« Le diplôme-visa ». Entre mythe et mobilité

Imaginaires et migrations des étudiants et diplômés burkinabè

University as an Open-access to the World: between Myth and Mobility.

Imaginary and Migration of the Burkinabe Students and Graduates

Jacinthe Mazzocchi

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/17589>

DOI : 10.4000/etudesafriaines.17589

ISSN : 1777-5353

Éditeur

Éditions de l'EHESS

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2014

Pagination : 49-80

ISSN : 0008-0055

Référence électronique

Jacinthe Mazzocchi, « « Le diplôme-visa ». Entre mythe et mobilité », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 213-214 | 2014, mis en ligne le 27 juin 2016, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/17589> ; DOI : 10.4000/etudesafriaines.17589

« Le diplôme-visa » Entre mythe et mobilité

Imaginaires et migrations
des étudiants et diplômés burkinabè*

Au Burkina Faso, les conditions de vie et de réussite des étudiants et des diplômés de l'université publique ont été profondément bouleversées ces vingt dernières années. Si, contrairement à d'autres pays d'Afrique subsaharienne, l'acceptation tardive (1991) des Programmes d'ajustement structurel (PAS) a différé d'un temps l'« éclatement du consensus scolaire » (Lange 1998 : 276), il n'en est que plus brutal. C'est donc essentiellement la génération actuelle d'étudiants et de jeunes diplômés qui vit la faillite du système en parallèle de l'accroissement des échanges et de l'ouverture accrue des imaginaires (Appadurai 2005). Bien que le lien entre études, fonctionnariat et consommation reste présent dans les représentations de ces jeunes et de leurs familles, leurs aspirations sont de plus en plus remises en question par les situations de chômage des diplômés. En d'autres termes, pour une partie de ces jeunes, c'est le ressort que constitue l'espoir d'une ascension sociale grâce à la scolarisation qui semble brisé, ainsi que leur désir d'émancipation des anciens rapports de subordination entre aînés et cadets.

Qu'ils proviennent de milieux urbains ou ruraux, les étudiants et jeunes diplômés rencontrés entre 1998 et 2007 étaient issus, pour la majorité d'entre eux, de familles modestes, voire précaires ; ce qui est le reflet sociologique de la majorité des étudiants fréquentant actuellement l'Université de Ouagadougou (Kobiané, Pilon & Sawadogo 2009). Les familles aisées ne mettent pas, ou plus, leurs enfants à l'Université de Ouagadougou, mais dans des universités ou instituts supérieurs prestigieux en fonction de leurs possibilités financières et de leurs réseaux. Sur les vingt-quatre mois de terrain effectués à Ouagadougou (entre 1998 et 2007), j'ai passé la plupart de mon temps avec des jeunes « en attente ». Beaucoup vivaient leur vie de façon presque virtuelle, que ce soit derrière les écrans des télévisions et

* Je remercie Pierre-Joseph Laurent, Romaine Konseiga et Cécile Canut pour leurs commentaires sur une version préliminaire de cet article, ainsi que Sten Hagberg pour nos discussions stimulantes à propos de la situation des élèves et étudiants au Burkina Faso.

des cybers, ou du fait de leurs rêves déçus. Privilégiant la co-construction des savoirs et une entrée par les imaginaires (Mirza 2002), j'ai recueilli leur point de vue partiel et partial sur leur formation académique, leur insertion socioprofessionnelle et leur (im)possibilité de reconnaissance sociale (Mazzocchetti 2009). La récolte des données a été le fruit d'une approche à la fois synchronique, *via* de nombreux mois d'observation participante, et diachronique. Approche diachronique résultant, d'une part, d'un terrain de huit années d'allers-retours m'ayant permis de suivre une partie des interlocuteurs durant certaines des étapes importantes de leurs trajectoires (entrées aux études, recherches d'emploi...) et, d'autre part, du recueil de récits de vie. Les récits sont réalisés en langue française. L'usage du français, comme analysé plus avant, étant pour le groupe des étudiants et jeunes diplômés de l'Université de Ouagadougou à la fois la langue de la distinction et de l'ouverture au monde. Outre le fait d'être la langue des enseignements, elle est également la langue qui permet des échanges entre étudiants provenant de groupes linguistiques différents. À de rares exceptions près, les groupes fréquentés parlaient français, même en dehors de ma présence.

Dans le cadre de cet article, je m'intéresserai tout particulièrement à la construction du mythe du « diplôme-visa » tout au long des différentes étapes du parcours scolaire. La scolarisation issue de la période coloniale et l'obtention du diplôme universitaire seront appréhendées comme temps de préparation à l'exil, que ce soit en termes identitaires, ou en termes d'acquisition des capitaux nécessaires au voyage. La sortie de l'université, avec ou sans diplôme, non assortie de la réussite économique et sociale espérée sera ensuite analysée comme temps de cristallisation du mythe du « diplôme-visa ». Je m'intéresserai également à l'incidence de certains discours, tels ceux autour de la rhétorique de la migration choisie, dans cette construction mythique du diplôme en tant que visa. Ce faisant, au-delà d'une approche axée sur les déterminismes politiques et économiques, il s'agira d'interroger la portée des imaginaires sur les dynamiques de départs et le rôle spécifique joué par la scolarisation dans la construction de ces imaginaires et dans les processus d'exil.

Contexte historique, sociopolitique et question scolaire

Pays sahélien enclavé, le Burkina Faso s'étend sur 274 000 km². Le pays comptait, en 2011, un peu plus de 14 millions de personnes dont la majorité (80 %) résidait en milieu rural. Une des singularités du Burkina Faso reste donc, pour quelque temps encore, l'importance de sa composante paysanne avec les modes d'organisation et de pensée qui lui sont associés. L'urbanisation y est un phénomène récent qui s'enclenchait durant la décennie 1980 pour connaître, depuis les années 2000, un taux rapide et perturbateur estimé à 17 % (Faure & Labazée 2002 : 29-30). Le Burkina Faso se caractérise

également par sa forte dépendance à l'égard de l'aide internationale (Guissou 2002).

Des contraintes politiques, économiques et historiques, à la fois nationales et internationales, influencent les dynamiques d'ascension sociale propres aux étudiants et aux diplômés de l'Université de Ouagadougou. Le contexte de mondialisation provoque des changements rapides dans les modes normatifs d'organisation sociale. Cet accroissement des flux de biens et de personnes a une incidence sur les pratiques de réussite et sur les imaginaires de reconnaissance des étudiants et des jeunes diplômés. G. Bibeau (2007) qualifie le contexte de mondialisation de « mutation anthropologique majeure ». Pour lui, les changements traversant notre époque s'articulent autour de quatre points principaux : la marchandisation accrue des biens à l'échelle mondiale, la vision romantique des droits et de la démocratie caractérisée par un écart entre l'affirmation des droits et leurs conditions de réalisation, la place de la compétition et de la performance et, enfin, un contexte de puissance des médias fabricateurs de « pensée unique » (Biaya & Bibeau 1998). Ce contexte est également celui d'un accroissement des inégalités, de la mise au ban des sphères de réussite économique et de pouvoir d'une partie importante de la jeunesse en contraste de la constitution de « cultures globales de la jeunesse » (Comaroff & Comaroff 2000 : 94). Enfin, la mondialisation cristallise des rancœurs spécifiques du fait de la conscience de plus en plus claire des vécus de précarité (Abbink & van Kessel 2005).

L'histoire sociopolitique singulière du Burkina Faso, interdépendante des mouvements économiques et politiques mondiaux, joue un rôle-clé quant aux questions de réussite des étudiants et des diplômés de l'Université de Ouagadougou. Pour les jeunes avec lesquels j'ai travaillé, étudiants ou récemment sortis de l'université durant les années 1998-2007, quatre événements historiques étaient particulièrement mobilisés dans les récits : la révolution sankariste (1984-1987)¹, l'application des PAS², les luttes de

1. Bien que tous les étudiants et jeunes diplômés rencontrés, en fonction de leur âge et de leur lieu de provenance, notamment la Côte-d'Ivoire, n'aient pas vécu cette période ; la révolution sankariste est pour une part importante de la jeunesse universitaire au Burkina une sorte de « légende » des possibles. Même ceux qui n'ont pas connu cette époque en parlent en termes de temps mythique et déchu de la société du mérite, discours également au cœur des référents mobilisés par plusieurs syndicats estudiantins et, en particulier, par l'ANE (Association nationale des étudiants burkinabè), le plus ancien et fréquenté d'entre eux en particulier.
2. Ces Programmes, suite aux déséquilibres financiers et à un endettement croissant de la majorité des pays africains, ont été mis en place dans les années 1980. À l'époque, ces pays se sont tournés vers le FMI et la Banque Mondiale afin d'obtenir de nouveaux prêts. Ceux-ci ne furent accordés qu'aux pays qui s'engageaient à assainir leur situation économique et financière au travers de ces Programmes d'ajustement. Trois principes sous-tendent ces mesures : l'ouverture des économies au marché mondial, la libéralisation interne, la baisse et la restructuration des dépenses. Ces programmes ont eu des répercussions négatives très marquées dans les secteurs de l'éducation et de la santé en particulier. Au Burkina, ces Programmes ont été signés en 1991 (PEEMANS, ESTEVES & LAURENT 1995 : 90-100 ; ZAGRÉ 1994).

1998-2001 suite à l'assassinat du journaliste Norbert Zongo le 13 décembre 1998 (Loada 1999 ; Hagberg 2002a ; Mazono 2003 ; Ouédraogo 2006) et, enfin, la démonstration de pouvoir du gouvernement en place dans la gestion de ces luttes (Hilgers & Mazzocchetti 2006, 2010). De ceci résulte un sentiment d'impuissance, partagé par les étudiants, face aux événements qui les affectent³. La brièveté de la révolution sankariste et la sévère répression des mobilisations qui ont suivi l'assassinat de Norbert Zongo alimentent des sentiments de désillusion et de désenchantement. Si les mouvements de grèves et les manifestations estudiantines perdurent, ils sont axés sur l'amélioration des conditions de vie et d'études. Contrairement aux mouvements qui ont suivi l'assassinat du journaliste Norbert Zongo, les gouvernants sont pris à parti sans, pour autant, que le régime en place ne soit fondamentalement remis en cause. Paradoxe du consumérisme, c'est l'impossibilité d'accéder aux richesses et aux biens qui en témoignent qui est au cœur de la colère des étudiants. Déçus des luttes collectives pour un changement de fond, les étudiants que j'ai suivis dans leur parcours tentaient de s'en sortir et d'accéder à la consommation par des stratégies individuelles (Mazzocchetti 2012).

En outre, les caractéristiques du champ scolaire burkinabè ainsi que de l'histoire de la scolarisation au Burkina Faso ont une incidence forte à la fois sur les logiques de distinction et les imaginaires de départ. Le Burkina Faso a des taux de scolarisation extrêmement bas. Le secteur scolaire présente de fortes disparités régionales et socio-économiques modulées par des inégalités de genre (Gérard 1998 ; Kaboré, Lairez & Pilon 2003). Bien que la fiabilité des chiffres disponibles puisse être discutée, ils n'en restent pas moins des indicateurs intéressants. En 2004, alors que le taux d'alphabétisation moyen de la population des plus de 15 ans pour les pays africains était de 60 %, le Burkina Faso affichait un taux de 23,9 %. Il en est de même pour l'enseignement primaire où, à la même époque, le taux de scolarisation était de 35,5 %, face à une moyenne de 58 % pour l'Afrique subsaharienne⁴. Dans les années 2000, le taux de scolarisation était de 11,1 % dans le secondaire et de 1 % dans l'enseignement supérieur — université publique et écoles privées confondues — (Pilon 2004). Ces dernières années, notamment suite aux CSLP (Cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté), et, depuis 2011, à la SCADD (Stratégie de croissance accélérée et de développement durable)⁵ établis dans le cadre des Objectifs du millénaire (ODM)⁶, les

3. Dans un article récent, L. CHOULI (2009) analyse les réactions autoritaires du gouvernement burkinabé face aux manifestations étudiantes de 2008 comme le parachèvement de la « domestication des étudiants » entamée lors de la gestion de la crise des années 1997-2001.

