

Les défis rencontrés par les femmes réfugiées dans l'accès à l'enseignement supérieur en Île-de-France.

Une initiative de recherche-action par UniR Universités & Réfugié.e.s.



Aux femmes qui ont partagé leurs histoires et rendu cette recherche possible.

Écrit par Andee Brown Gershenberg.
En collaboration avec Mégane Ghorbani.
Directrice de publication Camila Ríos Armas.
Illustrations par Camil Armas ©

Publié séparément en anglais sous le titre : The Challenges of Refugee Women in Accessing Higher Education in the Region Île-de-France.
Traduit en français par UniR Universités & Réfugié.e.s.

Copyright © 2020.
UniR Universités & Réfugié.e.s.
Association reconnue d'intérêt général.
N° SIRET : 82041095900036.
Adresse siège social : 69 rue de Wattignies, 75012 Paris.
Adresse de gestion : Kiwanda, 50 rue de Montreuil, 75011 Paris.
07 67 14 02 63
www.uni-r.org
contact@uni-r.org

Soutiens financiers :
La Région Île-de-France.
Direction Départementale de la Cohésion Sociale de la Ville de Paris.



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

PREFET DE PARIS

**Direction Départementale
de la Cohésion Sociale**

Comment citer cette publication : Gershenberg, Andee B. *Les défis rencontrés par les femmes réfugiées dans l'accès à l'enseignement supérieur en Île-de-France*. Traduit par UniR Universités & Réfugié.e.s. UniR Universités & Réfugié.e.s. 20 juin 2020. Paris, France.

*Apprendre
est un refuge*

Qui sommes-nous ?

UniR est une association qui a pour but d'accompagner les personnes réfugiées et demandeuses d'asile dans leur insertion académique. Nous agissons sur 3 piliers d'action : accompagnement individualisé, préparation à la reprise d'études et production et diffusion de connaissances.

1

Accompagnement individualisé

Accompagnement individualisé : nous accompagnons les personnes réfugiées et demandeuses d'asile dans leur démarche de reprise d'études. Ce programme individualisé est composé de plusieurs étapes qui vont du diagnostic des besoins à la réalisation et envoi du dossier de candidature. Pour les candidatures retenues, le programme prévoit également l'assistance lors de la démarche d'inscription et un suivi post-inscription.

Préparation à la reprise d'études : nous proposons différentes activités et ateliers pour orienter nos bénéficiaires et les aider à construire leur projet professionnel et académique, notamment des journées découverte-métier. Ces activités constituent des espaces de rencontre entre les participant·e·s et la communauté d'accueil. Grâce à nos partenariats académiques, institutionnels et associatifs, de nombreux conseillers et conseillères spécialisé·e·s interviennent dans le cadre de nos activités.

Nous proposons des cours de français, FLE 2.0, un programme innovant en modalité hybride, qui utilise le numérique pour apporter plus de flexibilité aux cours traditionnels. Le programme comprend aujourd'hui 36 leçons conçues par un processus d'ingénierie pédagogique spécifiquement adapté pour les personnes réfugiées et demandeuses d'asile. Le numérique joue un rôle essentiel dans nos cours car il permet de renforcer des compétences linguistiques sous un autre angle, travaillant avec des vidéos

2

Préparation à la reprise d'études

animées et du matériel audio-visuel. Grâce au partenariat avec l'entreprise de blended learning, Frello, nos étudiant·e·s ont accès à plus de 120 heures d'exercices en ligne, en plus de 30 heures en présentiel avec une professeure.

Production et diffusion de connaissances : nous participons au plaidoyer et à la recherche dans le domaine de l'accès à la formation linguistique et à la reprise d'études pour les personnes réfugiées et demandeuses d'asile. Nous proposons des activités socioculturelles tous les mois. La culture et le patrimoine historique de la Ville de Paris sont pour UniR un moyen de faire découvrir le pays d'accueil mais aussi de créer une véritable communauté entre les participants·e·s aux programmes.

Le projet de recherche-action est notre première étude publiée sur les défis rencontrés par les femmes réfugiées dans l'accès à l'enseignement supérieur en Île-de-France, avec le soutien financier de la région Île-de-France et la Direction départementale de la Cohésion Sociale (DDCS) de la Ville de Paris. La partie action du projet comprend un programme de mentorat entre femmes, Intercultur'elles, qui valorise les parcours des femmes réfugiées à travers le partage de compétences personnelles, professionnelles et académiques avec des mentores locales. Dans un contexte interculturel, le programme permet de définir leurs projets et de construire l'avenir qu'elles désirent.

