaire élémentaire qui bénéficie d'une attention particulière (Ministère de l'Économie et des Finances et du Plan, 1994, p.13).

L'enseignement élémentaire accueille les enfants à l'âge de 6-7 ans. Ses objectifs sont entre autres :

«d'éveiller l'esprit de l'enfant par des exercices scolaires en vue de permettre l'émergence et l'épanouissement de ses aptitudes, assurer sa formation physique, intellectuelle, morale et critique et éveiller son esprit d'initiative ainsi que son sens critique; de faire acquérir les connaissances et mécanismes de base indispensables pour les acquisitions ultérieures; et de réhabiliter le travail manuel comme facteur de développement de l'intelligence et comme base d'une future insertion dans le milieu économique et socio-culturel, grâce à une liaison étroite entre l'école et la vie». (Sylla dans Diop, 1992, p.394)

Les études primaires durent en principe 6 ans et sont sanctionnées, à la fin de la sixième année, par l'examen du Certificat d'Études primaires élémentaires (C.E.P.E.) et le concours d'entrée en 6^{ème}. Le concours d'entrée en 6^{ème} permet d'accéder à l'enseignement moyen (*ibid*, p.395), l'équivalent du premier cycle secondaire au Cameroun et en Côte d'Ivoire.

L'enseignement moyen qui va de la classe de sixième à celle de troisième est composé de l'enseignement moyen général, technique et pratique. Il prend en charge les enfants âgés de 12-13 ans à 16-17 ans, dans les Collèges d'enseignement moyen (CEM). Son objectif est de préparer les élèves soit à l'enseignement secondaire général, technique ou professionnel, soit à leur insertion dans la vie active (Sylla dans Diop, *ibid*). La fin des études de l'enseignement moyen est sanctionnée par le Brevet de Fin d'Études Moyennes (BFEM)¹ et

¹. Le BFEM a été institué en 1976-1977 après la suppression du Diplôme de Fin d'Études Moyennes (DFEM) qui, lui, a remplacé le B.E.P.C. hérité du système colonial, en 1977. L'instauration du BFEM répond à une recherche constante d'un équilibre entre, d'une part, un examen trop facile qui a pour conséquence des effectifs pléthoriques et donc la dégradation de la qualité et du niveau des élèves (ce fut le cas du B.E.P.C.) et, d'autre part, un examen trop difficile qui s'apparente davantage à un concours (le

l'orientation au secondaire par les commissions nationales et régionales d'orientation, en cas de succès à l'examen du BFEM. Toutefois, étant donné que l'enseignement moyen ne semble pas prioritaire, tout comme l'enseignement préscolaire, «les passages de l'enseignement moyen à l'enseignement secondaire sont étroitement limités»¹.

L'enseignement secondaire comprend les classes de seconde, première et terminale. Il est dispensé dans des structures d'enseignement publiques (les Lycées) et dans des écoles privées, implantées dans les capitales régionales.² Il a pour mission, «d'une part, de former les agents de niveau moyen des secteurs économiques et administratifs, publics et privés et, d'autre part, de préparer à l'enseignement supérieur» (*ibid*, p.402). On retrouve ici aussi les différenciations de l'enseignement secondaire en séries (A, B, C, D, E, F, G), et l'examen du baccalauréat en fin de cycles (terminale). Tout comme en Côte d'Ivoire, le baccalauréat première partie a été supprimé, au cours des années 1989-1990. Par contre, l'épreuve du français anticipée en classe de 1^{ère} a été réinstaurée et une prédominance est accordée aux épreuves orales de 2^{ème} groupe (Sylla dans Diop, p.406). A la différence du baccalauréat ivoirien, le baccalauréat sénégalais, réformé (1989-1990), «comporte une session unique de juin-juillet et une session de remplacement d'octobre pour les élèves ayant eu un empêchement lors de la première session ordinaire» (*ibid*).

L'enseignement supérieur regroupe les différentes facultés des universités, les instituts universitaires, les écoles nationales et inter-états. L'Université Cheik Anta Diop de Dakar et l'Université de Saint-Louis comprennent respectivement quatre Facultés et quatre Unités d'Enseignement et de Recherche (les UER).³

DFEM). Le BFEM se caractérise par «trois innovations : la double correction, la session unique et la prédominance des épreuves orales, notamment de contrôle» (Sylla dans Diop, 1992, p.401).

1. Selon le Ministère de l'Économie et des Finances (1994, p.13) le taux de transition voulu tourne autour de 45%.
2. «En 1991-1992, le Sénégal comptait 65 établissements d'enseignement secondaire général dont 32 Lycées publics et 23 écoles privées. En 1992-1993, en termes nets, 1 seul établissement est venu s'ajouter portant ainsi le nombre d'écoles à 66» (Ministère de l'Économie et des Finances, 1994, p.17).
3. Les Facultés sont : la Faculté de droit et sciences économiques, la Faculté des lettres et sciences humaines, la Faculté des sciences et techniques et la Faculté de médecine et pharmacie. Les Unités

Conclusion.

Au terme de cet exposé, il faut noter que les trois systèmes éducatifs, en dépit de la particularité de chacun, présentent sensiblement des points communs, compte tenu de leur origine. Ce qui semble toutefois notoire, ce sont des problèmes spécifiques, tels les disparités régionales du point de vue du taux de scolarisation, l'insuffisance des équipements et des matériels scolaires, notamment des locaux d'enseignement. Les conséquences de ce dernier sont la surpeuplement des structures d'accueil et le resserrement des mécanismes de sélection et d'élimination scolaires.

Bien sûr, des efforts ont été faits pour faire face à ces problèmes, dont deux sont à retenir. L'une est la création, parfois improvisée, de structures d'accueil par la transformation de certaines structures existantes. C'est le cas par exemple au Sénégal où des Collèges d'enseignement moyens (CEM) sont devenus des Lycées, et des classes de 2^{ème} ont été créées dans d'autres CEM, lors de la rentrée scolaire 1989-1990 (Sylla dans Diop, 1992, p.404). L'autre solution, c'est l'optimisation de l'utilisation des structures existantes. Dans ce cas, c'est par exemple, la «double vacation» ou le «dédoublement des classes» en Côte d'Ivoire, formule envisagée au niveau primaire, qui consiste à dispenser des cours aux élèves de deux classes différentes par un même instituteur dans le même local (Ministère de l'éducation nationale, 1990, p.33); un autre exemple est l'utilisation au Sénégal de la formule des «classes à double flux» de 1982-1983 à 1986, et de celle des «classes multigrades» (Sylla dans Diop, *ibid*, p.417-418)¹. Comme le fait remarquer l'auteur dans l'exemple du Sénégal,

d'Enseignement et de Recherche sont celles de sciences économiques et de gestion, de mathématiques appliquées et d'informatique, de lettres et sciences humaines, et de sciences juridiques (Ministère de l'Économie et des Finances, 1994, p.17).

¹. La formule des classes à double flux, appliquée dans les classes de CE-CP et CE1, consiste à accueillir dans un même local deux maîtres et deux cohortes d'élèves; celle des classes multigrades, utilisée dans les régions rurales, consiste à recevoir dans une même classe un maître et deux ou plusieurs cohortes d'élèves de niveaux différents (Sylla dans Diop, *ibid*, pp.417-418).

«Présentement, compte tenu de ces deux expériences en cours, l'école sénégalaise comporte trois systèmes (écoles à trois vitesses) : le système des CSF [classes à systèmes de flux], celui des CDF [classes à double flux] et celui des CCM [classes multigrades], chacun ayant ses réalités propres (horaires, effectifs, pédagogie, etc.)». (Sylla dans Diop, *ibid*)

Toutefois, le problème de structures d'accueil et d'effectifs pléthoriques reste posé, étant donné qu'il résulte de deux situations : les redoublements, souvent massifs dans les classes d'examens, et les nouvelles admissions (ordinaires et au terme des examens), bien que celles-ci soient fonction des places disponibles.

Cette section avait pour objet de présenter les caractéristiques socio-politiques, économiques et éducationnelles des trois pays dont les ressortissants constituent la population visée par cette étude. Ce qu'il faut retenir de cette présentation, c'est que, dans l'ensemble, ces pays sont confrontés à une crise à la fois politique, économique et éducationnelle, dont les effets permettent de comprendre, en partie, la question de la migration pour études. En effet l'instabilité politique et ses répercussions sur les systèmes éducatifs déjà confrontés à des problèmes structurels (insuffisance des structures d'accueil, entre autres), et les difficultés économiques et financières et leurs impacts sur le marché de l'emploi, constituent les facteurs favorables à la migration pour études, non seulement pour se donner la chance de poursuivre sa formation, mais également pour acquérir les connaissances et compétences étrangères de plus en plus valorisées en période de crise interne. Dans les chapitres qui vont suivre, nous montrons, d'abord, les liens entre les caractéristiques, surtout éducationnelles des pays d'origine, et l'émergence du projet d'études; et, ensuite, nous faisons une analyse des conditions de formation dans le pays d'accueil, en rapport avec l'évolution du projet d'études vers le retour ou le non-retour dans le pays d'origine. Autrement dit, nous essayerons de comprendre des situations spécifiques dans lesquelles les projets d'études sont mis en œuvre, en établissant des liens avec les caractéristiques des pays d'origine.

TROISIEME PARTIE :

**Le projet d'études comme processus :
analyse des trajectoires de 15 étudiants africains à Montréal.**

CHAPITRE 5. Émergence et mise en œuvre du projet d'études à l'étranger.

Quels sont les motifs sous-jacents à la genèse du projet d'études à l'étranger? Plus précisément, quelles sont les raisons qui ont amené les étudiants africains que nous avons rencontrés à se faire l'idée d'aller ou à vouloir aller étudier à l'étranger? Quelles sont les conditions concrètes qui ont favorisé la mise en œuvre de ce projet d'études? Et, finalement, comment ce projet d'études s'orienté-t-il vers l'une ou l'autre des options de retour ou de non-retour dans le pays d'origine après la formation? Ce sont autant de questions auxquelles nous tâcherons de donner réponse, sur la base des entrevues que nous avons réalisées. Mais auparavant, il nous semble opportun d'explicitier la démarche qui a servi à l'administration et au traitement des entrevues.

1. Description de la démarche d'administration et de traitement des entrevues.

1.1 Recueil des données.

Les entrevues ont été menées à l'aide d'un guide d'entretien¹ constitué de trois grandes étapes : d'abord, l'émergence et la mise en œuvre du projet d'études, ensuite l'arrivée dans le pays d'accueil et, enfin le séjour d'études qui comprend les expériences d'adaptation scolaire et sociale. Nous appelions dans un premier temps les répondants pour solliciter leur collaboration et convenir ensuite d'un rendez-vous en fixant la date et l'heure. Nous avons fait 29 entrevues dont un peu plus de la moitié (16) a été réalisée dans un lieu que nous avons suggéré; les autres entrevues se sont déroulées dans un endroit choisi par les

¹. Le guide d'entretien se trouve en annexe.

répondants (bureau de travail, café, entre autres). De façon générale, ces entrevues ont été réalisées à une fréquence d'une par jour et en deux parties, cela afin d'éviter de lasser les répondants et de leur permettre de disposer de plus de temps pour s'exprimer librement sur les questions abordées dans le cadre du guide d'entretien. La première partie qui était administrée à la première rencontre a porté sur l'émergence et la mise en œuvre du projet d'études; la seconde rencontre dont la date était fixée séance tenante, a été consacrée au séjour d'études, donc à tout ce qui a trait à l'adaptation scolaire et sociale, entre autres. Cette organisation de l'administration des entrevues nous a permis de noter, s'il y avait lieu, au moment de la retranscription de la première partie, certaines insuffisances ou imprécisions, voire des questions suscitées par certaines réponses, et d'y revenir à la seconde rencontre. Ce procédé a entre autres permis de varier et de différencier davantage les contenus des entrevues et, surtout, de les maximiser. Toutefois, cette dernière caractéristique, c'est-à-dire la maximisation, résulte aussi des différenciations selon, par exemple, le statut des répondants (boursiers, fonctionnaires, étudiants étrangers, résidents permanents ou citoyens, entre autres).

Dans l'ensemble, les entrevues se sont bien déroulées, excepté deux cas de désistement, l'un au cours de la première rencontre et l'autre avant la deuxième, situation à laquelle il a fallu remédier par un remplacement suivant la même démarche de choix des répondants. Un troisième s'est avéré problématique à cause d'une défaillance de l'appareil d'enregistrement qui nous a fait perdre une partie de l'entrevue.

1.2 Traitement des entrevues.

Les entrevues ont été enregistrées sur cassettes et retranscrites intégralement au fur et à mesure; elles ont ensuite fait l'objet d'un traitement et d'une analyse assistés par ordinateur,

à l'aide du logiciel NUD•IST¹. Comme son nom l'indique, Nud•ist est un programme conçu pour gérer des données non numériques et non structurées dans une analyse qualitative, à travers un processus d'indexation, de recherche et de théorisation.²

L'indexation consiste à associer des catégories préalablement définies à partir des données à un ou plusieurs segments de texte du document, se rapportant à ces catégories. La recherche est une opération de recherche de mots, phrases, de liens entre les segments de texte indexés, entre autres. La théorisation consiste à décrire les données, faire des liens entre les catégories.

Nud•ist crée un environnement pour emmagasiner et explorer des données et des idées, pour minimiser la routine cléricale et maximiser la flexibilité, ainsi que pour découvrir et exploiter de nouvelles idées. Nud•ist permet entre autres de : 1) gérer, explorer et rechercher des parties du document; 2) gérer et explorer des idées concernant les données; 3) relier des idées et construire des théories concernant les données; 4) tester des théories concernant les données; et 5) générer des rapports incluant des résumés statistiques. (Guide d'utilisation, 1994, p.1-1). Il faut noter que Nud•ist, la version 4 notamment, permet d'explorer les résultats des rapports de façon beaucoup plus simple grâce à un affichage multifenêtre.

Nud•ist s'est avéré très utile, car son utilisation nous a facilité un travail de catégorisation qui, autrement aurait été très ardu et long à faire. De manière concrète, nous avons d'abord défini des thèmes qui constituent en fait les différents moments du guide d'entretien, à partir des contenus des entrevues. Nous avons ensuite défini, à l'intérieur de chaque thème, des sous-thèmes ou sous-catégories tels qu'adaptation scolaire, intégration sociale et accès à un emploi. Enfin, entrevue par entrevue, nous avons procédé entre autres à

1. Ou *Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing*.

2. Voir, le guide d'utilisation : *Qualitative Data Analysis Software for Research Professionals*. 1994, p.1-1.

des regroupements des contenus en fonction des sous-thèmes, par l'opération d'indexation, ainsi qu'à d'autres regroupements et différenciations par des opérations d'union et d'intersection, entre les différentes entrevues. Avec ces opérations d'indexation et de recherche, nous pouvions exploiter les résultats au moment de la rédaction grâce aux rapports (les résultats des opérations) que permet de faire Nud*ist.

2. Émergence du projet d'études à l'étranger.

Au moins sept éléments, agissant parfois indépendamment les uns des autres, et souvent en combinaison les uns avec les autres, permettent ici de comprendre la genèse du projet. Ce sont : le choix de la filière de formation, la perception du diplôme obtenu à l'étranger, la sélection scolaire, les problèmes universitaires, les problèmes politiques, les frustrations professionnelles et les aspirations scolaires et professionnelles.

2.1 Le choix de la filière de formation.

Pour certains répondants, en particulier ceux originaires de la Côte d'Ivoire, le projet d'études à l'étranger est relié à leur filière de formation. Certains domaines d'études dits scientifiques, comme l'informatique, les mathématiques, la physique, entre autres, nécessitent une formation de haut niveau dans les pays développés où les structures sont disponibles. Toutefois, ce qui semble important dans l'émergence du projet, c'est moins la discipline en soi que le support financier systématique de la part du gouvernement¹.

Trois répondants originaires de la Côte d'Ivoire ont ainsi bénéficié d'une bourse de leur gouvernement pour poursuivre les études supérieures à l'étranger. M. Djamah² a fait la série E (une des séries scientifiques) au départ de ses études secondaires, deuxième cycle; il

1. Comparativement aux disciplines littéraires, les disciplines scientifiques ont été, surtout durant les vingt premières années après l'indépendance, privilégiées pour la poursuite des études à l'étranger.

2. Ce nom est fictif tout comme les autres noms utilisés dans cette étude.

justifie ce choix par le fait qu'il aspirait à une formation spécialisée à l'étranger et, éventuellement, aux débouchés prestigieux auxquels cela pouvait conduire. En outre, les modèles environnants (les personnes autour de lui qui ont réussi) lui sont apparus comme un élément de motivation : «J'avais le frère d'un ami qui était ingénieur pétrochimique, qui était super riche, qui a eu son bac E, qui a obtenu une bourse pour aller à l'étranger, c'était vraiment bien».

Il ressort, surtout dans le cas de M. Djamah, que le choix de la série d'études est d'abord un choix rationnel qui repose sur l'aspiration à une aisance socio-professionnelle. Et ce genre d'attitude et d'aspiration est d'autant plus favorisé qu'il y a, d'une part, en ce qui concerne la Côte d'Ivoire, une politique nationale de formation et que, d'autre part, de façon générale, le fait que les études et les diplômes obtenus à l'étranger sont bien perçus dans la société et sur le marché du travail en particulier.

2.2 La perception du diplôme étranger.

L'émergence du projet d'études semble reliée à un désir et un rêve de jeunesse pour certains répondants; cependant, elle repose surtout sur leur perception du diplôme étranger et sur le succès souvent associé aux études à l'étranger.

C'est le cas de M. Oyono (du Cameroun) qui explique que pendant la première décennie suivant l'indépendance de son pays, les personnes formées dans les pays développés étaient perçues et considérées comme des gens qui avaient réussi. Et ces gens-là étaient pour lui, et pour la plupart des étudiants, des modèles de réussite socio-économique et politique.

«Et quand on a des modèles devant soi, on cherche évidemment à suivre leur cheminement, à faire un peu comme eux. Ils ont été formés en France, pour nous ils ont été formés en Allemagne; ils ont été formés quelque part en Europe ou en Amérique, alors c'était devenu pour nous comme la voie du succès, la voie par laquelle il

fallait passer pour réussir. Et puis, il faut dire quand même qu'il y a aussi ce mythe de l'extérieur. Quand les gens se forment à l'extérieur qu'ils reviennent, surtout qu'à ce moment il n'y avait vraiment pas beaucoup de formés à l'intérieur, donc, c'est ceux-là qui avaient les postes de responsabilité, c'est ceux-là qui avaient le contrôle sur la plupart des choses. Donc, pour nous, se former à l'extérieur c'était comme synonyme vraiment de succès, synonyme de clé de l'avenir. Donc, c'est pour ça je dis à ce moment, tout le monde rêvait de pouvoir se former à l'extérieur».

La discipline dite «scientifique» dans laquelle a été formé M. Djamah, originaire de la Côte d'Ivoire, le destinait à des études supérieures à l'étranger. De plus, il était convaincu que les études et le diplôme obtenu à l'étranger pouvaient donner accès à des postes d'emplois socialement prestigieux et économiquement bien récompensés; cette conviction reposait sur des cas de réussite dans son environnement social (la référence au frère de son ami) et dans des institutions nationales et internationales¹.

«moi j'avais une idée positive de ça parce que j'avais remarqué que parmi les chômeurs qu'on avait, ce n'était pas ceux qui venaient de l'étranger, j'en étais presque sûr. Moi j'avais essayé de faire un petit stage à la BAD et donc j'avais pu voir un peu le c.v. des gens qui y étaient; et je voyais, soit c'étaient les États-Unis, soit c'était le Canada, je veux dire en termes de diplôme, c'étaient des gens qui venaient vraiment à [sic] l'étranger. Très rares étaient ceux qui avaient fait leurs études au pays et puis qui travaillaient dans ces organismes-là».

Il apparaît donc que le diplôme obtenu à l'étranger est important parce que son détenteur semble privilégié au niveau des emplois et de certaines responsabilités politiques, comparativement au titulaire du diplôme national. A cet élément s'ajoute un autre qui relève du domaine de l'enseignement et qui intervient aussi dans l'émergence du projet : la sélection scolaire.

¹. En parlant d'organismes internationaux, les répondants feront référence, par exemple, aux institutions de nature diverse comme, la Banque africaine de développement (BAD), l'Organisation mondiale de la Santé (OMS).

2.3 La sélection scolaire dans le pays d'origine.

La sélection scolaire considérée comme un obstacle à la poursuite normale des études, est à l'origine du projet d'études à l'étranger pour un certain nombre de répondants.

Pour M. Meka (du Cameroun), la première expérience de migration pour études s'explique en partie par des difficultés d'accès à l'université dans son pays. Et pour M. Kasso également, le départ de son pays (la Côte d'Ivoire) était une alternative à un redoublement et, éventuellement, à un échec aux études universitaires. Il explique en effet :

«Après ma deuxième année, il fallait passer en troisième année et j'ai été recalé, j'ai été recalé. J'avais la possibilité de continuer, mais l'âge avance; c'est également une perte de temps aussi quand on est inscrit dans un domaine où il y a plein de monde, où la sélection est très, très, très soutenue et très sévère. [...] Et je pense que... parce qu'il y a des amis qui sont restés, ils ont accepté de redoubler et puis par la suite ils ont continué mais après combien de temps ils ont eu la licence. Bon, devant toute cette situation, nous avons pris en compte tous ces éléments et puis la décision a été prise».

Le phénomène de sélection scolaire n'est pas nouveau, selon M. Oyono. Car, dans la première décennie de l'indépendance de son pays, les étudiants partaient surtout avant le baccalauréat¹, donc avant la fin du secondaire. C'est à ce niveau que, dit-il, les étudiants éprouvaient beaucoup de difficultés dans leur parcours scolaire. D'un autre côté, l'idée était aussi fort répandue selon laquelle les études étaient plus difficiles sur place qu'à l'étranger, c'est-à-dire en Occident et même dans les pays voisins d'Afrique. Cette idée, soutient M. Oyono, était largement partagée non seulement par les étudiants, mais aussi par les parents qui, pour la plupart, consentaient d'énormes sacrifices pour envoyer leurs enfants étudier à l'étranger.

¹. Le baccalauréat est, dans le système éducatif français, un concours de fin du cycle secondaire (CEG et/ou lycée), sanctionné par le diplôme de baccalauréat qui, dans certains pays comme la Côte d'Ivoire, donnait directement accès à l'Université ou à certaines grandes écoles, selon les filières d'enseignement. Mais depuis quelques années, avec l'engorgement de l'Université et le rétrécissement du marché du travail, le baccalauréat ne suffit plus pour accéder à l'Université.

La réussite scolaire était associée aux études à l'étranger, cela d'autant plus que les premiers qui avaient tenté l'expérience, en étaient revenus couronnés de succès, c'est-à-dire bardés de diplômes qu'ils n'auraient probablement pas pu obtenir dans leur pays. Au Cameroun, selon les observations de M. Oyono,

«Tous ceux qui partaient, même les quelques uns qui avaient donc eu des difficultés - les premiers - et qui étaient donc partis, réussissaient, ce qui fait que vraiment on se disait il fallait aller à l'extérieur, et on réussissait».

Même de nos jours, ce phénomène existe, selon M. Oyono :

«Cette façon de voir les choses persiste encore aujourd'hui à telle enseigne que même des gens actuellement dans nos pays se disent qu'il suffit d'aller en France, en Allemagne, au Canada, pour obtenir les diplômes. C'est comme si c'était plus facile ailleurs alors que chez nous, on considère toujours que les études sont très difficiles. Donc, beaucoup de gens qui ne réussissaient pas, qui avaient vraiment des difficultés dans les études, pensaient à partir, pour peu qu'ils avaient des moyens, ils partaient».

Les études à l'étranger étaient donc considérées comme la condition de réussite scolaire pour ceux qui éprouvaient de sérieuses difficultés à franchir les barrières sélectives des examens. Pour M. Kasso, la probabilité d'aller à l'étranger était d'autant plus grande qu'il était, au départ de son cursus universitaire, handicapé par son orientation dans une filière qui ne correspondait pas à sa formation de base.¹ Et pour M. Kasso,

«[...] L'idée a émergé depuis 81, c'est-à-dire que lorsque j'ai obtenu le bac. Elle était en veilleuse, mais il fallait tranquillement la mûrir, voir tous les éléments; ou plus précisément surtout après l'orientation parce qu'après l'orientation, autrement si j'avais été orienté en Histoire-Géo, peut-être qu'on parlerait - peut-être, dis-je bien -, on ne parlerait même pas du Canada. Mais n'ayant pas été orienté en Histoire-Géo, j'avoue que les données avaient

1. L'orientation se fait par la Commission d'orientation qui est un organisme national chargé d'orienter les étudiants au terme du premier et deuxième cycles du secondaire; cette orientation s'opère soit sur la base de la performance académique des étudiants (pour l'entrée au deuxième cycle du secondaire), soit à l'issue des examens du bac (pour l'entrée à l'Université).

complètement été changées, et donc à partir de là, l'option était sérieusement envisagée».

Les répondants considèrent le système éducatif de leur pays comme étant très sélectif à tous les niveaux, soit à l'intérieur d'un cycle par les notes de passage, ou en fin de cycle par les examens et concours. Et, comme nous venons de le mentionner, la difficulté de suivre, d'évoluer convenablement, apparaît plus grande, voire insurmontable, quand le choix de la filière d'orientation ne reflète pas les capacités intellectuelles de l'étudiant. L'échec ou l'appréhension de l'échec par la sélection conduit donc à la recherche d'une solution alternative qui est, entre autres, celle de vouloir poursuivre les études en Occident, comme c'est le cas pour M. Kasso.

Mais pour d'autres, c'est moins cette sélection que l'instabilité profonde qui caractérise depuis quelques années la plupart des systèmes éducatifs africains et ceux des pays d'origine des répondants en particulier. Les crises économiques et politiques auxquelles sont confrontés ces pays ont des répercussions sur le fonctionnement des établissements scolaires, notamment des Universités.

2.4 Les problèmes universitaires.

Les problèmes universitaires sont principalement ici les grèves et manifestations des étudiants. Ces problèmes sont souvent reliés à l'instabilité politique due à des crises de transition politique (le processus de démocratisation), mais ils portent également sur la situation particulière des étudiants (conditions de travail, financières et de vie, entre autres). Ces problèmes sont non seulement fréquents, mais aussi d'une ampleur telle qu'ils entraînent souvent un blocage dans le fonctionnement de l'enseignement, supérieur et universitaire notamment. C'est cette paralysie totale que les répondants appellent «année blanche», c'est-à-dire une année scolaire sans école, différée.

M. Dieng (du Sénégal) n'était pas encore à l'Université quand il a songé quitter son pays pour les études, par crainte des conséquences négatives des problèmes universitaires. Ces conséquences sont, par exemple, les redoublements et les pertes de temps qui en résulteraient, la baisse du niveau qu'entraînent les perturbations scolaires, les arrêts de cours et à l'écourtement de l'année scolaire ou l'«année blanche». Parce qu'il ne voulait pas perdre de temps dans son cheminement scolaire, M. Dieng a donc pris la décision de venir étudier au Canada. Il explique cette décision en ces termes :

«C'est qu'il y avait beaucoup de problèmes dans mon pays, problèmes sur le plan universitaire d'abord. Il y avait eu beaucoup de grèves pendant cette période-là, même une année blanche où les étudiants ont eu à doubler leur classe. Et puis, ça se répétait à chaque année; chaque année il y avait des grèves dans les universités, donc, il y avait beaucoup d'étudiants qui cartouchaient ou bien qui redoublaient tout le temps. Ça n'allait pas pour certains. Et puis, vu cette situation, je me suis dit que je ne voudrais vraiment pas perdre mon temps à aller à l'université et puis faire des grèves tout le temps et ne pas avancer, parce que ma formation, c'est très important pour mon avenir. C'est pourquoi j'ai tenu à sortir du pays pour aller faire mes études ailleurs».

Mme Guèye, qui en était à son tout premier trimestre d'études universitaires au Sénégal, avait les mêmes craintes quant à son avenir scolaire. Elle s'inquiétait entre autres de l'éventualité de ne pouvoir obtenir son diplôme ou d'accuser inutilement du retard dans son cheminement scolaire. Certes, Mme Guèye n'écartait pas la possibilité de poursuivre un jour ses études à l'étranger; elle y avait même déjà pensé, mais pour ne réaliser le projet qu'après le premier cycle terminé dans son pays. Mais il en a été autrement.

«C'est que parce que je suis inscrite à l'université en octobre, j'avais commencé les cours et, à partir de novembre, il y a eu une grève à l'université qui a duré trois mois; et c'est à partir de là - je suis venue ici en janvier - que j'ai pris la décision de venir continuer mes études ici, due à cette grève. Ce n'était pas prévu du tout que j'allais étudier, faire mon premier cycle au Canada. Donc, c'était une grève, finalement ça a été une année blanche cette année-là. [...] il y avait la grève et je voulais avancer dans mon programme; je ne voulais pas

rester encore dans les bancs de l'université et que mes petits frères et petites sœurs me retrouvent là-bas, c'est ça mon problème».

Pour d'autres répondants, les craintes d'obtenir un diplôme qui serait en fin de compte dévalorisé, socialement et économiquement dans leur pays, s'ajoutent à celles des redoublements et des retards scolaires. Cela était d'autant plus important pour eux que, parallèlement, la cote du diplôme étranger était relativement haute.

Selon M. Djamah, le diplôme national, en parlant notamment du baccalauréat en Côte d'Ivoire, n'est plus crédible; ce qui fait que le diplôme étranger est passé du mythe à la réalité. Car «un mythe, c'est quelque chose qu'on entretient parce qu'on ne le sait pas tellement; maintenant c'est une évidence [que] si eux [les étudiants] ne vont pas à l'école, c'est plus une réalité qu'un mythe».

Le cas de Mme Oblalo, est un autre exemple. Ses parents l'ont envoyée poursuivre ses études en Europe, à cause des inquiétudes suscitées par le système éducatif ivoirien et de la dévalorisation du baccalauréat.

«Oui, oui, j'avais la possibilité de continuer, bien sûr, mais mes parents ont préféré que j'aille en France pour avoir un bac supposément reconnu; parce que bon, c'est vrai que chez nous, de temps en temps les diplômes, la validité des diplômes, c'est précaire quoi. Donc voilà, ça a été décidé pour moi».

Il apparaît donc que, pour certains répondants, les troubles universitaires nés en partie de l'instabilité politique, dans le pays d'origine, sont des motifs qui les ont amenés à vouloir aller étudier à l'étranger. Cependant, il faut dire que ces problèmes politiques eux-mêmes ont aussi suscité chez d'autres répondants des inquiétudes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la prise de décision d'aller à l'étranger.

2.5 Les problèmes politiques.

Les problèmes politiques semblent avoir été déterminants dans la décision d'un répondant. Ces problèmes ont été toutefois appréhendés plutôt que réellement vécus.

M. Azoumamé, originaire de la Côte d'Ivoire, est arrivé à Montréal au moment où «le pays commençait à se gâter» avec la dévaluation et «les remous sociaux qui commençaient déjà à naître en 94, après la mort du Président». Pour ce répondant donc, cette période s'annonçait difficile à tel point qu'il ne songeait qu'à sortir de son pays, même si cela devait l'amener à poursuivre sa formation dans un domaine autre que celui dans lequel il a déjà étudié; par exemple, il partirait même pour étudier en démographie, psychologie, entre autres, alors qu'il a une formation de base en informatique. Dans l'immédiat, il était donc moins préoccupé par les études que par les événements politiques qui semblaient augurer pour lui un avenir incertain. M. Azoumamé voulait fuir les remous sociaux qui lui apparaissaient comme des signes avant-coureurs de changements politiques majeurs dont il appréhendait les effets plutôt négatifs. L'issue, quelle qu'elle soit, des élections présidentielles de 95 dans son pays, était l'un des changements politiques qu'il redoutait.

Il faut dire cependant qu'au-delà des problèmes politiques, ce sont les conséquences sociales éventuelles de ceux-ci qui permettent de mieux comprendre la décision de M. Azoumamé. En fait, ce qui l'inquiétait le plus, c'était l'impact négatif des problèmes politiques éventuels sur ses responsabilités familiales et sociales en général. Il exprime cela en ces termes :

«si je travaillais déjà, c'est-à-dire si j'avais une assise, une base financière, une base d'expérience, peut-être que je n'allais pas raisonner de cette façon; mais je viens de finir mes études, bien vrai que le marché d'emploi n'est pas fermé pour nous, mais quand même, j'ai une famille, j'ai des sœurs, j'ai des frères, j'ai une fiancée, je n'ai pas une assise financière. Et quand j'analyse tout ça..., je n'étais pas dans la même position que mes camarades qui étaient la plupart du temps célibataires, qui pouvaient se permettre

beaucoup de choses. Donc, il fallait que je quitte le pays pour peut-être me faire une autre vie».

M. Azoumamé affirme par ailleurs qu'il aurait pu avoir un emploi dans son pays par le canal d'un service de placement existant pour les finissants de son domaine d'études d'antan. Mais, pour cela, il lui aurait fallu patienter pendant un délai d'attente d'au moins un an, ce qu'il n'était pas prêt à supporter à cause des problèmes politiques et compte tenu de ses responsabilités familiales. Il avait en effet des engagements en tant que l'aîné de la famille, ce qui ne lui laissait pas beaucoup de marge de manœuvre.

M. Azoumamé allait alors vivre une «période critique» dont il explique l'avènement par le changement de l'élite dirigeante; mais cette période coïncidait aussi avec les problèmes socio-économiques (la dévaluation du franc CFA et ses conséquences sociales et économiques). Ainsi, «il fallait que je quitte le pays pour peut-être me faire une autre vie». Il avait ce désir latent de partir à l'étranger, mais sans un projet précis par rapport aux études; il voulait partir pour échapper aux problèmes immédiats de survie et d'assistance à sa famille, et surtout pour être en sécurité par rapport aux éventuels graves problèmes politiques dont les signes avant-coureurs étaient les troubles sociaux très fréquents depuis 1990.

«Et bien avant même ça, quand je n'avais pas encore eu la bourse, je me suis toujours dit qu'il faudrait que je regarde les élections de loin et c'est très important pour moi; pour cela, j'ai failli même aller au Cameroun faire IFORD¹, j'ai même voulu aller tout simplement, pas parce que j'aimais IFORD, pas parce que j'aimais la démographie, mais simplement pour fuir. [...] Donc, ce sont des raisons qui m'ont aussi poussé à venir; et, lorsque je faisais mes dossiers, bien vrai que j'ai fait Statistiques, mais je suis plus porté vers l'Informatique que vers les Statistiques; mais il est arrivé un moment où je me disais que même s'il faut venir faire psychologie, je viendrai, tout simplement pour fuir un peu».