4. UNESCO (2003-2004), rapport mondial de suivi sur l'EPT (Éducation pour tous).

5. Au Burkina Faso, le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) a été élaboré en 2000 et révisé en 2003. En 2011, suite à l'évaluation de ce programme et aux objectifs de réduction de la pauvreté non atteints, le gouvernement burkinabé a formulé une nouvelle stratégie dénommée « Stratégie de croissance accélérée et de

chiffres de l'enseignement de base ont augmenté assez rapidement. Les taux bruts de scolarisation primaire sont passés de 35 % en 2004 à 59 % en 2008, avec cependant une chute de la qualité des enseignements, des taux d'échec très élevés et une diminution drastique des moyens alloués en dehors des sections primaires (Kobiané, Pilon & Sawadogo 2009 ; Lange 2009).

Tandis que les effectifs de l'Université de Ouagadougou passaient de 523 étudiants pour l'année 1974-1975 (date de sa création) à 32 623 pour l'année 2008-2009, les PAS marquèrent un tournant dans la vie des étudiants. Suite à l'application des PAS, les étudiants, majoritairement issus de familles aux revenus modestes (Kobiané, Pilon & Sawadogo 2009), et les diplômés de l'Université de Ouagadougou connurent une dégradation croissante de leurs conditions de vie et d'études. L'emploi, la sécurité financière et la redistribution cessèrent d'aller de soi (Calvès & Schoumaker 2004 ; Beauchemin 2005). Beaucoup de ces jeunes, même un diplôme en main, se retrouvèrent dans une situation de dénuement : abandonnés par l'État, qui ne procure ni emploi ni rente de survie, et par leurs familles, elles-mêmes touchées par la crise et déçues de l'échec de leur investissement. La scolarisation d'un ou plusieurs enfants s'inscrit, en effet, généralement, dans un projet familial de sécurisation et d'ascension sociale. Les PAS, avec la compression des bourses, la diminution de l'emploi salarié et autres mesures, ont infléchi la formation de l'identité des jeunes scolarisés. La chute de leur statut financier et social modifie aussi leur image dans la société (agitateurs, assistés, etc.) et jusqu'au sein même des groupes de jeunes scolarisés (intellectuels préca-risés, jeunesse aux espérances brisées, etc.).

développement durable » (SCADD) (Extrait du Document SCADD, Burkina Faso 2011-2015). L'objectif global de la SCADD est de « Réaliser une croissance économique forte, soutenue et de qualité (en moyenne 10 % l'an sur la période), et atteindre les objectifs du millénaire pour le développement ». Pour ce faire, quatre axes stratégiques ont été définis pour l'action dont celui de la « consolidation du capital humain et promotion de la protection sociale » qui met l'accent sur : (i) la création d'emplois ; (ii) le développement de l'éducation et des enseignements ; (iii) l'amélioration de la santé ; (iv) l'accès à l'eau potable et l'assainissement ; (v) la promotion de la protection sociale ; (vi) l'accès des populations aux services énergétiques modernes (extrait du Rapport général de la Conférence pour le financement de la stratégie de croissance accélérée et de développement durable du Burkina Faso), mars 2012.

6. Lors du Sommet du Millénaire, tenu en septembre 2000 au Siège des Nations Unies à New York, les dirigeants de 189 États membres se sont engagés dans un nouveau partenariat mondial visant à réduire l'extrême pauvreté et construire un monde plus sûr, plus prospère et plus équitable.

Dans la Déclaration du Millénaire, huit objectifs — connus sous le nom des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) — définissent un plan d'action global pour le développement à atteindre d'ici à 2015 : Éliminer l'extrême pauvreté et la faim, assurer l'éducation primaire pour tous, promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, réduire la mortalité infantile et post-infantile, améliorer la santé maternelle, combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies, préserver l'environnement, mettre en place un partenariat pour le développement, <<http://www.un.org/fr/millenniumgoals/background.shtml>>.

De manière spécifique, les jeunes universitaires qui échouent à occuper une place leur permettant reconnaissance financière et sociale (et ils sont de plus en plus nombreux) vivent un double décalage. D'un côté, leur formation est, depuis les restrictions d'engagement à la fonction publique, non porteuse de l'emploi souhaité. Réactivant les débats engagés dès les débuts de la colonisation autour des finalités de la scolarisation en Afrique, entre adaptation et assimilation et, du coup, du type de pédagogie et de matières à enseigner (André 2007 ; Barthélémy 2010), les étudiants et jeunes diplômés décrivent leur formation comme inadaptée aux besoins de leur pays. D'un autre côté, la formation reçue tout au long des années de scolarisation est fondamentalement différente des modes de socialisation non scolaires. Le projet scolaire importé des métropoles, né en période coloniale et poursuivit dans ses lignes principales au moment des Indépendances, porteur de différenciation et de bouleversement des hiérarchies, s'inscrit en rupture des modes coutumiers de socialisation articulés autour de contrats intergénérationnels de prise en charge réciproque (Paulme 1971 ; Badini 1994). Resituer l'enseignement prodigué dans une perspective historique permet de saisir en quoi le passage par les systèmes d'enseignement de type occidental, même si les attentes matérielles qu'il porte ne sont pas comblées, produit des sentiments de mobilité sociale symbolique (Bourdieu 1979). L'« École des Blancs », comme les étudiants et leurs familles continuent de la nommer, est le lieu de l'individualisation, de la performance et de la méritocratie (Goody 1994). Malgré les tentatives d'adaptation de l'enseignement en Afrique après les Indépendances et les processus d'appropriation (Manière 2010), les systèmes scolaires européens transplantés dans les anciennes colonies, notamment en AOF (Afrique occidentale française), ne peuvent être appréhendés séparément de l'introduction conjointe de l'économie de marché, de la religion chrétienne et de l'État moderne dont l'école était dépendante (Martin 1983 : 346). Aujourd'hui, les systèmes scolaires d'Afrique subsaharienne francophone restent liés à l'héritage colonial et les universités, entre autres, que ce soit par les matières enseignées ou les représentations portées par cette institution de savoir/pouvoir, sont des vecteurs d'« occidentalisation » de la pensée (Singleton 2003 : 99).

Parcours de rupture

Dans cette deuxième partie, à partir de récits ethnographiques, nous analyserons les représentations du scolaire et la place singulière occupée par les jeunes parvenus à l'université au sein des familles. En prolongement de la réflexion entamée par Sten Hagberg (2002b) dans son article « Learning to Live or to Leave », le passage par les bancs, la scolarisation issue de la colonisation peut être analysée comme temps de préparation à l'exil, que ce soit en termes identitaires (exil intérieur, exil de soi) ou en termes d'acquisition des capitaux nécessaires au voyage. S. Hagberg analyse la socialisation

en décalage qui résulte de la scolarisation et qui mène à « quitter le village ». Pour les étudiants rencontrés, s'ajoute à cette rupture première une nouvelle dimension. L'université prépare effectivement à quitter (rupture avec les modes traditionnels de socialisation), mais aussi à partir en participant de la création d'un « ailleurs dans la tête » et en donnant accès aux codes de cet ailleurs ou à ce que ces jeunes en perçoivent. Le « *leave* » doit aussi être entendu comme la mission de réussite de laquelle ces jeunes sont mandatés, mission qui, au vu du contexte politique et économique du Burkina et des représentations de ces jeunes, se prolonge aujourd'hui dans un projet de migration internationale.

La scolarisation comme rupture

Les étudiants et jeunes diplômés rencontrés ont connu un mode de socialisation particulier. Ils occupent une place singulière dans la sphère familiale qui leur donne à la fois des libertés et des obligations spécifiques. Au fur et à mesure de leur parcours scolaire, ils se construisent « autres », « intellectuels », « supérieurs » tout autant qu'ils sont progressivement perçus et construits « autres » et, dès lors, souvent mis à l'écart de tout une série de pratiques et de savoirs communautaires et familiaux. Pour beaucoup, les connaissances et les croyances de leur famille ne leur ont pas été transmises. Cette socialisation différente, à la marge, a une incidence sur les processus de construction identitaire des jeunes scolarisés, sur les rapports entretenus avec les familles et l'entourage, ainsi que sur les attentes réciproques. Leurs parcours scolaires, les diplômes obtenus, les logiques de débrouille et les attentes de retour qu'ils portent en font un groupe distinct.

Parcours du combattant : récits de Jules et de Daouda

Jules, 19 ans, issu d'une famille polygame, est l'aîné de sa fratrie. Sa scolarisation ne résulte pas d'un choix ou d'une stratégie familiale mais d'une imposition étatique dans le cadre des programmes d'augmentation quantitative du nombre de scolarisés. Si son entrée à l'école n'est pas représentative de la majorité des trajectoires, son récit met en évidence de manière limpide le fait qu'arriver à l'université, peut déjà être vécu comme une forme de réussite. La poursuite de son parcours, au-delà des études primaires, est ensuite le fait de rencontres et de soutiens multiples, élément cette fois tout à fait récurrent des trajectoires de scolarisation au Burkina. Les parcours, souvent longs et compliqués, nécessitent de nombreuses ressources humaines et financières et, conjointement, contractent de nombreuses dettes et attentes :

« Jules (récit de vie, 2000) : Ma famille n'est pas scolarisée et j'ai commencé d'abord par l'école rurale. Vous savez qu'en Afrique ici, les familles n'aiment pas

envoyer leurs enfants dans ce genre d'école, surtout que ce sont les jeunes productifs. Faire la formation pendant trois ans, les papas trouvent souvent ça comme une perte de temps. Donc qu'est-ce qui se passe [...]. Quand il y a le recensement, on prend la liste et on regarde l'âge : est-ce que tel enfant, il ne peut pas aller à l'école ? Donc on recrute comme ça. Souvent même dans une famille, on peut prendre jusque 3 ou 4, on ne se rend pas compte. Et maintenant, on fait une convocation et les parents partent discuter avec le formateur. Il y a des gens qui refusent catégoriquement, il y a des gens même qui pleurent devant le formateur. Moi, c'est par la force que je suis allé à l'école. J'étais allé aux champs et le soir en rentrant, on m'a dit qu'on m'a inscrit à l'école. Le papa a dit que comme il n'a pas pu convaincre le formateur, il va me laisser partir.

L'école rurale, c'est 3 ans de formation et ça permet de former les jeunes pour l'agriculture. En troisième année, j'étais le meilleur de ma promotion et mon formateur m'a aidé pour que je puisse continuer mes études. Je suis allé faire le CM2, passer le certificat et l'entrée en sixième. J'avais le désir de continuer parce que j'avais des connaissances du village qui ont poussé des études et quand je les vois venir [...]. Surtout en véhicule, bon vous savez l'enfant, c'est comme ça, donc j'avais le désir d'avoir ce véhicule-là un jour aussi. La situation familiale m'a poussé vraiment à aller à l'école pour trouver une solution.