3

Production et diffusion de connaissances

Sommaire

INTRODUCTION	8
1. REVUE DOCUMENTAIRE	11
Contexte	12
Définition des termes	13
Loi asile et immigration	15
Droit à l'éducation	18
2. THÉORIE	22
L'interculturalisme	24
Le genre	26
3. MÉTHODOLOGIE	28
La grounded theory, ou théorie ancrée	29
Récolte de données	30
4. ANALYSE	33
La barrière de la langue	35
Étude de cas : La barrière de la langue	39
Les difficultés administratives	42
Étude de cas : Les difficultés administratives	46
Les enjeux de genre	49
Étude de cas : Les enjeux de genre	53
Le manque d'accès aux réseaux	57
Étude de cas : Le manque d'accès aux réseaux	61
5. CONCLUSION	63
Recommandations	64
Action	68
Conclusion	69
ANNEXE	70
Formulaire de consentement #1	71
Formulaire de consentement #2	72
Guide d'entretien #1	73
Guide d'entretien #2	74
BIBLIOGRAPHIE	75

Plan de l'étude

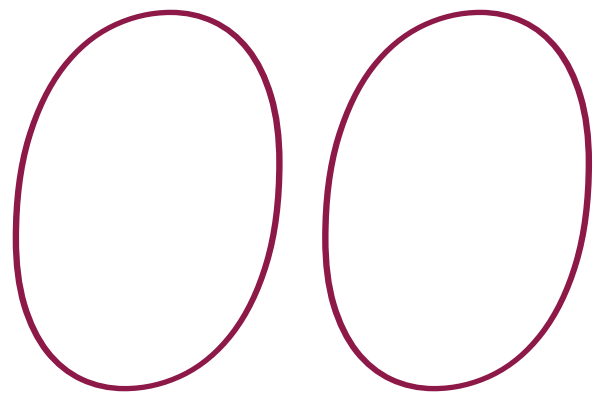
Le chapitre 1 établit une revue documentaire générale actuelle sur la situation migratoire et l'accès à l'enseignement supérieur. Pour cela, les termes et les concepts clés utilisés tout au long de la recherche y sont définis. S'en suivent un examen de l'actuelle loi sur l'asile et l'immigration ainsi qu'une analyse des politiques et de l'infrastructure nationales et internationales garantissant le droit à l'éducation.

Le chapitre 2 présente le cadre théorique dans lequel s'inscrit la recherche. Celui-ci s'appuie sur deux concepts principaux : l'interculturalisme et le genre. Cette partie aborde l'étude de ces deux concepts et leur utilisation dans le cadre de l'analyse de recherche.

Le chapitre 3 se concentre quant à lui sur le cadre méthodologique, la théorie ancrée ou grounded theory, qui sert d'orientation à la collecte de données et au processus analytique. Cette partie détaille toutes les informations pertinentes quant au développement initial de l'étude, la sélection des participantes à la recherche, la préparation et les grilles d'entretiens, ainsi que toute information utile relative à la démographie des participantes.

Le chapitre 4 met en lumière les expériences des 12 participantes de la recherche, dans le cadre de leur accès à l'enseignement supérieur en région Île-de-France. Cœur de l'étude, ce chapitre examine toutes les données recueillies lors d'entretiens qualitatifs, et les synthétise par catégories d'analyse. Chacune des parties de l'analyse reflète l'un des quatre obstacles identifiés : la barrière de la langue, les difficultés administratives, les enjeux de genre, et un manque d'accès aux réseaux personnel, universitaire, et professionnel. Elles s'appuient sur des données probantes sur le contexte, directement extraites des entretiens. Quatre études de cas figurent également en complément afin d'affiner le regard sur chacun des obstacles rencontrés par les participantes.

Enfin, le chapitre 5 conclut l'étude par des recommandations établies sur la base des résultats de la recherche qui s'adressent à l'État français, les collectivités territoriales, les institutions publiques et privées, et les acteurs de la société civile y compris le secteur associatif. Cette partie comprend aussi une présentation d'*Intercultur'elles*, le nouveau programme de mentorat d'UniR qui valorise les parcours des femmes réfugiées à travers le partage de compétences personnelles, professionnelles et académiques avec des mentores locales.