Les problèmes politiques et leurs conséquences économiques et sociales, entre autres, constituent donc un des motifs de migration pour études, notamment pour ce répondant.

¹. Institut de Formation et de Recherche en Démographie.

Pour d'autres, ce sont aussi des raisons professionnelles telles les frustrations dans le milieu de travail qui semblent avoir joué un rôle décisif.

2.6 Les frustrations professionnelles dans le pays d'origine.

L'expérience professionnelle a été évoquée par certains répondants pour justifier leur décision d'aller à l'étranger, non pas parce que cette expérience a été un élément déclencheur du projet, mais bien parce qu'elle a été un facteur qui a confirmé les répondants dans leur visée d'expatriation. Une expérience professionnelle peu satisfaisante semble avoir été à la base de la décision d'aller à l'étranger, pour deux répondants. Chez l'un, l'insatisfaction porte à la fois sur la rémunération salariale et les rapports professionnels; chez l'autre ce sont uniquement les rapports professionnels qui expliquent sa décision.

En effet, à la fin de ses études en Europe, M. Abessolo a voulu se rendre utile à son pays en travaillant comme contractuel dans le cadre d'une coopération entre son pays et le pays d'accueil. Au terme de ce contrat, il a été retenu par son pays pour poursuivre ses activités professionnelles, mais en étant désormais à la charge de son pays en ce qui concerne la rémunération. C'est au cours de cette seconde phase qu'il a rencontré des difficultés au niveau surtout des rapports professionnels, en termes de collaboration difficile avec ses supérieurs hiérarchiques. Comme il explique lui-même,

«[...] en 88 lorsque j'ai terminé mon troisième cycle, mon DEA, j'étais engagé dans une structure bipartite surtout de coopération [...]. Je suis allé dans le cadre de cette coopération, j'ai eu à travailler dans ce contexte-là pendant 7 mois et après cela la communauté urbaine m'a demandé de rester. J'ai donc prorogé mon contrat avec eux. Donc je dirai que dans un premier temps, c'est mon expérience de travail qui m'a rebuté; c'est d'abord mon expérience de travail au Cameroun qui m'a rebuté et qui m'a amené à laisser tomber ce travail pour retourner en France où s'offrait toujours à moi un certain nombre d'opportunités. Je suis donc retourné en 89, je suis reparti du Cameroun pour la France où j'ai continué donc à enseigner tout en poursuivant mes recherches. Et c'est donc de la France que j'ai décidé de venir au Canada».

En somme, M. Abessolo semble avoir été rebuté à trois niveaux : professionnel, matériel et humain. Le plan professionnel renvoie au «comportement professionnel» et aux «décisions professionnelles qui se prenaient». Les obstacles auxquels se heurtaient M. Abessolo sont, les résistances de la part de ses collègues et les rapports conflictuels qui en découlent; il explique cette situation par la différence des habitudes de travail qui sont, selon lui, fonction des trajectoires et de la formation scolaires. Parce que,

«[...] plutôt que ce soit redoutable pour celui qui arrive et qui aurait besoin de se dire, là-bas je travaillais avec les ordinateurs, ici je suis obligé de travailler à la main, quelqu'un qui cherche à faire la transposition du milieu où il était, non, tu cherches à t'adapter; les ordinateurs c'est là-bas, ici c'est la main, je fais la main. Mais alors à partir du moment où tu commences même à faire la main, donc tu t'adaptes aux réalités de la place, tu trouves encore d'autres difficultés qui pourront plus se justifier non pas parce que tu travailles à la main comme tout le monde, mais beaucoup plus parce que quelque part on commence même à trouver que la façon dont tu travailles à la main est différente [...]. Parce que souvent, il ne faut pas le nier, le simple fait que ton supérieur hiérarchique ou alors administratif sache que tu as fait ta formation là-bas, [dans un pays développé] , ça ne va pas toujours en le réjouissant.»

Sur le plan matériel, la déception de M. Abessolo vient du fait qu'il se sentait lésé comparativement à ses collègues, en ce qui concerne le salaire. En fait, il se plaignait non pas de l'insuffisance du salaire qui lui était versé, mais plutôt de la difficulté de percevoir le salaire qu'il devait recevoir aux termes du contrat qui le liait avec son employeur. Autrement dit, il se plaignait du non-respect des termes du contrat d'engagement. Et,

«[...] quand on parle de non-respect du contrat qu'on liait, ce non-respect n'était pas dû à une situation structurelle ou conjoncturelle qu'on serait capable de comprendre [si] on ne respectait pas le contrat des autres. Certains autres qui déjà, non seulement n'avaient pas à faire le même degré ou le même niveau de travail que soi, qui n'avaient peut-être pas les mêmes obligations et les mêmes soucis que soi, [mais] étaient très bien entretenus; eux ils n'avaient pas de problèmes.»

De cette situation découle ce qu'il considère être l'élément humain, à savoir la «révolte» et l'«indignation» - dans ses propres termes - face à un traitement discriminatoire basé sur

l'allégeance des employés à l'égard de leurs supérieurs hiérarchiques. Ainsi, face au favoritisme qui consistait à «bonifier certaines personnes qui n'ont rien à faire et qui ne font rien», alors que lui se voit privé de son dû,

«il m'est arrivé donc de penser revendiquer un certain nombre de choses, de penser dénoncer un certain nombre de choses; pas le dénoncer publiquement comme une sorte de rébellion, de vengeance, non; d'aller vers les personnes concernées, de leur dire ben écoutez voilà ce qui se passe... Mais l'attitude, souvent, ils avaient pris l'habitude de rencontrer un personnel qui, lorsque le patron dit oui, ce dernier n'a pas de mots à dire. Non, mais ce n'était pas mon cas. J'estimais quand même que la moindre des choses, c'était de partir des écrits, de nos rapports contractuels et de dénoncer le non-respect de nos termes de contrat».

C'est dans ces conditions professionnelles que M. Abessolo a pris la décision de retourner en France où il a repris ses activités professionnelles d'antan, et d'où il partira pour le Canada, cette fois-ci mû par d'autres motifs.

La situation de M. Abessolo rappelle celle de M. Djamah, d'origine ivoirienne. En effet, l'expérience de M. Djamah est comparable à celle de M. Abessolo au moins sur un point, celui des rapports professionnels conflictuels basés sur le paternalisme. Dans son milieu de travail, M. Djamah était en position de subordination en tant qu'employé, par rapport à son employeur; mais il était aussi considéré comme le plus jeune employé, en âge, dans l'entreprise. Dès lors, les rapports professionnels étaient devenus des rapports sociaux entre aîné et cadet, donc des rapports de type générationnel qui le plaçaient d'emblée dans une situation de soumission vis-à-vis de ses supérieurs.

«Moi j'ai travaillé en Côte d'Ivoire et j'allais demander des informations à des personnes qui occupaient peut-être des postes de direction tout ça, mais [...] ces personnes là automatiquement, j'étais moins âgé donc pour eux c'était inadmissible que moi, en tant que jeune, je vienne leur demander des choses, comme si je leur demandais de me rendre compte. Ils disent, non mais je suis ton aîné. Je veux dire le rapport d'entreprise qui devait exister se transformait automatiquement en rapport de petit frère à grand frère, ce qui biaisait déjà même l'esprit de compétitivité, de clairvoyance, qui devait prévaloir même dans les entreprises».

Bref, M. Djamah était dans une structure qu'il dit être pyramidale, tellement hiérarchisée que sa promotion dépendait des rapports personnalisés qu'il pouvait établir et entretenir avec ses supérieurs. «[...] l'ambiance qui règne dans la boîte [en parlant de l'entreprise où il travaillait], ça ne collait pas vraiment avec mes exigences personnelles», dit-il. Et, de dire encore M. Djamah : «j'étais rentré dans la structure, et la structure était tellement hiérarchisée que soit il fallait jouer les lèche-bottes vraiment pour avancer quoi.»

Toutefois, la grande déception de M. Djamah venait du fait que ces conditions professionnelles l'avaient amené à prendre conscience de l'insuffisance de son niveau d'études. En effet, il avait volontairement écourté ses études pour une opportunité immédiate de carrière professionnelle, alors que sa trajectoire scolaire antérieure (filieré scientifique suivie et grande école fréquentée) semblait le prédestiner à une carrière matériellement rémunératrice et gratifiante. Or il venait de rentrer dans une structure qui semblait mettre un terme à cette possibilité et qui n'offrait aucune alternative pour ses ambitions personnelles.

«je sentais un peu que [...] je n'étais pas arrivé au bout de ce que j'avais envie de faire. J'avais fait 3 ans d'études, quelqu'un qui avait fait un bac E, [...] on ne sent pas qu'il était considéré comme quelqu'un super [...]; et puis bon j'arrive, je fais 3 ans d'études, automatiquement je vais travailler... et puis je ne savais pas tellement où ça me menait quoi. J'avais d'autres ambitions, [...] j'ai dit, mais je rentre dans cette structure, ben point quoi, point final; pour moi, c'est comme si tout s'est arrêté là. C'était un peu ça quoi».

Cette situation a donc conduit M. Djamah à prendre la décision d'aller étudier à l'étranger, décision d'autant plus facile à prendre qu'il avait une bourse d'études à sa disposition, et n'avait aucun engagement au niveau familial; de plus étant donné les problèmes politiques qui commençaient à naître, il avait le sentiment que tout pouvait basculer du jour au lendemain, c'est-à-dire qu'il pouvait perdre ses acquis professionnels. Les conditions étaient par ce fait même réunies pour M. Djamah de réaliser son rêve de jeunesse, c'est-à-dire d'exprimer cette «envie d'éclater» qu'il avait.

«Et puis pour moi le plus tôt était le mieux parce que je n'avais pas encore de responsabilités, je n'étais pas marié, je n'avais pas d'engagements, mes parents s'en fichaient; je veux dire je n'avais pas de contrainte, je pouvais faire ce que je voulais. C'était l'occasion ou jamais quoi parce qu'une fois j'ai commencé à rentrer dans le circuit boulot-boulot là pendant 2 ans, 3 ans, ça allait devenir plus difficile pour moi de partir, parce que j'avais commencé à habituer les gens de compter sur moi, donc j'allais vraiment laisser plus un vide [...]».

2.7 Aspirations en matière de formation et aspirations professionnelles.

Les ambitions professionnelles semblent avoir été à l'origine de la décision d'aller étudier à l'étranger pour trois répondants et surtout pour deux répondants d'entre eux. Ces ambitions sont plus reliées au domaine d'études qui n'est pas disponible, ou au niveau d'études qui ne peut être atteint, dans le pays d'origine.

Certes, M. Azoumamé avait des motifs politiques qui justifiaient son départ pour l'étranger, à un point tel qu'il se disait prêt à faire les études dans n'importe quel domaine, l'essentiel étant de quitter le pays. Néanmoins, il avait une aspiration profonde en matière de formation et de carrière professionnelle : il voulait devenir actuaire. Or, il ne pouvait acquérir la formation nécessaire dans son pays, faute de structures adéquates, ce qui faisait de lui un candidat potentiel pour les études à l'étranger.

Quant à M. Takouo qui a une formation en Mathématique et Physique, il avait comme projet de se spécialiser dans le domaine de la «technologie de pointe axée sur les Mathématiques»; il savait que cette spécialité n'existait pas dans son pays, mais son désir était de poursuivre sa formation à l'étranger. Il explique son cheminement et son aspiration en matière de formation de la façon suivante :

«Depuis que j'ai eu mon bac, mon objectif est de faire les mathématiques et faire quelque chose de pointe, or quelque chose de pointe n'est pas chez nous. Donc, depuis j'avais l'idée de venir en Europe mais je ne sais pas où exactement, [...] quelque part en

Occident mais je ne sais pas exactement dans quel pays, là je ne l'avais pas en tête, c'est clair».

Moins évident chez un autre répondant pour qui les motifs socio-politiques semblent avoir été déterminants, ce facteur (aspirations professionnelles) existait quand même à l'état latent dans son projet d'études. Pour le troisième répondant, l'aspiration professionnelle a été la raison d'être de son projet d'études; en effet, aspirant au métier de chercheur dans son pays d'origine, il ne pouvait le devenir que s'il avait un doctorat, malgré son niveau d'études élevé (maîtrise et DEA¹ obtenus) et ses nombreuses expériences en matière de recherche. Dans son pays, il ne pouvait atteindre le niveau d'études nécessaire pour la carrière désirée, ce qui explique sa venue pour les études :

«Ce qui m'a amenée ici, c'est justement le fait que je voulais devenir chercheur, parce que j'avais une maîtrise, j'avais un capital d'expériences en matière de recherche, mais au niveau de la vie académique tout simplement, pour être chercheur, il faut avoir un doctorat; et c'est pour ça que je suis revenue aux études pour justement faire mon doctorat, avoir cette peau d'âne comme on dit, pour me confirmer en tant que chercheur. J'avais déjà l'expérience, mais il fallait le diplôme pour chapeauter cette expérience-là».

Il apparaît donc que les facteurs de l'émergence du projet sont multiples et complexes. Et, selon les conditions, la mise en œuvre dépend de la disponibilité des ressources matérielles qui, elles, sont fonction des opportunités financières qui se présentent. La section suivante traite des conditions de mise en œuvre du projet d'études.

3. Mise en œuvre du projet d'études à l'étranger.

Les ressources financières demeurent la principale condition de mise en œuvre du projet d'études. Elles sont indispensables pour le déplacement et pour le séjour d'études qui inclut les dépenses directement reliées aux études et celles affectées aux conditions de vie du répondant. De façon générale, deux sources de financement permettent de réaliser le projet :

¹. Diplôme d'Études Approfondies (DEA), c'est un diplôme préalable au doctorat de 3^e cycle.

la bourse d'études du pays d'origine ou d'un organisme international, et l'assistance financière familiale. La première source de revenus a une durée variable entre deux et quatre ans, alors que la seconde, généralement temporaire, a une durée qui dépend des capacités financières des parents à supporter les coûts de formation. Toutefois, à ces deux sources de financement, s'ajoute une autre forme de bourse, la bourse d'exemption des frais de scolarité dont l'importance n'est pas la moindre. Nous allons à présent examiner ces différents éléments.

3.1 La bourse d'études.

La bourse d'études apparaît comme un élément important dans la décision d'aller étudier à l'étranger. Sur la quinzaine d'étudiants que nous avons rencontrés, un peu plus de la moitié (8 répondants) ont bénéficié d'une bourse d'études ou de frais de séjour (certains en bénéficient encore, d'autres plus maintenant).

La bourse est considérée par les répondants comme un élément essentiel dans le projet; même ceux qui ont travaillé dans leur pays ou qui perçoivent encore leur salaire ont affirmé qu'ils n'auraient pas envisagé d'aller à l'étranger pour les études s'ils n'avaient pas eu une bourse. M. Djamah, l'un des récipiendaires de la bourse d'études et anciennement employé dans son pays, affirme :

«moi je ne crois pas que je serais venu. Je ne crois pas que je serais venu parce que je n'étais pas dans une situation où je n'avais pas le choix; parce que j'étais dans le circuit de l'emploi, je travaillais, je veux dire pourquoi prendre ces économies et puis venir, surtout que, reprendre les études c'est tout un risque aussi, c'est-à-dire [que] tu peux revenir et ne pas avoir un emploi par exemple. Donc, [...] la bourse a été une motivation majeure pour que je reprenne les études».

La plupart des répondants étaient peu ou pas du tout informés de la vie et des conditions d'études au Canada avant d'y venir; cependant, certains en avaient une idée qui

était celle d'une vie et des études relativement plus coûteuses. Ils savaient en outre qu'ils n'avaient pas le droit d'exercer une activité économique en dehors du campus, hors de leur domaine d'études, dans le pays d'accueil, en raison de leur statut légal de visiteur. L'idée de la cherté de la vie et des études, pour certains répondants, rendait donc nécessaire à leurs yeux une bourse pour faire des études au Canada, en dépit parfois d'une réserve financière pour ceux qui ont travaillé ou qui ont un emploi dans leur pays.

La bourse d'études est donc une composante importante dans le projet d'études. Mais, plus que la bourse, ce sont les ressources financières de façon générale qui sont nécessaires au projet, de telle sorte que, en l'absence d'une bourse, l'aide financière familiale devient une alternative.

3.2 L'assistance familiale.

Sur les 15 répondants, 5 sont venus au Canada, directement ou indirectement (après un séjour d'études dans un autre pays), grâce à l'assistance familiale. Parmi eux, les répondants issus de familles relativement aisées ont un soutien financier permanent, alors qu'il en va tout autrement pour ceux qui sont issus d'une famille relativement modeste, et même pauvre. Pour ceux-ci en effet, l'aide familiale est généralement temporaire et, par conséquent, des ressources complémentaires dans un premier temps s'avèrent nécessaires, qui deviennent par la suite des ressources principales. M. Kasso est très explicite en ce qui concerne son expérience :

«Comme j'ai dit, la famille ayant participé à mon voyage, il y avait des ressources à ce niveau-là. J'avais des ressources oui, mais sauf que sur le terrain il fallait trouver une autre source de revenus. Ça veut dire, il fallait chercher à travailler, oui et tout de suite. Il fallait commencer tout de suite.»

Certes, M. Kasso est venu comme étudiant étranger et avait donc des limitations par rapport au marché du travail; toutefois, connaissant relativement bien le milieu pour avoir été

accueilli et guidé à son arrivée par un parent qui y séjournait déjà, il a pu s'intégrer facilement. Cet avantage lui a permis de comprendre très tôt la nécessité et l'urgence de se donner les moyens de sa survie et de la réalisation de ses études. L'un de ces moyens, c'est l'exercice d'activités économiques de toutes sortes, parallèlement aux études; car, selon lui, «étudier ici exige des moyens financiers colossaux», c'est pourquoi,

«une fois sur place [...], on essaie, à mon sens, en ce qui me concerne, d'analyser et puis voir où se trouvent [...] les contraintes et les potentiels. Les contraintes, l'une des contraintes à mon niveau aurait été de compter essentiellement sur la venue des sous du champ 2 [pays d'origine]; et l'autre potentiel qui existe, sinon qui existait et qui existe encore [...], c'est de trouver les moyens de pouvoir être productif de manière partielle en étant étudiant dans le champ 1 [pays d'accueil]».

Donc les non-boursiers bénéficient de l'aide familiale permanente ou temporaire. Dans les deux cas cependant, un autre élément s'avère important, même très important dans la décision d'aller étudier à l'étranger, c'est la bourse d'exemption des frais de scolarité.

3.3 La bourse d'exemption des frais de scolarité et la mise en œuvre du projet d'études.

La bourse d'exemption des frais de scolarité est une bourse accordée aux étudiants étrangers par le Gouvernement du Québec, au terme d'accords bilatéraux entre celui-ci et certains pays. Dans certains cas, elle peut être également octroyée par l'Université d'accueil à ses étudiants qui en font la demande.

Bien que la plupart des répondants n'aient pas explicitement fait allusion à cet élément, comme étant l'une des conditions de mise en œuvre de leur projet d'études, sa place dans le projet est loin d'être négligeable. Pour les répondants non boursiers originaires du Sénégal, la politique d'octroi de cette bourse voulant que les demandes se fassent sur place, au

Sénégal et non plus au Canada, la bourse d'exemption est importante dans la décision de départ.

La bourse d'exemption des frais de scolarité est un élément très important du projet d'études dans la mesure où elle permet de réduire le coût de formation. En effet, les frais de scolarité étant généralement plus élevés pour les étudiants étrangers que ceux des étudiants résidents et citoyens, l'exonération des frais de scolarité permet de réduire les coûts de la formation.¹ Cette bourse permet donc aux étudiants étrangers de déboursier les mêmes frais de formation que ceux-ci.²

Ainsi, un certain nombre de répondants a dû en tenir compte pour la mise en oeuvre du projet d'études. Mme Guèye n'a pu avoir la bourse d'exemption de son gouvernement avant de venir au Canada; tout ce qu'elle avait, c'étaient l'engagement de sa famille à prendre en charge les frais de scolarité pour le premier trimestre, et l'espoir d'avoir une bourse d'exemption par la suite. C'est dans ces conditions qu'elle est venue étudier au Canada. Au bout du compte, c'est la bourse d'exemption de l'Université d'accueil qu'elle a pu avoir à défaut de celle de son gouvernement.

Selon Mme Guèye, beaucoup de ses compatriotes procèdent comme elle, c'est-à-dire qu'ils quittent leur pays avec seulement l'aide des parents et nourrissent l'espoir d'obtenir une bourse d'exemption une fois qu'ils arrivent au Canada; cependant, elle considère avoir eu de la chance en obtenant une bourse d'exemption de l'Université d'accueil grâce, entre autres, aux contacts qu'elle a pu y établir, ce qui n'est pas le cas pour les nouveaux venus. Et, très souvent, pour ces nouveaux arrivants, l'absence prolongée d'une bourse

-
1. Ainsi, par exemple, au deuxième cycle, le coût total de la scolarité pour la plupart des programmes sera environ 11 300\$, sans compter, s'il y a lieu, les frais pour un trimestre préparatoire; et le coût total de la scolarité de doctorat s'élève à au moins 23 000\$ (Bureau de la coopération internationale, 1995, pp.14-15).
 2. Ainsi, par exemple, les frais de scolarité reviendront, pour chacune des catégories, à au moins 2 580\$ pour la maîtrise, sans compter les frais d'inscription en rédaction après la scolarité (200\$/année); et également à 2 580\$ (pour la première année de scolarité) pour le doctorat, auxquels il faut ajouter les frais d'inscription en rédaction de thèse (200\$/année) (*ibid*).

d'exemption entraîne, selon Mme Guèye, des conséquences qui peuvent être soit l'arrêt temporaire ou l'abandon des études. Mme Guèye témoigne à ce propos :

«[...] Et souvent j'ai rencontré certains qui ont quitté, qui n'ont pas pu terminer leurs études. Comme ils ont fait jusqu'à la deuxième année, ils n'ont pas pu continuer parce que les frais étaient énormes, ou bien ont arrêté complètement les études pour aller chercher du travail; en tout cas se mettre dans l'illégalité et après reprendre. Il y en a qui réussissent, mais il y en a qui arrêtent complètement les études et vont aller travailler».

Il apparaît donc que pour ces répondants, non boursiers en particulier, qui doivent faire face aux coûts de leur formation et subvenir à d'autres besoins personnels, la bourse d'exemption revêt une importance capitale.

Quant aux boursiers et notamment les répondants boursiers des pays d'origine, l'absence de référence à la bourse d'exemption n'implique pas nécessairement que celle-ci soit moins importante. En fait, elle a surtout été évoquée par certains d'entre eux au moment du choix du pays et de la région de formation. En d'autres termes, certains répondants ont dû tenir compte, entre autres, des possibilités d'obtenir une bourse d'exemption pour choisir de venir étudier au Canada.

3.4 Le choix du pays de formation dans le projet d'études.

Les motifs qui ont amené les répondants à choisir le Canada en général et Montréal en particulier comme lieu de destination sont multiples. Pour certains répondants, le Canada comme destination pour les études a été une contrainte reliée à la bourse; pour d'autres, leur présence peut être considérée comme accidentelle, dans la mesure où le Canada, et Montréal en particulier, n'était pas leur choix de départ. La présence d'un parent, la souplesse dans l'admission dans les institutions scolaires, entre autres, figurent également parmi les divers motifs que nous allons examiner à présent.

3.4.1 La bourse d'études, la bourse d'exemption des frais de scolarité, et le choix du pays de formation.

La bourse semble être un des facteurs déterminants pour le choix du pays de formation. Ainsi, les répondants bénéficiaires du «programme de bourses de la Francophonie» n'ont-ils que le Canada comme destination pour leur formation. Pour les bénéficiaires de la bourse d'État et tout particulièrement pour les étudiants provenant de la Côte d'Ivoire, la France est en principe le pays de formation, sans doute à cause des liens historiques coloniaux qui lient les deux pays. Sauf situations exceptionnelles donc, c'est pour une formation en France que les étudiants obtiennent la bourse d'État. Toutefois, certains répondants ont évoqué la cherté de la vie au Canada, la tendance au non-retour des étudiants formés aux États-Unis, comme étant des éléments qui auraient amené leur pays à exclure ces destinations des choix possibles.

L'exemption des frais de scolarité intervient également dans le choix du pays d'accueil, surtout pour les répondants non boursiers. Pour l'ensemble des répondants cependant, elle représente une forme d'aide précieuse qui permet de réduire le fardeau financier de la formation, et donc la poursuite ou conduite à terme des études.

3.4.2 Facilité dans l'admission dans les institutions scolaires au Canada.

L'admission de certains étudiants dans des écoles ou universités canadiennes semble avoir été favorisée par la facilité et la souplesse dans les procédures d'inscription par rapport à des admissions en cours en Europe et en France en particulier.

L'université d'accueil a ainsi pu recevoir la plupart du temps les étudiants qui, d'une part, ont sollicité une admission dans plusieurs autres universités et, d'autre part, étaient en retard sur les délais d'inscription soit dans certaines universités canadiennes, françaises ou ailleurs en Europe. Ce qui signifie qu'il y a une différence dans les politiques d'admission

au niveau international, et également à l'intérieur d'un pays, d'une région à une autre, et d'une université à une autre.

Quatre des étudiants que nous avons rencontrés sont venus au Canada dans ces conditions. M. Djamah voulait étudier en France, mais parce qu'il hésitait entre l'emploi et le retour aux études, il n'a pu présenter sa demande d'inscription dans les délais requis. Quant à M. Azoumamé, il a dû se résoudre à une inscription dans son université d'accueil après avoir été confronté à des difficultés d'admission dans une école en France et en Belgique; il n'avait ni les moyens d'effectuer un déplacement en France pour y subir le test de sélection, ni le temps de respecter le délai de la demande d'admission en Belgique. Le problème de délai d'admission explique également la présence de deux autres répondants (de la Côte d'Ivoire et du Sénégal) au Canada, n'ayant pu s'inscrire à temps en France.

Il faut toutefois mentionner que, si la venue des répondants au Canada a été favorisée par la souplesse d'admission dans les établissements scolaires, pour certains, la présence d'un parent ou d'une personne connue y a également contribué, même largement. Le rôle de cette tierce personne a été décisif dans les démarches pour l'inscription scolaire.

3.4.3 La présence d'un parent et/ou d'une connaissance.

Cette présence est, pour certains répondants, un élément déterminant sans lequel le projet n'aurait probablement pas pu être mis en œuvre. Car, très souvent, ce contact est à l'origine du processus d'inscription dans une université donnée.

Ainsi, un répondant a-t-il pu obtenir une inscription grâce à un parent étudiant à Montréal; ce qui lui a évité une perte de temps qui aurait résulté d'une longue période d'attente pour une admission dans une université française (son choix de départ). Pour un autre répondant, la présence d'un ami a été une contribution précieuse : elle a rassuré et convaincu ses parents pour leur consentement et leur support financier. Et pour un troisième

répondant, cette présence a été déterminante dans le choix du Canada au moment où il avait déjà pris la décision d'aller étudier à l'étranger, mais le problème était de savoir à quel endroit.

«[...] en analysant les différentes options, bien sûr que la pondération favorisait le Canada dans la mesure où quand on arrive par exemple à l'élément connaissance de quelqu'un dans le lieu où je vais, et lorsqu'on fait la pondération, c'est un grand nombre de points affectés au Canada, parce qu'il y a quelqu'un que je connais ici».

Donc pour certains répondants, notamment ceux qui sont venus avec l'aide des parents, la présence d'une personne (parent, ami, par exemple) a beaucoup aidé dans le processus d'inscription. De plus, cet élément a, entre autres, réduit l'incertitude, la crainte de se retrouver dans un nouvel environnement totalement différent du leur. Tout au début de leur séjour, elle a facilité les premiers contacts avec le Canada, en réduisant la solitude, l'effet de l'éloignement par rapport au pays et au milieu culturel d'origine.

D'un autre côté, par rapport à l'ensemble du continent nord-américain, l'affinité linguistique avec le pays d'origine a également été un facteur favorable au choix du Canada en particulier.

3.4.4 La langue de formation et le choix du pays de destination.

Des répondants ont choisi, ou auraient choisi, de venir étudier au Canada pour la facilité de la formation dans une langue qui est aussi celle de leur pays d'origine et dans laquelle ils ont reçu leur formation de base. Autrement dit, pour eux, étant donné leur ignorance ou leur maîtrise insuffisante d'une langue autre que le français, une formation dans cette autre langue aurait impliqué des difficultés d'apprentissage qui auraient nécessairement eu un impact sur la durée de leur séjour d'études.

Ainsi, non seulement M. Djamah appréhendait les difficultés de réussir le *Test of English as a Foreign Language* (Toefl), mais aussi, avec une bourse de deux ans à gérer «je ne pouvais pas aller aux États-Unis parce que ça allait prendre du temps». Et si Mme Diop avait eu un choix à faire, indépendamment du lieu de formation imposé par la nature de sa bourse, elle n'aurait pas choisi les États-Unis «compte tenu des problèmes de langue, donc pour moi il fallait que je vienne au Canada et dans la zone francophone canadienne».

Pour ces répondants, surtout les boursiers, étudier en français signifie, entre autres, économiser du temps en rapport avec le délai de formation prescrit par le contrat de bourses. Toutefois, même certains répondants boursiers et non boursiers qui apparemment avaient un choix de destination par rapport à leur programme de bourses avaient aussi une préférence pour le Canada, particulièrement le Québec. Ainsi, selon M. N'Diaye, bien que l'État sénégalais envisage désormais la formation de ses agents en Amérique du Nord, donc aux États-Unis et au Canada, il a préféré le Canada pour la langue.

Les répondants, en dépit de l'importance de la connaissance d'une seconde langue autre que le français, considèrent le facteur temps comme un élément déterminant dans le séjour d'études; c'est donc à juste titre qu'il a une influence sur le choix de la destination, comme dans le cas de M. Abessolo qui explique que,

«Si j'étais parti en Allemagne, je serais obligé de refaire, de passer une à deux années à apprendre l'Allemand, ce qui m'aurait perdu du temps et ce n'était pas dans mes objectifs [...]. Certes, je pensais apprendre une autre langue mais ce n'était pas ça l'objectif et il ne fallait pas perdre du temps dans des visées secondaires».

La langue de formation, notamment le français, en tant que langue du pays d'origine, peut jouer un rôle facilitateur dans l'intégration scolaire et sociale. Par conséquent, elle procure une certaine assurance quant à la réalisation du projet d'études dans les conditions prescrites ou voulues. C'est pourquoi elle rentre en ligne de compte dans le choix de

destination. Toutefois, pour certains répondants, le type de formation désirée a également constitué un élément déterminant dans le choix de destination.

3.4.5 Le type de formation, le domaine d'études et le choix du pays de formation.

Des répondants, boursiers ou non boursiers, ont accordé une importance au domaine d'études et au type de formation dans le choix du pays de formation. Certains sont venus au Canada parce que c'est là qu'ils croient pouvoir se spécialiser dans leur domaine d'études, plutôt qu'ailleurs en Europe où cette formation est peu développée ou même inexistante. D'autres répondants ont été influencés dans leur choix par le type de formation qu'ils voulaient recevoir en Amérique du Nord; selon ceux-ci, la formation dans cette région du monde est reconnue pour son caractère pratique, comparativement à celle dispensée en Europe qu'ils considèrent plus théorique.

Pour M. Oyono dont l'intention était de faire des études de traduction technique, c'est le programme de l'université d'accueil qu'il a choisi parce qu'il ne pouvait trouver mieux ailleurs que dans cette institution. Car, «[...] ailleurs, surtout en France où certains Camerounais allaient déjà, il n'y avait pas cette spécialisation de manière ouverte, ce qui a donc amené mon ministère et nous aussi à opter pour le Canada». M. Thiam aspirait également à une formation de haut niveau en Sciences de l'éducation, ce qu'il n'a pu avoir en France où il a étudié pendant quelques années; selon lui, cette discipline est sous-développée en France et, à l'époque,

«les pays vraiment susceptibles de fournir une formation respectable sur ce plan, c'étaient un peu les pays nord-américains et, si on prend l'Europe, peut-être la Belgique, la Suisse. Mais la France est restée un peu conservatrice sur bien des points comme on le sait, donc je n'étais pas satisfait. Donc, quand j'ai eu l'opportunité de pouvoir venir en Amérique du Nord pour élargir ce domaine-là, je n'ai pas hésité et justement ça m'a permis de me spécialiser dans une filière

particulière des Sciences de l'éducation qui est l'évaluation des programmes, ce qui n'existait pas du tout ni en France ni au Sénégal».

L'Europe en général et la France en particulier n'a pas été le choix de Mme Guèye non plus car son intention était d'avoir une formation en anglais. Elle a donc opté pour un autre pays, le Canada, où l'anglais «est une langue courante qui se parle facilement, et j'ai choisi Montréal».

De ce qui précède, il ressort que les choix portent sur des domaines de spécialisation. Mais comme nous disions précédemment, des répondants ont quand même fait leur choix, ou l'auraient fait en tenant compte du type de formation (théorique ou pratique) si le lieu de formation n'avait pas été imposé par la nature même de la bourse d'études. Ainsi, un répondant dont le choix du Canada est relié à son programme de bourses, dit ce qui suit afin de faire connaître sa position et celle de son pays vis-à-vis du type de formation dispensé en Europe, notamment en France :

«[...] on avait retenu à un moment donné que la formation française et européenne en général était théorique comme la nôtre, et donc, pour ce qui est des agents de l'État, il ne rendait pas plus opérationnel qu'avant. Tu as beau aller donc faire un doctorat, par exemple envoyer les gens faire un doctorat en écologie, ben ils sont devenus plus bavards qu'avant, mais c'est tout. J'ai pris tout à l'heure l'exemple de collègues qui sont allés faire un doctorat en écologie en France; bon ils savaient le nom de toutes les plantes etc., leur évolution et tout ça, mais ils ne peuvent pas puiser ça sur le terrain, ils ne nous ont pas aidés outre mesure à lutter contre la désertification, [...].»

Le même répondant illustre cette situation par ses propres expériences en affirmant ne pas avoir eu à mener des recherches sur le terrain, c'est-à-dire à concilier théorie et pratique; seules, dit-il, les recherches documentaires ont servi à sa formation antérieure, de haut niveau cependant, à cause du caractère théorique de l'enseignement dans son pays d'origine. Il affirme en effet : «moi j'ai un DEA [Diplôme d'études approfondies] en anthropologie, je suis allé nulle part, c'est la recherche documentaire.»