Mes parents n'ont rien pour me soutenir, j'avais un oncle qui m'a soutenu lors de mon parcours scolaire. J'ai pu présenter mon baccalauréat et Dieu merci, j'ai été admis. Présentement, je n'ai pas de soutien parce que mon papa, il est au village et ça ne va pas du tout et puis la famille, nous sommes cultivateurs et les ressources n'arrivent pas à couvrir les besoins des membres de la famille. Mais, je n'allais pas m'arrêter comme ça, il fallait que je continue pour sauver ma vie scolaire. Je suis maintenant chez ma grande sœur à Pissi. Pour le déplacement, ce n'est pas facile parce que je suis à 15 kilomètres du campus et chaque matin, j'emprunte le bus : aller-retour, ça fait 200 francs par jour sans compter la ration journalière. »

À l'exception des natifs de Ouagadougou, et ils ne sont pas les plus nombreux, les jeunes universitaires ont dû par moments vivre dans un autre foyer que celui des parents et s'adapter aux exigences demandées afin de pouvoir poursuivre leur scolarité. Bien des jeunes, scolarisés ou non, sont placés dans différentes familles durant leur enfance, mais les jeunes parvenus à l'université occupent une position particulière dans ces circulations d'enfants (Lallemand 1993). Autrefois, porteurs d'espérance de mieux-être, ils représentent aujourd'hui un investissement très coûteux dont on ne sait pas s'il sera récompensé. En effet, l'augmentation des diplômés chômeurs ne pousse guère à financer ou à soutenir la scolarité d'enfants dont rien ne garantit qu'ils parviendront à trouver un emploi et, le cas échéant, qu'ils s'acquitteront de leur dette. L'histoire de Daouda, 20 ans, ne repose pas sur une rupture aussi radicale que celle de Jules, mais son parcours est tout aussi long, semé d'étapes vécues comme de véritables épreuves :

« Daouda (récit de vie, 2000) : Depuis mon CP1 jusqu'à mon CM2, je faisais toujours partie des premiers de la classe et arrivé au CM2, avec le certificat, il y avait des livres et du matériel à payer, et là, ce n'était pas possible parce que mes parents n'ont rien. Donc je n'ai pas eu mon CEP et j'ai dû recommencer cette classe. Finalement, j'ai fait mon certificat dans un village voisin de 5 kilomètres. Chaque matin, il fallait se lever et faire 5 kilomètres à pied. Vous voyez que les difficultés

ont déjà commencé. Après avoir eu mon CEP, je suis entré au lycée. C'est arrivé à ma troisième, l'année du certificat, que j'ai raté de nouveau. Mon vieux qui me soutenait un peu était malade, donc je ne pouvais pas du tout lui parler du matériel pour étudier. Je devais me contenter de mon cahier alors que vous savez les années des brevets, ce qui est dans le cahier ne suffit pas. J'ai repris la classe. Arrivé en terminale, les mêmes problèmes se sont présentés, donc j'ai repris encore la terminale pour chercher le bac. Ça n'a pas marché et j'ai trouvé la solution de ne plus continuer dans l'enseignement général. Je suis parti chez un oncle à Ouagadougou pour faire la comptabilité. J'ai fait 2 ans de comptabilité en lycée technique et j'ai eu le bac.

En Afrique ici, il y a un grand problème qui entrave les études, c'est la communauté. Par exemple, quand je suis venu ici pour faire ma terminale, on m'avait confié à un tuteur, mon oncle, qui devait tous les jours me donner le nécessaire pour manger et il se trouve que la personne ne respecte pas les principes qui ont été pris au départ. Ce qui a fait que je suis obligé d'aller manœuvrer, faire n'importe quoi pour garantir l'argent pour pouvoir aller à l'école. Donc souvent, je suis obligé de laisser 2 jours de cours pour avoir l'argent. Mais malgré toutes les difficultés, j'ai décidé de continuer parce que je trouve que pour avoir une base solide dans la vie, il faut un niveau d'instruction un peu élevé. Dans notre village, je pense que je dois être le seul à avoir le bac. Dans ma famille, je suis le seul à être allé jusqu'à l'université. Je me dis que l'avenir appartient à ceux qui luttent et comme je ne cesse jamais de lutter [...]. Je ne dis pas en toute sûreté que je serai d'un rang élevé mais je sais que je vais quand même quitter le rang de la couche sociale laborieuse. »

Autre élément récurrent des trajectoires, en plus d'être parmi les rares à mettre un jour les pieds à l'école, tous les récits d'étudiants rencontrés sont parsemés de frères, de cousins et de voisins qui ont abandonné. Dès lors ceux qui arrivent à l'université se vivent déjà comme victorieux d'un combat. Les désirs d'échapper à sa condition première mais aussi de recevoir un juste retour pour les sacrifices accomplis durant tout le parcours scolaire traversent les récits. Les récits de soi se reconstituent souvent sur le mode héroïque de celui qui a su vaincre les difficultés. Les étudiants, dont le quotidien est précaire, ont vis-à-vis de leurs proches des propos ambivalents, oscillant entre la posture de celui qui sait devoir beaucoup et la posture de celui qui, au vu de ses difficultés journalières, en voudrait plus encore, oubliant la réalité de son entourage.

Parcours de différenciation : récit de Samira

Les rapports que ces jeunes entretiennent vis-à-vis de leur famille, notamment autour de la question cruciale du mariage, permettent également de mesurer la place singulière que les jeunes parvenus à l'université occupent au sein des familles suite à leur parcours scolaire. En effet, au Burkina Faso, le mariage reste dans beaucoup de cas une union de familles au-delà d'une union d'individus (Laurent 2003). Au travers des différents récits, il est apparu une différence évidente dans les parcours et logiques matrimoniales entre les jeunes scolarisés rencontrés et leurs frères et sœurs peu ou pas scolarisés. Ainsi, dans une même famille, bien que les caractéristiques

propres de la famille jouent un rôle indéniable dans leurs attentes vis-à-vis de ces jeunes et dans la marge de liberté laissée⁷, le parcours marital d'un jeune qui atteint l'université ne ressemble parfois en rien à celui de ses frères et sœurs.

Samira a 26 ans. Née en Côte-d'Ivoire, elle est néanmoins Burkinabè. Étudiante en deuxième année de sociologie, elle vit avec Gaston depuis quatre ans, également né en Côte-d'Ivoire. Ils vivent ensemble sans être mariés et ils sont les parents d'un petit garçon de trois ans. Ni le père, ni la mère de Samira n'ont fréquenté l'école. Son père ayant épousé quatre femmes, Samira raconte avoir de nombreux frères et sœurs sans en connaître le nombre exact. Sa maman est la première femme et elle est le deuxième enfant de la famille. Ils sont six enfants du côté de sa maman. Cependant, Samira est la seule de sa fratrie à « être allée un peu loin ». Elle a commencé l'école à 7 ans dans le village où elle est née. À cette époque, elle vivait avec ses parents. Après son entrée en sixième, elle a été affectée dans un collège en ville. Elle logeait chez « un vieux du même village au Burkina ». Elle fait un parcours sans faute et une fois son BEPC obtenu, elle a rejoint le lycée de la ville la plus proche. Son père lui trouve à nouveau un tuteur originaire du même village que lui. Elle est arrivée à Ouagadougou après l'obtention de son bac afin de poursuivre des études universitaires. Elle a vécu quelques mois avec un oncle pour ensuite se mettre en ménage avec Gaston. Son père a financé ses études jusqu'à son départ pour le Burkina. Depuis, elle se « débrouille » avec le soutien de Gaston. Parlant du mariage de ses sœurs, elle raconte être la seule à avoir choisi son compagnon :

« Samira (récit de vie, 2003) : Moi je ne suis pas pour le mariage forcé. Surtout le mariage de ma demi-sœur, elle est mariée avec quelqu'un qui est plus avancé en âge qu'elle. Si j'avais été là-bas, je ne crois pas que ce mariage aurait eu lieu. J'appelais de temps en temps pour dire que ce n'est pas la peine, si elle ne veut pas, il ne faut pas la forcer. Elle est très jeune. C'est maintenant qu'elle a eu ses vingt ans. Ma grande sœur aussi a été donnée en mariage. Pour elle aussi, ça n'a pas marché. Celui à qui on l'avait donné est décédé. Donc selon les traditions, elle devait épouser son petit frère, mais elle ne l'aimait pas. Comme c'était au village, elle n'a pas voulu déshonorer ou bien refuser. Pour faire plaisir, elle a accepté. Puisque cet amour n'existe pas, elle s'est évadée. Mon papa n'était pas d'accord, il disait qu'il avait renié ma sœur. Quand le papa était ici, on en a discuté parce que j'ai une petite sœur aussi qui a refusé. Il l'a donnée en mariage et elle a refusé catégoriquement. Elle a dit qu'elle préfère se donner la mort que de se marier avec le monsieur qu'elle n'aimait pas. On en a discuté et il n'a pas voulu comprendre. Je lui ai dit que c'est des petites filles, c'est des enfants. Je me mets à leur place, vraiment je n'allais pas accepter.

Moi, j'ai choisi. Peut-être que c'est l'école. Quand tu vas à l'école, ils s'abstiennent de te donner en mariage, mais c'est quand tu refuses. Si tu laisses tomber l'école, pour eux, c'est pas possible que tu sois là comme ça à sortir avec des garçons. Ils n'acceptent pas ça. On voudrait que tu te maries et puis fonder une famille parce

7. Le niveau d'éducation des parents, leur religion, le type de mariage qu'ils ont eux-mêmes réalisés.

que c'est bien pour une femme. Mais moi, ils me laissent. Je me rappelle qu'à l'époque, il y a des gens qui étaient venus demander ma main et mon père leur a dit vous voyez qu'elle est sur les bancs, donc [...]. Quand tu poursuis tes études normalement, ils ne te dérangent pas. On ne te dit pas de laisser tomber l'école pour te marier, mais c'est quand tu laisses tomber l'école, que tu es là tu ne fais rien, une fois que les parents remarquent que tu as un petit copain [...]. Parce que pour eux, c'est pas bien de tomber enceinte. Pour eux, il faut absolument te trouver un mari pour éviter cette honte. »

Le récit de Samira met bien en évidence, à différents niveaux, la place spécifique qu'elle occupe dans la fratrie. Contrairement à ses sœurs, le fait qu'elle étudie, lui offre de grandes libertés sur le plan matrimonial. Alors qu'elle raconte le mariage de ses sœurs avec un partenaire qu'elles n'ont pas choisi, Samira vit actuellement en concubinage avec un homme qu'elle a choisi sans que leur situation ne soit régularisée par des fiançailles. Elle a de plus un enfant de lui hors mariage. Bien qu'elle soit une fille et qu'elle ne soit pas l'aînée, elle semble pouvoir discuter avec son père de ses positions sur le mariage. Elle raconte être intervenue, sans succès, mais sans être pour autant en conflit avec son père, au sujet des mariages de ses sœurs. Cette liberté comporte certains revers, la responsabilité de trouver un partenaire, le moindre accès aux recours communautaires en cas de problèmes, un mariage et un partenaire qui ne sont pas tout à fait inclus dans les logiques familiales, notamment par les fiançailles. Cela dit, tout comme l'éloignement géographique et idéologique relatif aux « années de bancs », cette liberté résulte et participe de la construction d'une identité en rupture.