INTRODUCTION



« **Mes diplômes sont mes ailes, ils m'aident à m'envoler** », disait Mariam à propos de l'importance de l'éducation durant un entretien. Pour les femmes réfugiées, l'éducation est source d'indépendance à plusieurs niveaux. Elle peut être emportée au-delà des frontières, et elle apporte l'optimisme d'un avenir meilleur. Pour certaines, l'accès à l'éducation est le fruit d'une bataille constante contre les normes sociales et la pression culturelle. Pour d'autres, l'accès à l'éducation permet d'échapper à une vie faite d'inégalités. Et pour la plupart d'entre elles, l'éducation apporte un sentiment constant d'espoir.

La recherche, impliquant 12 femmes aux profils différents, a nécessité plus de 16 heures d'entretiens individuels qualitatifs. Elle a mis en évidence les obstacles auxquels se confrontent les femmes dans leur accès à l'enseignement supérieur au niveau régional et permis d'élaborer des recommandations qui répondent justement à ces problématiques. S'appuyant sur une analyse thématique détaillée et quatre études de cas, les résultats de l'étude révèlent que l'accès à l'enseignement supérieur est le plus souvent entravé par des obstacles linguistiques, les difficultés administratives, les enjeux de genre, et un manque d'accès aux réseaux personnel, universitaire, et professionnel.

L'accès à l'éducation est une problématique de longue date, notamment pour les populations minoritaires et vulnérables. Dans le monde, seulement 3% de réfugié·e·s ont accès à l'enseignement supérieur, là où ce taux concerne 37% de la population générale, soit 12 fois moins.¹ Dans ce contexte, les femmes réfugiées sont plus particulièrement exposées à des défis propres pour leur accès à l'enseignement supérieur. Le programme de bourse du Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (HCR) pour l'accès à l'enseignement supérieur, ne compterait ainsi que 41% de femmes inscrites, alors que les femmes constituent pourtant la majorité des diplômées de l'enseignement supérieur sur les trois quarts de la planète.² L'éducation des femmes est bénéfique pour tout le monde, à tous les niveaux : elle brise le cycle de pauvreté, elle diminue les disparités d'éducation des enfants, et elle promeut l'autonomisation des femmes pour une meilleure insertion économique.

L'éducation est un droit humain, défini par le droit international et mentionné comme quatrième Objectif de Développement Durable par les Nations Unies.³ En France, la Constitution garantit dans son préambule l'éducation comme droit fondamental. Elle reconnaît à la fois la Déclaration universelle des droits de l'homme, qui comprend le droit à l'éducation, et le préambule de la Constitution de 1946 qui stipule : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ».⁴ Le Code français de l'éducation ajoute par ailleurs que « L'éducation est la première priorité nationale », ainsi que le renforcement de l'égalité des chances.⁵

Face à l'essor d'une migration importante depuis 2015, liée aux nombreux conflits mondiaux, l'État français se confronte au défi de pouvoir répondre aux droits et aux besoins des personnes réfugiées, au-delà d'une assistance humanitaire d'urgence, et de se concentrer sur leur insertion à long terme. Et même si les entités et les instructions gouvernementales locales ont initié plusieurs mesures pour s'attaquer à ces inégalités, les ressources mises en place s'avèrent largement insuffisantes. Dans les faits, les ONG et les organisations de la société civile ont joué un rôle majeur pour palier au fossé existant entre les institutions publiques et les droits et besoins des réfugié·e·s. Face à la nécessité croissante de mieux comprendre la manière dont les acteurs locaux peuvent lutter contre ces obstacles tout en promouvant l'égalité de genre et l'accès à l'éducation, UniR a lancé ce projet de recherche-action avec le soutien financier de la région Île-de-France, région recevant près de la moitié des demandes d'asile du pays,⁶ et de la Direction départementale de la Cohésion Sociale (DDCS). En tant que rare organisation travaillant exclusivement sur l'accès à l'enseignement supérieur des personnes réfugiées et demandeuses d'asile dans la région Île-de-France, UniR joue un rôle essentiel dans le paysage associatif, ce qui a motivé cette recherche.

3 "Objectif 4 : assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie." Objectifs de développement durable, Nations Unies.

4 "Constitution de la République française." Préambule de la Constitution du 27 Octobre 1946, Assemblée Nationale.

5 "Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989)." Assemblée Nationale.

6 À l'écoute du monde : Rapport d'activité 2018. OFPRA.