Le système d'enseignement du pays d'origine est calqué sur celui de la France qui est caractérisé par une formation largement théorique; alors que l'Amérique du Nord et le Canada en particulier, c'est «un autre monde, parce qu'ici déjà dès le bac, ils sont sur le terrain, [...] en tout cas la méthodologie et tout ça, ils l'ont».

C'est, entre autres, pour acquérir cette formation plus pratique par rapport à celle qu'il aurait reçue en France - son choix initial - que M. Djamah a lui aussi préféré venir au Canada, en plus du fait que «les études en Amérique, c'était devenu le rêve de tout le monde».

Conclusion.

L'analyse des conditions de l'émergence et de la mise en œuvre du projet d'études, d'une part, et les déterminants du choix du pays de formation, d'autre part, ont fait ressortir un ensemble de facteurs reliés au pays d'origine et au pays de formation.

En ce qui concerne les conditions de l'émergence du projet, il apparaît qu'elles sont multiples, allant de la valorisation des études à l'étranger aux problèmes socio-politiques et universitaires qui incitent au départ. Cette valorisation trouve son expression réelle à la fois dans un certain accueil favorable aux détenteurs des diplômes étrangers et dans les politiques de formation à l'étranger instituées par les gouvernements d'origine des répondants. Pour les non-boursiers, aller à l'étranger n'est pas seulement une question de valorisation des études et du diplôme acquis à l'étranger, mais aussi l'expression d'une volonté de mener à terme leurs études. En effet, à cause des récents événements socio-politiques reliés aux changements politiques en cours dans leur pays, ils craignaient d'être victimes de la sélection scolaire souvent renforcée par le dysfonctionnement du système éducatif.

Le projet d'études né de ces conditions est mis en œuvre soit par la bourse d'études (de façon générale, la bourse d'État pour les étudiants et celle des organismes internationaux pour les fonctionnaires), ou par l'aide familiale. Pour les répondants boursiers d'État, dont la plupart sont originaires de la Côte d'Ivoire, et pour les non-boursiers, la destination première est la France. Ce choix semble être influencé par les liens politiques entre la France et le pays d'origine et donc par le fait que la France se présente traditionnellement comme un pays d'accueil pour les ressortissants étudiants de ses anciennes colonies. Dès lors, le choix du Canada apparaît pour cette catégorie de répondants comme quelque chose d'imprévu, faisant suite à un échec d'inscription dans une institution française ou européenne de façon générale. Les répondants qui avaient eu pour premier choix la France, ont généralement pu être facilement admis au Canada.

En Amérique du Nord en général et au Canada en particulier, le caractère pratique de la formation et le domaine d'études semblent avoir constitué aussi des éléments du choix de destination. Toutefois, la préférence pour le Canada s'explique pour la plupart des répondants par l'avantage de la langue d'enseignement; cet élément semble important surtout lorsqu'il y a lieu de gérer les contraintes relatives à la durée de la bourse, c'est-à-dire les contraintes de temps. Par exemple, les études aux États-Unis requièrent l'apprentissage et éventuellement la maîtrise de la langue anglaise, ce qui allongerait inéluctablement la durée de la formation; cette situation aurait eu pour corollaire, à court terme, le problème de financement des études après le délai de bourse prescrit par les bailleurs de fonds. Pour eux, il fallait faire en sorte de terminer les études sans trop de risques, d'où le choix du Canada où ils n'avaient pas à apprendre le français, en général la première langue de leur pays d'origine.

Un autre élément qui entre également en ligne de compte dans le choix de la destination, c'est qu'au Canada et dans certaines provinces canadiennes, des accords signés

entre le gouvernement du pays d'accueil et certains pays d'Afrique permettent aux étudiants de bénéficier de l'exonération des frais de scolarité. Ce facteur a l'avantage de réduire considérablement les coûts de formation imposés aux étudiants étrangers.

Toutefois, si par ailleurs la facilité et la souplesse dans les procédures d'admission ont permis à certains répondants de venir au Canada, la présence et l'intervention d'une tierce personne a été également une aide précieuse; pour la plupart des répondants en effet, un parent ou un ami par exemple, a joué un rôle déterminant dans l'aboutissement du dossier d'inscription scolaire. En général, les toutes premières informations sur les études viennent de cette personne, et c'est également elle qui s'est occupé des formalités pratiques ayant trait aux procédures administratives scolaires.

Dans deux cas cependant, sur l'ensemble des répondants, il en a été autrement en ce qui concerne l'émergence du projet d'études et le choix du Canada comme pays de formation. En effet, dans un cas, le répondant a suivi sa famille qui venait s'établir au Canada; dans l'autre, il s'agit d'une émigration motivée par des considérations économiques, précisément par ce que le répondant lui-même appelle «un calcul d'opportunités».

Dans le chapitre que nous allons maintenant aborder, nous analyserons les éléments favorables au non-retour dans le pays d'origine, en rapport avec les conditions d'études et de vie en générale, et avec les perspectives d'emploi dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil.

CHAPITRE 6. L'orientation du projet d'études vers le non-retour ou le retour dans le pays d'origine après la formation.

Dans le présent chapitre, nous tenterons de montrer en quoi certains facteurs peuvent influencer le séjour des répondants et être favorables soit au non-retour ou au retour dans le pays d'origine. Nous parlerons donc des facteurs en rapport avec le pays de formation et le pays d'origine, en examinant plus particulièrement les conditions d'études et de vie sociale des répondants, et leurs aspirations professionnelles.

1. Les facteurs favorisant le non-retour dans le pays d'origine après la formation.

1.1 Valorisation du pays de formation.

Pour les répondants qui avaient déjà une idée du Canada, un élément ou un autre leur est apparu frappant, et même séduisant à leur arrivée dans ce pays. Ainsi, pour M. Djamah, par exemple, c'est le caractère compétitif, pratique du système éducatif par rapport au système européen, qui l'a impressionné. Pour M. Oyono, c'est la possibilité de se spécialiser dans son domaine d'études dans l'université d'accueil qui l'a fasciné; car, selon lui, la réputation de cette institution dans le domaine était déjà faite par rapport aux pays européens où «il n'y avait pas cette spécialisation-là de manière directe, ouverte». M. Thiam témoigne également de cet attrait de la discipline en affirmant, par exemple, que son domaine d'études (Sciences de l'éducation) est en Europe moins développé qu'en Amérique du Nord.

Toutefois, d'autres répondants ont pu se faire une idée du Canada dès leur arrivée et au début de leur séjour au Canada. Ainsi, M. Oyono, arrivé au printemps, a été émerveillé par la beauté du Canada et de Montréal particulièrement, de même que M. Meka (du Cameroun) lors de son tout premier séjour de vacances à Montréal. Les premières constatations de M. Oyono sont les suivantes :

«La première des choses, c'est la beauté du pays. Oui, je suis arrivé à la fin de l'été, c'était le 30 Août, et la verdure était toute belle, donc les gazons étaient encore tout beaux, bien tondus, ça m'a frappé. Pour moi, le pays était propre, la ville de Montréal, c'est ça qui m'a vraiment frappé».

Pour M. Kasso, c'est «la manière dont la ville est construite, c'est-à-dire la grandeur des rues, la rectitude aussi des rues», qui a été impressionnant. Quant à M. Maki, ce sont, le «grand développement», les «richesses», la «beauté du pays», qui l'ont frappé, alors qu'il voit son pays - du moins maintenant - «comme un pays pauvre, un pays où la guerre peut éclater à tout moment, un pays manipulé où on encourage la division ethnique». M. Thiam, dont les appréciations sont surtout influencées par sa provenance géographique, en tant que région sahélienne, perçoit le Canada de la façon suivante :

«Ma perception du Canada? [...] c'est que c'est vrai que si on me donnait la possibilité, enfin si j'étais obligé de m'exiler, de vivre dans un pays occidental, je crois que j'aurais choisi le Canada. Je pense que, d'abord, pour une raison tout à fait naturelle, moi je trouve que c'est un beau pays, qui a beaucoup d'eau, des montagnes et de la glace, beaucoup d'arbres. Moi je suis du Sahel donc je suis un fan de ça, ça je crois que c'est déjà quelque chose de particulier; et puis je trouve, je l'avoue, enfin par rapport à mon expérience en Europe, que du moins le peuple québécois, c'est un peuple gai, oui, et ce n'est pas triste [...]».

Sur le plan strictement humain, M. Maki fait mention de l'hospitalité des Canadiens et des Québécois. Parlant de ceux-ci, il dit que «certains sont très très généreux, d'autres ne le sont pas». Mme Diop, elle, avait déjà une attitude favorable pour le Canada en ce qui concerne l'hospitalité avant de l'avoir personnellement vécue. Les témoignages qu'elle a

reçus des amis et parents sur le manque d'hospitalité et sur le racisme en France et en Europe en général, d'une part, et le sentiment d'ouverture et de sociabilité que lui ont inspiré des contacts canadiens dans son pays, d'autre part, lui ont donné l'idée d'un Canada plus accueillant.

Au niveau de la vie quotidienne, même certains faits banals comme le respect à l'égard d'autrui, par exemple des automobilistes vis-à-vis des piétons, sont aussi importants. Habitué à cette nouvelle réalité, un répondant n'a pas manqué d'être surpris lors d'un séjour dans son pays :

«Mais chez nous, certaines façons sociales de faire, on peut dire que ce n'est pas bon, on devrait les changer. Le respect du piéton sur la route. Hein, j'ai eu à engueuler - enfin à dire à - un chauffeur là-bas au Cameroun dernièrement qui, parce que sur la route la circulation était dense, il est venu passer sur le trottoir; j'ai dit, monsieur non mais laissez-nous passer nous aussi. Mais il m'a insulté, et puis un autre m'a dit, [...] oublie, ils ne comprennent pas çà ici, ne te mêle pas là-dedans».

Pour un autre répondant, Montréal est un endroit relativement calme, comparativement à Paris considérée, «en termes de repères et d'images, [comme une ville] beaucoup plus bruyante que Montréal». Un autre élément apprécié par certains répondants, c'est la conscience professionnelle dans les milieux de travail (universitaires et hors université), «le dévouement que les gens mettent au travail». Par exemple, pour Mme Diop, les gens, «quand ils sont au travail, ils ne s'occupent que de çà. Tant qu'entre 9h et 17h c'est de çà qu'ils s'occupent, ils ne vont pas s'occuper d'autres choses par exemple». Cette situation est différente de celle qui prévaut dans son pays où les activités professionnelles sont parfois délaissées au profit de certaines pratiques sociales tels les funérailles, baptêmes, entre autres, auxquelles les femmes, par exemple, consacrent fréquemment des heures et parfois des jours.

«Concrètement, je pense qu'en Afrique, les gens prennent beaucoup de façon légère le travail qu'ils ont à faire : ils peuvent aller au travail

ou ne pas aller au travail; ils peuvent faire leur travail de façon correcte, ils peuvent ne pas le faire».

En outre, toujours sur le plan professionnel, «la rigueur dans le travail» constitue aussi un élément positif, en comparaison avec le favoritisme qui semble prévaloir dans le pays d'origine. Pour Mme Diop, les éléments positifs, ce sont aussi, la facilité de rejoindre les gens pour des raisons professionnelles et la ponctualité dans les rencontres, notamment dans le milieu universitaire; dans son pays par contre, tel n'est pas le cas, ce qui entraîne souvent des pertes de temps.

Ce qu'il faut retenir sur ce point concernant la valorisation du pays de formation, c'est que les appréciations varient d'un répondant à un autre. Toutefois, il nous semble que les propos valorisants à l'endroit du Canada et de Montréal ne constituent pas à coup sûr un indicateur de non-retour; tout au plus, en termes comparatifs et de choix de pays si besoin en est, elle suggère une préférence du pays de formation (Canada/Montréal). Par contre, d'autres éléments, de part leur incidence directe sur le projet d'études, peuvent être favorables au non-retour des répondants dans leur pays d'origine. L'adaptation au système éducatif est un de ces éléments qu'il convient à présent d'aborder.

1.2 L'adaptation scolaire.

Le changement par rapport au domaine d'études ou au champ d'intérêt, la définition même du sujet de recherche, de même que les rapports académiques, ont entre autres constitué, pour les répondants, les premiers éléments d'adaptation scolaire.

Pour bon nombre de répondants, surtout ceux des niveaux de maîtrise et de doctorat qui ont présenté une esquisse du projet de recherche, cette adaptation s'est traduite, à court ou long terme, par une modification ou un abandon du sujet de recherche ou du domaine d'études initial. Or, ce qu'il faut faire remarquer, c'est que, souvent, le sujet de recherche

initial a fait l'objet d'une évaluation par l'institution scolaire du pays d'accueil lors de la demande d'admission.

Ces changements font suite, entre autres, soit à l'inadéquation entre les cours suivis ou disponibles¹ et les aspirations initiales en matière de formation, soit à une volonté pour le répondant de satisfaire ses aspirations en choisissant de suivre la formation qui correspond mieux à celles-ci. Au moins six répondants ont eu à opérer de tels changements. C'est le cas par exemple de M. Azoumamá qui étudie maintenant en informatique à défaut de faire l'actuariat qui l'intéressait; et de Mme Oblalo qui, avant de se retrouver en santé publique, s'est d'abord inscrite en immunologie, micro-bactériologie, en lieu et place de la pharmacie à laquelle elle aspirait tant. Quant à M. Tniam, il a délibérément envisagé le changement, en passant de son projet d'études à un autre qui lui tenait à cœur depuis toujours; dans son cas, le changement s'est dans un sens contraire à celui des autres répondants. Pour des problèmes de faisabilité, c'est-à-dire de non-disponibilité des ressources éducatives nécessaires à la réalisation de son premier projet, M. Thiam avait relégué celui-ci aux oubliettes; au Canada, quand il a découvert les ressources nécessaires, il n'a pas hésité à revenir sur sa décision.

«Vous savez, très souvent, [...] ce qui se passe, c'est qu'on a des choses, on a des rêves ou des aspirations qu'on n'arrive pas à réaliser, qu'on ne tente même pas de réaliser parce qu'on se dit que sur place il n'y a pas les moyens; et on essaie de définir son projet par rapport aux moyens qui existent et par la suite il peut se révéler justement que dans d'autres conditions le rêve était possible et qu'on découvre qu'il y a des moyens de le réaliser en fait, modifier justement son sujet. Secundo, ce qui s'est passé dans mon cas, c'est-à-dire qu'il y a un domaine qui m'a toujours intéressé, mais sur lequel je n'avais pas de moyens d'investigation et je l'avais laissé absolument tomber [...] en essayant de travailler en fonction de ce qu'on appelle la «faisabilité», les conditions de probabilité. Et quand je suis arrivé ici, j'ai pu découvrir que voilà un domaine que j'avais complètement laissé de côté par manque de moyens et que finalement j'entrevois un moyen de pouvoir l'explorer sans que ce soit justement en contradiction avec mon projet initial, c'est-à-dire

1. Les sujets de recherche portant la plupart du temps sur des réalités du pays d'origine.

un projet qui me permet d'intervenir de façon habituelle, si vous voulez, dans mon milieu».

Intéressé par la question de douance dans son pays d'origine où il ne pouvait traiter ce problème faute de ressources matérielles, M. Thiam a trouvé au Canada une littérature sur le sujet, et surtout une méthodologie appropriée. Les conditions de réalisation du premier sujet étant donc réunies, c'est alors que «je n'ai pas hésité, j'ai lâché mon premier projet, c'est comme ça».

Ces changements interviennent à des moments différents du parcours scolaire. A l'exception d'un répondant dont le changement, délibéré, est survenu tout au début de sa scolarité de doctorat, les autres, de niveaux maîtrise et doctorat, n'y ont été contraints qu'à la fin du premier trimestre de leur scolarité. Pour les répondants de maîtrise et de doctorat, le changement s'est opéré dans le sens d'un premier sujet, d'une première réflexion sur un sujet, à un second, c'est-à-dire à une définition précise d'un sujet de recherche. Dans ce cas, la tâche s'est avérée plus difficile, pour au moins deux raisons. La première, c'est que les répondants concernés avaient plus ou moins élaboré leur sujet de recherche et avaient des attentes par rapport à ce sujet; la seconde est que le sujet initial, ou l'orientation donnée à celui-ci, ne cadrerait pas nécessairement avec les vues du responsable qui devait en assurer l'encadrement pour sa réalisation. Ces répondants, à la différence de ceux qui ont fait leur premier et/ou deuxième cycles avant d'entamer le troisième cycle, n'avaient pas l'avantage de la connaissance du fonctionnement du système éducatif; ils n'avaient pas non plus celui de la familiarité avec les différents acteurs en place, notamment les professeurs. Or, comme le souligne un répondant à partir de sa propre expérience,

«[...] la relation entre professeur et étudiant au niveau de la recherche, l'arrêt de sujet, de la problématique de la recherche, est très très importante; il faut s'entendre bien, mais évidemment pour l'étudiant, il faut qu'il possède les instruments et connaisse les différentes étapes».

Ignorant donc les rouages du fonctionnement du système éducatif et, pour la plupart de ces répondants, n'ayant pas eu à choisir leur responsable d'encadrement, les répondants ont abandonné leur centre d'intérêt initial à cause des divergences de vue et des difficultés à parvenir à une entente sur le sujet proposé par les répondants. L'un de ceux-ci raconte son expérience :

«Oh moi mon expérience, [...] au départ, je pensais que j'allais finir hein, à pareil moment je ne pensais plus me retrouver ici, mais à la longue ça a été difficile. A un moment donné, ça a été difficile et j'ai même cru que je n'allais pas finir. Il faut dire que je n'avais pas fait de maîtrise de recherche, j'ai fait une maîtrise professionnelle, donc arrivé au doctorat, je n'avais pas cette aptitude de ceux qui ont fait la maîtrise, je n'étais pas entraîné. Mais toujours est-il que je proposais des sujets et j'ai vu finalement que ce que je proposais, ce n'est pas ça qui, peut-être, intéressait mon directeur; on ne s'entendait pas là-dessus. Parce que, à un moment donné j'étais fatigué de produire des projets, et alors là j'ai cassé [...] la glace, j'ai dit il faut qu'on s'entende ou bien j'arrête. On s'est entendu sur un sujet et depuis ce temps, ça a coulé comme de l'eau. Depuis, je ne sais pas 92 là, même 93, janvier 93 où on a défini le sujet, me voici en septembre 94, [...] mon projet de recherche a été accepté, j'ai été faire la collecte des données, je fais des analyses maintenant, je suis en plein dans la rédaction.»

Si le cas de ce répondant a pu avoir en fin de compte un dénouement heureux, après au moins une année de tâtonnage et de recherche de consensus autour d'un sujet, il en a été autrement pour un autre répondant qui a dû changer de domaine d'études, et même de département d'études.¹ Bien entendu, d'autres alternatives existent en dehors du changement, surtout non délibéré. Au nombre d'elles figure le changement de direction qui comporterait cependant des inconvénients ou des risques pouvant éventuellement nuire à l'étudiant. Selon un répondant en effet, le changement de direction est à court terme bénéfique pour l'étudiant, mais il a des répercussions qui peuvent lui être néfastes à long terme, surtout lorsqu'elles débordent du cadre académique.

¹. Suite à une mésentente autour du sujet proposé, ce répondant a dû changer de Faculté.

«[...] selon que l'étudiant est appelé à faire sa vie ici, donc selon que l'étudiant voit son milieu de recherche comme étant également un milieu de travail potentiel. Je pense que les répercussions ne seraient pas les mêmes si cet étudiant aurait à repartir chez lui, en ce moment il va se dire bon mais je peux me foutre de ce qu'ils pensent, l'essentiel c'est moi. Mais si c'est un étudiant qui est appelé à faire sa vie ici, il va tenir compte de cet élément et d'une façon très très importante, parce qu'il sait que le reste de sa vie pourra dépendre des relations qu'il entretient ou qu'il a entretenues avec ses différents professeurs, lesquels peut-être auront à lui fournir des lettres de recommandation ou de références par-ci ou par-là.»

Le déplacement du centre d'intérêt se présente donc comme l'un des premiers problèmes auxquels ont été confrontés les étudiants africains que nous avons rencontrés. Ce qui est important à souligner par rapport aux motifs favorables au non-retour, c'est que ce changement intervient après un certain temps (au moins un trimestre), ce qui entraîne un allongement du délai de formation et donc de la durée du séjour d'études.

Or, ce temps étiré, ce délai reporté a nécessairement un impact sur les ressources financières allouées aux études, surtout dans le cas des répondants boursiers. C'est à cette composante financière que nous allons maintenant nous intéresser, de façon générale et en rapport avec les changements survenus dans l'adaptation scolaire.

1.3 Les ressources financières.

Bien que la question financière soit importante pour tous les répondants, elle se pose de façon particulière chez deux catégories de répondant. La première est celle des non-boursiers, notamment ceux d'origine socio-économique modeste dont les parents ne peuvent assurer de façon permanente l'appui financier; la seconde comprend les répondants ne disposant que de la bourse comme source de revenus.

Pour les répondants non boursiers, l'assistance financière familiale dont ils bénéficient n'est que temporaire et nécessite à court terme une source de revenu, d'abord complémentaire, et de relais par la suite. Moins liés par le contrat de bourses, à la différence

des boursiers - surtout les boursiers des organismes internationaux -, ils sont plus portés à rechercher les moyens de financement ou d'allègement du fardeau financier des études. Pour ces répondants donc, la recherche et l'exercice d'une activité économique, sur le Campus ou à l'extérieur, à temps partiel, constituent une première solution au problème de tarissement de leurs ressources financières. Cette démarche, en permettant de faire face au problème financier, vise à assurer la poursuite des études. Dans le cas d'un répondant par exemple, cette source de revenu s'est entièrement substituée à l'aide financière des parents.

La situation est un peu différente chez les répondants boursiers. Étant donné que la phase d'adaptation au système éducatif prolonge de quelques sessions ou même de quelques années la durée des études, les boursiers se retrouvent souvent en situation difficile auprès de leurs bailleurs de fonds; la principale raison, c'est que ceux-ci, souvent, n'hésitent pas à suspendre ou à mettre fin à la bourse avant même que la formation soit achevée. Un répondant témoigne en effet que, dans son cas,

«C'était une bourse pour la maîtrise. Bon, disons qu'à ce moment là, la formation n'était même pas finie, je n'avais pas fini mon mémoire de maîtrise, mais ils l'ont coupée parce qu'ils jugeaient qu'en quatre ans je devrais avoir fini. D'abord, ils avaient interrompu ça à un moment, après deux ans de formation, eux ils jugeaient que ça devrait être fini, alors l'Université et puis l'Ambassade a relancé pour dire que non c'était impossible que ça finisse en deux ans, une maîtrise avec mémoire après y avoir eu une année préparatoire à faire».

Le jugement des bailleurs de fonds est souvent sans rapport avec les données de terrain, c'est-à-dire la réalité concrète de la formation. Aussi, est-il fréquent que la bourse soit supprimée et cela, d'autant plus facilement que le changement de domaine d'études ou de champ d'intérêt se fait sans l'avis des bailleurs de fonds. Dans la mesure où ils sont liés aux bailleurs de fonds et à leur pays d'origine par la bourse, les répondants rompent tout contact avec ceux-ci dès qu'ils perdent le bénéfice de cette bourse. C'est ainsi que dans l'exemple du répondant précédemment cité,

«Les contacts ont été coupés à partir du moment où la bourse a été coupée. A un moment même, le ministère nous a balancés à la Présidence de la république; donc même le coup de pouce que j'ai eu par la suite, ce n'est plus avec le ministère, c'était avec la Présidence de la république, et là aussi la Présidence a coupé, donc je suis libre».

Le maintien de la bourse étant la condition de l'existence d'une sorte de rapport contractuel (moral ou physique) entre le pays d'origine et le répondant, on peut présumer que la rupture de celle-ci favorise davantage l'option du non-retour. L'idée de liberté évoquée par le répondant suggère en effet cela : boursier de son pays au départ, il n'a pu bénéficier de cette aide de façon soutenue et permanente; il est aujourd'hui résident permanent, un statut légal qui constitue en même temps un moyen pouvant lui permettre de faire face aux problèmes financiers¹, et un indicateur de non-retour dans son pays après sa formation. Un autre répondant, non boursier, est très explicite à ce propos :

«Les contraintes, l'une des contraintes à mon niveau aurait été de compter essentiellement sur la venue des sous du champ 2 [pays d'origine]; et l'autre potentiel qui existe - sinon qui existait et qui existe encore -, c'est le champ 1 [pays de formation], c'est de trouver les moyens de pouvoir être productif de manière partielle en étant étudiant dans le champ 1. Donc un de ces moyens là était d'opter pour le statut de résident permanent et plus tard de citoyen canadien; donc de cette façon là, un, on ne s'embarrasse plus avec le Service d'Immigration, deux, on peut se procurer soi-même des revenus en travaillant et, trois, on peut avoir accès aux différents programmes de prêts et bourses».

Les difficultés financières ne sont pas seulement dues aux difficultés d'adaptation scolaire, elles font également suite à un autre facteur, celui de faire des études au-delà des prévisions initiales, c'est-à-dire au-delà du projet d'études tel que préalablement défini.

¹. Selon un répondant, le statut de résident permanent ou de citoyen canadien permet de régler un certain nombre de problèmes dont celui de l'admissibilité aux prêts et bourses, celui de ne plus avoir à faire face aux tracasseries du Service d'Immigration pour le renouvellement du permis de séjour et, par-dessus tout, celui de pouvoir exercer une activité économique rémunérée sur le marché du travail officiel.

1.4 La poursuite des études au-delà du niveau prévu dans le projet initial.

La quasi-totalité des répondants présente cette caractéristique qu'une fois qu'ils terminent ou qu'ils sont en train de terminer un programme d'études donné, ils aspirent à un autre, généralement de niveau plus avancé. C'est par exemple la poursuite des études au niveau de la maîtrise après le baccalauréat, et/ou au niveau du doctorat à la fin de la maîtrise.

Les raisons d'une telle attitude des répondants sont variables. Chez certains, la relative facilité des études au Canada semble être un incitatif à poursuivre et à avoir une formation de niveau supérieur; chez d'autres, c'est une volonté de poursuivre qui est en rapport avec leurs ambitions et leurs aspirations professionnelles et/ou avec les exigences mêmes du domaine d'études. Pour M. Takouo, par exemple, la possibilité de faire les études de doctorat résulterait d'une éventuelle insuffisance de sa formation au niveau de la maîtrise; une insuffisance dont la conséquence serait une incompétence professionnelle, notamment aux postes de prise de décisions professionnelles auxquels il aspire dans la vie active. Pour M. Oyono, la décision s'explique non seulement par la perspective de carrière professionnelle, mais aussi par le fait qu'il existe des opportunités éducatives dont il faut profiter.

«Pourquoi le doctorat? Effectivement je me suis dit que c'était la seule et unique chance pour moi de faire le doctorat, parce que je savais réellement qu'en rentrant, effectivement je retrouvais mon poste [...], mais pour ça il était sûr et hors de question de revenir pour faire un doctorat; ils n'en ont pas besoin, c'était même déjà vraiment quelque chose d'exceptionnel que j'ai été envoyé, donc je l'ai compris, j'ai dit bon pour moi si je veux vraiment faire un doctorat, c'était le temps le plus indiqué, donc rester et continuer».

L'attitude de M. Oyono peut être comprise en regard de la situation de Mme Diop qui est venue pour se doter de la «peau d'âne» afin d'être reconnue officiellement comme chercheur à l'université dans son pays. Celle-ci en effet, bien que munie d'un «capital d'expériences» en matière de recherche, ne pouvait se prévaloir du statut sans le diplôme exigé, le doctorat.

Dans le cas de certains répondants, le niveau de doctorat étant la phase d'approfondissement des connaissances et de spécialisation, une formation au niveau de la maîtrise est considérée comme insuffisante et superficielle; elle ne peut permettre à son titulaire d'être opérationnel sur le marché du travail. Ainsi, M. Azoumame projette de faire les études de doctorat après la maîtrise, car

«[...] je peux faire les stats, c'est assez général, ce sont des matières assez générales qui nous permettent de travailler partout; mais il y a des matières assez spécifiques à la biomédicale que je n'ai pas encore abordées, donc je ne peux les aborder qu'après ma maîtrise, d'autant plus qu'en ce moment il me reste seulement une session. Après ma maîtrise donc, ça veut dire c'est seulement au Ph.D. où je peux être un spécialiste dans ce domaine. Donc, c'est pour dire qu'il y a des domaines où on ne peut être un spécialiste qu'après le Ph.D., donc c'est pour cela je parle plus maintenant d'éventualité de faire le doctorat».

Or, en ce qui concerne l'option de retour, l'incertitude est d'autant plus grande que les répondants n'ont aucune garantie quant à leur insertion professionnelle dans leur pays, en raison d'une absence de planification en matière de formation et d'emplois.

1.5 Retour non planifié, incertitude d'insertion sur le marché du travail dans le pays d'origine.

Les répondants, excepté les répondants-employés dans leur pays qui ont bénéficié d'une mise en disponibilité, ont fait remarquer l'absence de suivi et de mesures d'insertion professionnelle de la part des pays d'origine et des organismes internationaux impliqués dans la politique de formation à l'étranger, pour justifier leur tendance au non-retour.

Des propos recueillis, il ressort non seulement une absence de mesures d'insertion, mais aussi certaines difficultés liées au marché du travail. L'une de ces difficultés, c'est la saturation du marché du travail, c'est-à-dire un certain déséquilibre entre l'offre déjà affectée

par la crise économique, et une forte demande d'emplois. Un répondant rend compte des constatations qu'il a faites dans son pays :

«En fait, ma vision n'est pas trop optimiste parce que, [...] ça fait trois ans que je suis là et que chaque année je vais au Sénégal, mais à chaque année je me rends compte que la situation se dégrade de plus en plus dans mon pays - situation économique je veux dire - parce qu'il y a beaucoup de difficultés. Et puis bon, surtout aussi sur le plan de l'enseignement universitaire, les étudiants maîtrisards qui sortent de l'université, qui n'ont pas où aller travailler, donc, il y a beaucoup de chômeurs; et des conseils que j'ai eus à recevoir au Sénégal, en majorité, il n'y en a aucun qui me conseille de revenir, même mon père m'a dit, si tu as la possibilité de rester là où tu es, restes-y».

Cependant, pour avoir côtoyé ses camarades chômeurs et sans-emploi, le même répondant soutient que le chômage et la difficulté de trouver un emploi permanent sont fonction du domaine d'études et de l'attitude de certains diplômés. Selon lui, ce sont les personnes formées dans des domaines d'études saturés qui ne trouvent pas d'emplois; de plus il explique l'instabilité professionnelle de certains diplômés dans leur pays, par le sentiment qu'ils ont d'être exploités, du fait de la disproportion, selon eux, entre la récompense salariale qu'ils reçoivent et leur rendement au travail. La métaphore utilisée par un autre répondant corrobore cette idée, selon laquelle il est insensé de «prendre un *rolls-royce* pour aller acheter du pain à côté»; une façon pour lui de dire que l'activité économique devrait correspondre au niveau du diplôme obtenu, de même que le niveau de salaire devrait refléter l'importance du travail professionnel accompli. Cette inadéquation entre travail fourni et salaire payé constitue une préoccupation pour certains répondants, et pour cause,

«Si tu n'as pas d'argent pour acheter à manger, tu ne peux pas travailler. Si les gens travaillent ici, c'est aussi parce qu'ils mangent bien. Je te dis que c'est un des problèmes qui va empêcher ou limiter l'engagement, mon engagement et celui d'autres qui voudraient travailler au Cameroun et ailleurs».

Les propos des répondants relatifs aux difficultés d'insertion professionnelle portent sur : l'absence de «structure réfléchie» pour l'insertion des diplômés, le recrutement officiel

bloqué au niveau gouvernemental pendant qu'il existe et se développe même le recrutement officieux, et sur la sous-exploitation des connaissances acquises faute d'équipements adéquats de travail. Tout cela suggère qu'obtenir un emploi dans le pays d'origine après la formation à l'étranger n'est ni automatique ni évident, et que les conditions de travail ne sont pas toujours les meilleures. Aussi, se pose-t-on parfois la question de l'utilité de la formation à l'étranger, pour le pays d'origine, ou de l'intérêt du retour après la formation, pour l'étudiant. En effet,

«[...] souvent l'expérience prouve plutôt que ça devient plutôt des dépenses je dirais ostentatoires. Dans la mesure où le retour de l'étudiant qu'on a envoyé ici n'apporte finalement rien, parce que soit il n'est pas intégré dans un processus qui peut lui permettre d'appliquer ce qu'il a appris, soit parce qu'il manque totalement de moyens en termes d'infrastructures, au point où à un moment comme ça peut plutôt donner l'impression d'être ostentatoire. Et c'est ça d'ailleurs qui justifie à un moment le rebut des étudiants et souvent, si tu veux, l'appétit ou le souci de ne plus retourner chez soi, parce qu'on se dit, mais après que j'ai passé tout ce temps, avec tout ce que j'ai appris, qu'est-ce que je vais foutre là-bas, qu'est-ce qu'ils vont m'apporter».

Alors que ces éléments constituent déjà en eux-mêmes des motifs favorables au non-retour pour certains, ils le sont potentiellement pour d'autres qui pensent que leur formation est adaptée au pays d'accueil et que, par conséquent, ils sont préparés à des possibilités d'insertion professionnelle et à être opérationnels. La formation reçue est donc aussi une autre dimension importante pouvant favoriser le non-retour dans le pays d'origine après la formation.

1.6 La formation reçue et les difficultés perçues de son application dans le pays d'origine.

Ce point a trait à l'utilité perçue de la formation reçue pour ou dans le pays de formation. De façon générale, les répondants pensent que leur formation peut être utile à la fois à leur pays et au pays de formation, ou à tout autre pays. Pour certains, les

connaissances acquises seraient utiles au pays d'origine eu égard aux développements en cours dans leur domaine de formation; toutefois, par rapport au pays de formation, ils semblent prendre pour acquis que les connaissances étant produites dans le milieu, elles sont nécessairement en adéquation avec les besoins de celui-ci, et ont donc plus de chances d'y être appliquées.