La peur du retour à la terre et le poids de la dette

À l'exception des jeunes natifs de Ouagadougou, le parcours scolaire est toujours aussi un parcours migratoire à l'intérieur du pays, voire de la sous-région, notamment pour les jeunes Burkinabè qui ont grandi en Côte-d'Ivoire. Il est ensuite un parcours de transformation profonde des représentations de soi et du monde. L'université et le diplôme venant sceller le passage d'une frontière. Le temps des études est celui d'une rupture entre le statut d'« intellectuel » et celui de « villageois ». En lien avec la finalité imaginée et/ou attendue des parcours de scolarisation, les étudiants, et leurs proches, misent sur l'école non pas dans des logiques de reproduction sociale, mais de distinction, reposant sur une dichotomie assez tranchée entre le monde de la paysannerie et celui des intellectuels :

« Charles (diplômé chômeur, entretien collectif, 2006) : Revenir aller faire quoi, regardez les parents au village [...]. Nous, on n'a même pas appris à cultiver. On a passé notre temps à écrire. On écrit. On écrit. Quand on rentre au village par exemple pendant les vacances, on va souvent aider les parents, mais on trouve que c'est réellement difficile. Ce n'est pas dans notre culture, ce n'est pas ce qu'on nous a appris. »

Le fait est que les cours actuels sont, avec quelques aménagements et surtout un accès moindre à la diversité et à l'actualité des ressources pédagogiques et scientifiques, très proches des enseignements occidentaux, français en particulier. Ce mimétisme tend à s'accroître avec l'entrée des universités africaines dans le système Bologne (Charlier & Croché 2010). Cela dit, pour les étudiants et jeunes diplômés rencontrés, la rupture entre langues et savoirs locaux et éducation scolaire est tout à fait assumée. Totalement imprégnés des idéologies qui portent le projet scolaire en Afrique depuis les missions, la colonisation et les Indépendances, la langue française et les savoirs universitaires sont, pour eux, symboles de « civilisation » et de « progrès » (Canut 2010a : 143, 2010b). Ils ne formulent pas de critiques pas rapport à la langue des enseignements ni à leurs contenus. Les étudiants rencontrés expriment au contraire la volonté qu'ils soient plus proches encore de ce qui se fait ailleurs. Comme exposé dans le point suivant, l'imaginaire d'une uniformisation mondiale qui abolirait les frontières est premier. Ces étudiants ne sont pas porteurs d'une vision novatrice ou de réformes, mais de désirs de diplômes qui ne seraient pas « africains » mais « universels »⁸.

Par ailleurs, leurs propos sur la paysannerie sont induits par leur statut de scolarisé, et l'imaginaire qui s'y rapporte en lien avec le passé colonial, mais aussi par la révolution sankariste et par les discours relatifs à la sphère du développement et du progrès :

« Marc (entretien collectif avec des étudiants, 2006) : Un paysan qui ne connaît pas la constitution, qui ne sait pas lire, on ne sait pas comment il va pouvoir poser un choix utile en fait. C'est vraiment écœurant.

Marie : Le problème, c'est que les gens sont analphabètes. Le paysan, il se dit quelqu'un va venir me donner 1 000 francs, je vais le voter plutôt que quelqu'un qui ne m'a rien donné. Il a oublié qu'il était affamé hier. Il a oublié que quand il en avait besoin, cette personne ne lui a pas donné 5 francs.

Annie : Comme la plupart des populations ne sont pas alphabétisées, ils ne vont rien comprendre. Déjà qu'ils ne comprennent rien d'abord. Celui qui leur donne à manger, c'est leur gars. »

Le lien entre école et « civilisation », « modernité » en référence à « la classe des évolués », reste très présent dans les discours. La notion de « dualité définitive » introduite dès les années 1950 par A. Memmi (1985) pour qualifier les effets potentiellement destructeurs de la scolarisation dans les colonies françaises (Barthélémy 2010 : 6) est encore à bien des égards pertinente pour comprendre les ressentis contemporains de ces jeunes. Ils sont

8. Notons que ce débat, au cœur des politiques éducatives coloniales et postcoloniales en Afrique (GAMBLE 2010), vient réactiver les enjeux du choix d'un enseignement différencié, mais dès lors difficilement transformable en « bien global » (BIERSCHENK 2007), ou d'un enseignement à portée universaliste, c'est-à-dire, dans la réalité des faits, reproduisant les cursus des universités occidentales, en théorie exportables, bien que les politiques restrictives en matière d'immigration, même choisies, viennent en contradiction avec ce laïus.

prêts à tout pour éviter de retourner à la condition paysanne. Cette vie difficile ne leur est plus possible (travail de la terre, soumission aux aînés, etc.). Non seulement ils disent ne pas avoir appris à cultiver, à se servir de leurs mains, et ne pas être inclus dans les réseaux de commerce familiaux, mais, de plus, ce retour au village, à l'agriculture ou au commerce, serait pour eux une déchéance. Les portes qui leur sont fermées par les savoirs non transmis sont en même temps des portes refusées par des jeunes en attente de réussite plus clinquante. Dans leurs représentations, il importe en effet d'avoir pour être. L'argent est un facteur essentiel de définition de soi positive. La plus grande honte serait de retourner d'où on vient les mains vides :

« Alphonse (entretien collectif avec des diplômés chômeurs, 2005) : Celui qui a quitté son village à pied pour venir à Ouagadougou ne compte pas repartir à pied. S'il est venu à Ouagadougou, c'est pas pour s'amuser, c'est pour chercher [chercher l'argent]. Donc dans chercher, il ne s'amuse pas dedans.

Éric : Qui fait la loi ici ? C'est celui qui a l'argent qui fait la loi au Burkina.

Moni : C'est pas une raison pour abuser de l'espèce humaine qui souffre. Moi c'est à cause des faux salaires que je suis toujours chômeur. Tu es là, tu te lèves, tu travailles mais tu n'es pas épanoui spirituellement. Tu travailles, mais tu ne peux subvenir à aucun besoin. Une ordonnance de 1 000 francs, tu ne peux pas. C'est-à-dire tu travailles juste pour survivre, pas pour vivre. Tu es obligé d'aller aux non-lotis [quartiers sans eau courante et électricité] et de manger du *benga* [sorte de haricot, plat du pauvre en ville] pratiquement chaque jour. Est-ce que ta mission sur terre, c'est ça ? Moi je ne peux pas être venu à Ouagadougou chercher ce que j'avais déjà, c'est pas possible. Pourquoi je suis venu ? C'est l'espoir d'avoir plus. »

Le temps des études est aussi un temps de rupture entre les générations. Ce temps conditionne les liens gardés avec l'entourage à la réussite et coince l'étudiant ou le jeune diplômé en échec dans un sorte de *no man's land*. Comme exposé dans les points précédents, la famille est, ou, a été, pour un grand nombre d'étudiants, un appui financier important. Même si cette aide s'arrête ou se ralentit une fois l'arrivée à l'université, ils doivent leur passage au bac et leur entrée à l'université au soutien et, dans la majorité des cas, à la compréhension et à la patience de leur famille. Ils se sentent donc, habituellement, l'obligation d'un retour. La plupart sont mis sous pression par leurs parents ou leurs communautés. En les envoyant à l'école, les familles ont renoncé à un retour économique immédiat pour investir dans un retour logiquement plus rentable mais qui se fait souvent trop attendre. Ce poids de la dette peut être très lourd (Marie 1995), dette intimement liée au don, « enserrant [en principe] pour un temps long, les partenaires dans des réseaux complexes de prestations et de contre-prestations, où chacun se retrouve obligé ou obligeant, en fonction de l'évolution de sa relation à l'autre » (Laurent 2003 : 262) :

« Éric, étudiant en maîtrise (récit de vie, 2000) : Au niveau des parents, le diplôme ne les intéresse pas. Eux, c'est le soutien financier que tu vas leur apporter. Ce qui fait que parfois, quand tu vas au village, on te dit que depuis longtemps, votre papier ça ne finit pas. Tu es longtemps à l'école et ça ne finit pas. La pression des parents

fait que ce n'est pas facile. Tu dures, tu dures à l'école, bon il n'y a rien qui vient : on commence à s'inquiéter et ils se disent que tu es devenu une charge pour eux. Et il y a les petits frères qui sont là aussi. »

Il y a un décalage de représentations et d'aspirations entre les projets familiaux et ceux de ces jeunes, entre l'image de l'étudiant auprès de ses proches et l'image qu'il a de lui-même. En effet, les familles ne misent pas sur celui qui connaît, mais bien sur celui qui occupera un poste professionnel lucratif et, si possible, à durée indéterminée. Les espoirs posés sur les étudiants sont en général d'ordre financier. Il n'est pas attendu qu'ils « changent le monde » mais qu'ils le rendent plus vivable pour leurs proches et, si possible, la famille élargie, voire le village :

« Karim, étudiant en deuxième année pharmacie (récit de vie, 2000) : Les gens attendent beaucoup de nous, surtout la famille. Eux, quand ils te voient arriver à un certain niveau, c'est directement le côté lucratif, c'est l'argent qu'ils voient, les intérêts, tout ça là. Et comme la famille est large ici en Afrique [...]. »

Cette question de la dette, de la loyauté et de l'honneur des cadets comme des anciens empêche toute forme de repli dans un soutien communautaire et collectif qui pourrait compenser un échec « collectif » (le projet dont la communauté a mandaté ce jeune est en échec), avant tout ressenti comme individuel. La souffrance de la responsabilité n'est pas partagée. Au contraire, le jeune doit endosser le poids de son non-accès à la sécurisation et de son incapacité à rendre à sa famille ce qu'elle a investi en lui. Cette combinaison des représentations frustrées de soi mêlées des attentes et des déconvenues de l'entourage, des portes fermées que l'on ne souhaite par ailleurs plus ouvrir et des obligations contrariées de redistribution participe des parcours de rupture des étudiants et influe sur les désirs/obligations d'« aller se chercher », de s'expatrier afin de tenter sa chance, et de revenir ensuite, la tête haute. Comme nous le verrons dans le point suivant, le départ hors du Burkina et, de plus en plus, du continent africain, apparaît comme une des seules alternatives qui offrirait, d'une part, d'être reconnu dans ses savoirs acquis et de voir ses compétences valorisées et valorisables, et, d'autre part, d'accéder à un niveau de vie et de consommation jugé digne.

Le diplôme : symbole de mobilité sociale/clé de mobilité spatiale ?

Dans cette troisième partie, je mettrai la focale sur le diplôme en soi, sur ce qu'il représente dans les faits et les imaginaires ainsi que sur le lien entre diplôme, chômage et exil. Enfin, j'analyserai la place des discours, notamment autour de l'immigration choisie, dans la construction du mythe du diplôme-visa.

Les codes de la mondialité

Rappelons tout d'abord qu'au vu de l'histoire de la scolarisation au Burkina et du contexte socio-économique, rares sont les étudiants qui arrivent à l'Université de Ouagadougou avec un projet professionnel bien précis, si ce n'est l'espoir d'être fonctionnaire ou d'obtenir une bourse pour l'étranger. Ils sont là en dépit d'une école privée reconnue ou d'une université à l'étranger, de la réussite d'un concours, ou encore, parce qu'il est impensable au vu des sacrifices et coûts accumulés d'obtenir le bac et de mettre un point d'arrêt à sa trajectoire scolaire. Il est vrai que le système d'orientation de l'Université de Ouagadougou ne pousse pas à de grandes vocations. Le jeune qui désire s'inscrire doit poser trois choix de filière, il sera ensuite orienté en fonction des résultats obtenus lors du bac, de son âge et du nombre de places disponibles. Dès lors, pour la majorité, le plus important semble d'être étudiant et de se penser « futur diplômé ». L'Université de Ouagadougou apparaissant comme le seul lieu accessible. Il en résulte des représentations de l'université et du diplôme essentiellement pragmatiques, devenir fonctionnaire et accéder à la consommation, ou utopiques, construites autour du rêve d'ailleurs. Le diplôme, en tant que « papier » et non en tant que symbole de connaissances acquises, est nommé comme un « visa » ouvrant les portes de l'ailleurs.