1 L'enseignement supérieur : Hors de portée - redoubler d'efforts : L'éducation des réfugiés en crise. HCR.

2 Ibid.

01

REVUE DOCUMENTAIRE

« À côté des migrations liées au regroupement familial, on observe de plus en plus celles liées aux études, à la recherche d'un travail et d'opportunités professionnelles – notamment pour les femmes diplômées – et à la demande du droit d'asile. »

OLIVIER NOBLECOURT

Contexte

Actuellement, plus de 70 millions de personnes sont déplacées de force à travers le monde, dont 25 millions de réfugié·e·s.⁷ D'après le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (HCR), l'Union européenne accueille actuellement environ 2,3 millions de réfugié·e·s, soit environ 9% de la population mondiale réfugiée.⁸ De son côté, la France accueille aujourd'hui plus de 350 000 réfugié·e·s et la demande d'asile dans le pays continue de croître progressivement.⁹ En 2018, l'État français a observé une augmentation de 22,7% dans le nombre de demandes d'asile par rapport à l'année précédente. Cela correspond à plus de 120 000 demandes d'asile réalisées en un an, dont un tiers (33,2%) étaient portées par des femmes.¹⁰

Les femmes représentent près de la moitié des 244 millions de migrant·e·s à travers le monde¹¹. Au niveau européen, 45% des réfugié·e·s sont des femmes.¹² En France, 40% des personnes sous protection de l'Office Français de Protection de Réfugiés et Apatrides (OFPRA) au 31 décembre 2018 étaient des femmes.¹³ Leur part dans la demande d'asile est cependant largement majoritaire pour les situations de divorce (60%) et de veuvage (84%), et varie considérablement selon les nationalités – 78% des réfugié·e·s malien·ne·s sont des femmes par exemple.¹⁴ Cela s'intègre dans un contexte plus général en France de féminisation de la population immigrée, c'est-à-dire née étrangère à l'étranger, où 52% des immigré·e·s sont des femmes. Aussi, les profils de migrantes se sont diversifiés : « à côté des migrations liées au regroupement

familial, on observe de plus en plus celles liées aux études, à la recherche d'un travail et d'opportunités professionnelles – notamment pour les femmes diplômées – et à la demande du droit d'asile. [...] Leurs motivations sont liées à une volonté d'émancipation, à un rejet des contraintes familiales ou statutaires jugées trop rigides ou à la recherche de plus grandes opportunités sociales et professionnelles que celles offertes par les pays d'origine, en particulier pour les diplômées. » souligne un rapport du Ministère des droits des femmes de 2014, communément appelé rapport Noblecourt.¹⁵

Sur le profil des femmes immigrées en région parisienne, le Centre de recherche de l'Institut de démographie de l'Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne et l'Observatoire du Samusocial de Paris ont mené une enquête auprès d'un échantillon de femmes migrantes (sans carte de séjour, demandeuses d'asile ou réfugiées) mises à l'abri à l'hôtel par le Samusocial de Paris, en région Île-de-France. L'enquête montre que 18% des interrogées ont un niveau d'étude supérieur au baccalauréat, qu'elles sont majoritairement âgées de 19 à 39 ans et qu'elles ne sont que 10% à avoir des ressources supérieures à 500 euros par mois.¹⁶

L'Île-de-France est la région qui reçoit le nombre le plus important de demandes d'asile du pays (46% du total en 2018, soit environ 42 000 personnes).¹⁷ Ainsi, la densité de réfugié·e·s dans la région met en difficulté les entités gouvernementales locales, qui sont en charge du traitement des demandes et de l'intégration de ces personnes.¹⁸ Par conséquent, d'autres acteurs locaux ont commencé à répondre aux enjeux d'accès à l'enseignement supérieur pour les populations réfugiées dans la région.

7 Aperçu statistique. HCR.

8 *Tendances mondiales 2018 des déplacements forcés*, HCR, pp. 68.

9 *Ibid.*, pp. 66.

10 À l'écoute du monde : Rapport d'activité 2018. OFPRA.

11 "Sûreté et dignité : gérer les déplacements massifs de réfugiés et de migrants." Rapport du Secrétaire général, Assemblée générale des Nations Unies.

12 Liebig, Thomas, et Kristian Rose Tronstad. "Triple Disadvantage? A First Overview of the Integration of Refugee Women." Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations, OCDE.

13 À l'écoute du monde : Rapport d'activité 2018. OFPRA.

14 *Ibid.*

15 Noblecourt, Olivier. *L'égalité pour les femmes migrantes*. Ministère des Droits des femmes.

16 Fleury, Marion, et al. "Parcours migratoire, violences déclarées et santé perçue des femmes migrantes hébergées en hôtel en Île-de-France." *Bulletin Épidémiologique Hebdomadaire*, Dsafir.

17 À l'écoute du monde : Rapport d'activité 2018. OFPRA.