En ce qui concerne la position des répondants par rapport à la mise en pratique des connaissances acquises, dans leur pays d'origine, tous - excepté les fonctionnaires qui sont censés retourner à leur emploi - ont une attitude de rejet vis-à-vis de la Fonction publique, le principal employeur dans leur pays. Par contre, à court et long terme, ils aspirent de plus en plus aux emplois dans les industries, les organismes internationaux, et même à des emplois autonomes dans leur pays d'origine. Face au principal employeur dans le pays d'origine, certains répondants s'inquiètent notamment d'une éventuelle sous-utilisation de leur potentiel; ils pensent par exemple que les tâches qui sont habituellement remplies ne demandent pas nécessairement un niveau d'études très élevé (doctorat). Dans l'immédiat toutefois, presque tous les répondants aspirent également aux emplois dans les industries, dans les organismes internationaux, et aux emplois autonomes, dans le pays de formation¹.

De façon générale, les répondants sont plutôt sceptiques en ce qui concerne l'application des connaissances dans leur pays d'origine. Ce scepticisme est en rapport avec la rareté des emplois dans le pays d'origine, la perception que les répondants ont de leur pays et plus particulièrement des conditions d'utilisation des diplômés. L'insertion sur le marché du travail n'étant pas d'avance planifiée par le pays d'origine, comme nous l'avons précédemment souligné, tout «retournant» est un sans-emploi potentiel qui n'a aucune certitude d'obtenir un emploi, à court et à long terme. Pour d'autres répondants, ce sont les pratiques de recrutement discriminatoires basées, selon eux, non sur la qualification et la

¹. Selon les dispositions de l'Immigration, les étudiants étrangers ont le droit de travailler pendant une durée d'un an après leur formation dans le but d'acquérir l'expertise canadienne dans leur domaine de formation.

compétence, mais sur d'autres préférences; les employeurs, disent-ils, ont tendance à recruter les personnes peu qualifiées et donc moins coûteuses au détriment de celles formées à l'étranger qu'ils trouvent plus exigeantes en matière de rémunération salariale. Selon un répondant,

«[...] même dans le privé quelquefois, ceux qu'on met là, qui travaillent, qui sont les décideurs dans le privé ou dans le public, soit ils n'ont pas la notion, soit ils ne savent pas vraiment à quoi sert tel ou tel diplôme, à quoi sert telle ou telle connaissance. Et je peux vous dire qu'on peut même employer un simple comptable ou bien un simple informaticien pour faire les statistiques. Tout simplement, parce qu'on veut lui donner un peu d'argent pour ne pas que l'agent revienne très cher; l'agent qu'on a employé revienne très cher; on préfère prendre un comptable par-ci ou bien un informaticien par-là pour faire un travail d'ingénierie, bien vrai qu'il ne va pas réussir, et c'est ce qui fait que nos sociétés, la plupart du temps, ne produisent pas, parce que les hommes qu'il faut, ils ne les mettent pas tout simplement parce que pour eux ils reviennent chers, donc le marché d'emplois n'est pas utilisé de façon adéquate. Quand on fait les études à l'étranger, d'abord ils nous craignent, ils se disent que ceux qui ont fait les études à l'étranger, ils vont se faire payer très cher; c'est tout à fait normal parce qu'on a fait les études, on a les connaissances et c'est comme si on partait vendre nos connaissances, c'est tout à fait normal qu'on soit payé en fonction de cela. Donc si on n'est pas payé en fonction de cela, je ne vois pas en ce moment ce que nous procure notre emploi, et ça entraîne la plupart du temps un délaissement».

Ces propos soulignent les pratiques de recrutement préférentielles parfois contradictoires qui peuvent exister, de même que les attentes en termes de récompense salariale que les répondants ont selon leur niveau de formation et de qualification et, surtout, selon leur expertise «étrangère» jugée plus cotée. Toutefois, dans bien des cas, les problèmes sont plutôt appréhendés.

Dans certains cas, c'est un problème réel, plus profond et plus complexe, qui n'est pas seulement une question de la valeur marchande d'un diplôme obtenu à l'étranger. En effet, il en résulte souvent une confrontation d'habitudes de travail, d'idées et même d'attitudes de façon générale, qui n'est pas toujours de nature à favoriser une collaboration professionnelle

harmonieuse et enrichissante. Tel est le cas d'un répondant dont l'expérience a débouché sur une décision de retour dans le pays de formation, c'est-à-dire en fait une émigration.

L'option de non-retour pour ce répondant s'explique donc ici par une première expérience professionnelle décevante au cours de laquelle il n'a pu mettre pleinement en application les connaissances acquises à l'étranger, en raison de l'absence de matériels et d'équipements adéquats de travail. Et, pour lui, l'émigration dans le pays de formation - où il occupait déjà certains emplois et où il entrevoyait des opportunités d'emplois - se présentait comme la seule alternative aux difficultés d'intégration professionnelle dans son pays.

Les conditions d'utilisation des diplômés de l'extérieur se trouvent être l'un des motifs favorables au non-retour, ce qui fait dire à M. Takouo que «l'Afrique n'a plus besoin d'intellectuels, il y a des intellectuels en Afrique, il y en a ailleurs qui ne peuvent pas rentrer, voilà la grosse question qu'il faut résoudre d'abord».

La tendance au non-retour n'est pas seulement reliée aux difficultés purement professionnelles, elle renvoie aussi aux attitudes et aux mentalités de façon générale. Par exemple, pour un répondant, le fait que son pays n'est pas un pays démocratique et ne garantit pas la liberté de penser et de proposer des idées, rendrait sa formation moins utile à son pays qu'au Canada ou à tout autre pays où

«il y a la démocratie qui garantit au moins quelque chose, il y a cette liberté qui garantit, qui me garantit de penser et de proposer, et qui me garantit que l'entrepreneur [ne va pas] accepter de dépenser [par exemple] 35 millions pour la même affaire que de dépenser 30 millions.»

Les rapports professionnels sont, selon un autre répondant, empreints de considérations culturelles traditionnelles qui constituent un obstacle à toute initiative individuelle, excluent tout débat et instituent des relations de subordination et d'effacement

entre les individus. Ces considérations culturelles sont notamment celles relatives aux relations interpersonnelles qui privilégient le droit d'aînesse. Selon M. Djamah en effet, «notre société telle qu'elle est conçue qui privilégie le droit d'aînesse, c'est une société qui est en conflit avec la liberté des individus et qui est même en conflit avec l'esprit de créativité individuelle». Le droit d'aînesse qui implique, dans les relations interpersonnelles, l'effacement du plus jeune devant le plus âgé, lui semble anti-démocratique, car il empêche la libre expression, et constitue par là même une entrave à l'entrepreneurship.

Le séjour d'études, pour M. Djamah, est un séjour qui n'a pas seulement permis d'acquérir des connaissances, mais qui aura été aussi l'occasion d'avoir une maturité individuelle, de «découvrir d'autres modes de gestion que ce soit social ou politique». Or, ces éléments lui paraissent totalement inconciliables avec l'esprit de droit d'aînesse qui régit les rapports sociaux et qui, par transposition, prévaut aussi dans les milieux professionnels.

«[...] Ce que je dis, c'est applicable au village mais en même temps c'est applicable dans les entreprises. Moi, j'ai travaillé en Côte d'Ivoire et j'allais demander des informations à des personnes qui occupaient peut-être des postes de direction tout ça, mais ces personnes là automatiquement, j'étais moins âgé donc pour eux, c'était inadmissible que moi, en tant que jeune, je vienne leur demander des choses.»

Ainsi, la volonté chez certains répondants de travailler à leur propre compte, ne s'explique pas seulement par des considérations salariales, mais elle vise aussi une autonomie professionnelle. En effet, l'idée de l'autonomie, celles de l'acquisition des connaissances théoriques et de la mise en œuvre des connaissances pratiques, trois idées essentielles à M. Kasso, suggèrent le rejet de toute autorité hiérarchique dans le milieu professionnel. Par exemple, un autre répondant, partageant cette même idée, dira que son aspiration professionnelle est d'occuper un poste de décision, c'est-à-dire d'être «au début et à la fin d'une action».

Considérant tous ces éléments, le retour pour la mise en pratique des connaissances acquises n'est pas une préoccupation première pour la plupart des répondants. Presque tous aspirent créer une entreprise ou travailler dans un organisme international; et dans la mesure où créer sa propre entreprise exige des moyens matériels qui ne sont pas disponibles comme l'ont fait remarquer certains répondants, il importe d'abord de les chercher à travers des activités économiques rémunératrices dans le pays d'accueil. Même ceux qui n'ont pas une telle prise de position par rapport à l'emploi, n'ont pas pour autant l'empressement de retourner travailler dans leur pays, le souci premier étant la recherche d'un emploi dans le pays de formation.

La formation reçue et son utilité possible sur le marché du travail dans le pays d'accueil sont un élément important dans l'option de non-retour, tout comme certains éléments déjà évoqués, celui qui retient maintenant notre attention : la reconstitution familiale dans le pays de formation.

1.7 La reconstitution de la famille dans le pays d'accueil.¹

Dans l'ensemble, un peu moins de la moitié des répondants (6 sur 15) sont concernés par la question de la reconstitution familiale. Celle-ci vise, entre autres, à faire profiter à tous les membres de la famille dont le répondant a la responsabilité directe² les avantages liés au séjour d'études. Par exemple, un répondant - à la différence de son compagnon de formation qui a rejoint la famille dans son pays - s'explique en ces termes :

«[...] il y a différentes façons de voir la vie. J'avais besoin que mon épouse puisse aussi profiter de mon séjour et améliorer sa

1. La « famille reconstituée », c'est le regroupement, par le répondant, des membres de sa famille.

2. Ceci pour faire la distinction avec la famille élargie dans laquelle il y a une marge de liberté, c'est-à-dire où les responsabilités sont certes importantes mais ne font pas l'objet d'une obligation. C'est tout autre chose quand on est censé avoir la charge d'une famille, celle qu'on a fondée soi-même; il est difficile, voire impossible de se dérober aux responsabilités.

formation. Elle est venue, elle s'est inscrite, elle a fait des études, elle est encore en train de faire. C'est vraiment différentes façons de voir la vie».

La reconstitution de la famille, en l'absence d'autres motifs pouvant inciter au retour dans le pays d'origine, ou pour toute autre raison, peut être un élément favorable au non-retour. Deux répondants ont fait suivre les membres de leur famille et songent à faire leur vie dans la mesure du possible au Canada, ce qui suggère une intention de non-retour. Deux cas permettent de comprendre cette situation : dans l'un, un répondant a fait venir sa famille et écarte par là, à court terme, toute idée de retour dans son pays; l'autre cas est celui d'un ancien collègue du même répondant qui, après ses études de maîtrise, a décidé de rentrer dans son pays où il avait laissé sa famille (son épouse et son enfant). Les deux étudiaient dans les mêmes conditions, soit une bourse d'études de leur pays d'une même durée, c'est-à-dire deux ans. Selon le répondant, ce qui a été déterminant dans la décision de retour de son compagnon, c'est la présence de sa famille dans le pays d'origine, car, dit-il avec insistance, «[...] ça joue, ça joue, qu'on le veuille ou non ça joue.»

La reconstitution d'une famille se présente donc comme un indicateur favorable à l'ancrage social dans le pays de formation. D'autres éléments, notamment ceux en rapport avec l'intégration sociale permettent également de penser à une telle tendance.

1.8 L'intégration sociale dans le pays d'accueil.¹

Pour certains répondants, l'intégration sociale réfère, entre autres, à la connaissance du milieu, de certains aspects du pays de formation, à des contacts noués. De ce point de vue, et du fait qu'elle dépend en grande partie de la participation des répondants à la vie des différentes organisations, et à des activités hors université, l'intégration sociale apparaît à certains répondants comme déjà faite. En effet les différentes organisations, par les activités

¹. La question était de savoir ce que les répondants pensaient de leur intégration au Canada, advenant une possibilité d'y vivre en permanence.

culturelles, intellectuelles et autres qu'elles organisent, sont considérées par certains répondants comme un moyen de rapprochement et d'établissement de contacts au-delà de leur communauté culturelle, et éventuellement d'intégration sociale.

Ainsi en est-il par exemple de Mme Diop et de M. Oyono qui considèrent qu'ils sont déjà intégrés grâce en grande partie aux associations des membres originaires de leur pays d'origine et et à d'autres groupes de travail auxquels ils ont activement participé. Les deux répondants ont, dès leur arrivée, manifesté un intérêt pour les activités associatives, ce qui leur a permis non seulement de faire la connaissance de leurs compatriotes, d'autres Africains et non-Africains, et surtout de nouer des contacts interpersonnels en dehors de leur communauté. Un répondant dit à ce propos :

«Ce que ces associations m'ont apporté, sans compter les Sénégalais que j'ai retrouvés, et avec lesquels je noue des relations que je garde, j'ai eu donc à avoir des amitiés, à nouer des relations humaines que je garde d'une certaine façon. Donc, c'est l'aspect humain que ça m'apporte aussi, et d'avoir des gens sur lesquels je peux m'appuyer à telle ou telle occasion peut-être. Quand je dois déménager, je peux appeler tel qui peut venir me donner un coup de main [...]. Quand j'ai envie de parler à quelqu'un, j'appelle, je parle à la personne, on s'organise pour aller manger ensemble. C'est donc des relations humaines que ça m'a apportées».

Les relations humaines tissées dans le cadre des associations culturelles, des groupes de travail et même des organisations religieuses, ont permis à certains répondants de connaître concrètement le milieu dans lequel ils vivent; elles ont également aidé à surmonter certaines difficultés qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne. En fait, elles ont permis entre autres de briser par moments l'isolement social quotidien, d'avoir un soutien moral, comme en témoigne un répondant :

«ça me permet de rentrer en contact, de mieux connaître les Québécois, de vivre l'univers dans lequel je suis d'une façon pratique, d'une façon tangible. [...] Ce sont des associations religieuses, mais qui aboutissent sur des relations autres que la religion, si j'ai un problème que j'évoque. Bref, je sais que je peux partir de chez moi maintenant, appeler quelqu'un en lui disant, bon

si tu as le temps, je passe chez toi, je viens me balader. Donc ça m'apporte cet autre soutien humain, tout ce qui irait au-delà du soutien matériel au sens financier ou au sens forcément universitaire, mes relations de tous les jours».

Au départ, les associations permettent d'atténuer le choc culturel et le dépaysement dans le pays de formation (les rencontres, l'évocation des faits connus, ou simplement les échanges dans une langue communément parlée avec des compatriotes, entre autres); elles favorisent ensuite les contacts et les liens d'amitié avec d'autres personnes, qui débouchent parfois, selon la remarque d'un répondant, sur une union. Ces associations, notamment culturelles ou religieuses, jouent un rôle très important dans la société canadienne, rôle que compare Mme Diop à celui des escaliers :

«Je pense que ce sont des associations humanitaires culturelles qui peuvent beaucoup aider l'individu dans son intégration sociale parce qu'on ne peut pas s'intégrer dans une société sans rien, sans partir de quelque chose, c'est comme si on te demande de monter dans un immeuble alors qu'il n'y a pas d'escaliers. Donc je pense que ces associations seraient des escaliers à monter dans la société canadienne».

Toutefois, pour d'autres répondants, l'intégration sociale, entendue comme l'acceptation de soi par l'Autre¹, la connaissance de l'Autre et l'interaction avec celui-ci, semble dépendre moins de l'existence des différentes organisations que de leur implication directe dans celles-ci. Ils pensent en effet que c'est à eux qu'échoit la grande part de responsabilité dans leur intégration dans la société d'accueil, en s'ouvrant davantage à celle-ci. Dans la mesure où ils sont les nouveaux venus, ils ont conscience de la nécessité de prendre des initiatives dans les relations interpersonnelles et donc de créer les conditions de leur propre intégration. Sur ce plan-là, certains répondants n'ont pas rencontré de difficultés majeures, contrairement à d'autres pour qui l'incompatibilité culturelle tenant à leur «moi», fondamentalement africain, a constitué un obstacle à leur intégration sociale.

¹. L'Autre désigne une personne native du pays d'accueil.

Pour les répondants susceptibles de s'intégrer, tout semble donc être une question de volonté de leur part, et aussi de moyens qui permettent ou favorisent cette intégration. Par contre, les répondants, notamment ceux qui ont l'intention de retourner après leur formation, ne voient pas la nécessité d'une intégration sociale. C'est le cas d'un répondant dont les fréquentations sociales se limitent aux seuls membres de sa communauté ethnique; dans son cas, l'intégration signifiait d'abord l'amorce d'un projet de non-retour et, ensuite, une occupation professionnelle (celle-ci supposant de nouvelles fréquentations dans le milieu de travail). Le répondant fait toutefois remarquer que c'est en définitive une question de volonté et de choix personnel.

«[...] peut-être nous, le fait de rester dans notre communauté, [...] on se dit que de toutes les façons on va retourner chez nous et ce sont ces mêmes gens là qu'on va fréquenter. Et si - on n'est pas obligé mais si d'une façon ou d'une autre -, on est appelé à rester ici, il faudrait quand même commencer à s'intégrer d'une façon plus sérieuse et puis trouver, connaître d'autres gens [...]. En fait, tout ça, il faut que le désir soit là, on peut bien aussi rester repliés sur nous-mêmes.»

Pour un autre répondant, l'intégration sociale est liée à une occupation professionnelle et/ou aux moyens matériels, car il ne suffit pas d'avoir la volonté de s'intégrer, mais encore faut-il en avoir les moyens. Il soutient qu'un emploi et le lieu de travail permettent de «faire des amis, discuter, voir d'autres manières de penser, mais aussi d'investir beaucoup dans la société, d'aller plus vers les gens».

Considérant ces propos selon lesquels l'intégration professionnelle est plus importante, voire un prérequis à l'intégration sociale, on peut présumer que la disparition de l'interdiction de travailler peut aboutir à l'intégration sociale et au non-retour. Qu'en est-il maintenant des éléments favorables au retour dans le pays d'origine après la formation?

2. Les facteurs favorisant le retour dans le pays d'origine après la formation.

La volonté de retour que manifestent certains répondants est essentiellement liée à leur statut socio-professionnel dans le pays d'origine. Sur le plan professionnel, c'est d'abord la garantie d'un emploi qui semble être à la base de cette volonté de retour. C'est-à-dire que, fonctionnaires dans leur pays avant de venir étudier, ils sont temporairement relevés de leur fonction et sont appelés à reprendre leur poste de travail après la formation. En dehors de l'occupation professionnelle, la situation familiale, et sociale en général, a également une influence sur la volonté de retour. Chez les répondants pour qui la migration pour études s'inscrit dans la continuité des études faites dans leur pays, la perception positive de l'utilité de leur formation et la facilité d'accès à un emploi dans leur pays constituent des motifs favorables au retour.

2.1 La situation professionnelle.

Au moins six des répondants avaient un emploi dans leur pays avant de venir étudier au Canada. Quatre de ces répondants, qui devraient retourner, étaient appelés à reprendre leur poste de travail après leur «contrat d'études» (le retour après la formation). Pour ces répondants, il suffit de terminer le programme d'études pour lequel ils ont bénéficié d'une suspension provisoire de service et d'un support financier pour ensuite retourner à leur poste de travail. Sous ce rapport, deux répondants sont susceptibles de retourner, les autres ne l'étant pas pour avoir opéré une déviation par rapport au projet initial.

Ces deux répondants ont un projet assez clair de retour après leur formation. L'un occupe un poste de responsabilité dans l'administration, l'autre est enseignant dans son pays. Tous deux ne semblent donc pas avoir de problème de retour en termes d'intégration ou plutôt de réintégration sur le marché du travail. Ils ont déjà un emploi non moins

valorisant, et probablement aussi une certaine ancienneté professionnelle, qui les placent dans une certaine position privilégiée par rapport à d'autres. Un diplôme de plus, soit le doctorat, et une spécialisation dans leur champ de compétence, n'apporteront que davantage de considérations à leur situation déjà relativement confortable. Souvent, leur projet d'avenir se résume à terminer leur programme d'études et retourner à leur poste de travail dans leur pays d'origine.

En regard de la situation de ces deux répondants, un emploi, une certaine assise professionnelle dans le pays d'origine, est une donnée importante de la volonté de retour après la formation. En outre, une assise familiale et sociale dans le pays d'origine s'avère également importante chez ceux qui veulent retourner.

2.2 La situation familiale et sociale dans le pays d'origine et la volonté de retour.

La situation familiale semble également importante dans la volonté de retourner. Les répondants concernés ont la responsabilité d'assumer les charges qui leur incombent en tant que père ou mère de famille.

Toutefois, étant donné la possibilité de déménager une famille, la situation familiale ne semble pas revêtir la même importance que la situation professionnelle qui, elle, ne peut être transférée. C'est par exemple, le cas d'un répondant qui a fait venir sa famille (donc son épouse et son enfant) au Canada, bien qu'il soit convaincu de retourner dans son pays. Un autre répondant dont l'emploi était garanti dans son pays a également fait suivre sa famille parce qu'il avait d'autres ambitions en termes de carrière professionnelle.

La présence des membres de la famille du répondant dans le pays d'origine constitue pour celui-ci un motif qui permet de garder le contact sur une base permanente. Ce contact régulier se fait par des voyages, des communications téléphoniques ou par courrier postal, et

démontre l'intérêt pour le terroir et l'attachement à celui-ci. Un des répondants concernés s'est ainsi rendu dans son pays seulement trois mois après son arrivée; il y est également retourné deux étés successifs, en plus d'utiliser le téléphone et le courrier pour garder le contact. Quant à un autre répondant, ses voyages parfois longs et répétés dans son pays montrent à certains égards l'importance du rôle complémentaire que joue la situation familiale par rapport à la situation professionnelle.

«Ben je suis allé. D'abord je suis allé aux vacances de 90 pour deux mois, ensuite je suis retourné en 92 jusqu'en 93 et là j'étais parti en juin. Non, je te signale que j'ai ma femme et mes enfants là-bas.»

Fondamentalement, l'emploi et la famille dans le pays d'origine constituent des motifs importants de retour. Ce sont là des faits objectifs auxquels s'ajoutent d'autres, telle la possession de certains biens comme une maison entre autres, qui est l'expression même d'un chez soi, d'un enracinement. Ainsi, un répondant n'a pas seulement une femme et des enfants dans son pays, mais aussi une maison; sur le retour et la question de réinsertion sociale, il dit entre autres :

«[...] moi je ne vois pas de problème, c'est-à-dire qu'aujourd'hui, si j'étais un garçon de 25 ans, de 23 ans, qui rentre là-bas, qui doit se marier, qui doit avoir des enfants, qui doit s'installer, effectivement ça se pose. Mais moi je suis déjà installé, j'ai ma femme, j'ai ma maison, j'ai mes enfants, donc je retrouve tout simplement mon milieu. En principe, il ne se pose pas de problème de réinsertion vraiment».

Et ce fait là d'être socialement installé, d'avoir une situation professionnelle décente, s'accompagne souvent d'autres considérations socio-professionnelles tels les égards dus à leur rang, et donc une certaine fierté. Par exemple, en arrivant ici, l'une des grandes surprises d'un répondant est d'avoir été souvent tutoyé («tu» au lieu de «vous») dans son

institution scolaire d'accueil; il a été d'autant plus choqué qu'il a interprété ce type de rapport comme un manquement à son égard.¹

Enfin cette situation quelque peu banale, somme toute culturelle, suggère que la différenciation et la visibilité sociales liées aux positions occupées dans la hiérarchie professionnelle peuvent avoir un lien avec la volonté de retourner. Cela d'autant plus que la plupart des répondants ne considèrent pas les responsabilités familiales au sein de la famille large comme un obstacle à leur évolution dans le pays d'origine. Pour ces répondants, les responsabilités familiales ont avant tout un caractère moral, bien qu'ils aient eu à bénéficier du support des parents, qui est loin d'être une dette remboursable. C'est d'ailleurs au contact d'autres réalités éducatives dans le pays d'accueil, notamment la part très grande de l'Etat dans le financement des études via le service des prêts et bourses, que les répondants ont pris conscience de l'investissement consenti par leurs parents. Un répondant en dit ce qui suit :

«[...] dans mon système, mes parents m'ont payé mes études; ils ne m'ont pas dit, vas prendre un prêt auprès du gouvernement, parce que dans mon pays c'est comme ça, les parents doivent s'occuper de leurs enfants. [...] Et moi, aujourd'hui, je ne peux pas arriver ici à ce stade pour dire, écoutez je ne peux pas faire face à ces obligations, alors que moi je suis issu de ce système. C'est grâce à ce système aujourd'hui que je finis mes études sans avoir des prêts à rembourser à qui que ce soit.»

L'attitude des répondants est aussi fonction de la situation socio-économique de la famille. Car, selon les revenus, certains parents attendent moins que d'autres de leurs enfants. Par exemple, un répondant, qui n'écarte pas l'éventualité d'aider un jour ses parents, reconnaît néanmoins que « mon père n'est pas tellement dans le besoin ». Et un autre

¹. Il faut noter que le type de rapport social qui caractérise les sociétés africaines est différent de celui qui prévaut en Amérique du Nord. Là-bas, les rapports sociaux entre deux personnes de rang social différent ne sont pas les mêmes que ceux entre deux personnes de statut social semblable ou de même génération par exemple. L'usage du «vous» est une marque de politesse et de respect dans certaines sociétés; dans certaines circonstances cependant, il exprime une distance sociale dans les rapports avec une personne moins familière, moins connue. Aussi, l'usage du «tu» est-il considéré comme une sorte d'agression morale, une intrusion dans l'intimité d'une personne.

de dire qu'il est moins concerné par les charges familiales étant donné qu'il est issu d'une cellule familiale dont les membres ont tous réussi dans la vie.

L'éducation et la réussite scolaire revêtent pour les répondants un caractère social, en raison des sacrifices financiers consentis par les parents et la contribution sous diverses formes des membres de la famille large en général. Dès lors, certains répondants ont constamment à l'esprit cette réalité, c'est ce qu'exprime l'un d'entre eux :

«Moi par exemple, je suis ici, je sais que je travaille peut-être pour moi mais aussi pour ma famille. Donc je veux dire quand j'échoue un cours, le poids de l'échec est plus lourd parce que je ne suis pas en train d'aller vers les objectifs auxquels non seulement moi je veux tendre, mais aussi les objectifs auxquels ma famille voudrait que je tende pour être peut-être une référence pour elle. Et pour moi, c'est des rapports [...] qui ont leur place dans ma vie sociale».

Un autre répondant affirme, relativement aux responsabilités familiales :

«[...] obligation, c'est un gros mot, mais d'abord ce que je fais, je le fais pour moi-même; d'abord c'est pour moi et mon avenir, mais après, par la suite, il faudrait que je sache que mes parents y ont été d'une part très très importante».

Cependant, l'attitude positive des répondants à l'égard des responsabilités familiales n'est pas sans restriction pour les membres de la famille élargie. Ainsi, certains sont-ils favorables aux responsabilités familiales mais de façon sélective, c'est-à-dire avec l'idée d'accorder leur aide selon les besoins et les objectifs précis des personnes nécessiteuses. Ce désengagement relatif pour certains et l'absence de contraintes pour d'autres, vis-à-vis des responsabilités familiales dans le pays d'origine, sont des éléments qui favoriseraient le retour dans le pays d'origine, de même que la perception positive de l'utilité de la formation.

2.3 La perception positive de l'utilité de la formation dans le pays d'origine.

La perception de l'utilité de la formation concerne les répondants qui n'ont pas un emploi garanti, ou qui n'ont pas déjà un poste d'emploi assuré à leur retour après la formation. L'utilité de la formation est reconnue par la quasi-totalité des répondants de cette catégorie. Les répondants pensent en effet que leur formation sera utile à leur pays d'origine et à bien d'autres aussi. Pour certains, cette utilité résiderait dans le fait qu'il y ait peu de praticiens dans leur champ de spécialisation et que, par conséquent, le domaine de formation soit peu connu ou peu développé. En ce sens, l'utilité consisterait d'abord à contribuer, directement ou indirectement, au développement de la discipline (par l'enseignement ou toute autre forme d'exercice de la spécialité).

C'est le cas de M. Maki par exemple, étudiant en éducation comparée, qui voit l'utilité de sa formation dans sa contribution, au niveau de l'éducation, à sensibiliser, à faire prendre conscience, par sa pratique éducative. Par ce biais, M. Maki veut amener les futurs récepteurs de ses connaissances à prendre conscience de leurs capacités et de leurs pleines potentialités individuelles à pouvoir participer au développement de leur pays en proie à la pauvreté matérielle et dominé de l'extérieur. Par rapport à cette dimension politico-économique, M. Maki s'inscrit dans une perspective de changement par une éducation conscientisante qu'il se donne comme mission. Mais en même temps, sur le plan strictement éducatif, M. Maki vise également un certain changement dans les pratiques éducatives, notamment dans le mode de transmission des connaissances; celui-ci est, dit-il, essentiellement basé sur la mémorisation plutôt que sur l'«éveil des connaissances» qu'il prône et qui est, selon lui, la recherche et la découverte par soi-même.

«Oui c'est parce que chez nous, [...] on mémorise beaucoup, le professeur donne et puis l'élève écrit; on est tout le temps en train d'écrire, d'écrire, d'écrire. Je pense qu'il faut qu'on diminue cette dimension là. Moi je vais essayer [...], évidemment tout le système

est là, le poids du système, le vrai problème. Peut-être sortir de ce système et essayer de donner cet enseignement en dehors de ce système, plus en dehors de ce système; même dans ce système si c'était possible, donner la possibilité aux enfants de chercher. Je crois à la théorie de la connaissance latente».

Ultimement, l'objectif de M. Maki semble être la maîtrise de l'environnement national par les nationaux plutôt que de le fuir en l'abandonnant à la domination étrangère. En effet, selon lui,

«[...] il faut que les Africains eux-mêmes arrivent à cette prise de conscience que le système actuel ne les aide pas à réussir, à s'intégrer dans la vie active et qu'ils acceptent de recevoir des formations qui leur permettent de pouvoir agir sur leur environnement».

Sous ce rapport, M. Maki pense être plus utile à son pays qu'à tout autre pays développé. D'autres répondants, outre l'utilité certaine de leur formation, dans le domaine de l'enseignement, sont davantage convaincus que les connaissances qu'ils ont acquises permettront d'aider à résoudre certains problèmes économiques de leur pays.

D'aucuns comme M. Azoumamé et M. Dieng voient l'utilité de leur formation dans les développements en cours dans leur domaine d'études, à savoir l'informatique et la statistique, et donc par rapport aux possibilités d'emplois existantes dans ces domaines. C'est pour cette raison que M. Dieng ne croit pas seulement à l'utilité de sa formation, mais il est aussi convaincu de trouver un emploi dans son domaine d'études qu'il dit moins saturé par rapport à d'autres.

Quant à Mme Diop, Mme Oblalo et M. Kasso, ils sont aussi convaincus de l'utilité de leur formation dans la mesure où, selon eux, cette formation est en rapport avec les problèmes actuels (aménagement, environnement, santé, entre autres) que vivent les pays africains en général, et plus particulièrement le leur. Ils espèrent donc, d'une façon ou d'une autre, «apporter une contribution théorique et pratique à la recherche des solutions pour un mieux-être de la femme africaine», ou contribuer au transfert des compétences en matière de

gestion municipale dans la perspective d'une «coopération décentralisée»¹, par exemple. Mme Oblalo n'a aucun doute en ce qui concerne l'utilité de sa formation puisqu'elle dit avoir choisi son domaine d'études en tenant compte des besoins de son pays.

«J'ai choisi ma formation justement pour mon pays. Je veux dire, après avoir fini bactério, c'était plus pour moi parce que je voulais ça et que j'ai aimée. Une fois que j'ai fini ma bactériologie, je me suis rendue compte après les stages que j'ai pris en Afrique, qu'on avait besoin de nous et puis, qu'il fallait que je fasse quelque chose qui puisse aider, pour que je puisse aider mon pays quelque part. C'est pour cela je me suis lancée en Santé publique, parce que le développement passe par la santé de sa population, c'est essentiel pour moi».

Compte tenu des besoins spécifiques dans chaque domaine d'activité sociale, économique et politique du pays d'origine, les répondants pensent être utiles à leur pays avec les connaissances qu'ils auront acquises. Toutefois, étant donné que ces répondants n'ont pas déjà un emploi dans leur pays, et que le retour et la mise en application de ces connaissances impliquent d'abord et avant tout une recherche d'emploi et une occupation effective d'un poste d'emploi, la question de l'accès à un emploi demeure importante et constitue pour eux une préoccupation.

2.4 L'accès à un emploi dans le pays d'origine par rapport au pays de formation.

L'intention de retour est reliée à un ensemble d'éléments qui sont en rapport avec l'accès à un emploi dans le pays d'origine. L'un de ces éléments concerne le domaine de formation. De ce point de vue, l'espoir d'obtenir un emploi repose, pour certains répondants, sur l'idée que leur domaine de formation n'est pas encore un domaine saturé.

¹. Selon M. Kasso, «c'est-à-dire que les pays occidentaux ne passent plus par le pouvoir central pour octroyer les subventions ou pour intervenir dans l'État. De plus en plus, on parle de coopération décentralisée qui consiste, pour les pays du Nord, à collaborer directement à travers des programmes de jumelage, différentes ententes, de manière à aider les municipalités du Sud aussi bien au plan technique, économique, des équipements ainsi qu'au plan de la gestion [...]».

Ce qui laisse présumer que la compétition pour les emplois ne sera pas aussi féroce qu'elle l'est dans les domaines où la demande excède de loin les possibilités existantes d'emplois.

Mme Oblalo, étudiante en Santé publique, est optimiste quant à l'obtention d'un emploi, grâce, entre autres, à la non-saturation de ce domaine. M. Dieng a souvent fait des stages au sein des entreprises dans son pays, ce qui lui a par ailleurs permis de réorienter son choix de carrière; selon lui également, les possibilités d'emplois existent et sont reliées à la non-saturation du domaine. Et, M. Dieng est d'autant plus convaincu d'avoir un emploi que, dit-il, son domaine de formation - l'informatique - est directement en rapport avec les besoins des entreprises où il a l'occasion de faire des stages. Pour un autre répondant, les chances d'obtenir un emploi reposent sur une formation dans deux domaines d'études, prioritaires notamment par rapport aux besoins de son pays et des pays africains en général.