Tout comme les étudiants privilégient le diplôme comme « papier-visa » plutôt que les connaissances qu'il est supposé représenter, le système accorde une priorité au nombre d'inscrits et de diplômés plutôt qu'au savoir et à la qualité enseignés. Depuis l'école primaire, en passant par le lycée, jusqu'à l'université, le niveau exigé est en baisse. Constat que l'on peut élargir à l'ensemble de la sous-région. « Se développer », vocabulaire issu des organismes internationaux, c'est « faire du chiffre », c'est-à-dire augmenter les taux d'alphabétisation et de scolarisation, sans pour autant augmenter les moyens d'encadrement, ni les structures d'accueil⁹. Ces chiffres, en réalité, sont inexorablement liés à une baisse du niveau de la formation et, donc, à une baisse des possibilités offertes par les acquisitions scolaires et les diplômes. Dès lors, dans la course aux possibles et à la reconnaissance, l'écart et les rapports de force se creusent entre les « fils de pauvre » qui, au bout de multiples périples, s'ils parviennent à suivre une scolarité complète, n'ont d'autres choix que l'Université de Ouagadougou, ses difficultés et ses manques et les « fils de riches », placés dans l'enseignement privé dès leur plus jeune âge et terminant leur scolarité dans les écoles supérieures privées ou dans les universités étrangères pour les plus privilégiés d'entre eux¹⁰.

9. Voir les travaux de Marie-France LANGE (1998, 2003, 2009) où elle énonce le maintien de systèmes scolaires africains proches des systèmes implantés pendant les colonies et l'accent mis sur le quantitatif plutôt que sur la qualité d'enseignement.

10. L'écart entre la qualité d'enseignement des filières privées et celle des filières publiques a tendance à se creuser. Parlant des classes à double flux (un enseignant

Cela dit, le passage par l'université peut être réapproprié comme capital d'entrée dans la globalisation. La scolarisation et sa langue — la langue française mais aussi le langage et les imaginaires qui s'y déploient — poursuivent leur rôle de production/imposition culturelle avec pour effet la création d'une vision très restrictive de ce qu'est ou serait la réussite. À titre d'exemples, les propos des enseignants par rapport aux mondes ruraux et aux savoirs locaux sont souvent très condescendants voire dévalorisants¹¹. Seul le modèle de réussite articulé à la consommation et à l'individualisation est prôné. L'idéologie qui le sous-tend est celle du progrès et du développement dans la vision restrictive qu'en donnent les institutions internationales (FMI, Banque Mondiale). Pour les étudiants et les jeunes diplômés, ce modèle de réussite ne peut se concrétiser qu'à travers le fonctionnariat, dans la lignée du projet colonial et postcolonial assigné à l'école, ou, à travers la migration qui, faute de possibilités sur place, leur permettrait d'accéder à des fonctions reliées à leurs compétences ou, *a minima*, au niveau de vie espéré tout au long des années de bancs. Si l'Université de Ouagadougou n'amène plus le prestige et ne mène plus forcément à l'emploi, l'obtention du diplôme nourrit l'espoir d'un accès à un monde raconté comme « village planétaire » pour ceux qui seraient détenteurs des capitaux nécessaires. Le diplôme est décrit comme le symbole du passage irréversible de la frontière entre le monde de la paysannerie et le monde des lettrés ainsi que comme potentiel-clé d'ouverture des frontières géographiques. Dans les faits, force est de reconnaître que le parcours scolaire jusqu'à l'université est un parcours d'accumulation des codes de la « mondialité » (Ollivro 2009) : l'urbanité, la maîtrise de la langue française, l'accès aux médias...

Partir se chercher

Une fois sortis de l'université depuis plusieurs années, l'idée d'un « pouvoir partir » progressivement construite durant le temps des études se transforme en un « devoir partir ». Cette projection est parfois ce qui permet de tenir dans le présent, de contrer des représentations de soi en termes d'échec, de vie foutue, gâchée. Le départ, en tant que discours et projet, « peut consister

a à charge deux classes sur la même journée, une le matin et l'autre le soir) qui ont été mises en place au Burkina afin d'augmenter les taux de scolarisation, Pascal BIANCHINI (2004 : 206) énonce que, tout comme au Sénégal, les CDF (classes à double flux) fonctionnent comme un « mécanisme de trappe à pauvreté éducative, puisque les enfants qui fréquentent ces classes sont issus de catégories urbaines plus populaires que la moyenne ». Il ne donne pas de chiffres quant au taux de réussite au Burkina, mais ses analyses au Sénégal démontrent que les taux de réussite des CDF sont toujours plus bas que ceux des classes traditionnelles (*ibid.* : 195-198).

11. Les pratiques de négation ou d'instrumentalisation des savoirs locaux par les enseignants s'observent par ailleurs dès les études primaires (LEWANDOWSKI 2012).

en une projection dans l'avenir qui sert d'abord à réorganiser le présent » (Adelkhah 2003 : 154). Il ne m'est pas possible de mesurer combien d'étudiants, d'anciens universitaires non diplômés et de jeunes diplômés le mettent réellement en œuvre, mais ces imaginaires de départ et d'exil comme espace de survie, que cela soit en termes psychique ou physique, sont fortement présents dans les discours. Les discussions sur le départ ou autour du départ structurent le quotidien d'une part grandissante de ces jeunes. Ils ont une incidence par eux-mêmes et méritent donc une analyse en soi.

La sortie de l'université, avec ou sans diplôme, non assortie de la réussite économique et sociale espérée vient cristalliser le mythe du diplôme « visa », sens ultime des sacrifices liés à la scolarité. Premier temps de confrontation à la réalité : le diplôme n'équivaut pas à l'emploi ni à la reconnaissance sociale. Il n'est pas *stricto sensu* un visa (visa réel, bourses, etc.), mais il reste dans les imaginaires l'objet qui devrait permettre de réussir une fois hors des frontières. Plus les années passent et, plus l'idée de « partir à l'aventure » envahit les discussions et les projets :

« Roger, 33 ans, sociologue au chômage (récit de vie, 2007) : Ici on étudie tout juste pour avoir la moyenne et pour pouvoir passer et un jour avoir du travail. Donc si on a un diplôme et qu'on n'a pas de travail, c'est comme si on avait perdu sa vie. Puisque ce pourquoi tu partais à l'école, tu n'as pas pu l'obtenir. Et puis tu ne peux plus rien faire, tu es devenu un laissé pour compte maintenant. »

Cet imaginaire du départ qui s'exprime en termes d'obligations d'exil se décline de façon multiple. Les imaginaires de l'Occident, nourris des médias, notamment des séries télévisées ainsi que, j'y reviendrai dans le point suivant, des récits de migrants participent de cette construction. Pour Éliane, diplômée en anglais depuis déjà six ans (2007), l'Europe, « c'est l'eldorado, un paradis sur terre ». Redevenue entièrement dépendante de sa famille suite à l'obtention de son diplôme, elle attend que l'occasion se présente par le mariage ou les relations. Elle cherche celui qui saura l'emmener ailleurs ou lui ouvrir les portes d'une ONG. Pour Rachid, 33 ans, sociologue au chômage, ce qui compte réellement, « c'est l'argent ». Les années d'attente et de débrouille ont eu raison de ses nobles ambitions pour son pays. Ce qu'il veut aujourd'hui, c'est réussir à tout prix pour mettre un point d'arrêt à cette période de latence dans laquelle il baigne depuis de trop nombreuses années :

« Rachid (récit de vie, 2007) : Si je vois les pays occidentaux, c'est la richesse qui m'attire. Ici la jeunesse n'a pas d'avenir. Avant je n'avais pas l'intention de quitter le Burkina, mais maintenant quand on parle de loterie pour le visa américain, je me prépare et l'année prochaine, je vais le faire. On rêve et si on a l'occasion, on part »¹².

12. Sur la question des visas US « gagnés à la loterie », voir M. FERME (2004).

Le « partir » s'exprime aussi comme le pendant d'une situation à la fois politique, un État corrompu et autoritaire et économique qui n'est pas propice à la réalisation de soi. « L'économie des migrations appelle une économie du pouvoir » (Lendja Ngnemzué 2010 : 23), bien plus complexe qu'une fuite de la misère du monde, pour les jeunes diplômés au fait des rapports de force nationaux et internationaux et désillusionnés par les années d'attente, émigrer peut être un acte politique en soi. Que ce soit exprimé en termes de « ici, il n'y a rien à faire » ou d'un contexte qui ne permet pas de mettre en place des projets, de s'épanouir, le partir devient la seule issue à une situation de chômage ou de sous-emploi vécue comme inadmissible en lien avec les conditions de vie qui en découlent et les frustrations de la non-accession à la consommation désirée. Les jeunes diplômés rencontrés expriment une impossibilité à s'en sortir dans un pays où le travail proposé par l'État se fait rare, où l'initiative privée est balbutiante, peu encadrée, et donc insécurisante, et pour laquelle ils ne se sentent pas préparés. Ces jeunes nourrissent une souffrance progressive qui, avec les années, devient « plus forte et intolérable que la faim », souffrance « qui est celle plus morale de l'inexistence, le sentiment de ne pas être, celui d'être réduit à ce que l'on ne désire surtout pas, l'insignifiance sociale » (Timera 2001 : 38).

Partir se chercher, donc, parce que l'avenir et le travail sont ailleurs. Bien que préoccupés par les problèmes de leur pays, les étudiants et les jeunes diplômés ne croient pas être à même d'y changer quoi que ce soit. Pour Étienne, étudiant en maîtrise de philosophie, « un optimiste, au Burkina Faso, est quelqu'un de mal informé » (récit de vie, 2001). Il raconte avoir parcouru le Burkina avant de se convaincre de la nécessité de quitter ce pays où il est impossible de se réaliser. Pour Miguel, 30 ans, sociologue, « l'avenir se construit au pays si les conditions sont faites pour y rester. Si j'avais un travail décent, pourquoi prendre le risque de partir ? ». Se mêlent dans son discours la nécessité de la migration comme ultime chance de réussite et des propos accusateurs vis-à-vis d'un Occident « traître et coupable » :

« Miguel (entretien collectif, 2007) : L'Université de Ouaga met sur le marché plus de 3 000 maîtrisards par an et l'État en recrute 200 par an. Dans le privé, il n'y a rien. Vous formez des gens ici et le travail se trouve en Europe, on va aller en Europe [...]. C'est de l'hypocrisie. Les Occidentaux disent qu'ils nous aident et ils soutiennent les régimes les plus cruels. Moi, j'ai un sentiment de haine vis-à-vis de l'Occident. C'est difficile de freiner l'immigration si on ne jette pas un œil sur nos gouvernements. Tant qu'il n'y aura pas création d'emploi, il y aura migration. Je pense que les Maliens et les Sénégalais n'ont rien fait. Quand les Burkinabè vont découvrir l'eldorado de l'Europe, c'est en ce moment qu'ils vont comprendre que l'immigration est liée aux conditions politiques de nos pays. »