18 *Ibid.*

Définition des termes

La précarité économique, les régimes politiques instables et les guerres maintiennent un nombre de demandes d'asile en croissance en France. Ainsi, ce pays est désormais fortement attendu pour le développement de systèmes durables de gestion des flux migratoires. En 2018, le gouvernement a initié une réforme de sa loi sur l'asile et l'immigration, définissant à nouveau les règles en matière d'accueil des personnes dans le pays, ainsi que d'octroi de statuts légaux et de leurs conditions. En vertu des lois nationales et internationales, les réfugié-e-s peuvent prétendre à différentes formes de protection, selon leurs situations particulières.

Généralement, le terme migrant est utilisé pour décrire une personne ayant quitté son pays de résidence habituelle pour un autre pays, ce dernier devenant son nouveau lieu de résidence.¹⁹ Il existe différents types de migrations : de long-terme, de courte durée, de travail ou économique. Dès lors, le terme migrant recouvre diverses populations.²⁰

Tel que défini par la Convention de 1951 relative au statut des réfugiés, le terme réfugié s'applique à toute personne qui « craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays »²¹. En France, les individus reconnus comme réfugiés reçoivent un titre de séjour de dix ans et peuvent solliciter la nationalité²². La présente recherche utilisera le terme réfugié-e au sens large pour parler de personnes ayant dû fuir de force leur pays d'origine.



De plus, le Ministère de l'Intérieur français a précisé trois statuts complémentaires : demandeur d'asile, personne apatride et personne bénéficiant d'une protection subsidiaire. Par demandeur-se d'asile, on entend toute personne qui réside sur le territoire français et qui est dans l'attente de l'examen de sa demande d'asile. Ces demandes sont en premier lieu traitées par l'OFPRA. Tout éventuel recours doit se faire auprès de la Cour nationale du droit d'asile (CNDA). En cas de rejet de la demande d'asile suite à un appel, les personnes demandeuses sont alors considérées comme déboutées, ou rejetées. Si elles restent sur le territoire français après avoir reçu une obligation de quitter le territoire français (OQTF), elles sont alors considérées comme des migrantes illégales, sauf si elles poursuivent d'autres démarches pour régulariser leur situation.

19 "Glossaire." *Immigration, asile, accueil et accompagnement des étrangers en France*, Ministère de l'Intérieur.

20 *Ibid.*

21 *Convention relative au statut des réfugiés. Nations Unis.*

22 *Glossaire. Office français de protection des réfugiés et apatrides.*

Toute personne ne remplissant pas les critères d'octroi du statut de réfugié, tel que défini par la Convention, peut être éligible à une protection subsidiaire si « il existe des motifs sérieux et avérés de croire qu'elle courrait dans son pays un risque réel de subir l'une des atteintes graves suivantes : la peine de mort ou une exécution ; la torture ou des peines ou traitements inhumains ou dégradants ; s'agissant d'un civil, une menace grave et individuelle contre sa vie ou sa personne en raison d'une violence qui peut s'étendre à des personnes sans considération de leur situation personnelle et résultant d'une situation de conflit armé interne ou international ». ²³

De plus, les personnes qui n'ont pas de nationalité peuvent être éligible au statut d'apatride. Tel que défini par la Convention de New York de 1954, le statut d'apatride peut être octroyé à toute personne « qu'aucun État ne considère comme son ressortissant en application de sa législation ». ²⁴

Dans le cas où les demandeur·se·s d'asile sont passé·e·s par l'un des 28 pays concernés par le Règlement Dublin III, les personnes peuvent être renvoyées dans le pays par lequel elles ont initié leur processus de demande. La possibilité pour une demande d'être étudiée en France n'est acceptée que sous certaines conditions. ²⁵

La dimension de genre ne figure pas en tant que telle dans la Convention sur le statut des réfugié·e·s. Cependant, le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (HCR) a publié en 2002 des Principes directeurs sur la persécution liée au genre qui précisent : « Afin de comprendre la nature de la persécution liée au genre, il est essentiel de définir les termes « genre » et « sexe » et de faire la distinction entre eux. Le genre fait référence aux relations entre les femmes et les hommes basées sur des identités, des statuts, des rôles et des responsabilités qui sont définis ou construits socialement ou culturellement, et qui sont attribués aux hommes et aux femmes, tandis que le « sexe » est déterminé biologiquement. Ainsi, le genre n'est ni statique ni inné mais acquiert une signification construite socialement et culturellement au fil du temps. Les demandes d'asile liées au genre peuvent être présentées aussi bien par des femmes que par des hommes, bien que, en raison de formes spécifiques de persécutions, ces demandes soient plus communément présentées par des femmes. Dans certains cas, le sexe de la requérante ou du requérant peut avoir une incidence significative sur la demande et la personne chargée de prendre la décision devra y être attentive. Dans d'autres cas, cependant, la