La possibilité d'accès à un emploi est aussi reliée à une vision multidimensionnelle du marché de l'emploi ou, à un certain mode d'application des connaissances acquises, toujours en rapport avec le domaine d'études. Cette autre alternative, c'est soit la création d'une entreprise, ou un emploi dans une institution internationale, deux possibilités qu'envisagent certains répondants. Pour l'un d'entre eux, relativement à la création d'une entreprise privée sur le marché du travail,

«[...] ce n'est pas toujours difficile. Ce n'est peut-être pas propre à la Côte d'Ivoire mais, je dis chez nous, le marché est assez vierge parce que quand on reste ici par exemple, on se rend compte qu'il y a des choses qui auraient dû être faites chez nous mais qui ne sont pas encore faites. Donc chez nous, sur le marché, il y a des places à prendre si éventuellement soi-même on veut s'engager dans les affaires; parce que c'est vrai quand tu vis dans un pays développé, tu te rends compte que, par exemple, les distributeurs automatiques, c'est des choses qui peuvent être faites chez nous, mais qui ne sont pas faites. Il y a tellement de choses que tu te dis, mais chez nous le marché est vierge. Donc moi je me dis c'est vrai, je fais des études, mais pour quelqu'un qui veut vraiment s'engager seul dans les affaires, il trouvera toujours de la place chez nous».

Bien plus, le répondant en question mise davantage sur une certaine facilité d'obtention d'un emploi qui résulterait de l'adéquation entre sa formation et le marché du travail, que sur un mode particulier d'accès à un emploi. Il exprime cette facilité de la façon suivante :

«on ne fait pas des études parce qu'on aime les fleurs, on ne fait pas des études parce qu'on veut dire on est poète; on fait des études parce que chez nous les études, c'est un investissement qui doit être rentable, c'est clair. Donc je veux dire, quand on fait des études, par exemple moi je suis venu faire la finance, je ne dis pas que ça ne sert pas, mais je veux dire [...] que j'aurais fini et puis je repartirais les mains vides. Mais je fais des choses en prévision de ce que j'ai envie de faire au pays».

Enfin, certains répondants comptent également sur les contacts personnels et interpersonnels, comme un des moyens d'accès à un emploi. Ils constituent mêmes le moyen le plus privilégié pour un répondant qui affirme :

«C'est sûr, c'est sûr. Parce que si je n'étais pas sûr au moins à 60% ou 80% que je peux avoir du travail au Sénégal, je ne chercherais pas à y retourner, parce que ça sert à rien d'étudier ici, avoir un certain niveau et d'aller au Sénégal pour chômer, ça ce serait aberrant de le faire. Bien qu'il y ait des cas comme ça, des étudiants qui étaient au Canada, qui sont au Sénégal [et] qui chôment actuellement, qui n'ont pas de travail, ça j'en ai vu».

Le même répondant fait en effet remarquer que les contacts deviennent de plus en plus importants pour obtenir un emploi, non seulement dans son pays, mais aussi partout dans le monde. En effet,

«[...] au Sénégal, on est arrivé à un stade où - je dis que ce n'est même pas seulement au Sénégal, partout dans le monde -, il n'y a que les contacts qui sont importants, qui puissent permettre aux gens d'avoir ce qu'ils veulent. Il faut avoir beaucoup de relations et beaucoup de contacts. Par rapport au besoin, s'en référer à tel ou tel contact ou telle ou telle relation pour pouvoir le régler. Bon j'ai eu la chance que mon père a beaucoup de contacts, et puis qui pourrait m'aider à trouver, à m'insérer plus facilement».

Le témoignage d'un autre répondant corrobore ce point de vue, selon lequel, au Cameroun, le recrutement parallèle (non officiel) a pris le dessus sur le recrutement officiel

devenu presque inexistant. Et, c'est en raison de ce recrutement par les contacts qu'un parent à lui a pu avoir un emploi après sa formation au Canada.

Toutefois, pour d'autres répondants, la volonté de retour est reliée à leur perception ou leur attitude par rapport au marché du travail dans le pays de formation. C'est ainsi que, pour un répondant, une éventuelle difficulté d'insertion professionnelle au Canada ou au Québec constituerait un motif de retour dans son pays. Sur cette éventuelle difficulté, il explique en simulant l'attitude d'un employeur face à des candidats à un poste d'emploi donné :

«C'est que moi si j'ai une offre à faire à des personnes qui ont le même niveau maîtrise, trois candidats par exemple : un Africain, un Québécois, un autre qui est, je ne sais pas, Colombien; les trois ont les mêmes qualifications, les mêmes expériences de travail, sur le plan scolaire ils se valent, ils peuvent faire le boulot correctement les trois, que j'ai à choisir, je prendrai l'africain parce que lui, j'ai plus d'affinité. [...]; c'est l'affinité qui joue, même que ce soit en Côte d'Ivoire ou partout, c'est un fait qui est valable».

Selon M. Djamah, la rencontre de deux personnes - l'employeur et l'employé - d'origines différentes, est inévitablement une rencontre de deux cultures différentes; la co-existence culturelle impliquerait des concessions de la part de l'employeur, ce qu'il n'aurait probablement pas fait avec un employé de même origine ethnique ou de même culture que lui. L'expérience nouvelle, c'est-à-dire la collaboration mixte, comporte aux yeux de M. Djamah des risques qui justifient l'attitude sélective de l'employeur sur la base culturelle ou ethnique, ce qui semble être pour M. Djamah tout à fait normal. La tendance à la discrimination dans les rapports entre étudiants d'origines ethniques différentes dans les activités académiques, est un autre exemple de sélection «normale».

Cette perception de la situation en matière d'accès à l'emploi dans le pays de formation est aussi celle de Mme Guèye et de M. Meka. Alors que le constat qui fonde la perception de M. Meka est général et concerne la préséance des nationaux par rapport aux non nationaux

(étudiants originaires du pays de formation) dans l'accès aux emplois valorisants et surtout correspondants aux domaines d'études, celui de Mme Guèye est plutôt relié à son domaine particulier de formation. En effet, le domaine d'études de Mme Guèye, en plus de la formation dispensée par les professeurs, exige des «extra-connaissances» contextuelles que doivent acquérir les étudiants. Or, en ce qui concerne ces extra-connaissances, elle est en position défavorable par rapport aux nationaux, en raison de son origine ethnique. Parlant des employeurs, Mme Guèye pense que :

«[...] s'ils cherchent un traducteur ou une traductrice, si je me présente et qu'il y a un candidat ou une candidate de nationalité canadienne, je ne pense pas qu'ils auraient l'utilité de me prendre; parce qu'ils disent la Canadienne connaît mieux le pays, dépendamment du domaine de traduction, si c'est par exemple au niveau du Secrétariat d'État, au niveau de la Chambre des Communes où c'est des textes de nature administrative et juridique».

Ici aussi, la connaissance culturelle du milieu semble jouer dans le choix d'un candidat à un emploi; et Mme Guèye pense être plus préparée pour les réalités africaines que pour des particularités canadiennes même si, pour ces dernières, elle a une formation académique adéquate.

«Les réalités africaines, oui, dans ce cas oui; mais si c'est des réalités canadiennes, même si j'ai pris des cours ici, ça ne veut pas dire que je serai capable de traduire un texte juridique. Je serai capable si je me documente, mais pour un employeur, il n'a pas besoin de quelqu'un qui peut se documenter, il aimerait quelqu'un qui connaisse le domaine. Quand ils vont faire les entrevues, ils vont me demander, ton expérience, et moi je dois dire l'expérience que j'ai à Dakar. Franchement ça nous avance à rien».

Si les répondants affichent un certain optimisme quant à l'utilité de leur formation dans le pays d'origine, il en est tout autrement pour l'accès à un emploi. Ici, l'espoir est fondé sur la volonté des dirigeants politiques, les contacts personnels et sur l'idée de non-saturation du domaine de formation, plutôt que sur l'existence d'une structure d'embauche dans le pays d'origine. Mais en même temps, pour certains, l'espoir est permis en l'absence de toute

certitude d'obtenir un emploi dans le pays de formation dont ils ont d'ailleurs une perception

négative.

2.5 La perception du pays de formation.¹

Ce qui se dégage des discours des répondants, de façon générale, c'est un sentiment de désillusion par rapport aux idées reçues, à la perception habituelle du monde occidental, et parfois à certaines attentes créées par rapport à la société d'accueil.

Tout en reconnaissant le progrès technologique réalisé par le Canada, les avantages socio-culturels et économiques associés à ce progrès, certains répondants se disent désillusionnés au contact de certaines réalités du monde occidental, et du Canada en particulier. Selon Mme Diop et Mme Guéye par exemple, le monde occidental a toujours été présente et perçu dans les médias d'information des pays africains comme un monde meilleur à tout point de vue. Or ce qu'elles constatent, c'est que, dans la réalité, la vie est loin d'être facile et de toute beauté. Le Canada et le monde occidental en général, ce n'est pas la belle vie, ce n'est pas «la vie en rose» ou le «paradis», disent-elles. En arrivant au Canada, Mme Diop avait une perception tout à fait différente de ce qu'elle a maintenant :

«Au niveau du Canada ou tout simplement du monde occidental, ce qui a changé, c'est que la vie n'est pas en rose. Oui, je pense que quand nous sommes dans nos pays, nous pensons que la vie est en rose ici, que c'est un peu à l'image de ce que nous voyons à travers la télé; à travers des documentaires tel que «Dallas», les gens sont matériellement riches, à l'aise, libres, épanouis, alors que la vie effectivement n'est pas en rose, et que [...] dans le domaine humain, social, il y a beaucoup plus d'acquis chez nous que chez eux».

¹. En fait, la question était de savoir, non la perception qu'ont les répondants du Canada ou du Québec, mais ce qu'ils pensent de leur éventuelle insertion dans cette société autre, dans le pays de formation, même, pour certains, s'ils avaient le droit d'y rester après leur formation. La question ayant été donc axée sur l'insertion sociale, les réponses concernent moins les appréciations d'ordre général, notamment la beauté ou non du pays, que par exemple, le sentiment d'appartenance ou non, d'insertion ou non à cette société, et le rapport à/avec l'Autre dans cette société, même si certains répondants ont souvent ramené la question à la dimension économique, à leur insertion sur le marché du travail comme un prérequis à leur insertion sociale.

Ces acquis que l'on retrouve dans son pays - et qui manquent au Canada -, ce sont, entre autres, la solidarité, l'attention toute particulière portée à certaines couches sociales telles les personnes âgées, l'assistance personnelle aux nécessiteux. En l'absence de ces éléments, de ces rapports directs de personne à personne non médiatisés par la technologie, Mme Diop pense que la vie apparaît assez contraignante dans le pays d'accueil. Selon elle, l'isolement résidentiel et social qui caractérise la vie des personnes âgées (dans leur appartement, les maisons d'hébergement pour personnes âgées, ou alors dans leur train de vie quotidienne) est impensable dans son pays. Au Sénégal, «la personne âgée est sacrée» et ne travaille pas, n'est jamais laissée seule à elle-même dans ses déplacements, pour des emplettes ou pour toute autre course. Ici, elle n'a comme «seul contact humain que la télévision».

Les valeurs humaines dont parle Mme Diop réfèrent donc principalement à la solidarité qui caractérise les relations sociales, humaines, dans son pays. Comme elle dit elle-même,

«Concrètement, je fais allusion à la solidarité qui existe chez nous. Par exemple, enfin moi je ne penserais pas - et je pense que beaucoup ne penseraient pas - à avoir un compte bancaire fourni alors qu'ils voient quelqu'un qui meurt de faim par exemple. [...] Moi j'ai eu souvent à avoir des jeunes chez moi, qui mangeaient là, qui dormaient là, mais je n'avais jamais le sentiment qu'ils m'exploitaient ou qu'ils profitaient de moi; je pensais tout simplement que j'étais plus à l'aise que leurs parents et que c'était normal qu'ils soient là, et je l'ai fait toujours avec beaucoup de plaisir. Je pense tout simplement aux appuis, à toute l'amitié qu'on peut développer, au respect par exemple des parents que nous avons, l'obligation de s'occuper de notre mère par exemple, de notre père; entre frères et sœurs la solidarité qu'on peut développer».

Bref, les répondants trouvent que la vie est individualiste dans le pays d'accueil et plus communautaire dans leur pays. Par exemple, selon M. Takouo, «il est inadmissible que tu puisses rester chez toi pendant un mois, deux mois sans communiquer avec quelqu'un», dans son pays. Les visites fréquentes, interpersonnelles, sont ce qui caractérise la vie sociale

dans leur pays, contrairement à celle du pays d'accueil caractérisée principalement par l'utilisation d'un médium (notamment le téléphone) comme moyen de communication. Azoumamé est encore plus catégorique en ce qui concerne l'isolement social au Canada; selon lui, «chacun est dans son chacun» et, ne serait-ce qu'à ce niveau-là, «je ne vois pas un Africain qui aimerait rester ici», dit-il. «Si c'est seulement au niveau social, tout le monde aimerait repartir dans son pays» car, chez soi, grâce à la solidarité, l'esprit communautaire, on n'est pas et on ne se sent pas seul dans la vie; alors qu'ici,

«c'est rentré dans les mentalités, j'ai l'impression que je vais au travail, je reviens à la maison, je vais au travail, je reviens à la maison, quelquefois même je n'ai pas de visites, et les visites, on les évite le plus souvent. Moi je me dis que, au niveau social, je préfère repartir au pays que de rester ici, parce qu'il n'y a rien comme hospitalité, il n'y a rien comme solidarité, tout est à base d'argent; il n'y a vraiment rien qui puisse te dire que vous êtes des humains, que vous devez vous entendre».

L'individualisme et le cloisonnement social sont tels que, selon les remarques des répondants, les Africains ne se fréquentent à l'occasion, en groupes de deux ou trois, que s'ils arrivent à s'entendre. Ces Africains, semble-t-il, loin d'avoir nécessairement adopté ce mode de vie nord-américain, y sont plutôt contraints à cause des nombreuses occupations qui les accaparent et ne leur laissent pas le temps de développer des relations sociales. D'ailleurs, un répondant, à partir de son expérience, fait remarquer que la sociabilité se trouve déjà considérablement réduite par les contraintes de temps imposées par l'insuffisance des ressources financières, notamment la bourse d'études,

«[...] parce qu'on arrive ici, on a un facteur temps qui est important. Le facteur temps, c'est que je fais des études, je veux les finir en deux ans, et ça ne me laisse plus d'autres places parce que j'ai un budget qui ne peut pas excéder deux ans; donc, il faut qu'en deux ans j'ai fini, donc ça laisse très peu de places à d'autres priorités».

En dépit de ces difficultés et contraintes de temps, les répondants entretiennent cependant des rapports sociaux avec d'autres personnes, de bons rapports quelques fois;

mais ceux-ci demeurent néanmoins peu fréquents et distants contrairement à ceux qui prévalent dans leur pays où, selon Mme Diop, «on te fait toujours l'obligation, le devoir de voir les gens».

C'est surtout dans le milieu universitaire que les répondants semblent avoir fait l'apprentissage de la vie individualiste et des rapports d'intérêts. Dans ce milieu qui se trouve être le premier lieu de rencontres, l'endroit où les répondants passent le plus de temps, la plupart d'entre eux disent avoir eu des difficultés à établir des relations avec les Québécois. Par contre, ces contacts étaient relativement plus faciles à nouer avec les membres d'autres communautés ethniques. Un répondant décrit la situation de la façon suivante :

«C'est vrai qu'au niveau de la facilité, c'est d'abord avec les amis et, secundo, avec les autres communautés culturelles, mais étrangères, qui sont ici, parce que, eux aussi ils sont un peu perdus comme nous, donc, dès qu'ils voient un étranger, ils voient un peu un trait caractéristique. C'est que, eux, ils se sont déplacés pour venir dans un autre pays, donc, au moins déjà là, plus ou moins ils vivent les mêmes expériences du point de vue de l'immigration, donc déjà, ils ont d'autres sujets, ils ont au moins un sujet en commun dont ils peuvent parler, à part les études. Et puis maintenant avec les Québécois, c'est d'abord les rapports d'études, les autres se développent après».

Ces rapports, d'études d'abord qui deviennent par la suite autre chose, se déplacent difficilement, et même rarement vers des milieux autres qu'universitaires. Aussi, pour certains répondants, les temps de fêtes que célèbrent à leur façon les associations de leur pays d'origine, et les activités socio-culturelles qu'organisent ces associations, constituent-ils des occasions privilégiées de rencontres.

D'autres répondants, notamment ceux moins enclins à établir des contacts avec les autres, voient dans cette distance sociale un moment de prise de conscience de leur différence, de leur appartenance culturelle, bien qu'ils perçoivent le contact avec d'autres peuples et cultures comme un enrichissement pour eux. La sensibilité de ces répondants par

rapport aux différences culturelles et aux tensions qui en résultent, mais surtout par rapport à ce qu'ils considèrent être l'intolérance du milieu, est un élément qui favorise le repli sur soi-même. De là naissent le sentiment de méfiance et, parfois, l'attitude défensive chez ces répondants. Un répondant semble concerné particulièrement par la discrimination raciale à l'égard des groupes ethniques dans le milieu professionnel; selon lui, «il n'y a pas d'avenir ici pour les Noirs en général et les minorités», pour des raisons qu'il évoque :

«D'un, à cause du racisme caché, très caché, [...] je n'attends rien [de ce pays]. Peut-être que j'aurais un travail, mais je ne pourrais pas évoluer dans le sens où je pourrais être gratifiée rien que par mon travail, et acquérir un poste de responsabilité rien que parce que je suis Noire et que ce n'est pas réservé aux Noirs».

Une autre raison pour laquelle ce répondant ne pourrait pas vivre ici est plus liée à sa personnalité et à sa culture africaine qui sont incompatibles avec la culture du milieu. Ne pouvant se départir de ce qui fait son «moi» et de sa culture africaine, et comme «la société ne changera pas pour moi», il en déduit que «l'insertion ici pour moi, je ne pense pas que ce soit possible». Se sentant agressé à l'occasion, méfiant et replié sur lui-même alors qu'il était plus ouvert à son arrivée, ce répondant est davantage convaincu que c'est dans son pays qu'il pourra réaliser son épanouissement socio-professionnel.

Un autre répondant qui n'en est pas encore à cette résolution, tient à peu près le même discours par rapport à la discrimination dans le pays d'accueil.

«Quand j'arrivais ici, je ne pensais pas trouver l'or et le miel qui coulaient dans les rues, je ne pensais pas non plus trouver une société permissive autant, dans ce sens que dès que tu arrives, c'est fini, tu as ta part du gâteau [...]. Mais je pensais quand même trouver une société un peu ouverte; [...] je voyais dans le Canada un peu le reflet de l'Amérique des États-Unis, ça ne veut pas dire qu'aux États-Unis on est dans une société très très ouverte. Mais comparativement au Canada, j'estime qu'aux États-Unis il y a la possibilité de mieux se positionner au-delà de certains clivages, au-delà de certaines considérations socio-culturelles ou politico-religieuses. Je sais que c'est des sociétés qui misent sur la performance individuelle, mais par contre la performance

individuelle, je pense qu'elle est beaucoup plus reconnue aux États-Unis qu'au Canada, tout au moins au Canada français».

Ce discours critique semble fondé moins sur des constatations, comme c'est le cas pour certains répondants, que sur une expérience vécue. En effet, séduit par le discours officiel «très flatteur» véhiculé à l'extérieur sur la vie au Canada, le répondant en question est arrivé comme immigrant avec l'espoir de réaliser tout un rêve économique. Sur place, il a cherché à s'intégrer sur le marché du travail, aussi bien dans le milieu universitaire qu'en dehors de l'Université; toutefois, ses tentatives se sont soldées par des échecs en raison de ce qu'il considère être un manque d'ouverture de la société. Si les immigrants qualifiés¹ qui ont dû quitter parfois leur boulot, vendre leurs biens pour venir réaliser leur rêve économique, rencontrent des difficultés, ce n'est «surtout pas parce qu'il n'y a pas possibilité de les intégrer, mais parce qu'on refuse de les intégrer». Cependant, en dépit de ces difficultés auxquelles il est confronté, ce répondant n'en est pas encore à une remise en cause totale de son projet :

«Je ne dirai pas que je suis déçu, mais je dirai au moins que mon idée de départ n'est pas encore atteinte, dans toutes ses dimensions. Mais au moins je n'estime pas que j'ai perdu mon temps, et je n'estime pas que je sois arrivé au moment de remettre en cause le choix que j'ai fait pour venir ici».

Conclusion.

De ce qui précède, le non-retour dans le pays d'origine après la formation peut être favorisé par un ensemble d'éléments interreliés. Ainsi la valorisation du pays d'accueil est, de façon générale, un facteur permettant d'opter pour ce pays plutôt que pour un autre lorsqu'il y a une intention latente ou manifeste de non-retour et un choix de destination à faire. On peut donc bien aimer un pays sans pour autant vouloir y vivre pour telle ou telle

¹. Le répondant soutient, à partir de son expérience, qu'un certain niveau d'éducation et un certain nombre d'expériences professionnelles sont les critères d'admissibilité au Canada comme immigrant, «des éléments de dossier qu'il faut prouver».

raison; de même qu'il est possible de ne pas aimer le pays et d'y vivre néanmoins pour des motifs multiples.

Pour les répondants boursiers, la discontinuation de la bourse constitue le point de départ de la tendance au non-retour. Elle marque le début des difficultés financières qui ont un impact sur la durée de la formation et éventuellement sur l'issue du projet d'études. La rupture de la bourse, conséquence de la prolongation du séjour d'études au-delà du délai initial, est principalement due à deux situations. L'une réfère aux difficultés d'adaptation au nouveau système d'enseignement et même aux mesures d'adaptation imposées par l'institution scolaire d'accueil (par exemple la propédeutique), qui par ailleurs ne sont pas prévues dans les clauses du contrat de bourses; l'autre, c'est le changement volontaire ou involontaire de programme d'études.

La bourse d'études est accordée pour un temps bien déterminé, indépendamment des éventuels aléas de parcours scolaire; or, sa suppression a de sérieuses répercussions sur le déroulement de la formation, ce qui a également une incidence sur l'aboutissement du projet d'études. Il faut se rappeler l'exemple du répondant qui avait une bourse de deux ans pour faire une maîtrise : non seulement la durée de la bourse était insuffisante, mais il a dû faire une propédeutique; cette situation à laquelle il n'était pas du tout préparé le plaçait d'emblée dans une position inconfortable vis-à-vis de ses bailleurs de fonds. Et, bien que la durée de la bourse puisse être prolongée au-delà de la durée de la formation initialement prévue, il se produit néanmoins un mal nécessaire à savoir un retard dans la formation, ce qui ne manque pas d'avoir une répercussion sur les ressources financières disponibles.

Nous l'avons vu, les ressources financières, quelle que soit leur origine, constituent une composante essentielle du projet d'études. Donc, une fois privé de ces ressources - privation qui suppose du coup désengagement mutuel entre bailleur de fonds et bénéficiaire - , le répondant commence alors à chercher les moyens de sa subsistance et de sa formation.

L'exercice d'une activité économique rémunérée apparaît comme la première alternative, avec cependant le risque de ralentir le rythme du travail scolaire et de prolonger ainsi la durée de la formation.

Le travail salarié procure des ressources pour les études, la survie du répondant et, dans certains cas, celle de sa famille; il constitue en même temps une occasion favorable à l'établissement de nouveaux contacts. D'après les répondants cependant, nous savons qu'il leur est interdit de travailler, en tant qu'étudiants étrangers. A moins de se contenter illégalement des «jobines» (emplois précaires et peu ou pas du tout valorisants) ou des emplois sur le Campus (emplois temporaires, généralement à temps partiel), les répondants régularisent leur situation par le changement de statut, devenant ainsi résident permanent et, éventuellement citoyen.

Les avantages, privilèges et droits associés au nouveau statut, tels l'accès libre et plus grand au marché du travail, l'élargissement de l'espace de vie sociale sur le lieu de travail et hors travail, confortent le répondant dans une situation où il tente de concilier tant bien que mal le travail et les études; le risque toutefois, c'est l'allongement de la durée de la formation, et même l'abandon, sauf si l'activité économique est directement reliée au domaine d'études. La difficulté de concilier les études et le travail est encore plus grande quand il s'agit d'un emploi à temps plein.

Le non-retour peut être également favorisée par le sentiment de ne pouvoir mettre à profit la formation reçue, dans le pays d'origine, cela d'autant plus qu'aucune mesure d'insertion sur le marché du travail n'y est prévue; d'un autre côté, l'idée qu'il est relativement plus facile d'avoir un emploi, soit dans une entreprise privée, un organisme international ou en créant sa propre entreprise, dans le pays d'accueil, peut aussi favoriser le non-retour sinon le retarder.

Nous avons également mentionné le regroupement familial et/ou l'intégration sociale dans le pays d'origine, mais ces deux facteurs, tout comme la valorisation du pays de formation, semblent être tributaires de l'intégration économique, donc de l'utilité de la formation reçue. En effet, le répondant aura tendance à rester s'il a sa famille avec lui et, surtout, s'il a un emploi ou s'il espère en trouver un qui puisse lui permettre de faire face à ses obligations familiales. Ce qui suppose aussi que l'insertion professionnelle dans le pays d'origine soit moins certaine.

Pour les répondants fonctionnaires de leur pays d'origine, la volonté de retourner dépend d'abord et avant tout de leur intégration professionnelle déjà faite, de même que d'un certain enracinement sur le plan familial et social.

Pour les autres répondants, l'intention de retourner est fonction à la fois de l'idée que la formation reçue sera plus utile à leur pays, et d'un certain optimisme quant à l'obtention d'un emploi dans le pays d'origine. En outre, il dépend aussi d'une certaine attitude négative à l'égard du pays de formation en ce qui concerne notamment les conditions d'accès aux emplois, les promotions professionnelles, et aussi l'intégration sociale.

Il faut cependant noter que du fait du statut tout à fait particulier des répondants - étudiants étrangers ou visiteurs -, on peut présumer qu'ils devraient en principe retourner dans leur pays après leur formation, à moins d'un changement de statut comme cela s'est passé chez certains répondants. Nous pouvons même dire que, pour certains répondants, ce statut constitue le principal obstacle au non-retour si l'on considère leur évocation parfois conditionnelle du retour ou toute autre référence en termes conditionnels. Nous avons en effet noté plus d'une fois dans les propos des répondants des expressions comme : «si les autorités politiques aidaient ou m'aident à travailler», «j'aimerais retourner et, si c'était possible, pour travailler en éducation», tenues par le même répondant; ou «Je pense que si je pouvais faire bénéficier mon pays de ces connaissances là.»

Excepté les répondants fonctionnaires qui affirment qu'ils rentreront après leur formation, les autres répondants manifestent un désir de travailler, surtout à la faveur du règlement d'Immigration qui autorise l'exercice d'une activité économique après la formation, pour une durée d'une année au plus. Des propos comme ceux qui suivent le montrent bien :

«Mes projets d'avenir, finir mon doctorat, et ensuite, [si] j'avais la possibilité d'enseigner quelque part ici, travailler dans le domaine lié un peu à [ma formation] ou qui ne m'éloigne pas tellement, je le ferais pour m'exercer un peu et puis rentrer beaucoup en contact avec les gens, et ensuite retourner au Cameroun».

Un répondant dont l'intention est de retourner dit aussi ceci :

«Enfin mon projet d'avenir, si je termine mon doctorat par exemple, si je dis que je vais rentrer demain, ça va être difficile en ce sens que pour m'intégrer, il faut que je cherche une maison, il faut que je cherche des meubles, donc, c'est pour ça j'aurais aimé travailler au moins une année ou deux pour pouvoir quand même retourner avec quelque chose dans mon pays. Donc, si je termine, d'autant plus qu'il y a toute une politique maintenant avec le Canada qui se développe, si tu as un diplôme ici, tu as la possibilité de travailler une année, donc, si je peux mettre à profit cette opportunité là, c'est tant mieux».

Tous ces éléments suggèrent donc qu'aucun facteur n'est en soi déterminant par rapport au retour ou au non-retour, en ce qui concerne notamment les répondants non fonctionnaires dans leur pays d'origine. Ces éléments agissent et interagissent à deux niveaux : entre eux et en rapport avec les déterminants plus globaux relatifs aux pays d'origine. Par ailleurs, les difficultés d'intégration professionnelle, réelles ou appréhendées, posent tout le problème de la place faite à la formation, aux connaissances et aux compétences étrangères dans le pays d'origine. Après la présentation et l'analyse des données d'entrevue, en fonction de deux options, soient celles de retour et de non-retour, nous allons voir dans la troisième partie de notre travail la contribution de cette recherche par rapport aux études antérieures.

QUATRIEME PARTIE :

La migration pour études : la rupture d'un contrat social

CHAPITRE 7. Contraintes et possibilités : la formation comme processus et comme univers de réflexion.

Dans ce chapitre, nous allons faire, d'abord, un bref rappel des objectifs, ensuite une synthèse des résultats obtenus, puis une comparaison de ces résultats avec les études antérieures et, faire ressortir, enfin, la contribution et les limites de cette recherche. La comparaison consistera essentiellement à montrer les points de convergence et de divergence avec une insistance particulière sur ce que cette recherche apporte de plus aux éléments de convergence; cette comparaison portera également sur des points de différence, c'est-à-dire les éléments nouveaux qui émergent de cette recherche et qui ne figurent pas dans les études antérieures. Enfin, la contribution sera essentiellement aussi une mise en relief des dimensions constitutives de l'univers de réflexion du séjour d'études des répondants.

1. Rappel des objectifs de la recherche.

L'objet de cette recherche étant l'étude du processus de transformation ou de reformulation du projet d'études, ainsi que l'orientation de ce projet d'études vers le retour ou le non-retour dans le pays d'origine, l'objectif était de comprendre et de cerner ce processus. Il s'agissait donc pour nous d'examiner les conditions spécifiques dans lesquelles évolue le projet d'études, ainsi que les liens existants ou pouvant exister entre ces conditions et le contexte global de la migration. Il convient de rappeler que notre préoccupation était non pas d'étudier la migration pour études à partir de nos présupposés théoriques et conceptuelles mais de privilégier les points de vue des répondants en rapport avec leurs expériences et les situations qu'ils vivent. Il s'ensuit que cette recherche visait non seulement à cerner les conditions contextuelles de la migration pour études, mais aussi les

répondants eux-mêmes, c'est-à-dire les réflexions et les choix qu'ils sont en train de faire par rapport à ces contextes. En fin de compte, nous voulions par cette recherche apporter d'autres éléments de compréhension à un phénomène complexe, jusque-là largement expliqué par des facteurs structurels et matériels.

2. Synthèse des principaux résultats.

En premier lieu, pour les répondants qui étaient fonctionnaires dans leur pays comme pour ceux qui ne l'étaient pas, il se produit une reformulation du projet d'études. Celle-ci survient surtout chez les répondants inscrits aux second et troisième cycles, car ces répondants arrivent généralement dans le pays d'accueil avec un projet de recherche.¹ Pour eux donc, la reformulation du projet résulte, entre autres, des difficultés d'encadrement au niveau académique en raison de la spécificité de leur sujet de recherche, et également de leur volonté de poursuivre les études en dehors du cadre initialement défini. Cette reformulation qui ne survient pas, dans la plupart des cas, avant la fin du premier trimestre d'études, a un impact sur l'échéancier prévu.

Le deuxième élément, en rapport avec le précédent, est une absence de planification des études à l'étranger de la part des pays d'origine. Autrement dit, souvent, les domaines de formation pour lesquels les étudiants quittent leur pays ne sont pas en rapport avec les besoins réels ou exprimés des pays d'origine, en matière de politique de développement des ressources humaines. Cela est en partie à la base de l'absence de suivi et de mesures d'insertion professionnelle de la part des pays d'origine et, par conséquent de la reformulation du projet d'études.

¹. Il faut rappeler que l'ensemble des répondants comprend 4 étudiants de premier cycle, 4 de second cycle et 7 de troisième cycle.

Enfin, il faut noter la perception négative ou positive qu'ont certains répondants à l'égard du pays d'accueil, et leur interaction avec celui-ci, notamment aux niveaux social et professionnel. Cette interaction se fait à travers leur implication dans des activités socio-culturelles et des occupations professionnelles, et a pour effet à la fois l'atténuation du choc culturel résultant de l'éloignement et des différences, ainsi que l'intégration dans le pays d'accueil par l'acquisition de nouvelles habitudes de vie et de comportement. Or, ces nouvelles habitudes semblent être parfois en contradiction avec certains éléments de la culture du pays d'origine; le changement d'attitude des répondants à l'égard des charges familiales dans le contexte d'origine où prévaut la solidarité en est une illustration.

La volonté de retourner après la formation semble être plus affirmée chez les répondants-fonctionnaires que chez les répondants-étudiants, boursiers ou non boursiers, indépendamment des pays d'origine. Pour les répondants de la première catégorie, l'enracinement familial et social symbolisé par la possession de biens telle une maison, ainsi que la garantie d'un emploi, semblent expliquer cette volonté. Pour ceux de la seconde catégorie par contre, la question du retour est parfois abordée avec un pessimisme relié entre autres aux difficultés appréhendées en ce qui concerne la recherche et l'obtention d'un emploi. Cette inquiétude pourrait s'expliquer par l'absence de mesures d'insertion professionnelle dans le pays d'origine après la formation. Toutefois, plusieurs répondants de cette deuxième catégorie pensent retourner après la formation, notamment ceux pour qui l'obtention d'un emploi dépendrait du réseau familial ou amical, ou de la non-saturation du marché de l'emploi par rapport au domaine d'études.

En outre, l'intention de retourner pour certains répondants, autres que les fonctionnaires, serait aussi en relation avec une certaine déception due à des attentes non satisfaites dans le pays d'accueil. C'est le cas notamment de ceux qui s'attendaient à retrouver un monde meilleur; ceux-là ont été alors confrontés à une réalité qu'ils s'étaient

représentée autrement, bref une réalité qu'ils avaient peut-être trop idéalisée. Par exemple, un répondant a préféré le Canada à d'autres pays pour l'image positive qu'il en avait en matière d'hospitalité.

3. Comparaison avec les études antérieures.

Selon les travaux que nous avons présentés dans la revue de la littérature, les facteurs qui interviennent dans la migration pour études sont d'ordre éducationnel, économique, politique et socio-professionnel. Les facteurs éducationnels concernent la décision de migrer et sont, essentiellement, la sélection scolaire, l'absence de certaines filières de formation, la faible qualité de la formation et l'ouverture du système éducatif du pays d'origine sur l'Occident, ainsi que la souplesse dans l'admission scolaire et la disponibilité de bourses d'études dans les pays d'accueil. Les motifs économiques, politiques et socio-professionnels interviendraient dans l'intention ou la décision de retour et de non-retour après la formation. Pour ce qui est du non-retour, ces motifs portent sur la pénurie d'emplois, les salaires inférieurs, les conditions de travail inadéquates et les responsabilités familiales dans le pays d'origine, de même que sur l'intégration socio-professionnelle dans le pays d'accueil; pour le retour, ils concernent la garantie d'emploi ou l'espoir d'obtention d'un emploi et d'une promotion professionnelle, ainsi que les difficultés d'intégration socio-professionnelle dans le pays d'accueil.