Ce « partir se chercher » est également relié au poids de la dette et à la honte des années de dépendance familiale qui s'accumulent. Pour Louis, 32 ans, économiste au chômage, les pressions de la famille se font trop

fortes. Ses parents, au village, et ses frères et sœurs en attente l'épuisent de demandes auxquelles il ne parvient pas à faire face. Progressivement, la nécessité de partir l'envahit comme un ultime espoir. Les risques et les difficultés de la migration s'atténuent avec l'accumulation de la dette matérielle et morale. Il n'a rien à perdre ou si peu dans une vie qui le prive de dignité :

« Louis (entretien collectif, 2007) : Les images qu'on montre à la télé de l'Occident, même si tu es fort d'esprit, tu vas vouloir aller vivre là-bas. C'est la misère qui me chasse de mon pays. L'Europe, c'est les belles choses, le boulot, l'argent [...]. Il n'y a pas ce type qui peut rester indifférent face à ça et le type, il a en face de lui le chômage, la misère, les parents qui attendent de lui quelque chose qu'il ne peut pas donner. Avec mes parents qui sont là, qui ont financé mes études et moi je n'arrive pas à rendre l'ascenseur, je vais aller un jour à l'aventure. Je préfère la voie légale, mais le diplôme ne marche pas alors je vais aller à l'aventure. »

Ce « devoir partir » en lien avec les attentes et les pressions de l'entourage est parfois exprimé en termes d'échappatoire aux jalousies, et donc de possibilité de réussir, d'émerger sans crainte. Les jalousies étant nommées par certains comme causes de leurs échecs ou de leur impossibilité à sortir du lot :

« Jean, étudiant en troisième année de médecine (récit de vie, 2000) : Mon plus grand rêve, c'est même pas de rester dans ce pays. Même actuellement, si j'avais une occasion de quitter ce pays, je le quitte sans retour. Surtout dans ma famille, nous sommes rares à arriver jusqu'ici. Moi, mon cas inquiète et étonne beaucoup : un orphelin de père et de mère qui arrive ici pendant que les enfants des plus nantis ne peuvent pas y arriver, ils sont jaloux par rapport à ça. »

Cela dit, ce « devoir partir » est aussi pour certains une suite logique, continuité du voyage entamé lors de leur arrivée à l'école primaire et du mandat reçu. Ce qu'ils n'ont pas obtenu par les études suivies et leur installation en ville, ils souhaitent aller le chercher plus loin : dans le rêve de la poursuite de leurs études ou celui d'une débrouille internationale qui leur permettrait d'être reconnus au pays. Ces discours relatifs aux migrations internationales peuvent également être lus en termes de reconfiguration d'un projet d'ascension social initial qui, au vu du contexte, doit se transformer. Du point de vue des projets de la famille voire de la communauté d'origine, la mission de laquelle le jeune scolarisé est aujourd'hui investi semble très proche du mandat postcolonial de mobilité sociale et d'accès aux savoirs/pouvoirs des Blancs, avec cependant de nouveaux lieux de déploiements du mandat et des rêves portés par la scolarisation. Du point de vue des projets individuels, les voyages sont des espaces/temps de mise à l'écart installés de longue date avec pour enjeux des possibilités de réalisation économique et d'émancipation des rapports aîné-cadet (Laurent 1998 ; Timera 2001).

Voyages qui, à nouveau, prennent aujourd'hui des formes singulières. Les routes changent de tracés et s'allongent mais les liens entre migrations, prise de distance, rite de passage et stratégies de réussite perdurent tout en étant profondément reconfigurés par le contexte de globalisation.

Notons, pour terminer ce point, que l'étape de la migration intercontinentale, est un second temps de confrontation du mythe à la réalité, notamment par la non-reconnaissance des diplômes. Cet aspect ne sera pas développé dans le cadre de cet article. À partir de mes travaux en cours et des études existantes — en Belgique par exemple —, je constate que les rares étudiants et diplômés qui ont réussi à franchir les étapes (ce qui suppose d'allier des capitaux sociaux à leurs capitaux culturels) subissent de nombreuses déconvenues : notamment, la non-reconnaissance de leurs formations antérieures et de leurs diplômes et les discriminations à l'embauche. Les travaux de Q. Schoonvaere (2010) sur la situation en Belgique des populations originaires du Congo RDC mettent notamment en évidence le fait que ces populations présentent un niveau d'instruction plus élevé que la moyenne belge et, pourtant, un taux d'emploi bien moindre. Je referme ici la parenthèse pour en arriver au dernier point qui porte sur l'incidence des discours dans la construction du diplôme en tant que visa et, notamment, ceux des politiques d'immigration choisie.

L'incidence des discours

Les imaginaires qui façonnent le mythe du « diplôme-visa » se nourrissent de sources multiples, anciennes et contemporaines, locales et internationales, tels que les discours de la Banque Mondiale et de certaines ONG quant au lien entre scolarisation, migrations et développement¹³ ou encore l'enseignement universitaire en tant que tel. Comme nous l'avons vu, en lien avec l'histoire coloniale et postcoloniale de l'école au Burkina, mais aussi avec les images renvoyées par les professeurs et les contenus de cours contemporains, les discours et les imaginaires associés aux mondes universitaires sont porteurs d'ailleurs. Ils façonnent des représentations de soi « mondialisées » tout en donnant accès aux codes de la mondialité. Dans ce dernier point, je mettrai l'accent sur deux types de discours spécifiques non encore traités dans les pages précédentes et qui participent de cette construction du mythe du « diplôme-visa » : les discours des gouvernements occidentaux avec l'exemple des interventions de Nicolas Sarkozy sur la migration « choisie » et certains récits de migrants.

13. Qui sont par ailleurs de vieux discours réactivés ponctuellement en fonction des actualités et contextes économiques et politiques, à ce propos lire J.-P. DEDIEU (2012 : 101-147).

Les propos de Nicolas Sarkozy et, tout particulièrement, le discours prononcé à Rabat en 2006¹⁴, annonçant les politiques de migration choisie qu'il mettra en place dans les années suivantes sont intéressants pour analyser la construction des imaginaires qui façonnent le mythe du « diplôme-visa ». J'ai en effet eu l'occasion, lors de missions de terrain en 2006 et en 2007, de participer à des débats suite à ce discours au sein de groupes d'étudiants. Les trois objectifs qui sont au cœur de la politique actuellement en place y étaient exposés clairement : légiférer l'immigration choisie, travailler au co-développement et lutter contre l'immigration clandestine. Relayé notamment par les associations estudiantines, comme l'AEEMB¹⁵, ce discours est venu renforcer les représentations et les imaginaires du diplôme en tant que visa, en tant que « permis de mondialisation ».

Suscitant des réactions entre espérance et colère, les propos de Nicolas Sarkozy ne laissent en tout cas pas les étudiants indifférents. Le curseur penché du côté de l'espérance ne se soucie guère de la correspondance entre cette dernière et la réalité des faits. Alors que, parmi les étudiants et les jeunes diplômés, la situation politique nationale et internationale est généralement analysée sans concession à partir des connaissances fines glanées dans la multiplicité des médias internationaux accessibles, leurs propos concernant les situations migratoires reflètent une méconnaissance ou un refus de connaissance de la situation réelle des migrants parvenus en Europe. Ce sont les épopées héroïques et les récits de réussite qui circulent et non la complexité des faits, dans une sorte d'occultation, peut-être en partie volontaire, des échecs et des cas extrêmes de disparitions ou de morts avérées. À d'autres moments, le curseur peut pencher du côté de postures réflexives et lucides teintées de frustrations voire de colère. Ces oscillations ne sont pas antinomiques. En groupe, des étudiants peuvent par exemple tenir des propos très critiques, voire cyniques, tout en espérant être, individuellement, celui qui passera par le petit trou, qui ajoutera à son diplôme les réseaux nécessaires pour passer les frontières. Le principal motif de colère des étudiants relatif à ce discours est celui du fossé entre le constat énoncé par Nicolas Sarkozy, de la fuite des jeunes Africains vers l'Occident, et son objectif de favoriser un avenir dans le pays d'origine, et leurs propres représentations de la migration, entendue comme juste retour :

« Comment rendre confiance à la jeunesse d'Afrique et la persuader qu'il existe un avenir pour elle en dehors de l'émigration ? Telle est, me semble-t-il, l'une des questions fondamentales de notre temps. Car nos destins sont liés : l'échec de

14. Déclaration de Nicolas Sarkozy, ministre de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire et président de l'UMP, sur le concept d'immigration choisie, la lutte contre l'immigration clandestine au niveau européen et sur l'aide au développement des pays africains, Rabat le 10 juillet 2006.

Le discours intégral est disponible sur le site internet du ministère français de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire.

15. Association des élèves et étudiants musulmans au Burkina.

l'Afrique aujourd'hui, ce serait le désastre de l'Europe demain » (extrait du discours prononcé par N. Sarkozy à Rabat, 2006).

Ce discours est reçu par les étudiants et les jeunes diplômés comme un affront et une négation de l'histoire, notamment coloniale, par laquelle ils sont fortement affectés, que ce soit en termes de victimisation et de demandes de réparation ou en termes, beaucoup plus implicites, de représentations de la réussite, de la modernité, de la place des intellectuels et des « lettrés » dans le monde. Leur droit à circuler serait, pour eux, le résultat logique d'une histoire conjointe. L'idée qui sous-tend ces discours est : « Vous avez amené l'école dans ce pays, il est logique que vous nous laissiez circuler là où se trouve les débouchés de vos enseignements et des rêves qui en découlent. » Dans les discussions qui animent les groupes d'étudiants et de jeunes diplômés, s'esquissent les « prémisses d'un discours postcolonialiste » — repéré également en Afrique de l'Ouest par C. Canut (2010a : 142), en particulier chez les jeunes lettrés et chez les migrants de retour — qui, pour les jeunes rencontrés, se traduit par un discours d'« amour/haine » de l'Occident, grandement critiqué pour ses travers du passé, mais aussi ses relents néo-colonialistes actuels, sans cependant que les langues (le français et l'anglais) de son hégémonie et les idéologies développementalistes ne soient remises en cause. Leurs discours se situent entre la syntaxe d'un post-colonialisme qui s'exprimerait sous la forme de « deux humanités incompatibles » repérée par C. Canut (*ibid.* : 149) et celui d'un postcolonialisme qui prendrait la forme du « *globalectics* » proposé par N. Thiong'o (2012), d'une synthèse des mondes. Si, pour N. Thiong'o, cette synthèse heureuse ne peut se faire qu'au travers d'un retour aux langues maternelles, pour les jeunes rencontrés, l'enjeu se situe au niveau de la recherche d'un lieu où la fierté d'être Africain ne s'opposerait pas à leur désir de consommer les médias et objets occidentaux, associés à la réussite et à la modernité.

Vu les effets potentiellement directs que les propos de Nicolas Sarkozy et, par la suite, les politiques mises en place ont pour la jeunesse, ces discours, dans les milieux urbains et scolarisés, ont été beaucoup discutés. En témoigne, par exemple, la chanson « Un Hongrois chez les Gaulois » de Zédess, chanteur burkinabé¹⁶, dont voici un extrait :

« Nicolas Sarkozy, pourquoi ton père a fui la Hongrie ?
Il s'appelle Nicolas Sarkozy
Il a inventé l'immigration choisie
C'est l'histoire d'un fils d'Hongrois
Qui veut se faire couronner chez les Gaulois
Fini l'époque du négro musclé

16. Extrait de l'album *Sagesse Africaine*, CD Yennenga Productions/Lusafrica 462852, <<http://artsevensun.unblog.fr/2009/08/23/les-feticheurs-africains-contre-sarkozy/>> ; <http://www.lusafrica.fr/4_1.cfm?p=97-zedess-burkina-faso-label-musique-du-monde-cap-vert-afrique-amerique-latine-caraibes>.