demande de reconnaissance du statut de réfugié d'une femme en quête d'asile n'aura rien à voir avec son sexe. Il est typique que les demandes d'asile liées au genre comprennent, même si elles ne s'y limitent certainement pas, les actes de violence sexuelle, les violences conjugales/familiales, la planification familiale imposée, les mutilations génitales féminines, les sanctions pour transgression de normes sociales et la discrimination envers les homosexuel(le)s. » ²⁶

Dans la plupart des pays d'Europe, les persécutions liées au genre sont essentiellement envisagées dans le cadre du motif de l'appartenance à un certain groupe social de la Convention relative au statut des réfugié·e·s. ²⁷ En 2015, il était officiellement annoncé qu'« [e]n Europe, le HCR a noté avec plaisir l'entrée en vigueur de la Convention du Conseil de l'Europe sur la prévention et la lutte contre la violence à l'égard des femmes et la violence domestique, qui souligne le principe de non-refoulement et considère la persécution fondée sur le genre comme étant un motif justifiant le statut de réfugié ». ²⁸

En France, l'OFPRA a également étendu les conditions d'éligibilité pour la demande d'asile et inclut des motifs liés au genre, entres autres, qui n'étaient pas initialement mentionnées dans la Convention de 1951. Il s'agit notamment des motifs suivantes : la traite des êtres humains (touchant majoritairement les femmes et les filles), les victimes de la torture, les mineur·e·s non accompagné·e·s, l'orientation sexuelle et l'identité de genre, ainsi que les violences faites aux femmes et aux filles. ²⁹

²³ *Le guide du demandeur d'asile en France (GAS)*. Ministère de l'Intérieur : Direction générale des étrangers en France, pp. 4.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*, pp. 6.

²⁶ *Principes directeurs sur la protection internationale no. 1 : La persécution liée au genre dans le cadre de l'article 1A (2) de la Convention de 1951 et/ou du Protocole de 1967 relatifs au statut des réfugiés*. HCR.

²⁷ *Demandes d'asile liées au genre en Europe*. Parlement européen : Direction générale des politiques internes.

²⁸ "Note sur la protection internationale." Comité exécutif du programme du Haut Commissaire, HCR.

²⁹ *À l'écoute du monde : Rapport d'activité 2018*. OFPRA.



Loi asile et immigration

Chaque année, des dizaines de milliers de demandes d'asile sont effectuées. Ainsi, les législateur·rice·s de l'asile et de l'immigration doivent pouvoir développer un arsenal qui réponde aux droits de chaque personne traversant les frontières. Cela place l'État français dans une position critique qui consiste à développer un système d'asile qui fonctionne de façon gérable pour l'État, et qui puisse garantir « une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie » des réfugié·e·s.³⁰ Face à « une combinaison entre conflit intra étatique, gouvernance faible, instabilité politique, changement écologique et rareté des ressources », la plupart des déplacements aujourd'hui sortent des catégories traditionnellement

définies, ce qui conforte le besoin d'actualiser les lois nationales et internationales relatives à l'asile.³¹

En 2018, le gouvernement français présentait ainsi une réforme à la loi sur l'asile et l'immigration (loi du 10 septembre 2018) dont l'objectif était de répondre au nombre croissant de demandes d'asile dans le pays.³² Les autorités soulignaient alors que le premier objectif de la réforme était de réduire les durées de traitement des demandes d'asile. En réponse aux droits et aux besoins des demandeur·se·s d'asile, cette action visait directement à réduire certains obstacles

30 Loi n° 2018-778 du 10 septembre 2018 pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie. Légifrance.

31 Peters, Michael, et Tina Besley. "The Refugee Crisis and The Right to Political Asylum." *Geopolitics, History, and International Relations*, pp. 10.