A certains égards les résultats de cette recherche rejoignent et approfondissent ceux des auteurs, mais ils divergent sur d'autres points. En outre, cette recherche apporte d'autres éléments qui fondent sa spécificité par rapport aux études antérieures. Nous allons à présent faire cette comparaison dans le détail en fonction des différents points.

3.1 Les points de convergence avec les travaux antérieurs et les approfondissements apportés par cette recherche.

La sélection scolaire et l'absence de certaines filières de formation dans le pays d'origine apparaissent, dans les travaux et dans la présente étude, comme faisant partie des motifs de la décision d'aller étudier à l'étranger. Dans l'étude de Diambomba, ces deux facteurs semblent plus déterminants, alors que Ritterband fait de la sélection un élément qui divise les étudiants en deux catégories, ceux qui sont brillants et ceux qui ne le sont pas. Pour Ritterband, les études à l'étranger constituent pour les premiers une suite logique de leur succès scolaire dans le pays d'origine et, pour les seconds, une solution à un échec dû à la sélection; en d'autres termes, les études à l'étranger seraient pour les plus brillants un moyen d'accéder à une formation de haut niveau alors qu'elles seraient pour les autres une occasion d'éviter un échec scolaire prématuré. Toutefois, on peut se demander si ces facteurs agissent de façon indépendante, sans lien avec d'autres éléments. En effet, la sélection scolaire semble être dans les travaux des auteurs le résultat d'une conception élitiste de l'éducation, ou se produire naturellement, éliminant les plus faibles pour n'épargner que les plus forts. Cette conception de la sélection scolaire est suggérée, dans l'étude de Diambomba, par l'idée que «la qualité de la formation se mesure par le nombre des échecs» et, dans celle de Ritterband, par la distinction entre «élèves brillants» (*academic stars*) et «perdants» (*also run*). Quant à l'absence de filières de formation comme un des motifs de migration, elle donne l'impression, dans les analyses quantitatives, de n'être qu'une suite logique d'une division de l'activité formative entre pays développés et pays moins développés, les premiers s'occupant de parfaire ou d'achever ce que les seconds ont commencé.

Notre étude fait apparaître que la sélection scolaire n'est pas que le résultat d'un système éducatif élitiste, mais que les échecs ont également un rapport avec l'orientation

inadéquate des étudiants dans des filières par les services officiels autorisés¹. Elle fait également ressortir que les échecs seraient reliés aux troubles scolaires et aux dysfonctionnements des systèmes éducatifs dans les pays d'origine, de même qu'à l'insuffisance des structures d'accueil par rapport à la clientèle scolaire, ce qui a pour effet le renforcement des mécanismes d'élimination scolaire. La présentation que nous avons faite sur les pays d'origine et, plus particulièrement sur l'éducation en Côte d'Ivoire, a mis en relief ces caractéristiques des systèmes éducatifs en Afrique. Les résultats de cette recherche vont également dans le même sens que les auteurs sur l'absence de filières de formation en tant qu'un motif de la migration pour études, en y apportant cependant une autre dimension. Celle-ci concerne, d'une part, la trajectoire individuelle et, d'autre part, la réorientation scolaire qui survient pendant le séjour d'études. Par exemple, admettons qu'un étudiant arrive pour une formation qu'il aurait pu recevoir dans son pays et qu'à la suite d'une réorientation, cet étudiant se retrouve dans un autre domaine de formation peu développé ou inexistant dans son pays; une étude quantitative qui s'arrêterait seulement à la formation en cours sans prendre en compte la trajectoire scolaire passerait sous silence les changements intervenus antérieurement.

En outre, la plupart des travaux existants semblent présenter la sélection scolaire et l'absence de filières de formation comme des motifs déterminants de la migration pour études. Seule l'étude de Douieb fait ressortir, grâce au recours à des entrevues pour cerner les dimensions qualitatives de son questionnaire, les liens qui existent entre les motifs évoqués et d'autres éléments. Ceux-ci sont les facteurs de mise en œuvre du projet d'études, c'est-à-dire les facteurs qui permettent aux étudiants de concrétiser le projet d'études. A ce propos, nous avons souligné, à la suite de Douieb, l'importance des ressources financières, notamment la bourse d'études et l'aide familiale, voire l'information sur les études à

¹. Nous avons noté au moment de la présentation des pays d'origine que l'orientation des étudiants dans les filières de formation est confiée, dans le cas de la Côte d'Ivoire, à un organisme, la Direction de l'orientation et des bourses (DOB).

l'étranger et l'aide de parents et d'amis dans la procédure d'admission. Nous avons vu dans la présentation de la théorie de Lee que la présence ou l'absence de ces facteurs dits personnels pouvaient avoir un effet d'accélération, de ralentissement ou d'empêchement de la mise en œuvre du projet d'études. La sélection scolaire et l'absence de filières de formation interviendraient donc dans la décision d'aller étudier à l'étranger en rapport avec d'autres éléments que nous venons de mentionner.

En ce qui concerne l'intention de retour ou de non-retour, les auteurs font état de la détermination des facteurs économiques, politiques et socio-éducatifs. Le motif économique porte globalement sur la situation économique du pays d'origine comparativement au pays d'accueil. Le motif professionnel a trait à l'obtention d'un emploi dans le pays d'accueil comme motif de non-retour, et à un emploi garanti ou espéré, ainsi qu'à une promotion professionnelle, dans le pays d'origine, en tant que motifs de retour. Par exemple, dans l'étude comparative de Notoko et Melvin, bien que les motifs varient selon les pays d'origine, il s'avère qu'un bon emploi obtenu aux États-Unis est un élément déterminant de non-retour chez des étudiants nigériens et vénézuéliens. Douieb pour sa part fait remarquer, à propos des Marocains à Lille, que les enfants de la bourgeoisie, de la couche moyenne et ceux de la couche prolétarienne ou paysanne ont l'intention de retourner pour profiter d'une formation qui leur permet, respectivement, de légitimer, revendiquer et espérer une position donnée. Toutefois, il semble confirmer l'influence de la garantie d'emploi dans le pays d'accueil en soulignant que, pour les étudiants de la couche moyenne notamment, l'intégration professionnelle (au bout de 10 ans de séjour en France) rend le retour difficile, en raison, d'une part, des chances de promotion sociale existantes et des possibilités de valoriser les qualifications à Lille et, d'autre part, des contraintes familiales dans le pays d'origine.

Notre étude montre également que les facteurs économiques et politiques sont effectivement importants dans le processus de la migration pour études. Ces facteurs interviennent dans l'émergence, la mise en œuvre et la conduite à terme du projet d'études.

3.2 Les points de divergence avec les travaux antérieurs.

Les points de différence entre cette recherche et les études antérieures portent principalement sur la réorientation scolaire et les contraintes matérielles, le changement du statut de séjour, ainsi que sur la valorisation des qualifications et les charges familiales dans le pays d'origine. Ces éléments interviendraient dans la décision de non-retour dans les travaux consultés, notamment dans l'étude de Douieb.

L'étude qualitative de Douieb montre en effet que l'intention de non-retour est reliée à la réorientation scolaire et à des contraintes matérielles. Selon l'auteur, la réorientation scolaire résulte de l'écart qualitatif entre la formation dans le pays d'origine et celle dans le pays d'accueil. Cet écart, soutient-il, entraîne des difficultés scolaires qui s'accompagnent d'un accès aux boulots précaires d'abord, aux emplois plus stables ensuite et, enfin, aux emplois correspondant mieux aux qualifications. Cette insertion progressive sur le marché du travail et dans la société d'accueil en général est renforcée au bout d'une période de temps requise par le changement du statut de séjour, c'est-à-dire l'obtention du statut de résident ou citoyen du pays d'accueil en lieu et place de celui d'étudiant étranger. Les étudiants étrangers en France, notamment les Marocains, acquièrent donc au bout de dix années de séjour le droit de changer leur statut conformément à la législation française. Dès lors, conclut Douieb, pour les étudiants marocains, notamment ceux issus de la couche moyenne, il est difficile d'envisager le retour lorsque l'intégration professionnelle est réussie; cela parce qu'ils perçoivent que leurs chances de promotion sont importantes à Lille, savent qu'ils

peuvent valoriser leurs qualifications à Lille par l'accès à un emploi, et parce qu'il leur est difficile d'admettre d'être en charge de la famille dans le pays d'origine.

De tels résultats n'apparaissent pas dans notre recherche bien qu'il y soit question aussi de la réorientation scolaire. A la différence donc de l'étude de Douieb, la présente recherche suggère que la réorientation scolaire résulte, d'une part, de la difficulté d'encadrement en raison de la spécificité de leur objet de recherche dont la maîtrise échappe souvent aux enseignants qui ont par ailleurs des intérêts différents. D'autre part, la réorientation scolaire résulte aussi d'une volonté délibérée de certains étudiants qui découvrent dans le système éducatif du pays d'accueil des opportunités d'épanouissement intellectuel et de nouvelles aspirations professionnelles. En outre, elle est à certains égards la conséquence du caractère contraignant des projets d'études imposés au départ par les pays d'origine et les organismes internationaux. Ces deux types de réorientation, contraint et voulu, ont une même incidence à savoir la prolongation du séjour d'études et, dans certains cas de répondants bénéficiant d'une aide financière familiale non soutenue, la recherche d'une source de revenus alternative en vue de mener à terme le projet d'études. Il s'ensuit que l'accès à un emploi et le changement du statut de séjour pendant la formation apparaissent comme des stratégies de poursuite des études pour les étudiants concernés, plutôt que comme des indicateurs d'intégration professionnelle.

En ce qui concerne la valorisation des qualifications par l'accès à un emploi, elle a été évoquée par certains répondants qui veulent retourner. Toutefois, elle est en lien avec l'attitude négative vis-à-vis du marché de travail dans le pays d'accueil et l'attitude positive à l'égard du marché de l'emploi dans le pays d'origine, pour diverses raisons. D'abord, ils pensent que leur domaine d'études est plus approprié et sera plus utile au pays d'origine et aux pays du tiers monde en général. Par exemple, pour un répondant étudiant en santé publique, il considère qu'il serait davantage utile à son pays ou à un pays en développement qu'au pays d'accueil qui, dit-il, a déjà accompli d'importants progrès dans ce domaine.

Ensuite, plusieurs répondants appréhendent les difficultés d'insertion professionnelle dans le pays d'accueil en raison de ce qu'ils considèrent être des pratiques de recrutement préférentiel basées sur l'appartenance ethnique et culturelle, ainsi que les emplois précaires et/ou temporaires contractuels souvent occupés par ces minorités. Bref, en ce qui a trait à la question de l'emploi, la volonté de retour ou de non-retour repose dans la plupart des cas davantage sur des appréhensions que sur des expériences vécues avant le départ. Enfin, certains répondants perçoivent également des difficultés de promotion professionnelle reliées à leur origine ethnique. Pour d'autres répondants, plus particulièrement ceux de niveau doctorat, outre l'importance de la valorisation professionnelle, la reconnaissance sociale dont ils pourraient jouir, ainsi que la sollicitude due généralement aux diplômés de haut niveau, semblent également renforcer leur volonté de retour.

En ce qui concerne les charges familiales considérées dans les études antérieures comme un obstacle au retour, elles sont admises par l'ensemble de nos répondants comme étant normales. Elles jouissent d'une reconnaissance morale chez la plupart mais ne semblent pas avoir une influence sur la volonté de retour ou de non-retour après les études. L'attitude positive des répondants vis-à-vis des charges familiales pourrait s'expliquer par le contexte culturel d'origine où prédominent certaines valeurs telles la solidarité et l'entraide, mais surtout par la prise de conscience relativement aux sacrifices consentis et à l'investissement financier fait par la famille. Ils semblent davantage avoir pris conscience du manque à gagner qu'ils ont représenté pour leurs parents, durant toutes leurs études. Le système de bourse et de financement des étudiants dans le pays d'accueil et, surtout, l'endettement qui s'ensuit aurait contribué à cette prise de conscience. Toutefois, en ce qui concerne la prise en charge effective de la famille, restreinte et élargie, leur attitude est fonction de la position socio-économique de leurs parents et de leur perception des choses. Ainsi, les répondants issus d'une famille relativement aisée se sentent-ils moins concernés par les charges familiales; ou, la plupart préfèrent-ils apporter leur aide pour des situations d'intérêt social (le mariage par

exemple) ou ayant des retombées positives (entre autres, la création d'une entreprise informelle ou «petit métier»).

3.3 Les points de différence avec les travaux antérieurs.

Les différences portent sur les problèmes scolaires et les types de formation, la perception négative des répondants à l'égard de leur pays d'origine et la valorisation du pays d'accueil. Les problèmes scolaires dans les pays d'origine apparaissent, surtout depuis 1990, comme un des motifs importants de la migration pour études. En Côte d'Ivoire notamment où l'année 1990 constitue une année charnière en raison de la légalisation du multipartisme et du processus de démocratisation en cours, ces problèmes y semblent très fréquents et accentués. Dans ce pays, cette crise éducative n'entraîne pas seulement la fermeture temporaire des établissements scolaires, mais aussi leur fermeture définitive pour l'année en cours, de la part des autorités politiques. Cette dernière conséquence est ce que les répondants désignent par le terme tristement célèbre de «l'année blanche», c'est-à-dire une année sans école. Ce dysfonctionnement du système éducatif dans les pays d'origine peut non seulement entraîner des retards dans le cheminement scolaire, mais aussi affecter la qualité de la formation et, par conséquent dévaloriser le diplôme obtenu localement. On voit donc que le motif selon lequel la qualité de la formation est jugée inférieure dans les pays d'origine, qui ressort souvent dans les études antérieures comme une perception héritée de la colonisation (tout ce qui vient de l'Occident est meilleur) a d'autres explications; ces explications sont des situations réelles, celles des systèmes éducatifs bloqués dont les conséquences vont des déperditions massives à la migration pour études.

A ce problème s'ajoute celui qui semble perdurer depuis l'indépendance des pays africains, à savoir le caractère trop théorique, livresque de la formation dans les pays d'origine. On se rappelle que les critiques adressées aux systèmes éducatifs à l'occasion de certaines conférences de responsables de l'éducation en Afrique ont porté entre autres sur cet

aspect. Avec l'ouverture plus grande des pays africains, notamment les pays au Sud du Sahara, aux pays nord-américains, et la découverte de la diversité des types de connaissance (générale, spécialisée, théorique, pratique, entre autres), la recherche d'une formation pratique peut être un des facteurs importants de valorisation des pays d'accueil et de migration pour études. Un répondant a particulièrement insisté sur cet aspect comme étant déterminant dans l'orientation de la politique de formation à l'étranger de son pays.

Toutefois, qu'elle soit théorique ou pratique, la mise en application des connaissances acquises à l'étranger semblent difficile en raison des obstacles socio-professionnels auxquels se heurtent leurs détenteurs. Selon les répondants, cette difficulté ne serait pas liée à la question de niveau de salaire et de manque de matériels de travail comme cela semble être souvent le cas; elle résulte, d'après leurs expériences, d'une attitude paternaliste générale, des relations de pouvoir et d'autorité entre supérieurs hiérarchiques et subalternes, et aussi de considérations culturelles qui associent étroitement autorité et respect au droit d'aînesse. Par exemple, un répondant disait de son expérience que «[...] le rapport d'entreprise qui devait exister se transformait automatiquement en rapport de petit frère à grand frère, ce qui biaisait déjà l'esprit de compétitivité, de clairvoyance, qui devait prévaloir même dans les entreprises». Mais ces détenteurs de connaissances nouvelles, autres, rencontrent les difficultés avec leurs collègues aussi, selon un autre répondant, à cause des habitudes de travail différentes. Cette situation, comparée à celle qui semble prévaloir dans le pays d'accueil où un répondant note la rigueur et le dévouement au travail, la ponctualité et la conscience professionnelle, peut négativement influencer la volonté de retour dans le pays d'origine.

Enfin, un autre aspect de valorisation du pays d'accueil a trait à ses caractéristiques physiques. Selon la sensibilité et le pays d'origine, voire le domaine d'études des répondants, ces caractéristiques portent sur la propreté et la beauté du pays, de l'environnement, ou sur sa richesse matérielle. Ainsi, certains répondants ont-ils été

émervillés par l'architecture, d'autres, en provenance surtout de pays désertiques, par la verdure, la présence de montagnes, de cours d'eau et d'arbres, bref par la beauté de la nature.

Au terme de cette comparaison, il ressort que les éléments de convergence portent principalement sur les caractéristiques des systèmes éducatifs dans les pays d'origine. La sélection scolaire et l'absence de certaines filières de formation ont été et demeurent encore des motifs de la migration pour études. Ces deux éléments constituent des constances dans les travaux sur les systèmes éducatifs en Afrique et sur la migration pour études. Toutefois, souvent, ces travaux s'arrêtent à l'énumération de ces facteurs sans autres explications en termes de mécanismes de fonctionnement et de liens avec d'autres éléments. La présente recherche apporte cette dimension complémentaire, en même temps qu'elle fournit de nouveaux éléments qui permettent davantage de comprendre l'ensemble du processus de la migration pour études. Ces éléments sont, entre autres, les problèmes scolaires dans les pays d'origine et la valorisation du pays d'accueil.

4. Contribution de la recherche à la connaissance.

Comme nous l'avons mentionné dans la présentation des travaux consultés, la plupart des auteurs ont cherché à fournir des explications de type causal à la décision de retour et de non-retour et, par conséquent, à rechercher les facteurs déterminants. Cependant, des moments importants du séjour d'études sont laissés inexplorés, telle la période d'adaptation scolaire. De ce point de vue, cette recherche apporte une contribution non négligeable parce qu'elle s'intéresse à cette phase précise qui constitue pour les répondants un univers de réflexion, de reformulation et de remise en cause du projet d'études initial. Elle sort des sentiers battus pour explorer un univers peu connu, mouvant et non quantifiable parce qu'il est fait de réflexion et d'orientations en train de se faire. Une démarche comme celle que nous avons adoptée, qui permet aux répondants de s'exprimer librement, a l'avantage de

laisser saisir et comprendre les situations vécues par les répondants, les réflexions qu'ils font par rapport à ces situations et, par conséquent, les choix qu'ils sont en train de formuler.

Le processus de formation dans le pays d'accueil implique, dans cette recherche, le projet d'études et les contraintes académiques, sociales et matérielles, mais aussi des possibilités de poursuite des études. Face à ces situations, cette recherche met en relief l'intentionnalité des répondants et leurs capacités à opérer des choix, qui se traduisent par la reformulation du projet d'études et des actions en dehors du cadre initial. Ainsi, il ressort que la réalisation du projet d'études implique non seulement une adaptation scolaire résultant de la différence des systèmes éducatifs, mais aussi des rapports sociaux entre les différents acteurs en place. Ces résultats laissent croire que le projet d'études n'est jamais un projet définitif dont les conditions de réalisation sont d'avance déterminées et respectées.

Nous avons mentionné dans la présentation des travaux consultés que l'objectif des auteurs, surtout d'orientation quantitative, était d'expliquer la décision de retour et de non-retour en privilégiant tel ou tel facteur. En cherchant donc à expliquer une décision déjà prise, ces études ont laissé inexplorés des moments aussi importants du séjour d'études.

La contribution de cette recherche, il nous semble, c'est de nous faire découvrir d'autres facettes d'une réalité complexe qu'est la migration pour études. Sous ce rapport, cette recherche montre l'importance de facteurs autres qu'économiques et politiques dans la migration pour études, tant dans la décision d'aller étudier à l'étranger que dans la volonté de non-retour. Nous venons de voir dans les pages précédentes certains des éléments qui interviennent dans ce processus de migration pour études. D'autres sont davantage reliés à l'univers de réflexion et aux choix que les répondants formulent continuellement.

La démarche adoptée dans cette recherche, qui visait à cerner le processus de la migration pour études et, surtout, les conditions de formation, nous a fait découvrir un

univers complexe, émaillé de contraintes et de difficultés, mais aussi dans lequel une réflexion est constamment menée donnant lieu à des choix. Elle révèle en effet que, dans le cadre du projet d'études initialement défini, les répondants subissent des contraintes scolaires reliées à leur adaptation au système éducatif, vivent des difficultés dans leurs rapports académiques et sociaux avec les enseignants et leurs collègues; en outre, ils sont également confrontés à des difficultés économiques résultant de l'incompréhension et de l'intolérance des bailleurs, de même que de la précarité des sources de revenus familiales. Et pour certains répondants, les difficultés sont encore plus grandes lorsqu'ils doivent faire face à des pressions familiales dans le pays d'accueil.

Sur le plan académique et social, l'influence des habitudes culturelles, des règles de politesse et de la pratique pédagogique héritées de la domination coloniale, font que les étudiants africains, à leur début, ont une attitude réservée, éprouvent de la difficulté à engager des échanges par crainte d'être la risée des collègues. Cette situation est d'autant plus difficile que ces étudiants font aussi face à une attitude négative de la part de leurs collègues qui ont tendance à les sous-estimer intellectuellement et par conséquent, évitent de les associer aux groupes de travail. En ce qui concerne les difficultés économiques, d'une part, l'insuffisance financière et, d'autre part, les restrictions légales reliées à leur statut d'étudiant étranger dans le pays d'accueil, les obligent souvent à exercer des activités économiques peu conciliables avec les exigences de leurs études. Dans la société plus globalement, ils vivent quotidiennement l'expérience de l'isolement, de la discrimination et du racisme.

Bien que ces situations constituent, apparemment des motifs favorables à la volonté de retour, elles apparaissent d'abord et avant tout comme des obstacles à l'adaptation scolaire, qui peuvent avoir pour effet le retard dans la formation et, par conséquent, l'allongement du séjour d'études.

Conclusion.

Dans les pages précédentes, nous avons essayé de comparer les résultats de cette recherche avec les travaux antérieurs, selon des points de convergence, divergence et de différence. Nous avons également tenté de mettre en relief la contribution de cette étude à la connaissance en dégagant les éléments qui fondent sa spécificité par rapport aux études existantes sur la question.

La démarche qualitative utilisée ici et l'analyse processuelle que nous avons faite du phénomène, montrent la diversité, l'interrelation et la complexité des déterminants de la migration pour études. Ces déterminants sont d'autant plus complexe qu'ils concernent non seulement des éléments contextuels structurels, mais aussi sur des éléments situationnels et des rapports sociaux. En effet, les étudiants que nous avons rencontrés dans le cadre de cette étude vivent des contraintes d'adaptation scolaire reliées à la différence des systèmes éducatifs du pays d'origine et du pays d'accueil; mais ils font également l'expérience d'autres contraintes, d'autres difficultés sociales et économiques, dont l'effet conjugué a, dans la plupart des cas, une incidence négative sur la durée du séjour d'études.

5. Les limites de la recherche.

Cette recherche a été menée à partir de 29 entrevues faites auprès de 15 étudiants. Cet échantillon, nous en convenons, apparaît restreint et non représentatif du point de vue statistique, ce qui, évidemment, explique l'absence de la quantification (nombres et pourcentages) dans la présentation des résultats. Qualitativement cependant, l'échantillon s'est avéré suffisant dans la mesure où nous nous intéressions davantage aux individus, à l'analyse qualitative et en profondeur, plutôt qu'à la quantification. Il s'ensuit que les

conclusions de notre étude ne sont d'abord applicables qu'aux situations étudiées.¹ Toutefois, ces conclusions permettent de formuler des hypothèses généralisables à d'autres situations qui ont sensiblement les mêmes caractéristiques. Ce qui revient à dire, par exemple, que des hypothèses formulées à partir des conclusions de notre étude peuvent être appliquées aux étudiants d'autres pays africains présentant les mêmes caractéristiques que les trois pays considérés dans notre recherche, ou dont le projet d'études se réalise dans des conditions relativement similaires. Notre recherche, comme on s'en aperçoit, ne permet pas de formuler des conclusions définitives sur les motifs de retour ou de non-retour; elle permet cependant d'explorer l'univers de réflexion qui mène à cette décision et d'aller ainsi plus loin dans la compréhension du problème et la réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour favoriser le retour dans le pays d'origine au terme de la formation.

¹. Cela ne veut pas dire que des conclusions issues d'une recherche qualitative soient non généralisables à d'autres situations. Strauss et Corbin (1990, p.251) fait remarquer à ce propos qu'un échantillonnage plus systématique et plus large, en permettant de découvrir de nombreuses conditions et variations, donnent des formulations théoriques ou des conclusions plus généralisables.

CONCLUSION GÉNÉRALE : La double dépendance

La migration pour études résulte de décisions privées et/ou s'inscrit dans le cadre d'une politique officielle du pays d'origine, conjointement dans certains cas avec les pays d'accueil à travers des organismes internationaux. En effet, bien que déterminée par des motivations personnelles, elle peut tout aussi bien se réaliser sous le couvert de la politique officielle. Il en découle que les motifs qui interviennent dans la décision de migrer sont multiples et complexes, de même que ceux qui déterminent les contours du projet d'études dans le pays d'accueil.

Cette étude de cas montre que cette détermination n'est pas seulement attribuable aux facteurs globaux dotés de pouvoir d'attraction, mais qu'elle procède aussi et surtout des conditions de formation et de l'univers de réflexion dans lesquels se réalise le projet d'études. Ces conditions impliquant à la fois des éléments objectifs et subjectifs portent entre autres sur les contraintes et les difficultés éducationnelles, économiques et sociales, ainsi que sur les aspirations individuelles en matière de formation et de carrière. Ce constat invite à une réflexion globale par rapport à la politique de formation à l'étranger des pays en développement et africains en particulier, et sur les implications du retour ou du non-retour dans le cadre des rapports entre pays développés et pays en développement.

La politique de formation à l'étranger adoptée par les pays moins développés s'inscrit dans le cadre d'une politique globale de développement économique. Elle vise un transfert des connaissances des pays développés vers les pays moins développés par la formation à l'étranger, mais aussi par la participation des cadres formés aux activités économiques et scientifiques du pays d'origine. Cette politique découle d'un problème structurel de sous-équipement et de manque de structures adéquates de formation qui affecte le niveau et la qualité de la formation reçue sur place.

La politique des pays d'origine devrait alors consister non seulement à réserver un accueil favorable aux connaissances techniques qu'ils considèrent comme la clé du

développement économique, mais aussi à créer les conditions d'un développement et d'un renforcement de leur système éducatif. Ce second élément permettrait, non pas de régler le problème de décalage qualitatif entre l'enseignement dans les pays développés et celui dans les pays moins développés, mais plutôt d'en réduire l'écart.

Cependant, ces deux éléments fondamentaux ne semblent pas guider la politique éducative des pays moins développés et particulièrement les pays africains. L'expérience des répondants montre qu'il y a, dans les pays d'origine, une absence de planification par rapport au besoin de main-d'œuvre et aux domaines d'études à l'étranger. Ainsi, note-t-on une attitude indifférente et contradictoire des pays d'origine à l'égard de leurs étudiants à l'étranger, ce qui suscite des doutes quant au fondement de la politique officielle de formation à l'étranger. L'indifférence se traduit par le peu ou manque de suivi de ces étudiants pendant leur séjour d'études, ainsi que par la rupture des contacts entre l'organisme pourvoyeur des moyens matériels de subsistance et les étudiants, avant la fin des études. En outre, la réorientation scolaire résultant, dans certains cas, de nouvelles aspirations professionnelles chez les étudiants, reflète cette absence de planification et de pressions socio-professionnelles de la part du pays d'origine. Quant à la contradiction, elle réside dans le fait de considérer la formation dans les pays développés comme un moyen de s'approprier les connaissances techniques nécessaires au développement économique et, en même temps de ne pas favoriser leur retour des étudiants après la formation, par des dispositions visant à leur intégration professionnelle.

L'explication d'une telle attitude nous semble résider dans le fait que les études dans les pays développés permettent non seulement d'acquérir des connaissances techniques, mais elles ouvrent également sur d'autres expériences. En effet, les étudiants, pendant leur séjour d'études, font l'expérience de nouvelles pratiques éducatives et professionnelles, de même que de nouveaux rapports socio-professionnels. Ainsi, non seulement ils acquièrent de nouvelles habitudes professionnelles, d'enseignement et de recherche, par rapport à celles

qui prévalent dans leur pays d'origine, mais ils deviennent aussi plus ouverts et plus critiques à l'égard de la situation globale de leur pays d'origine. Dès lors, ces étudiants pourraient apparaître pour le pouvoir politique comme des éléments subversifs potentiels qui, en dépit de leur éventuelle contribution au développement, constitueraient une menace pour l'ordre existant. Cela d'autant plus que, les pays moins développés et particulièrement les pays africains sont confrontés à de graves crises de transition socio-politique. L'on comprend donc que les pays d'origine manifestent peu d'intérêt à l'égard de leurs étudiants qu'ils envoient pourtant étudier dans les pays développés, à des coûts exorbitants.

Du point de vue de la pratique professionnelle, le *statu quo* et la routine, de même que l'interférence des valeurs sociales traditionnelles dans les rapports professionnels, telles les considérations fondées sur la différence d'âges et les rapports sociaux qui les régissent, constituent un obstacle à l'application des connaissances acquises à l'étranger. Aussi, l'isolement et la stagnation intellectuelle dont il a été question dans la problématique générale de l'éducation dans les pays moins développés, ne sont pas seulement le fait du peu ou de l'absence de contacts avec les collègues à l'étranger, mais aussi du manque d'ouverture chez des collègues, habitués et tenants, du système existant.

Cette situation nous interpelle une fois de plus sur la conception même du développement dans les pays moins développés et particulièrement dans la plupart des pays africains. En effet, en raison des tares de la colonisation (inégalités socio-économiques, lutte pour le pouvoir, entre autres), le développement y est perçu non comme un processus impliquant une participation à différents niveaux et des remises en cause perpétuelles, mais comme un état final à atteindre sans conflits, ni contradictions. Le développement, souvent confondu avec la croissance, apparaît dans ces pays comme une finalité qui se réalise par l'injection de capitaux étrangers, l'importation de technologies occidentales souvent inadéquates, dans un environnement stable et harmonieux. Il en résulte que, pour les répondants qui se trouvent encore dans la phase de réflexion quant à l'aboutissement de leur

projet d'études, la situation dans le pays d'origine semble plutôt favorable au non-retour après la formation.

Les pays d'origine contribuent ainsi à la fuite de leurs cerveaux plutôt que de les retenir ou de les encourager à retourner après les études. En même temps, ils créent les conditions d'une dépendance continue à l'égard des pays développés. D'abord, parce que se refusant à faire des réformes en profondeur et d'adapter leurs systèmes éducatifs à l'évolution des connaissances à l'échelle internationale, ils contribuent à élargir l'écart qualitatif entre l'enseignement dans ces pays et celui dispensé dans les pays développés. Par conséquent, ils rendent indispensable la formation de leurs cadres de haut niveau dans les pays développés.

Les pays d'accueil, indépendamment des éléments défavorables reliés aux pays d'origine, sont aussi pour quelque chose dans l'orientation du projet d'études à l'étranger. En effet, les conditions d'études imposées aux étudiants étrangers, notamment la pratique de la «vérité des prix»¹, ont un impact sur le cours du projet d'études, cela d'autant plus que les pays moins développés ressentent davantage les effets de la crise économique mondiale et, pour les pays de la zone franche, ceux de la dévaluation du CFA. Les étudiants ne peuvent donc faire face aux efforts financiers qu'impose le contexte international, autrement qu'en occupant totalement ou partiellement un emploi dans le pays d'accueil. En outre, sur le plan académique, l'implication des étudiants dans les activités de recherche et de production scientifique contribue de façon importante à la dynamisation des institutions universitaires et à la hausse du prestige de celles-ci et du pays d'accueil en générale dans le réseau international de la recherche scientifique. Les étudiants étrangers évoluent donc par ce fait

¹. «Liberté des prix» et «vérité des prix» sont des termes utilisés pour désigner l'obligation pour les étudiants étrangers de payer l'intégralité des frais de scolarité; ceux-ci, plus élevés, seraient fixés sur la base de calculs du coût réel par étudiant étranger (Coombs, 1989, p.354). Il semble d'ailleurs que la plupart des étudiants étrangers «font des études très coûteuses, que ce soit dans le premier cycle ou au-delà, dans des disciplines scientifiques et techniques qui requièrent un matériel et un travail poussés en laboratoire, avec une proportion étudiant/enseignant très inférieure» (*ibid*, p.357). C'est entre autres le point de vue défendu par Lê Thành Khoi (1976) dans son analyse sur l'aide à l'éducation.

même dans un contexte qui les prépare davantage aux opportunités d'insertion professionnelle dans le pays d'accueil, cela d'autant plus que leur choix de spécialisation et de carrière reflète souvent les réalités de ce pays.

Il en résulte une double dépendance des pays moins développés, particulièrement les pays africains, à l'égard des pays développés. L'une a trait à l'importation d'experts étrangers et, l'autre, à la formation des cadres dans les pays développés. En fin de compte, le non-retour des étudiants dans leur pays a pour effet, non pas tant la perpétuation de la hiérarchie entre les pays, mais surtout l'élargissement de l'écart en matière de développement économique entre les pays industrialisés qui jouissent déjà d'une forte concentration des ressources matérielles et éducatives et ceux du Tiers Monde qui en sont relativement dépourvus.

Cette étude montre, entre autres, qu'il y a une non-fonctionnalité de la politique de formation à l'étranger en raison des trajectoires individuelles qui ne correspondent pas à celles imposées par les pays d'origine et les organismes internationaux des pays d'accueil. Dans le cadre des projets imposés par ceux-ci (durée du séjour d'études et de bourse irréaliste, domaine d'études prédéterminé, par exemple), des projets individuels s'improvisent et se développent, pour la plupart des étudiants, en rapport avec les contraintes scolaires et le milieu social de façon générale.

Ainsi, sur le plan scolaire, les contraintes budgétaires et la réorientation par rapport au domaine d'études conduisent-elles à l'exercice d'une activité économique rémunérée qui rallonge le séjour d'études initialement prévu. Il en est de même de la reconstitution familiale et d'autres pratiques de sociabilité qui tendent à favoriser l'intégration sociale dans le pays d'accueil et la remise en cause des habitudes socio-culturelles, voire professionnelles du pays d'origine.