Belles dents !

Aujourd'hui, il veut du noir diplômé, intelligent

C'est ça le critère du nouveau négrier

Qui a le culot d'aller en Afrique pour l'expliquer. »

Tout en renforçant les logiques sécuritaires, les nouveaux accords entre le gouvernement de la république française et le gouvernement du Burkina Faso¹⁷, signés en 2009, cadrent les possibilités de migrations légales et permettent notamment l'obtention de 150 cartes de séjour « Compétences et Talents » par an et des possibilités d'obtention de visa pour des séjours de perfectionnement de six mois pour les étudiants ayant obtenu le grade de Master. Les effets de ces accords, à la fois sur les imaginaires et sur les mobilités réelles, seront à analyser dans les prochaines années. Je ne possède pas de données de terrain à ce propos, mais il est probable, d'après les critères de sélection et le nombre très restreint d'autorisations vis-à-vis de l'augmentation des procédures de contrôle et des retours forcés, qu'ils auront des effets mirages.

Enfin, l'analyse des « migrations prises aux mots » se doit d'inclure les discours de ceux qui sont partis mais aussi leurs interprétations locales. Les groupes de jeunes, notamment les *grins* de thé, sont des lieux importants de relais et de transmission des discours relatifs à la migration. Au sein de ces groupes se fabriquent non seulement l'imaginaire de l'ailleurs mais aussi la rhétorique du départ comme seule issue, qu'elle reste de mots ou prenne corps dans une mise en route effective. En lien avec les difficultés de retour en cas d'échec — ces retours sont alors généralement forcés — et les écarts de réalité entre le quotidien de ceux restés au pays et de ceux ayant immigré, les discours faisant place à la complexité des situations réelles et relatant les problèmes rencontrés que ce soit lors du parcours ou à l'arrivée sont rares. De plus, tandis que les récits glorieux et les mises en scène de réussite, par photos ou lors des visites, sont valorisés, les récits qui se voudraient plus nuancés, exposant une part des difficultés vécues lors du parcours migratoire et dans le pays d'arrivée, sont interprétés comme autant de freins à la réussite. Les discours du type « il veut m'empêcher de devenir quelqu'un » en réponse à ces récits de soi nuancés sont fréquents dans un contexte de précarité et de concurrence qui attise les jalousies. La narration des embuches rencontrées par le migrant peut de la sorte être interprétée comme une intention d'empêcher les autres d'accéder à la réussite et à la consommation.

17. Accord entre le gouvernement de la république française et le gouvernement du Burkina Faso relatif à la gestion concertée des flux migratoires et au développement solidaire, signé à Ouagadougou, le 10 janvier 2009.

La compréhension des processus de rupture inhérents au parcours scolaire permet une appréhension plus fine des dynamiques d'exil intérieur (se sentir et être construit « autre », différent) et des imaginaires de départ. L'enjeu de cet article était de tenter de relier les faits — les contextes politiques et socio-économiques, mais aussi la singularité des trajectoires — qui poussent à « aller se chercher » aux ressources et savoirs qui permettent le voyage, ainsi qu'aux imaginaires qui le sous-tendent. Frustrations, désillusions politiques, poids de la dette, désir de réalisation de soi, imaginaires de l'Occident et mythe du « diplôme-visa » participent de la construction des rêves d'ailleurs de ces jeunes. C'est de cette soif de changement et de cet « ailleurs dans la tête » que se nourrissent progressivement les projets de voyage. La question de l'exil comprend différentes temporalités (Mazzocchetti 2011). Elle se pose parfois bien avant le départ, bien avant la préparation même du départ. L'exil est d'abord dans la tête et dans l'impossibilité de trouver sa place dans la situation actuelle et, en parallèle, de revenir en arrière. « Exil intérieur », « ailleurs dans la tête » qui permettent de tenir dans l'entre-soi ou en repli sur soi. L'exilé, en dehors de toutes considérations politiques, est d'abord « ex-il » (Benslama 2004), c'est-à-dire « hors lieu ». Il est celui qui n'a plus d'endroit où exister dans le respect et la dignité.

Ainsi, la majorité des étudiants et diplômés rencontrés rêvaient d'émigrer et, en même temps, se sentaient déjà « immigrés », différents. Dans le cadre de leur cursus scolaire, beaucoup ont émigré vers la ville ou vers le Burkina, pays d'origine mais pas de naissance. Tous ont fait le voyage vers le statut de scolarisés, d'intellectuels, d'étudiants, voire de diplômés. Pour les étudiants et les jeunes diplômés, de l'accès à l'école, du primaire au secondaire, du bac à l'université, l'entonnoir s'est progressivement resserré. Le campus, espace-temps sélectif et coûteux, cristallise les espoirs et les risques d'une socialisation décalée des apprentissages coutumiers, mais aussi professionnels relatifs aux sphères de l'agriculture et du commerce. Il matérialise enfin l'ouverture des possibles de la mondialisation (travail dans la consultance, réseaux politiques et associatifs, migrations, etc.). Les étudiants vivent une sorte de temps suspendu. Ils éprouvent des difficultés à se construire, à donner un contenu porteur de sens au statut d'« intellectuel » vécu comme intrinsèque. La justification du choix de l'université comme premier pas dans la vie active n'est plus une évidence. L'université n'amène plus le prestige, elle ne mène plus forcément à l'emploi. Quelle motivation peut-il encore y avoir à investir son temps dans une formation universitaire si ce n'est l'espoir posé dans l'élargissement des frontières et la mondialisation ?

Pour les étudiants rencontrés, « le diplôme est universel, il ne pourrait pas. Tu peux travailler partout dans le monde » (Simon, étudiant, 1999, récit de vie). Le « papier » importe plus que tout, c'est grâce à lui qu'ils espèrent se faire une place à l'extérieur faute de trouver leur place à l'intérieur du pays. D'un côté, le diplôme apparaît comme un faux-semblant, extension de soi, de son identité qui se met en scène dans un monde globalisé dont

on imagine qu'il pourrait détenir les clés. Non assortis de la réussite financière et de la reconnaissance sociale qui en découlent, ils larguent leurs amarres sans toutefois les porter vers l'autre rive. D'un autre côté, et c'est là que réside toute la complexité des vécus et des représentations, pour les jeunes rencontrés, issus majoritairement de milieux modestes et peu scolarisés, les connaissances acquises, les études comme telles, les diplômes sont des capitaux à acquérir, des voies d'accès à l'urbanité et à la modernité. S'il leur a fallu faire le deuil d'un quelconque pouvoir sur la collectivité et son avenir, les savoirs acquis leur permettent de se réapproprier leur trajectoire propre et d'accéder peut-être ainsi aux interstices de la mondialisation.

Pour terminer, je reviendrai sur ma proposition de départ, le « diplôme-visa », mythe ou mobilité ? Au vu de la chute de la qualité des formations et de la valeur des diplômes rarement reconnus internationalement, de la diminution drastique des bourses d'études et de leurs critères d'attribution de plus en plus restrictifs, des politiques de fermeture des frontières et des paradoxes des politiques d'immigration choisie qui, au final, permettent peu aux étudiants des universités publiques africaines d'accéder au marché professionnel international, il me semble pouvoir qualifier le « diplôme-visa » de mythe. Mythe qui, par ailleurs, est entretenu et réactivé en permanence par la circulation des discours qui touchent au lien entre migration et développement, à la migration choisie ou encore au *brain drain*. Mythe également nourri des images véhiculées par les médias internationaux et de quelques histoires, sortes de légendes migratoires, de mises en épingle de parcours singuliers de réussite qui, dans les faits, reposent rarement sur les diplômes en soi, ceux-ci n'étant en tout cas jamais auto-suffisants. Car, si la dimension mythique est avérée, la dimension mobilité n'en est pas évincée pour autant. D'abord, dans la tête des jeunes rencontrés, il y a indéniablement mobilité sociale sur le plan symbolique par l'accession au statut d'« intellectuel », même si les attendus matériels de cette ascension ne sont pas présents. Ensuite, l'accès aux codes de la modernité, la situation d'exil intérieur, la honte, la dette, les frustrations poussent à une mise en route réelle (vers la sous-région ou à l'international) ou virtuelle, dans le sens d'un repli dans l'entre-soi. Les étudiants et les jeunes diplômés de l'Université de Ouagadougou combinent les incitants et les ressources nécessaires au voyage, sorte de continuité du projet avorté de mobilité sociale par la scolarisation. Sans être en mesure de faire des statistiques ou encore des pronostics, des études récentes sur les migrations subsahariennes mettent en exergue, parmi les profils de migrants légaux ou illégaux, un nombre important de jeunes urbains scolarisés, le rôle des imaginaires dans les processus de départ, des frustrations tant politiques qu'économiques comme moteurs et, enfin, outre des stratégies de survie, des logiques d'émancipation et de réalisation de soi (Fouquet 2007 ; Bensaâd 2009 ; Lendja Ngnemzué 2010 ; Quiminal 2011).

Université catholique de Louvain (UCL) ; Laboratoire d'anthropologie prospective (LAAP), Louvain-La-Neuve.

BIBLIOGRAPHIE

ABBINK, J. & VAN KESSEL, I. (EDS.)

2005 *Vanguard or Vandals, Youth, Politics and Conflict in Africa*, Leiden, Brill.

ADELKHAH, F.

2003 « Partir sans quitter, quitter sans partir », *Critique internationale*, 19 : 141-155.

ANDRÉ, G.

2007 « École, langues, cultures et développement. Une analyse des politiques éducatives, linguistiques et culturelles postcoloniales au Burkina Faso », *Cahiers d'Études africaines*, XLVII (2), 186 : 221-248.

APPADURAI, A.

2005 [1996] *Après le colonialisme, les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot.

BADINI, A.

1994 *Naître et grandir chez les Moosé traditionnels*, Paris, Sepia ; Ouagadougou, AADB.

BARTHÉLÉMY, P.

2010 « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, 128 : 5-27.

BEAUCHEMIN, C.

2005 « Émigration urbaine, pauvreté et ajustement structurel au Burkina Faso : une étude longitudinale (1980-2000) », Communication présentée au Congrès de l'International Union for the Scientific Study of Population, Juillet, Tours.

BENSAÂD, A. (DIR.)

2009 *Le Maghreb à l'épreuve des migrations subsahariennes. Immigration sur émigration*, Paris, Karthala (« Hommes et sociétés »).

BENSLAMA, F.

2004 « Qu'est-ce qu'une clinique de l'exil ? », *L'évolution psychiatrique*, 69 : 26-27.

BIANCHINI, P.

2004 *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala.

BIAYA, T. K. & BIBEAU, G. (DIR.)

1998 « Afrique revisitée », numéro spécial, *Anthropologie et Sociétés*, 22 (1).

BIBEAU, G.

2007 « Vers une troisième voie en santé publique », Communication au colloque *Jusqu'ici tout va bien, Mouvements en santé mentale entre clinique, social et politique*, 24 mai, Bruxelles, Ligue bruxelloise de la santé mentale.

BIERSCHENK, T.

- 2007 « L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Bien privé, bien public, bien global », T. BIERSENK, G. BLUNDO, Y. JAFFRÉ & A. TIDJANI (dir.), *Une anthropologie entre rigueur et engagement. Essais autour de l'œuvre de Jean-Pierre Olivier de Sardan*, Paris, APAD-Karthala : 251-276.