32 "Immigration, asile et intégration." *Projet de loi de finances pour 2020*, Ministère de l'Action et des Comptes publics.

administratifs qui maintenaient des conditions de vie précaires durant de longs délais. En général, le délai de traitement de la demande d'asile varie de six mois à plusieurs années, et son temps moyen est d'environ 13 mois.³³

Mais alors que l'objectif premier de la réforme était de réduire les délais de traitement à six mois au maximum, certaines mesures contradictoires ont également été mises en œuvre. En mai 2018, l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration a introduit un centre d'appel chargé de l'enregistrement de toutes les demandes d'asile de la région Île-de-France par téléphone.³⁴ Si l'objectif était de faciliter le traitement via une Structure du Premier Accueil des Demandeurs d'Asile (SPADA), via la possibilité de communiquer dans plus d'une dizaine de langues et une facilité de prise de rendez-vous, le centre d'appel s'est finalement avéré être un échec. Seulement 10% des appels étaient en réalité traités (61 957 appels traités sur un total de 571 115 appels).³⁵ Les personnes appelant signalaient être déconnectées après plus de 45 minutes d'attente. Ce type de plateforme allait finalement à l'encontre de l'objectif de réforme de la loi asile et immigration, puisqu'il en devenait presque impossible pour les demandeur·se·s d'asile de faire enregistrer leur première demande.

Le deuxième objectif de cette réforme était de garantir une intégration réussie des réfugié·e·s et demandeur·se·s d'asile. Dans les faits, le gouvernement souhaitait garantir l'accès aux cours de français comme droit primordial à l'intégration des personnes étrangères.³⁶ Comme le souligne la Stratégie nationale pour l'accueil et l'intégration des réfugiés, la langue reste l'un des obstacles majeurs à surmonter.³⁷ Le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) stipule d'ailleurs que l'OFII offre des cours de langue gratuits aux populations réfugiées ou étrangères.³⁸ En traduction légale : ces cours ne sont pas destinés aux demandeur·se·s d'asile, qui ne bénéficient pas encore techniquement d'une protection de l'État.³⁹ Cela

constitue donc un obstacle de taille pour l'accès des demandeur·se·s à une formation linguistique.

En raison d'une demande extrêmement importante de cours de français, ces efforts restent clairement insuffisants. Non seulement les cours sont hautement saturés, ce qui amoindrit leur qualité, mais ils ne couvrent en plus que des niveaux conversationnels de base. Face à la demande d'un niveau de français professionnel pour pouvoir s'intégrer, trouver un emploi qualifié ou accéder à l'enseignement, les réfugié·e·s se trouvent désavantagé·e·s sur le plan socio-économique.

En 2018, le Comité interministériel à l'intégration soulignait que 40% des signataires du CIR n'atteignaient pas le niveau débutant (A1) en français.⁴⁰ Par conséquent, à partir de 2019, l'État français a augmenté le nombre d'heures de français requises pour l'intégration des réfugié·e·s et des étranger·ère·s.⁴¹ Des heures supplémentaires sont envisageables pour les niveaux supérieurs (A2 et B1), bien qu'elles ne fassent pas partie des pré-requis du CIR. La Stratégie nationale souligne ainsi : « Le programme linguistique prévu dans le cadre du contrat d'intégration républicaine propose une formation de 50, 100 ou 200 heures pour atteindre le niveau A1

Le fait d'avoir « des millions d'être humains qui vivent en dehors de leur pays d'origine en raison de la migration, devrait considérablement faire évoluer les conditions d'exercice de la vie politique ».

THOMAS NAIL

du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) [...] Des heures complémentaires au-delà du CIR sont également proposées pour atteindre les niveaux A2 et B1 du CECRL (respectivement 100 et 50 h supplémentaires). »⁴²

La réforme se donnait pour troisième objectif de lutter contre l'immigration irrégulière et illégale en France.⁴³ En effet, face aux flux de réfugié·e·s, le gouvernement a éprouvé de plus en plus de difficultés

33 L'accès aux études supérieures pour les personnes exilées. RESOME.

34 Conditions d'accès au droit d'asile en Île-de-France. La Cimade.

35 Pascual, Julia. Le téléphone de la demande d'asile ne répond pas (ou peu). Le Monde.

36 "Immigration, asile et intégration." Projet de loi de finances pour 2020, Ministère de l'Action et des Comptes publics.

37 Stratégie nationale pour l'accueil et l'intégration des réfugiés. Ministère de l'Intérieur, pp. 17.

38 Le Contrat d'Intégration Républicaine. OFII.

39 Stratégie nationale pour l'accueil et l'intégration des réfugiés. Ministère de l'Intérieur, pp. 16.

40 "S'investir ensemble." Dossier de presse, Comité interministériel à l'Intégration, pp. 4.