La reconstitution familiale, l'exercice d'une activité économique rémunérée, conséquences des projets imposés, tendent à favoriser l'éloignement par rapport au pays d'origine et l'enracinement progressif dans le pays d'accueil. La réorientation scolaire, conséquence de l'adaptation aux pratiques éducatives du pays d'accueil, ou résultante de nouvelles aspirations en matière de formation et de perspective de carrière chez les étudiants, constitue également une composante de la réalité éducative qui déborde le cadre prévu. La dynamique qui se crée entre les trajectoires individuelles et les trajectoires institutionnelles a pour effet l'éloignement par rapport aux projets initiaux, dont l'expression est la rupture du «contrat social» entre, d'une part, les étudiants et, d'autre part, les pays d'origine et les organismes internationaux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES
(classées par thèmes)

I. Contexte général de l'émigration.

A. Ouvrages et thèses.

AMIN, Samir, (1976). *L'impérialisme et le développement inégal*, Paris, les Éditions de Minuit. 193p.

AMIN, Samir, (1967). *Le développement du capitalisme en Côte d'Ivoire*. Paris, Éditions de Minuit. 330p.

BEAUD, Michel, (1987). *Le système national mondial hiérarchisé : une nouvelle lecture du capitalisme mondial*. Paris, La Découverte. 132p.

BONACICH, Edna, (1984). *Labor Migration Under Capitalism. Asian Worker in the United States before World War II*, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press. (pp. 1-180).

CHARLOT, Bernard, (1987). *L'école en mutation*, Paris, Payot. 283p.

LEE, Everett, (1966). «A Theory of Migration», *Demography*, vol.3, n°1, pp.47-57.

MILES, Robert, (1988) *Racism*, Routledge, London and New York. 154p.

MILES, Robert, (1982). *Racism and Migrant Labor*, Routledge and Kegan, London. 201p.

PIORE J., Michael, (1979). *Birds of Passage*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, London. 228p.

WALLERSTEIN, Immanuel, (1964). *The Road to Independence. Ghana and the Ivory Coast*. Paris, Mouton. 200p.

WATSON, Keith, (1982). *Education in the Third World*. Croom Helm. London & Canberra.

B. Rapports, études et articles

ADAMS, Walter, (1968). *The Brain Drain*, N.Y., Macmillan. 273p.

BANQUE MONDIALE, (1980). *Éducation, Politique sectorielle*. Washington, 3^e édition. 154p.

BOLBAUGH B., Jerry, (1972). *Educational Development in Guinea, Mali, Senegal and Ivory Coast*. UNESCO- U.S. Department of Health, Education and Welfare/Office of Education.

CARLSSON, Ingvar, (1971). «L'expansion de l'enseignement au cours des décennies écoulées», *Politiques d'enseignement pour la décennie 1970/1980*, OCDE. pp. 73-83.

COMMITTEE ON THE INTERNATIONAL MIGRATION OF TALENT (collectif) (1970). *The International migration of high-level manpower : its impact on the development process*, N.Y., Praeger. 738p.

GLASER, William, (1978). *The Brain Drain. Emigration & Return*, Pergamon Press. UNITAR, Research Report n^o. 22.

HOEK, F J van, (1970). *The migration of high level manpower from developed countries*, The Hague, Mouton. 52p.

KHOAPA, Bennie A., (1987). *Brain-Drain and Study Abroad : Factors influencing Emigration Plans of Third World Students in the United States*. Case Western Reserve University. 163p.

Marchés Tropicaux, 24 septembre 1993, vol. 49, n^o.2498.

Marchés Tropicaux, 17 septembre 1993, vol. 49, n^o.2497.

Marchés Tropicaux, 10 septembre 1993, vol. 49, n^o.2496.

Marchés Tropicaux, 3 septembre 1993, vol. 49, n^o.2495.

Marchés Tropicaux, 8 octobre 1993, vol. 49, n° 2500.

Migration of Talent (collectif), (1970). *The International migration of high-level manpower : its impact on the development process*, N.Y., Praeger. 738p.

MINISTERE DE L'ÉCONOMIE, DES FINANCES ET DU PLAN, (août 1994). *Situation économique édition 1993*. République du Sénégal, Direction de la Prévision et de la Statistique. 242p.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (oct. 1991). *Programme de valorisation des ressources humaines. Planification - Programmation - budgétisation dans le secteur de l'éducation*, Côte d'Ivoire. 61p.

RAVENSTEIN, E.G., (1976). «The Laws of Migration», *Demography*, Arno Press. A New York Times Company. 305p.

SCHULTZ w., Theodore, (1971). *Investismen in Human Capital. The Role of Education and of Research*. The Free Press, New York, Collier-Macmillan Limited, London. 272p.

SJAASTAD A., Larry A, (1962). «The Costs and Returns of Human Migration», *Journal of Political Economy*, vol. 70, n° 5, pp.80-93.

TODARO, Michael P., (1976). *Migration and Economic Development : A Review of Theory, Evidence, Methodology and Research Priorities*. Institute for Development Studies. University of Nairobi. 105p.

TODARO P., Michael, (1966). «A Model of Labor Migration and Urban Unemployment in Less Developed Countries», *The American Economic Review*, vol. 59, n° 1, pp.138-147.

UNESCO, (1971). *Scientists abroad : a study of the international movement of persons in science and technology*, Paris, Unesco. 147p.

ZOLBERG, Aristide R., (1989). «The Next Waves : Migration Theory for a Changing World», *International Migration Review*, vol. xxiii, n°3, pp.403-455.

II. Migration et éducation.

A. Ouvrages et thèses.

ALTBACH, Philip G. and KELLY, Gail P., (1984). *Education and the Colonial Experience*. Transaction Books. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.). 297p.

ANDERSON, Lascelles and WINDHAM, Douglas M., (1982). *Education and Development*. Health and company. 215p.

BUSIA, K.A. (1969). *Purposeful Education for Africa*, Mouton, Paris. 107p.

COOMBS H., Philip, (1989). *La crise mondiale de l'éducation*, Éditions universitaires, De Boeck Université. 374p.

COOMBS H., Philip, (1985). *The World crisis in education : the view from the eighties*. New York, Oxford University Press. 353p.

DIOP, Oumar Coumba (sous la direction de), (1992). *Sénégal, Trajectoires d'un État*, Série des Livres de CODESRIA, Paris, Karthala. 500p.

FRANÇOIS, Louis. (1968). *Le droit à l'éducation. Du principe aux réalisations, 1948-1968*. Unesco, 100p.

HALARY, Charles, (1994). *Les exilés du savoir. Les migrations scientifiques internationales et leurs mobiles*, Paris, Éditions L'Harmattan. 301p.

LE THÀNH KHOI (dir), (1971). *L'enseignement en Afrique tropicale*. Groupe de Recherche de l'I.E.D.E.S, Paris, PUF. 463p.

MOUMOUNI, Abdou, (1967). *L'éducation en Afrique*, Paris, François Maspero. 2^e édition. 399p.

RIBES, Bruno et al., (1980). *Domination ou Partage? Développement endogène et transfert des connaissances*, Paris, Unesco. 292p.

ROBERTS, T.D. et al., (1973). *Area handbook For Ivory Coast*. 2nd ed. Washington, U.S. Govt. 449p.

SCHULTZ W., Theodore, (1981). *Il n'est de richesse que d'hommes*. Économie sans rivages, Paris, Bonnel. 213p.

SNYDERS, Georges, (1976). *École, classe et lutte des classes*, Paris, PUF. 377p.

TEDGA, Paul J, (1988). *Enseignement supérieur en Afrique noire francophone. La catastrophe?* Paris, P.U.S.A.F./L'Harmattan. 223p.

TURCOTTE, Denis, (1981). *La Politique linguistique en Afrique francophone. Une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar*, Les Presses de l'Université de Laval, Québec. 219p.

B) Rapports, études et articles.

Bilan économique et social, 1992.

Bilan économique et social, 1991.

BUREAU CANADIEN DE L'ÉDUCATION INTERNATIONALE, (1989). *Profil des étudiants étrangers au Canada 1989*. Magazine de l'éducation internationale. 64p.

BUREAU CANADIEN DE L'ÉDUCATION INTERNATIONALE, (1981). *Un juste équilibre. Rapport de la commission sur les politiques relatives aux étudiants étrangers*. 94p.

BUREAU DES SERVICES AUX ÉTUDIANTS ÉTRANGERS, (déc.1992). *L'international*. Canada, Université de Montréal.

CHARPENTIER, Jean, (1980). «Les étudiants étrangers en France. Tentatives de recherche sur les motivations et les obstacles : étudiants marocains et étudiants togolais»,

Formation et transferts de technologie. Colloque international par CUCES-UNIVERSITÉS, Publications Université Nancy II. pp.163-166.

DERIVE, M.J. et J., (1986). «Francophonie et pratique linguistique en Côte d'Ivoire», *Politique africaine*, n° 23, pp.42-56.

DÉSALMAND, P., (1986). «Une aventure ambiguë. Le programme d'éducation télévisuelle (1971-1982)», *Politique africaine*, n° 24, pp.91-103.

DESAUNAY, Guy, (1980). «Le Transfert de systèmes éducatifs. Le cas de l'enseignement de la gestion et particulièrement des sciences humaines», *Formation et transferts de technologie. Colloque international par CUCES-UNIVERSITÉS, Publications Université Nancy II. pp.163-166.*

DIAMBOMBA, Miala, (1989). *Les étudiants africains au Canada. Leur profil, les conditions de leur formation et leurs plans de carrières.* IDRC - CRDI - CIID. Canada. 298p.

DIAMBOMBA, Miala, (1987). *Développement des ressources humaines en Afrique. Politiques vis-à-vis des étudiants à l'étranger dans les pays africains et dans les pays donateurs.* IDRC - CRDI - CIID. Canada. 59p.

ERNY, P., (1986). «Bilan d'une recherche sur l'éducation en Afrique», *Cahiers de sociologie économique et culturelle, Ethnologie*, n°5, pp.137-146.

FAFUNWA, Babs A. and AISIKU, J.U., (1982). *Education in Africa. A comparative Survey.* London. George Allen & Unwin. Boston Sydney. 270p.

GERVAIS, Yves, (1994-95). «Côte d'Ivoire, si l'hécatombe peut permettre de réhabiliter le bac...», *AfriqueEducation*, Bimestriel international indépendant, n°9, p.19.

HELLER B., Peter, (1989). «International Student Mobility : Some Consequences of a Form of Technology Transfer», *International Studies Notes*, vol.14, n°2, pp.36-41.

KANVALY, Fadiga, (1981). «A qui profitent nos écoles?», *Annales de l'Université d'Abidjan, série F (Ethno-Sociologie)*, t.IX, pp. 91-136.

- KIRST W., Michael, (1979). *Le financement de l'enseignement primaire et les objectifs fondamentaux de l'école*. OCDE, vol. III. 162p.
- LALLEZ, Raymond, (1986). «La technologie éducative dans les universités des pays en développement», *Perspectives*, OCDE, vol. 16, n^o. 2, pp.193-211.
- LE THÀNH KHOI, (1976). «Aid to Education - Co-operation or Domination?», *Prospects*, vol. VI, n^o.4, pp.583-594.
- LE THÀNH KHOI, (1965). «Dimension historique de l'éducation», *Tiers-Monde*, t. VI, n^o.22, Avril-Juin. pp.335-356.
- MCLEAN, Martin, (1983). «Educational Dependency : a critique», *Compare*, vol.13, n^o.1, pp.25-42.
- NDACHI TAGNE, David, (1995-96). «Cameroun : l'hécatombe. Le nouveau bac a été victime de nombreux dysfonctionnements», *AfriquEducation*, Bimestriel international indépendant, n^o.16-17, pp.55-56.
- NDACHI TAGNE, David, (1994). «Cameroun : l'école se meurt sous le regard passif du pouvoir», *AfriquEducation*, Bimestriel international indépendant, n^o.5, pp.26-27.
- NDIAYE, Alassane Salif, (1995-96). «La médiocrité de bout en bout», *AfriquEducation*, Bimestriel international indépendant, n^o.16-17, pp.39-41.
- NGANGO, Georges, (1994-95). «Le geste qui sauve», *AfriquEducation*, Bimestriel international indépendant, n^o.9, pp.16-17.
- NNANA, Marie-Claire, (1994-95). «Cameroun : on a frôlé la catastrophe...», *AfriquEducation*, Bimestriel international indépendant, n^o.9, pp.13-14.
- OLIVIER, Jean-Pierre, (1975). «Afrique : qui exploite qui? *Les Temps Modernes* , t.30, Avril-Juillet, n^{os}. 345-348, pp.1506-1551/1744-1775.
- ORIVEL, François, (1986). «Crise économique et crise de l'éducation: quelques perspectives», *Perspectives*, vol. 16, n^o. 2. pp. 216-235.

- QUÉBEC (Province). Conseil des universités, (1992). *Les étudiants étrangers dans les universités québécoises : avis à la ministre de l'enseignement supérieur et de la science*. Conseil des universités. Sainte-Foy, Québec. 56p.
- RAMA, W. Germán, (1986). «L'éducation dans l'Amérique latine en mutation», *Perspectives*, vol. 16, n° 2, pp.175-191.
- SAMB, Papa Boubacar, (1994-95). «Sénégal, l'équation de l'orientation», *AfriqueEducation*, Bimestriel international indépendant, n°9, p.18.
- SAMBA, Ndi, (1994-95). «Un système d'évaluation désuet», *AfriqueEducation*, Bimestriel international indépendant, n°9, p.14.
- STATISTIQUE CANADA, (1987-1990). «Participation des étudiants étrangers dans l'éducation canadienne», *Rapport annuel*..
- STATISTIQUE CANADA, (1978). *La question des étudiants étrangers au Canada et des étudiants canadiens à l'étranger*. 155p.
- UNESCO, (1972). *Statistiques des étudiants à l'étranger 1962-1968*. Rapport et études statistiques. 416p.
- VINCENT, Fernand, (1987). «Former pour le développement : réflexions sur quelques expériences», *Genève-Afrique*, n°2, vol. 25, pp.143-154
- WADE, A., (1956). «Examen critique des méthodes pédagogiques», *Présence africaine*, n° 1-10, pp.56-73.
- WORLD BANK GROUP, (1973), *Torches in the Night. Educational Experiences in Tanzania and the Ivory Coast*, 59p.
- YAO, Paul Akoto, (1995-96). «Éviter maintenant de vouloir plaire à tout le monde», *AfriqueEducation*, Bimestriel international indépendant, n°16-17, pp.35-38.

III. Motifs de retour et de non-retour.

A) Ouvrages et thèses

ANWAR, Muhammad, (1979). *The Myth of Return. Pakistanis in Britain*, Heinemann. London. 276p.

ATANGANA-MEBARA, J.-M., Martin, J.-Y., Ta Ngoc, C., (1984). *Éducation, emploi et salaire au Cameroun*, Unesco : Institut international de la planification de l'éducation. 294p.

BANQUE MONDIALE, (1988). *Education in Sub-Saharan Africa. Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion*. World Bank Policy Study. 185p.

DAMIBA, Aimé, (1977). *L'éducation en Afrique à la lumière de la Conférence de Lagos (1976)*, Paris, Unesco. 59p.

DJITAL, M., (1975). *Les étudiants africains à Montréal : aliénation?* Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, École de Service social. 355p.

DOUIEB EL ATTAFI, Abdellatif, (1989). *Étude de perspective de retour, non-retour chez les étudiants Maghrébins. Retour, non-retour des étudiants Marocains : le cas de Lille*. Thèse de doctorat, Université des sciences et techniques de Lille Flandres Artois. France. 238p.

HEKMATI, Merhi, (1970). *Alienation, Family Ties, and Social Position as Variables Related to the Non—Return of Foreign Students*. Ph.D., School of Education of New York University.

KASONGO-NGOY, Makita-Makita, (1989). *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique : à quoi sert le diplôme universitaire*, Paris, L'Harmattan. 215p.

KAUFFMANN, Norman L., MARTIN, Judith N., WEAVER, Henri D., (1992). *Students abroad : Strangers at Home. Education for a Global Society*, Intercultural Press, Yarmouth/USA. 194p.

MENON, Sarath, (1990). *Beyond «Push» and «Pull» Explanations, Asian-Indian Graduates Students in the United States*. University of Houston.

ROBERT, Madeleine, (1972). *L'exode des cerveaux*, Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie. Thèse de doctorat.

B) Rapports, études et articles.

ADELEGAN, O. Francis, PARK, J. David, (1985). «Problems of Transition for African Students in An American University», *Journal of College Student Personal*, vol. 26, n^o.6, pp.504-508.

BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL, (1973), *L'emploi en Afrique : aspects critiques du problème*, Genève. 309p.

CÉLESTIN, Jean-Bernard, (1992), *L'emploi et la formation dans un contexte de crise économique, le cas de l'Afrique d'expression française*, Bureau international du Travail, Genève. 108p.

GARCIA GUADILLA, Carmen, (1984). «Production et transferts théoriques dans la recherche éducative. Le cas de l'Amérique latine», *Revue Tiers-Monde*, vol. 25, n^o. 97, pp.75-95.

HEIKINHEIMO, P.S. and SHUTE, J, (1986). «The Adaptation of Foreign Students : Student Views and Institutional Implications», *Journal of College Personal*, vol.27, n^o.5, pp.399-406.

LACHAUD, Jean-Pierre, (1989). *Le désengagement de l'État et les ajustements sur le marché du travail en Afrique*, Institut international d'études sociales, Genève, Série de recherche, n^o.96. 81p.

MYERS, G. Robert, (1972). *Education and Emigration*, David Mckay Company, Inc./New York. 423p.

- NOTOKO, Y. Lee and MELVIN, C. Ray, (1987). «Return Intention of Students from Four Developing Countries», *International Review of Education*, vol.33, n°.1, pp.75-85.
- ORSTOM, (s.a.). «L'insertion urbaine à Dakar. Les jeunes vivent la crise, les aînés la supportent», *Actualités*, n° 48.
- RITTERBAND, Paul, (1968). *The Non-Returning Foreign Students : The Israeli Case*. Columbia University. Bureau of Applied Research. 316p.
- RODRIGUEZ, Orlando, (1974). *Social Determinants of Non-Return : Foreign Students from Developing Countries in the United States*. Bureau of Applied Social Research Columbia University. 199p.
- SAINT, William S., (1992). *Universities in Africa. Strategies for Stabilization and Revitalization*. The World Bank, Washington, D.C. 140p.
- TEDGA, Jean-Paul, (1995). «Notre recommandation aux chefs d'État. Trouver une solution à la fuite des cerveaux», *AfriqueEducation*, Mensuel international indépendant, n° 15, p.5.
- UNESCO, (1963). *The Development of Higher Education*. Report of the Conference on the Development of Higher Education in Africa. Tananarive, 3-12 september 1962. 339p.

ANNEXE

SUITE DE L'EXPOSÉ SUR L'ÉDUCATION EN CÔTE D'IVOIRE

Enseignement primaire

L'admission au primaire est assujettie à des frais de scolarité s'élevant à 2 000 francs CFA par an, et le droit d'examen étant de 500 F CFA par candidat (Ministère de l'éducation nationale, 1990, p.28).

Le passage en classe supérieure dans l'enseignement primaire requiert une moyenne de cinq sur dix (Ministère de l'éducation nationale, 1990, p.28). Et l'admission à l'entrée en 6^{ème} est fonction non pas d'une moyenne des notes obtenues aux différentes épreuves, mais d'un certain nombre de points fixés par la Direction des examens. Cependant, le nombre de points exigés varie selon le sexe et l'âge des élèves. En effet, jusqu'à l'année scolaire 1990-1991, les candidats aux examens étaient regroupés dans trois séries correspondant à des tranches d'âge : la série spéciale pour les élèves âgés entre 9 et 11 ans, la première série pour ceux entre 12 et 13 ans et la deuxième série qui comprend les élèves ayant entre 14 et 15 ans (Ministère de l'éducation nationale, 1990, p.28).

Le système scolaire exigeait des jeunes non seulement un taux d'effort moindre aux examens, c'est-à-dire moins de points par rapport aux candidats des autres séries, mais il leur accordait aussi certains privilèges en cas d'échec à ces examens. En effet, les élèves âgés entre 9 et 11 ans, qui étaient communément appelés «sur-doués», étaient autorisés à reprendre leur année jusqu'à la tranche d'âge 14-15 ans en raison de leur très jeune âge, de même que ceux de 12-13 ans. Quant aux élèves de 14-15 ans, et plus particulièrement ceux de 15 ans, ils étaient exclus de l'institution scolaire pour «arrêt d'études» ou pour «limite d'âge» (Kanvaly, 1981, pp.102;106). Cette distinction d'âge existerait aussi au niveau secondaire et supérieur; ainsi les élèves classés dans la catégorie «arrêt pour limite d'âge» seraient, au premier cycle secondaire, ceux âgés de plus de 19 ans, au deuxième cycle secondaire les élèves de plus de 23 ans, et au cycle supérieur les élèves de plus de 25 ans (Kanvaly, *ibid*, p.102).

En ce qui concerne l'enseignement primaire, Le Ministère de l'éducation nationale aurait jugé bon de supprimer, par «souci de justice et d'équité», ces mesures discriminatoires fondées sur l'âge et le sexe; celles-ci, semblait-il, n'avaient plus leur raison d'être étant donné qu'une grande proportion d'élèves (90%) parvenait à atteindre le niveau CM2 entre 11 et 15 ans (*ibid*). Il faut noter en passant que cette réforme, comme bien d'autres (notamment la suppression du baccalauréat probatoire) fait suite à la montée de mouvements de contestations et de revendications qui sont apparus avec l'instauration du multipartisme en Côte d'Ivoire.

Enseignement secondaire

Au niveau du secondaire, le passage d'une classe à une autre requiert une moyenne générale égale ou supérieure à 10 (sur 20). Une moyenne générale annuelle comprise entre 8,50 et 9 (sur 20) entraîne le redoublement, et une moyenne générale annuelle inférieure à 8,50, l'exclusion (Ministère de l'éducation nationale, *ibid*, p.39).

Les études de fin de premier cycle sont sanctionnées par un examen, le Brevet d'Études du Premier Cycle (B.E.P.C.) assorti d'un droit d'examen de 2 000 F CFA (*ibid*, p.40). Le passage du premier au second cycle est fonction d'une moyenne générale de l'ensemble des disciplines enseignées au cours de l'année scolaire, indépendamment des résultats à l'examen du B.E.P.C. Quant aux conditions de redoublement et de renvoi, elles sont les mêmes que celles qui prévalent dans le premier cycle secondaire, jusqu'à la classe de terminale. Dans cette dernière, une moyenne générale annuelle supérieure ou égale à 8,50 (sur 20) entraîne un redoublement; une moyenne générale annuelle inférieure à 8,50 (sur 20)

avec ou sans redoublement, et un échec au baccalauréat exposent à une exclusion (Ministère de l'éducation nationale, *ibid*, p.39).

Enseignement supérieur

Les études universitaires sont sanctionnées par des diplômes dont certains se rapportent aux examens de fin d'année scolaire. Ce sont : le Diplôme d'Études universitaires générales (DEUG I et II), Diplôme universitaire d'Études spécialisées (DUES I et II) et le Diplôme universitaire d'Études littéraires (DUÉL I et II) qui sont des diplômes du premier cycle de l'enseignement universitaire. La licence et la maîtrise sont deux diplômes du deuxième cycle de l'enseignement universitaire, dont la durée est d'un an chacun. La licence est en principe obtenue au bout de trois années d'études universitaires, et la maîtrise en quatre ans en principe. A tous ces diplômes, s'ajoutent le DEA (cinq années d'études universitaires) et le doctorat (au moins sept années d'études).

L'obtention des diplômes du premier cycle de l'enseignement universitaire consiste en des évaluations orales et écrites ordinaires (annuelles) et en des examens écrits et oraux en fin d'année scolaire. L'obtention des diplômes du deuxième cycle universitaire (la licence constituée d'une partie théorique et d'une partie pratique, et la maîtrise) consiste à produire un mémoire. Mais ce sont surtout les examens de fin d'année qui semblent déterminants, par rapport aux performances intellectuelles durant l'année. Ces examens, en principe destinés à mesurer le niveau de connaissance des étudiants, en rapport avec toutes les matières enseignées, et à les faire accéder aux échelons supérieurs de la formation, se font en deux temps : en juin d'abord, avec les écrits et les oraux et, ensuite, généralement en septembre pour permettre aux malchanceux de juin de tenter leur seconde chance, avec aussi les écrits et les oraux. Généralement les décisions quant au choix des matières à l'oral et/ou à l'échec incombe aux responsables des départements. Un échec en juin et en septembre, c'est-à-dire la non obtention de la moyenne requise, même occasionnée par une défaillance dans une seule matière, oblige à une reprise de toute l'année scolaire. Ce système d'examens fonctionne de la même manière pour les autres cycles précédents.

Les bourses d'étude représentent au niveau de l'enseignement secondaire annuellement 3,1 milliards de F CFA, chaque élève boursier recevant 36 000 F CFA par an, soit 12 000 F CFA à la fin de chaque trimestre (Ministère de l'éducation nationale, 1990, p.40). La bourse «est une aide donnée à l'élève méritant pour lui permettre de faire face à ses dépenses en fournitures scolaires» (Ministère de l'éducation nationale, 1990, p.40). Dès lors, le maintien de la bourse dépend de la performance académique de l'étudiant, toute défaillance entraînant soit la réduction de moitié de la bourse (18 000 F CFA par an, soit 6 000 F CFA par trimestre) ou sa suppression pure et simple.

Au niveau de l'enseignement supérieur, le montant varie selon l'institution fréquentée : le montant est généralement plus élevé au niveau des grandes écoles qu'au niveau de l'Université. Le montant est également fonction du statut civil des étudiants (par exemple les mariés reçoivent généralement plus que les célibataires).

GUIDE D'ENTREVUE

CONTEXTE

Une étude dans le cadre d'une thèse de doctorat en sociologie à l'Université de Montréal, sur le problème de retour ou de non-retour des étudiants étrangers dans leur pays d'origine après leur formation.

OBJECTIFS

A partir d'une étude qualitative auprès d'un échantillon de base d'environ cinquante étudiants, nous voulons:

- examiner la question de retour/non-retour des étudiants camerounais, ivoiriens et sénégalais dans leur pays d'origine après leur formation à l'étranger en rapport avec le contexte social général du pays d'origine et du pays d'accueil.
- plus particulièrement, contribuer à la compréhension, à l'explication de ce phénomène par l'apport d'une étude plus qualitative.

HYPOTHESE DE RECHERCHE

Nous émettons l'hypothèse générale selon laquelle le retour ou le non-retour des étudiants dans leur pays d'origine après leur formation est l'aboutissement d'un processus d'adaptation et/ou d'intégration (interactions sociales, contraintes sociales, matérielles et scolaires, etc.) dans le pays d'accueil.

DÉMARCHE D'ENTREVUE

L'entrevue est organisée autour de sept blocs. Dans le premier bloc, nous parlerons de l'émergence du projet d'études à l'étranger. Dans ce bloc, il s'agira de saisir le contenu du projet, l'émergence de celui-ci, son évolution et sa mise en œuvre, en relation avec les conditions à la fois internes et externes au pays d'origine. Le deuxième porte sur l'insertion universitaire et académique. Le troisième concerne l'insertion hors universitaire (logement, travail rémunéré et d'autres informations, entre autres, relationnelles). Le quatrième bloc est un retour sur le projet d'études. Le cinquième et dernier bloc concerne les profils socio-démographiques des interviewé(es).

CADRE GÉNÉRAL DE L'ENTREVUE

SECTION 1	Échange informel et préambule
SECTION 2	L'émergence et la mise en œuvre du projet d'études à l'étranger
SECTION 3	Les expériences d'insertion universitaire et académique
SECTION 4	L'insertion hors université
SECTION 5	Retour sur le projet
SECTION 6	Profils du répondant

SECTION 1 Échange informel et préambule

Mes entrevues s'inscrivent dans le cadre de ma thèse de doctorat portant sur la formation à l'étranger. Ma recherche a pour but de connaître et de comprendre l'importance accordée par les étudiants à leur projet d'études à l'étranger, les conditions d'études et les conditions de vie dans lesquelles se réalise ce projet. En somme, elle veut cerner les éléments de cheminement des étudiants dans la réalisation de leur projet d'études.

Les personnes auxquelles je m'intéresse sont donc à la fois celles qui ont terminé leur formation universitaire et celles qui sont encore aux études. Je m'intéresse plus particulièrement aux étudiants et anciens étudiants de l'Université de Montréal, de l'Université du Québec à Montréal et de l'École Polytechnique de Montréal, originaires du Cameroun, de la Côte d'Ivoire et du Sénégal. Avec ces personnes, je fais des entrevues portant sur les différentes dimensions de la formation, c'est-à-dire, entre autres, sur les cours suivis, les contenus de ces cours, la pédagogie, les rapports aux professeurs et aux étudiants dans les activités académiques.

Vous faites partie d'une liste d'étudiants conçue au hasard à l'aide des données statistiques sur les étudiants étrangers, disponible au Bureau des Services aux Étudiants Étrangers de l'Université de Montréal. Avec votre autorisation, je voudrais enregistrer l'entrevue pour faciliter la saisie, la transcription et l'analyse des informations.

Ces informations seront tenues dans la plus stricte confidentialité; aucune divulgation n'en sera faite en dehors du cadre de cette recherche et aucune révélation ne sera faite sur l'identité des participants, dans le résultat de ce travail, sauf avis contraire de ceux-ci.

En tout temps, vous pouvez demander à revenir sur une entrevue déjà faite pour des modifications (ajouts, précisions, etc.). Je peux aussi éventuellement avoir besoin de complément d'informations ou de précisions. Il n'y a pas de lieu d'entrevues déterminé d'avance; c'est à vous et moi de choisir un lieu convenable pour le bon déroulement de l'entrevue.

SECTION 2 L'émergence du projet d'études à l'étranger et sa mise en œuvre

Je m'intéresse à votre formation antérieure, à ce que vous avez fait comme études avant de venir au Canada. je veux savoir aussi comment le projet de venir étudier au Canada a émergé et comment vous avez pu le mettre en œuvre.

Dans quel domaine avez-vous étudié avant de venir au Canada?
 Comment c'était, étudier dans ce domaine?
 Pourquoi avez-vous choisi ce domaine d'études?
 Comment avez-vous eu l'idée de choisir ce domaine d'études?
 Comment avez-vous eu l'idée d'aller étudier à l'étranger?
 Pourquoi vouliez-vous aller étudier à l'étranger?
 Comment cette idée était-elle possible à réaliser?
 Quelle a été la réaction de vos parents?
 Que pensiez-vous des études à l'étranger (en Occident)?
 Que pensiez-vous du diplôme étranger?
 Que pensiez-vous faire comme études en ce moment-là?
 Quelle était votre idée sur la société canadienne et québécoise?
 Pourquoi avez-vous choisi le Canada comme lieu d'études?
 Comment ce départ a-t-il été possible?

Aide-mémoire

Je m'intéresse ici à la genèse et aux différentes composantes du projet d'études à l'étranger. Ce que je veux savoir, ce sont les motivations de l'interviewé(e) en relation avec le discours qui prévalait sur les études à l'étranger et sur le préjugé favorable sur le diplôme étranger, en relation avec la circulation et l'échange des informations en provenance des pays développés (pays d'études), et également en relation avec le voisinage ou d'autres personnes ayant fait l'expérience des études à l'étranger, etc. Mon intention est de cerner le projet en relation avec les conditions contextuelles de son émergence et de sa mise en œuvre. Il me semble important ici de mieux saisir le contenu du projet afin de comprendre son aboutissement (retour ou non-retour).

SECTION 3 Les expériences d'insertion universitaire et académique

Nous venons de parler de votre projet d'études. Parlons maintenant de vos expériences d'insertion universitaire et académique.

Est-ce que ça vous dit quelque chose une esquisse du projet de maîtrise ou de doctorat pendant la demande d'admission?
 Comment ce projet a-t-il évolué?
 [Si changement de projet] Pourquoi aviez-vous choisi de travailler sur le premier sujet?
 A votre arrivée, quels cours avez-vous pris? Dans quel domaine?
 Pourquoi avez-vous choisi ces cours?
 Que pensez-vous de ces cours?
 Que pensez-vous des matières abordées dans les cours que vous avez pris?
 Que pensez-vous de la pédagogie?
 Que pensez-vous de l'évaluation?
 Que pensez-vous de l'encadrement?
 Que pensez-vous des ressources académiques de recherche ou de formation en général?
 Que pensez-vous de la réputation de votre université dans votre domaine d'études?
 Que pensez-vous de vos rapports avec les professeurs en général?
 Que pensez-vous de vos rapports avec vos collègues étudiants dans les activités académiques?
 Que pensez-vous de vos rapports avec le personnel administratif?
 Que pensez-vous de l'enseignement au Canada/Québec?
 Que pensez-vous du système d'examens en général?
 Que pensez-vous du système de travaux de sessions?
 Au bout de combien de sessions (ou d'années êtes-vous arrivé à mieux vous adapter)?
 Comment avez-vous réussi à mieux vous adapter?
 Que pensez-vous de vos expériences d'études en France (ou ailleurs) par rapport aux expériences que vous avez ici au Canada (pour ceux qui sont passés par la France, les États-Unis ou un autre pays développé)?
 Que pensez-vous du système de crédits de cours?
 Que pensez-vous des séminaires?
 Que pensez-vous du système d'examens de synthèse?
 Que pensez-vous du système d'examens du projet de thèse?
 Qu'est-ce qui a changé au niveau de ce que vous pensiez des études au Canada?
 Qu'est-ce qui a changé au niveau de votre façon d'étudier?
 Avez-vous changé de domaine d'études? Combien de fois avez-vous changé? A quel moment avez-vous changé? Pourquoi?

Aide-mémoire

Mon objectif est de saisir ici l'organisation du travail, le mode de travail (travail individuel ou en équipe, discussion informelle avec les collègues, les professeurs ou avec d'autres étudiants).

SECTION 4 Insertion hors université

4.1 Le logement

Ce que je veux maintenant savoir, c'est votre expérience de logement depuis votre arrivée jusqu'à aujourd'hui. Après l'émergence de votre projet, vous arrivez au Canada.

Dans quel quartier habitez-vous à votre arrivée?
 Habitez-vous chez un ami ou un compatriote? Comment cela s'est-il passé?
 Comment avez-vous trouvé (obtenu) votre premier logement?
 Avez-vous bénéficié d'une aide pour la recherche de ce logement?
 Etiez-vous seul ou en co-location?
 Depuis votre arrivée, combien de fois avez-vous changé de logements? Pourquoi?
 Quand avez-vous changé de logements?
 Dans quel(s) quartiers avez-vous habité aux différents changements de logements?
 Que pensez-vous de ces différents logements et quartiers que vous avez habités?
 Habitez-vous seul ou avec quelqu'un aux différents changements?
 A présent, vivez-vous seul ou avec quelqu'un? Depuis combien de temps?
 Que pensez-vous du logement et du quartier que vous habitez actuellement?