BOURDIEU, P.

- 1979 *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.

CALVÈS, A.-E. & SCHOU MAKER, B.

- 2004 « Crise économique et évolution de l'emploi des jeunes citadins au Burkina Faso », *African Population Studies*, 19 (1) : 35-58.

CANUT, C.

- 2010a « "À bas la Francophonie !" De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale », *Langue française*, 163 : 141-158.
 2010b « De l'Afrique des langues à l'Afrique des discours. Les voix du langagière », *Cahier d'Études africaines*, L (2-3-4), 198-199-200 : 1163-1189.

CHARLIER, J.-E. & CROCHÉ, S.

- 2010 « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », *Revue française de pédagogie*, 172 : 77-84.

CHOULI, L.

- 2009 « La domestication des étudiants du campus de Ouagadougou : la crise de juin 2008 », *JHEA/RESA*, 7 (3) : 1-28.

COMAROFF, J. & COMAROFF, J.

- 2000 « Réflexions sur la jeunesse. Du passé à la postcolonie », *Politique Africaine*, 80 : 90-110.

DEDIEU, J.-P.

- 2012 *La parole immigrée. Les migrants africains dans l'espace public en France (1960-1995)*, Péronnas, Klincksieck (« Pouvoirs de persuasion »).

FAURE, Y.-A. & LABAZÉE, P.

- 2002 *Socio-économie des villes africaines. Bobo et Korhogo dans les défis de la décentralisation*, Paris, IRD-Karthala.

FERME, M.

- 2004 « Deterritorialized Citizenship and the Resonances of the Sierra Leonean State », in V. DAS & D. POOLE (eds.), *Anthropology in the Margins of the State*, Santa Fe, School of American Research Press ; Oxford, James Currey : 81-115.

FOUQUET, T.

- 2007 « Imaginaires migratoires et expériences multiples de l'altérité : une dialectique actuelle du proche et du lointain », *Autrepart*, 41 : 83-98.

GAMBLE, H.

- 2010 « La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950) », *Histoire de l'éducation*, 128 : 129-162.

GÉRARD, É.

- 1998 « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso. Incertitudes africaines », in M.-F. LANGE (dir.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala (« Apprentissage ») : 197-220.

GOODY, J.

- 1994 *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.

GUISSOU, B.

- 2002 « Histoire et pauvreté au Burkina Faso », in UNESCO (« Futurs africains »), *La Pauvreté, une fatalité ? Promouvoir l'autonomie et la sécurité humaine des groupes défavorisés. Bénin-Burkina Faso-Mali-Niger*, Paris, Unesco-Karthala (« Tropiques ») : 97-127.

HAGBERG, S.

- 2002a « "Enough is Enough" : an Ethnography of the Struggle Against Impunity in Burkina Faso », *Journal of Modern African Studies*, 40 (2) : 217-246.
 2002b « Learning To Live or To Leave ? Education and Identity in Burkina Faso », *African Sociological Review*, 6 (2) : 28-46.

HILGERS, M. & MAZZOCCHETTI, J. (DIR.)

- 2006 « Burkina Faso : l'alternance impossible », numéro spécial, *Politique Africaine*, 101.
 2010 *Révoltes et oppositions dans un régime semi-autoritaire. Le cas du Burkina Faso*, Paris, Karthala (« Hommes et sociétés »).

KABORÉ, I., LAIREZ, T. & PILON, M.

- 2003 « Genre et scolarisation au Burkina Faso : enseignements d'une approche statistique », in M. COSIO, R. MARCOUX, M. PILON & A. QUESNEL (dir.), *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, Paris, CICRED : 221-246.

KOBIANÉ, J.-F., PILON, M. & SAWADOGO, R. C.

- 2009 « Les étudiants de l'Université de Ouagadougou : enseignements d'une analyse des dossiers d'inscription de 1995 à 2005 », Communication au colloque « Éclairage des statistiques sociales sur les enjeux, les dynamiques et les résultats en enseignement supérieur : perspectives internationales », 7-9 décembre, Montréal, Centre interuniversitaire québécois de statistiques sociales et Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

LALLEMAND, S.

- 1993 *La circulation des enfants en société traditionnelle. Prêt, don, échange*, Paris, L'Harmattan.

LANGE, M.-F.

- 1998 *L'école au Togo, Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala.
- 2009 « Violences scolaires, autoritarisme et rapports de domination dans la transmission de connaissances. Le champ éducatif est-il autonome ? », in F.-J. AZOH, E. LANOUE & T. TCHOMBE (dir.), *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, Paris, Karthala : 185-201.

LANGE, M.-F. (DIR.)

- 2003 « Enseignements », Numéro spécial, *Cahiers d'Études africaines*, XLIII (1-2), 169-170.

LAURENT, P.-J.

- 1998 *Une association de développement en pays mossi. Le don comme ruse*, Paris, Karthala (« Hommes et sociétés »).
- 2003 *Les pentecôtistes du Burkina Faso. Mariage, pouvoir et guérison*, Paris, IRD-Karthala.

LENDJA NGNEMZUÉ, A. B.

- 2010 *Politique et émigration irrégulière en Afrique, Enjeux d'une débrouille par temps de crise*, Paris, Karthala (« Hommes et sociétés »).

LEWANDOWSKI, S.

- 2012 « Les savoirs locaux face aux écoles burkinabè : négation, instrumentalisation, renforcement », *L'Homme*, 201 : 85-106.

LOADA, A.

- 1999 « Réflexions sur la société civile en Afrique : le Burkina Faso de l'après-Zongo », *Politique Africaine*, 76 : 136-151.

MAKOSSO, B.

- 2006 « La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire », *JHEA/RESA*, 4 (1) : 69-86.

MANIÈRE, L.

- 2010 « La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les Indépendances (1958-1964) », *Histoire de l'éducation*, 128 : 163-190.

MARIE, A.

- 1995 « "Y a pas l'argent" : l'endetté insolvable et le créancier floué, deux figures complémentaires de la pauvreté abidjanaise », *Revue Tiers Monde*, XXXVI, 142 : 303-324.

MARTIN, J.-Y.

- 1983 « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, LIII : 337-362.

MAZONO, L.

- 2003 *Hommage au journaliste Norbert Zongo : un homme face à son destin ou la parabole du lion*, Paris, L'Harmattan.

MAZZOCCHETTI, J.

- 2009 *Être étudiant à Ouagadougou. Itinérances, imaginaire et précarité*, Paris, Karthala (« Hommes et sociétés »).
- 2011 « Partir se chercher. Temporalités de l'exil de la jeunesse scolarisée Burkinabè », in B. MASQUELIER & T. EGGERICKX ET AL. (dir.), *Dynamiques de pauvretés et vulnérabilités en démographie et en sciences sociales*, Louvain-La-Neuve, Presses universitaires de Louvain : 303-319.
- 2012 « "La modernité est sur nous". Capitaux scolaires, ascension sociale et mondialisation (Ouagadougou, Burkina Faso) », in D. DE LAME & J. MAZZOCCHETTI (dir.), *Interfaces empiriques de la mondialisation. African Junctions Under the Neoliberal Development Paradigm*, Tervuren, MRAC (« Studies in Social Sciences and Humanities, 173 ») : 83-103.

MEMMI, A.

- 1985 [1957] *Portrait du colonisé. Portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard (« Folio-actuel »).

MIRZA, V.

- 2002 « Une ethnologie de la mondialisation est-elle possible ? », *Anthropologie et Sociétés*, 26 (1) : 159-175.

OLLIVRO, J.

- 2009 « La mondialité », *La distance, objet géographique*, Numéro spécial *Atala*, 12 : 187-213.

OUÉDRAOGO, S.

- 2006 *Collectif des organisations de masse et de partis politiques contre l'impunité au Burkina Faso*, Québec, Crises.

PAULME, D. (DIR.)

- 1971 *Classes et associations d'âge en Afrique de l'Ouest*, Paris, Plon.

PEEMANS, J.-P., ESTEVES, A. & LAURENT, P.-J.

- 1995 *Stabilité politique, ethnicité et dimensions socio-économiques de la gouvernamentalité locale*, Bruxelles, AGCD.

PILON, M.

- 2004 « L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3 : 147-169.

QUIMINAL, C.

- 2011 *Les représentations des candidats maliens au départ*, Work Package 3, Visions of Europe in the World, Migrants and Borders-Mali, EuroBroadMap.

SCHOONVAERE, Q.

- 2010 *Étude de la migration congolaise et de son impact sur la présence congolaise en Belgique : Analyse des principales données démographiques*, Louvain-La-Neuve, Groupe d'étude de démographie appliquée (UCL) ; Bruxelles, Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme.

SINGLETON, M.

- 2003 « L'universalité de l'université », in F. NAHAVANDI (dir.), *Repenser le développement et la coopération. État des savoirs universitaires*, Paris, Karthala (« Hommes et sociétés ») : 89-107.

THIONG'O, N.

- 2012 *Globalectics, Theory and the Politics of Knowing*, New York, Columbia University Press.

TIMERA, M.

- 2001 « Les migrations des jeunes sahéliens : affirmation de soi et émancipation », *Autrepart*, 18 : 37-49.

UNESCO

- 2003-2004 *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (Éducation Pour Tous)*.

ZAGRÉ, P.

- 1994 *Les politiques économiques du Burkina Faso. Une tradition d'ajustement structurel*, Paris, Karthala (« Tropiques »).

RÉSUMÉ

Les étudiants et les diplômés de l'Université de Ouagadougou (Burkina Faso) ont vu leur statut bouleversé ces vingt dernières années. Bien que le lien entre études, fonctionnariat et consommation reste présent dans leurs représentations et celles de leurs familles, leurs aspirations sont de plus en plus remises en question par les situations de chômage des diplômés. De ce contexte, il résulte des reconfigurations de sens, desquelles participe la construction du diplôme en tant que « visa ». Cet article s'attellera à mettre en évidence les parcours de rupture des universitaires ainsi que leur élaboration progressive du « diplôme » comme clé de mobilité sociale et géographique. Ainsi, la scolarisation issue de la colonisation sera envisagée comme temps de préparation à l'exil, que ce soit en termes identitaires ou en termes d'acquisition des capitaux nécessaires au voyage. En outre, il s'agira également de mettre en évidence le rôle de certains discours, tels ceux autour de l'immigration choisie, dans cette construction du mythe du « diplôme-visa ».

ABSTRACT

University as an Open-access to the World: between Myth and Mobility. Imaginary and Migration of the Burkinabe Students and Graduates — Students and the graduates of the University of Ouagadougou (Burkina Faso) have seen their status upset last twenty years. Although the link between studies, jobs in the administration, and, consumption remains present in their representations and those of their families, their aspirations are increasingly challenged by the situations of unemployment of graduates. This context provokes some reconfigurations of meaning, which involves the construction of the diploma as a "visa". This article will highlight the breaking point in the family transmission linked to the schooling and the progressive development by the students of the diploma as a key to social and geographical mobility.

So, the schooling stemming from the colonization will be considered as a preparation time for exile, whether in terms of identity or in terms of acquiring capital necessary to travel. In addition, it will also highlight the role of certain speech, such as those around selective immigration, in this construction of the myth of the “diploma as a visa”.

Mots-clés/Keywords : Burkina Faso, Ouagadougou, diplôme, diplôme-visa, étudiant, imaginaire, migration, mobilité sociale/Burkina Faso, Ouagadougou, diploma, diploma-visa, student, imaginary, migration, social mobility.