Aide-mémoire

Je m'attends d'abord à ce que l'interviewé(e) me parle de son premier logement, s'il l'a eu avec ou sans difficulté, avec ou sans aide quelconque; ensuite, qu'il(elle) parle des autres expériences qui ont suivi, donc des déménagements et des changements éventuels de quartiers, des modes de location; enfin et surtout qu'il(elle) me dise pourquoi ces déménagements et changements. Avec qui il(elle) co-habitait ou déménageait.

4.2 Le travail rémunéré

Nous allons maintenant parler de votre expérience en ce qui concerne le travail rémunéré depuis votre arrivée au Canada?

Quelles ressources aviez-vous pour votre projet d'études, en arrivant?
 Avez-vous travaillé? Pourquoi?
 Quand avez-vous travaillé? Pourquoi?
 Comment avez-vous eu ce travail?
 Faisiez-vous autre chose? Pourquoi?
 Avez-vous changé de travail? Pourquoi?
 Cet (ces) emploi(s) était(ent)-il(s) en relation avec vos études?
 Comment faisiez-vous (vous organisiez-vous) pour travailler et étudier?
 Que pensez-vous de cette expérience à la fois de travail et d'études?
 Pourquoi avez-vous travaillé?
 Quand avez-vous travaillé?
 Avez-vous travaillé à temps partiel?
 Avez-vous travaillé à temps plein?
 Avez-vous travaillé de jour?
 Avez-vous travaillé de nuit?
 Combien d'heures par semaines travailliez-vous?
 Pendant combien de temps avez-vous travaillé?
 Travaillez-vous encore? Pourquoi?
 Temps partiel? Temps plein? De jour? De nuit? Combien d'heures par semaine?
 Que saviez-vous des possibilités d'emploi avant votre arrivée?
 Si les étudiants étrangers avaient le droit de travailler, travailleriez-vous? Pourquoi?
 Travailleriez-vous dans votre domaine d'études? Pourquoi?

Aide-mémoire

Je cherche à savoir l'expérience de travail pour en connaître l'influence (positive et/ou négative) sur la réalisation du projet. Je suppose que l'exercice d'un travail en parallèle avec les études, s'il absorbe beaucoup de temps, peut entraîner le ralentissement, la modification ou le renouvellement sinon l'abandon du projet, mais il peut aussi en être l'une des conditions de réalisation.

4.3 Autres informations

Nous avons parlé de vos expériences d'insertion universitaire et académique. Parlons à présent de vos relations amicales ou autres avec les non-africains, les africains, vos compatriotes.

Avant votre arrivée, quelle était votre idée du Canada?
 A votre arrivée, qu'est-ce qui vous a le plus frappé?
 Quel était votre rapport aux canadiens et québécois?
 Comment ce rapport a-t-il évolué?
 Quels sont vos loisirs?
 Etes-vous membre d'une association (association régionale, organisme communautaire)?
 Quels sont les buts de cette association?
 Etes-vous en contact avec votre pays d'origine? Comment?
 Comment ce contact a-t-il évolué depuis votre arrivée? Pourquoi?
 Que pensez-vous des obligations familiales dans le pays d'origine?
 Comment cette idée a-t-elle évolué depuis que vous êtes au Canada?
 Avez-vous déjà voyagé depuis votre arrivée?
 Combien de fois avez-vous déjà voyagé?
 Ces voyages étaient-ils en rapport avec vos études?
 Connaissez-vous d'autres étudiants de votre pays d'origine ou d'un autre pays qui ont vécu les mêmes expériences que vous?
 Comment ces étudiants ont-ils réagi par rapport à ces expériences?
 Pourquoi pensez-vous qu'ils ont réagi de la même façon ou de façon différente?

Aide-mémoire

Je cherche ici à connaître les contacts de l'étudiant(e) non seulement avec le pays d'accueil mais aussi avec son pays d'origine. Ces interactions et contacts peuvent permettre de comprendre la fermeture/l'ouverture à la société d'accueil et, parallèlement, le renforcement de l'attachement au pays d'origine, et vice versa.

SECTION 5 Retour sur le projet d'études

Après votre expérience de travail rémunéré, revenons à nouveau à votre projet pour parler de son évolution et de son devenir.

Que pensez-vous de votre formation pour votre pays?
 Que pensez-vous de votre formation pour le Canada/Québec?
 Pensez-vous que c'était cela la formation que vous vouliez avoir avant votre arrivée?
 Qu'est-ce qui a changé au niveau de votre perception de votre pays?
 Qu'est-ce qui a changé au niveau de votre perception du Canada?
 Que vous a apporté d'autre (à part les études et le diplôme) votre séjour au Canada?
 Comment voyez-vous votre réinsertion ou insertion au plan social dans votre pays?
 Comment voyez-vous votre réinsertion ou insertion sur le marché du travail dans votre pays?
 Comment voyez-vous votre insertion au plan social au Canada/Québec?
 Comment voyez-vous votre insertion sur le marché du travail au Canada/Québec?
 Quels sont vos projets d'avenir?
 Quels changements souhaiteriez-vous dans les politiques d'études à l'étranger? Dans les politiques d'accueil des étudiants étrangers?

Aide-mémoire

Ce qui m'intéresse ici, c'est le lien entre la formation acquise et l'éventualité de retour ou de non-retour. Je veux savoir, entre autres, s'il y a un lien entre l'utilité instrumentale, le prestige social du diplôme étranger et la décision de retour ou de non-retour dans le pays d'origine; ou si celle-ci est plutôt influencée par l'ensemble de processus d'insertion sociale, économique et académique pendant le séjour d'études.

SECTION 6 Profils du répondant

- Sexe:
- Age:
- Date d'arrivée au Canada:
- Lieu de fréquentation scolaire (centre urbaine ou milieu rural):
 - primaire:
 - secondaire:
 - lycée :
 - université :
- Université fréquentée à l'arrivée:
- Date de changement d'Université:
- Date de changement de cycle:
- Date de changement de domaine d'études:
- Statut civil
 - marié(e) :
 - célibataire :
 - divorcé :
- Nombre d'enfants:
- Date de changement de statut civil:
 - éventuellement vous-même:
 - votre conjoint (e):
- Nationalité:
 - vous-même:
 - votre conjoint (e):
- Citoyenneté
 - éventuellement vous-même:
 - éventuellement votre conjoint (e):
- Résidence permanente
 - éventuellement vous-même:
 - éventuellement votre conjoint (e):
- Date de changement de statut:
 - vous-même:
 - votre conjoint (e):
- Mode de logement
 - locataire :
 - colocataire :
 - résidence universitaire :
- Composition du ménage:
- Liens entre (avec) les membres du ménage:
- Changement dans la composition du ménage:
- Changements de logement:

TABLEAUX DE DONNÉES STATISTIQUES

Tableau 1 : Étudiants à l'étranger, par grandes régions d'origine (Chiffres absolus et pourcentages).

Grandes régions d'origine	1962		1965		1966		1967		1968	
	Chiffres absolus	%	Chiffres absolus	%	Chiffres absolus	%	Chiffres absolus	%	Chiffres absolus	%
Total mondial	266 118	100	349 393	100	379 678	100	403 369	100	428 883	100
Africa	33 083	12,4	43 476	12,5	45 468	12	47 016	11,7	48 067	11,2
Amérique du Nord	34 849	13,1	44 057	12,6	49 719	13,1	54 706	13,6	58 999	13,8
Amérique du Sud	17 809	6,7	23 843	6,8	24 912	6,6	27 196	6,7	25 194	5,9
Asie	107 228	40,3	146 460	41,9	159 405	42	167 767	41,6	182 445	42,5
Europe et URSS	63 396	23,8	73 647	21,1	78 300	20,6	82 821	20,5	87 919	20,5
Océanie	2 690	1	3 316	0,9	3 922	1	4 196	1	4 362	1
Origine inconnue	7 063	2,7	14 594	4,2	17 952	4,7	19 667	4,9	21 897	5,1
(États arabes)	(38 259)	(14,4)	(60 020)	(17,2)	(64 170)	(16,9)	(67 389)	(16,7)	(71 818)	(16,7)
(Amérique latine)	(31 625)	(11,9)	(40 104)	(11,5)	(43 844)	(11,5)	(49 525)	(12,3)	(48 424)	(11,3)
Pays développés	91 848	34,5	110 125	31,5	119 329	31,4	126 430	31,3	135 542	31,6
Pays en voie de développement	167 207	62,8	224 674	64,3	242 397	63,9	257 272	63,8	277 444	63,3

Source : Unesco, 1972, p.26.

Tableau 2 : Effectifs scolaires, dans les colonies anglaise, belge et française, en Afrique entre 1960 et 1961.

	Colonies anglaises		Colonies belges		Colonies françaises	
	Valeur absolue	%	Valeur absolue	%	Valeur absolue	%
Niveau primaire	6 900 000	99,46	2 000 000	97,77	2 000 000	94,25
Niveau secondaire	22 000	0,32	44 500	2,18	115 000	5,42
Niveau supérieur	15 300	0,22	1 200	0,06	7 000	0,33
Total	6 937 300	100	2 045 700	100	2 122 000	100

Source des données: Lê Thành Khoi, 1971, p.20.

Tableau 3 : Pourcentage annuel de la croissance des effectifs scolaires en Afrique par degré, 1960-1980.

	1960-1965	1965-1970	1970-1975	1975-1980
Primaire	6.4	4.9	6.3	6.2
Secondaire	11.6	10.4	10.4	9.5
Supérieur	10.9	9	13.5	8.7

Source des données: Coombs, 1989, p.108.

Tableau 4 : Distribution en termes de pourcentages des étudiants africains à l'étranger dans différents domaines d'études en 1966.

	Nombre en valeur absolue	%
Lettres, Éducation, Beaux-arts	8 049	21
Droit, Sciences sociales	8 901	23.2
Sciences exactes et naturelles	7 507	17
Sciences de l'ingénieur	4 774	12.5
Sciences médicales	8 070	21.1
Agriculture	1 816	4.7

Source des données: Unesco, 1972, p.55.

Tableau 5 : Nombre et répartition en pourcentage des étudiants étrangers au Canada, selon le niveau d'études, entre 1975 et 1990.

	Élémentaire/ secondaire		Collège/métier		Université						Total	
					1 ^{er} cycle		2 ^e et 3 ^e cycles		Sous-total			
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
1990	23,357	30.3	25,461	29.3	20,330	23.4	14,857	17.1	35,187 ^f	40.4	87,005	100.0
1989	22,930 ^f	31.9 ^f	16,863 ^f	23.4 ^f	18,546 ^f	25.8 ^f	13,615 ^f	18.9 ^f	32,161 ^f	44.7 ^f	71,954 ^f	100.0
1988	19,838	31.8	13,142	21.1	17,524 ^f	28.1	11,882	19.0	29,406 ^f	47.1	62,386 ^f	100.0
1987	16,753	31.1	9,981	18.5	16,720 ^f	31.0 ^f	10,397	19.3	27,117 ^f	50.4	53,851 ^f	100.0
1986	15,269	29.1	8,813	16.8	18,292 ^f	34.9	10,019	10.1	28,311 ^f	54.0	52,393 ^f	100.0
1985	15,064	28.0	8,287	15.4	20,787 ^f	38.6	9,685	18.0	30,472 ^f	56.6	53,823 ^f	100.0
1984	15,726	27.2	8,738	15.1	23,800 ^f	41.1	9,650	16.7	33,450 ^f	57.8	57,914 ^f	100.0
1983	17,267	27.2	10,210	16.1	26,434	41.6	9,634	15.2	36,068	56.8	63,545	100.0
1982	18,791	29.0	10,189	15.7	26,065	40.2	9,754	15.1	35,819	55.3	64,799	100.0
1981	17,927	29.9	8,450	14.1	24,042	40.1	9,469	15.8	33,511	56.0	59,888	100.0
1980	13,088	26.4	7,245	14.6	20,688	41.7	8,542	17.2	29,230	59.0	49,563	100.0
1979	9,394	21.4	6,823	15.6	19,429	44.4	8,157	18.6	27,586	63.0	43,803	100.0
1978	7,723	18.2	6,779	16.0	19,630	46.3	8,263	19.5	27,893	65.8	42,395	100.0
1977	7,038	16.7	8,141	19.3	19,180	45.4	7,881	18.7	27,061	64.1	42,240	100.0
1976	7,374	17.3	9,071	21.2	18,809	44.0	7,470	17.5	26,279	61.5	42,724	100.0
1975	7,582	17.9	9,684	22.8	18,185	42.9	6,985	16.5	25,170	59.3	42,436	100.0

Sources des données: Statistique Canada, 1990, p.81-261.

Tableau 6 : Nombre d'étudiants étrangers selon les domaines d'études de 1975 à 1990.

	1975	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Arts/sc. gén.	1,684	3,295					5,810				4,748	5,260
Éducation	817	958					975				1,234	1,254
Beaux-arts/ arts.appl.	452	466					371				451	593
Humanités	1,751	1,810					2,072				2,640	2,802
Sc. sociales	5,115	7,411					8,777				8,848	9,909
Agr/sc.biol.	1,312	1,325					1,641				1,884	2,088
Génie/sc. appl.	3,624	5,104					4,473				5,371	5,899
Profession de santé	1,163	1,416					1,524				1,938	2,118
Math/sc.phys	1,684	3,295					5,810				4,748	5,260
Autres	4,418	6,391					4,029				4,493	4,688
Non déclaré	4,834	1,054					800				554	576
Total	25,170	29,230					30,472				32,161	35,187

Source: Statistique Canada, 1990, p.37.

Tableau 7 : Répartition par pays d'origine des étudiants étrangers à l'Université de Montréal, automne 92.

AFRIQUE	(36%)	588	AMÉRIQUE LATINE	(11%)	147	EUROPE	(40%)	614
Algérie		60	Argentine		15	Allemagne		26
Angola		1	Bahamas		1	Autriche		1
Bénin		19	Brésil		26	Belgique		16
Burkina Faso		18	Chili		13	Bulgarie		4
Burundi		11	Colombie		23	Danemark		1
Cameroun		52	Costa Rica		5	Espagne		20
Congo		8	Cuba		1	Finlande		1
Côte d'Ivoire		30	Guyane Française		1	France		463
Egypte		2	Haiti		32	Grèce		12
Éthiopie		1	Honduras		1	Hongrie		3
Gabon		12	Martinique		2	Norvège		2
Ghana		1	Nicaragua		2	Pays-Bas		4
Guinée		23	Paraguay		1	Pologne		6
Ile Maurice		3	Pérou		5	Portugal		5
Kenya		1	Rép. Dominicaine		2	Roumanie		18
Libéria		1	Vénézuéla		17	Royaume-Uni		7
Libye		1	ASIE	(8%)	153	Suède		7
Madagascar		4	Bangladesh		3	Suisse		17
Mali		24	C.E.I.*		14	Tchécoslovaquie		1
Maroc		119	Chine		48	Océanie	(0.5%)	8
Mauritanie		9	Corée		9	Australie		4
Niger		11	Corée du Nord		1	Indonésie		3
Nigéria		4	Inde		6	Nouvelle-Zélande		1
Rép. Centrafricaine		3	Irak		1	INCONNUS	(2.5%)	43
Rwanda		14	Iran		9			
Sénégal		50	Israël		8			
Sierre Léone		1	Japon		13			
Somalie		3	Liban		24			
Tchad		5	Pakistan		4			
Togo		11	Syrie		3			
Tunisie		44	Taiwan		1			
Zaïre		42	Turquie		3	Femmes		44%
AMÉRIQUE	(14%)	206	Ukraine		3	Hommes		56%
AMÉRIQUE DU NORD	(3%)	59	Vietnam		3	Libre		17%
États-Unis		31				1er cycle		29%
Mexique		15				2è cycle		30%
Italie		13				3è cycle		24%

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, Université de Montréal.

* CEI = Communauté des États Indépendants (Ancienne Russie).

Tableau 8 : Répartition par pays d'origine des étudiants étrangers à l'Université de Montréal, automne 93.

AFRIQUE		(37%)	571	AMÉRIQUE LATINE		(6%)	109	EUROPE		(41%)	615
Algérie			45	Argentine			11	Allemagne			20
Bénin			14	Bésil			24	Belgique			17
Burkina Faso			17	Chili			3	Bulgarie			2
Burundi			18	Colombie			13	Espagne			12
Cameroun			43	Costa Rica			3	France			501
Congo			8	Cuba			3	Grèce			5
Côte d'Ivoire			36	Guyane Française			1	Hongrie			3
Djibouti			1	Haiti			28	Norvège			1
Egypte			5	Jamaïque			1	Pays-Bas			2
Éthiopie			2	Martinique			1	Pologne			5
Gabon			18	Paraguay			1	Portugal			4
Gambie			1	Pérou			4	Rép. Slovaque			1
Ghana			1	Vénézuéla			16	Rép. Tchèque			1
Guinée			24	ASIE	(9%)		145	Roumanie			8
Iles Comores			1	Arabie-Saoudite			1	Royaume-Uni			9
Ile Maurice			2	C.E.I.*			4	Slovénie			1
Kenya			3	Chine			56	Suède			4
Libye			2	Corée			8	Suisse			18
Madagascar			6	Corée du Nord			1	Yougoslavie			1
Mali			18	Hong-Kong			1	Océanie	(3%)		5
Maroc			117	Inde			3	Australie			1
Mauritanie			9	Iran			17	Indonésie			3
Niger			11	Israël			1	Nouvelle-Zélande			1
Nigéria			3	Japon			16	INCONNUS	(2%)		29
Rép. Centrafricaine			2	Liban			21				
Rwanda			14	Syrie			4				
Sénégal			45	Thaïlande			1				
Sierra Léone			1	Taiwan			4				
Somalie			1	Turquie			3				
Tchad			4	Vietnam			4				
Togo			12								
Tunisie			50								
Zaïre			37								
AMÉRIQUE	(8%)		166					Femmes			43%
AMÉRIQUE DU NORD	(2%)		57					Hommes			57%
États-Unis			31					Libre			13%
Mexique			17					1er cycle			35%
Italie			9					2è cycle			27%
								3è cycle			25%

Source: Bureau des Services aux Étudiants Étrangers, Université de Montréal.

* CEI = Communauté des États Indépendants (Ancienne Russie).

Tableau 9 : Taux de scolarisation par pays entre 1987 et 1992.

	1992	1991	1990	1989	1988	1987
Cameroun	26%	71%	70%	67%	67%	79%
Côte d'Ivoire	20%	46%	46%	50%	50%	52%
Sénégal	16%	38%	38%	35%	35%	33%

Sources des données: Revue *Bilan économique et social*, 1987-1992.

Tableau 10 : Nombre d'étudiants selon les trois pays plus représentés.

Années	1975		1980		1981		1982		1983		1984		1985		1986		1987		1988		1989		1990	
Sexe	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Cameroun																	305	349	360	385				
Sénégal																	247	301	324	340				
Côte d'Ivoire																	189	212	249	340				
Total																	881	1012	1116	1312				

Source : Statistique Canada, 1990, p.41; 1989, p.41; 1988, p.41; 1987, p.43.

Tableau 11 : Répartition des étudiants Camerounais, Ivoiriens et Sénégalais, par sexe et par niveau d'études en octobre 1993.

Niveaux	1er cycle			S/T			2è cycle			S/T			3è cycle			S/T			Total		
Sexe	H	F	H&F	H	F	H&F	H	F	H&F	H	F	H&F	H	F	H&F	H	F	H&F	H	F	H&F
Cameroun	10	6	16	7	1	8	13	0	13	30	7	37									
Côte d'Ivoire	13	6	19	6	2	8	2	3	5	21	11	32									
Sénégal	13	6	19	4	10	14	7	4	11	24	20	44									
Total	36	18	54	17	13	30	22	7	29	75	38	113									

Sources des données: Bureau des services aux étudiants étrangers (BSEE), Statistiques d'inscription, étudiants étrangers.

Tableau 12 : Répartition en nombre et pourcentage des étudiants camerounais, ivoiriens et sénégalais selon le sexe, à l'Université de Montréal en octobre 1993.

	H	%	F	%	H&F	%
Cameroun	35	81.40	8	18.60	43	34.68
Côte d'Ivoire	23	63.89	13	36.11	36	29.03
Sénégal	24	53.34	21	46.66	45	36.29
Total	82	66.13	42	33.87	124	100

Tableau 13 : Répartition en nombre et pourcentage des étudiants camerounais, ivoiriens et sénégalais, par groupes d'âge, en octobre 1993.

Groupes d'âge	18à 25 ans			S/T			26 à 35 ans			S/T			36 ans et +			S/T			Total		
Sexe	H	F	H&F	H	F	H&F	H	F	H&F	H	F	H&F	H	F	H&F	H	F	H&F	H	F	H&F
Cameroun	11	5	16	15	2	17	9	1	10	35	8	43									
Côte d'Ivoire	14	6	20	6	4	10	3	3	6	23	13	36									
Sénégal	10	8	18	5	6	11	9	7	16	24	21	45									
Total	35	19	54	26	12	38	21	11	32	82	42	124									

Sources des données: Bureau des services aux étudiants étrangers (BSEE), Statistiques d'inscription.

Tableau 14: Nombre d'étudiants inscrits dans les différentes facultés, selon le pays d'origine et le statut au Canada.

FACULTES	Cameroun			Côte d'Ivoire			Sénégal			Total		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T
AMENAGEMENT												
- Maîtrise aménag.	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	2	2
- Ph.D. aménag.	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	3	3
- Maîtrise urbanisme	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
ARTS ET SCIENCES												
- Mineurs Arts et Sc.	0	3	3	0	5	5	0	2	2	0	10	10
* Anthropologie												
- Maîtrise	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Ph.D.	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1
* Biblio/Services inf												
- Maîtrise	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	2	2
* Biochimie												
- spécialisé en biochimie	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
* Chimie												
- spécialisé	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	2	2
- Mineur	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	2	2
* Communication												
- Majeur	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1
- Ph.D.	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1
* Criminologie												
- Ph.D.	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
* Démographie												
- Min	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1
- Maîtrise	0	0	0	1	1	2	0	0	0	1	1	2
- Ph.D.	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1
* Littérature et Langues Modernes												
- spécialisé étud. hispan.	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1
- Min. langues et civ.ang	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1
* Et. françaises												
- Mineur	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
* Géographie												
- spécialisé	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1
- Maîtrise	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	2	2
* Histoire de l'art												
- Maîtrise	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1
* Info. et Recher.op.												
- spécilisé en info.	0	0	0	0	0	0	0	1?	1	?	?	1
- Min en info.	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
- Maîtrise sc. inform.	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
- Ph.D.	0	2	2	0	0	0	0	1	1	0	3	3
* Linguistique												
- spécialisé	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	3	3
- Majeur	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
- Maîtrise	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
* Ling. et Philologie			9									
- Maîtrise traduction	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2
- Ph.D.	3	1	4	0	0	0	0	0	0	3	1	4
* Maths et Statist.												
- spécialisé en Maths	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	2	2
- Maîtrise en Stat	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
- Ph.D. Maths	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1

Tableau 16 : Nombre d'étudiants inscrits dans les différentes facultés, selon le pays d'origine et le statut au Canada (suite).

	Cameroun			Côte d'Ivoire			Sénégal			Total		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T
* Obstét. et Gynéco.												
- D.E.S.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
* Pharmacologie												
- Maîtrise pharmaco.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
* Physiologie												
- Ph. D.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MEDECINE VETERINAIRE												
- Maîtrise sc. anato. et physio. vétérinaire	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1
* Anatomie physio. animale												
MUSIQUE												
SCIENCES INFIRMIÈRES												
- Maîtrise	0	0	0	0	0	0	1	2	3	1	2	3
PHARMACIE												
* Pharmacie												
- Bacc	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1
- M.sc. Sc. Pharmaceut.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Ph.D. Pharmacologie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Ph.D. Pharmaceutique	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SC. DE L'EDUCATION												
* Didactique												
- Maîtrise Didactique	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Maîtrise Educ. Didact.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Ph.D. Didactique	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	3	3
* Etude Educationnelle et adm. de l'éducation												
- Technique éducationnelle	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
- M.A. Adm. éducative	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- M.ED. Adm. éduc.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- M.A. Mesure et Évaluation en éducation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- M.A. Technologie édu	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2
* Administration Éd												
- Ph.D. Ed. comparée	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
- Ph.D. Fondements éd.	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1
* Psycho-pédagogie et Andragogie												
- M. ED. Andragogie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- M. ED. Psychologie	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1
- Ph.D. Andragogie	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1
- Ph.D. Psycho-pédag.	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1
- Ph.D. éduc. présco. ens. primaire	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1
THEOLOGIE												
* Théologie												
- spécialisé	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- M.A. Théologie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- M.A. Etud. pastorales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Ph.D. Théologie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, *Statistiques de l'Université de Montréal*.

PS = Permis de Séjour. A = Autre (incluant probablement résidents permanents, citoyens, canadiens et fils de fonctionnaires internationaux et de membres du corps diplomatique).

Tableau 17 : Classification des étudiants étrangers dans les différentes facultés, par cycle.

	1er cycle	2è cycle	3è cycle	Total	Total Afrique
Aménagement	0	3	3	6	20
Arts et Sciences	52	16	17	85	383
Éducation physique	0	2	3	5	9
Médecine	0	3	2	5	65
Sciences infirmières		3	0	3	3
Pharmacie	1	0	0	1	5
Sciences de l'éducation	1	3	8	12	36
Total	54	30	33	117	521

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, Statistiques de l'Université de Montréal.

Remarque:

- 1) Ces données n'incluent pas le nombre d'étudiants interuniversitaires (dont la proportion est minime).
- 2) les statistiques sur les étudiants étrangers à l'Université de Montréal, indiquent que le nombre total des étudiants africains originaires du Cameroun, de la Côte d'Ivoire et du Sénégal est 124 sur un total global de 570, en Automne 1993.

Tableau 18 : Nombre d'étudiants camerounais, ivoiriens et sénégalais inscrits en Aménagement, par cycle et par statut au Canada.

AMÉNAGEMENT	1er cycle			2è cycle			3è cycle			Total		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	PS&A
Cameroun	0	16	16	1	3	4	6	5	11	7	24	31
Côte d'Ivoire	1	17	18	2	4	6	1	2	3	4	23	27
Sénégal	0	18	18	1	5	6	2	1	3	3	24	27
Total	1	51	52	4	12	16	9	8	17	14	71	85

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, Statistiques de l'Université de Montréal.

Tableau 19 : Nombre d'étudiants camerounais, ivoiriens et sénégalais inscrits en Arts et Sciences, par cycle et par statut au Canada.

ARTS ET SCIENCES	1er cycle			2è cycle			3è cycle			Total		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	PS&A
Cameroun	0	16	16	1	3	4	6	5	11	7	24	31
Côte d'Ivoire	1	17	18	2	4	6	1	2	3	4	23	27
Sénégal	0	18	18	1	5	6	2	1	3	3	24	27
Total	1	51	52	4	12	16	9	8	17	14	71	85

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, Statistiques de l'Université de Montréal.

Tableau 20 : Nombre d'étudiants camerounais, ivoiriens et sénégalais inscrits en Éducation physique, par cycle et par statut au Canada.

ÉDU. PHYSIQUE	1er cycle			2è cycle			3è cycle			Total		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	PS&A
Cameroun	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	2	2
Côte d'Ivoire	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sénégal	0	0	0	0	1	1	1	1	2	1	2	3
Total	0	0	0	0	2	2	1	2	3	1	4	5

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, Statistiques de l'Université de Montréal.

Tableau 21: Nombre d'étudiants camerounais, ivoiriens et sénégalais inscrits en Médecine, par cycle et par statut au Canada.

MÉDECINE	1er cycle			2è cycle			3è cycle			Total		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	PS&A
Cameroun	0	16	16	1	3	4	6	5	11	7	24	31
Côte d'Ivoire	1	17	18	2	4	6	1	2	3	4	23	27
Sénégal	0	18	18	1	5	6	2	1	3	3	24	27
Total	1	51	52	4	12	16	9	8	17	14	71	85

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, Statistiques de l'Université de Montréal.

Tableau 22: Nombre d'étudiants camerounais, ivoiriens et sénégalais inscrits en Pharmacie, par cycle et par statut au Canada.

PHARMACIE	1er cycle			2è cycle			3è cycle			Total		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	PS&A
Cameroun	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Côte d'Ivoire	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Sénégal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, Statistiques de l'Université de Montréal.

Tableau 23: Nombre d'étudiants camerounais, ivoiriens et sénégalais inscrits en Sciences de l'éducation, par cycle et par statut au Canada.

SCIENCES DE L'ÉDUCATION	1er cycle			2è cycle			3è cycle			Total		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	PS&A
Cameroun	0	1	1	0	2	2	1	0	1	1	3	4
Côte d'Ivoire	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1
Sénégal	0	0	0	0	1	1	1	5	6	1	6	7
Total	0	1	1	0	3	3	3	5	8	3	9	12

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, Statistiques de l'Université de Montréal.

Tableau 24: Nombre d'étudiants inscrits en Aménagement aux différents cycles selon les pays d'origine et le statut au Canada.

AMÉNAGEMENT	Cameroun			Côte d'Ivoire			Sénégal			Total			Total Afrique		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	PS&A	PS	A	PS&A
1 ^{er} cycle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
2è cycle	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	2	3	4	5	9
3è cycle	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	3	3	3	7	10
Total	1	1	2	0	2	2	0	2	2	1	5	6	7	13	20

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, Statistiques de l'Université de Montréal.

Tableau 25 : Nombre des étudiants inscrits en Arts et Sciences aux différents cycles selon les pays d'origine et le statut au Canada.

ARTS ET SCIENCES	Cameroun			Côte d'Ivoire			Sénégal			Total			Total Afrique		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	PS&A	PS	A	PS&A
1 ^{er} cycle	0	16	16	1	17	18	0	18	18	1	51	52	8	192	200
2 ^e cycle	1	3	4	2	4	6	1	5	6	4	12	16	11	68	79
3 ^e cycle	6	5	11	1	2	3	2	1	3	9	8	17	44	60	104
Total	7	24	31	4	23	27	3	24	27	14	71	85	63	320	383

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, Statistiques de l'Université de Montréal.

Tableau 26 : Nombre des étudiants inscrits en Droit aux différents cycles selon les pays d'origine et le statut au Canada.

DROIT	Cameroun			Côte d'Ivoire			Sénégal			Total			Total Afrique		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	PS&A	PS	A	PS&A
1 ^{er} cycle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 ^e cycle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
3 ^e cycle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, Statistiques de l'Université de Montréal.

Tableau 27 : Nombre d'étudiants inscrits en Éducation physique aux différents cycles selon les pays d'origine et le statut au Canada.

ÉDUCATION PHYSIQUE	Cameroun			Côte d'Ivoire			Sénégal			Total			Total Afrique		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	PS&A	PS	A	PS&A
1 ^{er} cycle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 ^e cycle	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	2	2	0	5	5
3 ^e cycle	0	1	1	0	0	0	1	1	2	1	2	3	3	1	4
Total	0	2	2	0	0	0	1	2	3	1	4	5	3	6	9

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, Statistiques de l'Université de Montréal.

Tableau 28 : Nombre d'étudiants inscrits en Médecine aux différents cycles selon les pays d'origine et le statut au Canada.

MÉDECINE	Cameroun			Côte d'Ivoire			Sénégal			Total			Total Afrique		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	PS&A	PS	A	PS&A
1 ^{er} cycle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
2 ^e cycle	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	3	3	3	31	34
3 ^e cycle	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	2	2	9	21	30
Total	0	1	1	0	3	3	0	0	1	0	5	5	12	53	65

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, Statistiques de l'Université de Montréal.

Tableau 29 : Nombre d'étudiants inscrits en Pharmacie aux différents cycles selon les pays d'origine et le statut au Canada.

PHARMACIE	Cameroun			Côte d'Ivoire			Sénégal			Total			Total Afrique		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	PS&A	PS	A	PS&A
1 ^{er} cycle	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	2	2
2 ^e cycle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
3 ^e cycle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Total	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	4	5

Source: Bureau des services aux étudiants étrangers, *Statistiques de l'Université de Montréal*.

Tableau 30 : Nombre des étudiants inscrits en Sciences d'éducation aux différents cycles selon les pays d'origine et le statut au Canada.

SCIENCES D'ÉDUCATION	Cameroun			Côte d'Ivoire			Sénégal			Total			Total Afrique		
	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	T	PS	A	PS&A	PS	A	PS&A
1 ^{er} cycle	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1
2 ^e cycle	0	2	2	0	0	0	0	1	1	0	3	3	0	12	12
3 ^e cycle	1	0	1	1	0	1	1	5	6	3	5	8	6	17	23
Total	1	3	4	1	0	1	1	6	7	3	9	12	6	30	36

Source des données: Bureau des services aux étudiants étrangers, *Statistiques de l'Université de Montréal*.

Tableau 31 : Résultats du concours d'entrée en 6^e en Côte d'Ivoire, exploités en fonction des séries et sexe des candidats de 1977 à 1979.

Séries	Sexe	Juin 1977			Juin 1978			Juin 1979		
		présentés	admis	% admis	présentés	admis	% admis	présentés	admis	% admis
Série spéciale	G	1 436	534	37,2	2 319	844	36,4	3 570	1 191	33,4
	F	913	427	46,8	1 270	493	38,8	1 960	632	32,2
	T	2 349	961	40,9	3 589	1 337	37,3	5 339	1 823	33
Série I	G	66 327	13 947	21	77 541	15 087	19,5	82 907	15 430	18,6
	F	29 550	4 534	15,3	36 339	4 570	12,6	41 017	6 835	16,7
	T	95 877	18 481	19,3	113 880	19 657	17,3	123 924	22 265	18
Série II	G	16 601	488	2,9	19 033	889	4,7	22 008	629	2,9
	F	8 935	307	3,3	10 184	425	4,2	12 538	458	3,7
	T	25 536	795	3,1	29 217	1 314	4,5	34 546	1 087	3,2
Total	G	84 364	14 969	17,7	98 893	16 922	16,0	108 485	17 520	15,9
	F	39 398	5 268	13,4	47 793	5 488	1,5	55 515	7 925	14,3
	T	123 762	20 237	16,4	146 686	22 308	15,2	164 000	25 175	15,4

Source: Kanvaly, 1981, p.104.