41 Ibid, pp. 4.

42 Stratégie nationale pour l'accueil et l'intégration des réfugiés. Ministère de l'Intérieur, pp. 17.

43 "Immigration, asile et intégration." Projet de loi de finances pour 2020, Ministère de l'Action et des Comptes publics.

pour contrôler l'immigration illégale.⁴⁴ Ainsi, il s'est employé à renforcer l'arsenal permettant l'expulsion des personnes en situation irrégulière, à savoir : l'expulsion forcée, des dispositions sur l'assistance juridique, un renforcement de la communication avec les pays d'origine et de transit, le recours aux centres de rétention administrative (CRA) ainsi que le développement de procédés de réinsertion.⁴⁵

Parmi les autres mesures phares de la réforme, on trouve : la réduction du temps de soumission de la demande d'asile à 90 jours (qui était de 120 jours auparavant), le prolongement du temps de rétention administrative et judiciaire à 90 jours (45 jours auparavant), l'introduction de conditions pour un recours des demandeur·se·s d'asile originaires de pays « sécurisés », l'accroissement et la normalisation des audiences administratives et juridiques par vidéoconférence, ainsi que la conditionnalité des droits d'allocation (ADA) et d'hébergement pour les demandeur·se·s d'asile.⁴⁶

Alors qu'elle prétendait vouloir contrôler l'immigration, la réforme a suscité une forte opposition de la part des fonctionnaires, des juristes spécialistes de l'asile et de l'immigration, des acteurs locaux, ainsi que des activistes.⁴⁷ Les réfractaires soulignent notamment le risque d'affaiblissement du système d'asile induit par la réforme, ainsi que l'effet dissuasif pour certaines populations vulnérables qui voudraient demander l'asile. Dans son avis sur la réforme, le Défenseur des droits Jacques Toubon exprime son inquiétude et constate que « l'ensemble du présent projet de loi adopté par l'Assemblée nationale est sous-tendu par une logique de suspicion tendant à faire primer des considérations répressives au détriment des droits les plus fondamentaux des étrangers. »⁴⁸ Et même si la portée de la voix politique de Jacques Toubon reste limitée par l'autorité administrative indépendante qu'il représente, il n'en reste que ses avis sont fortement reconnus et influents auprès de l'opinion publique.

Les membres de la CNDA se sont rassemblé·e·s contre la réforme, soulignant que les changements induits auraient un effet nuisible au processus d'asile, exerçant une pression sur les procédures de prise de décision.⁴⁹ A ce titre, les employé·e·s, dont les rapporteur·se·s et juristes de l'asile et de

l'immigration, étaient en grève durant plusieurs mois pour protester contre la réforme.⁵⁰

De plus, le réseau Action et Droits des Femmes Exilées et Migrantes (ADFEM) rappelait le risque de situation de violence supplémentaire pour les femmes avec les nouvelles dispositions de la loi introduites pour les parents d'enfants français. A ce titre, le réseau soulignait : « Nous nous inquiétons des situations dans lesquelles une femme étrangère mère d'un enfant dont le père est français est abandonnée par celui-ci ou victime de violences conjugales et donc dans l'impossibilité d'apporter la preuve de la participation de celui-ci dans l'entretien et l'éducation de l'enfant. Elle se verra alors opposer une double violence : celle d'être abandonnée ou victime de violences conjugales et celle de se voir refuser un droit au séjour malgré sa qualité de mère d'un enfant français qu'elle élève. C'est une situation que nous constatons relativement souvent dans notre pratique. »⁵¹

Après plusieurs heures de débats et d'examen, l'Assemblée nationale finit par adopter la réforme.⁵² Dans un contexte de polarisation des tensions politiques en France, la notion d'hospitalité a désormais atteint un point de pression culminant, face aux politiques et aux mesures qui menacent le droit à l'asile.⁵³ Devant la peur persistante du terrorisme et le prolongement de l'état d'urgence, les tensions politiques se sont cristallisées entre le camp qui soutient le droit au refuge et celui qui craint pour la souveraineté étatique.⁵⁴ Le fait d'avoir « des millions d'être humains qui vivent en dehors de leur pays d'origine en raison de la migration, devrait considérablement faire évoluer les conditions d'exercice de la vie politique ». ⁵⁵ Le gouvernement, les acteurs locaux et institutionnels se demandent dès lors comment la loi asile et immigration impactera les infrastructures locales et permettra une meilleure intégration socio-économique des réfugié·e·s.

44 Ibid.

45 Ibid.

46 Décryptage du projet de loi asile et immigration. La Cimade.

47 Genèse de la loi collomb du 10 septembre 2018 pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie. GISTI.

48 Toubon, Jacques. Avis du défenseur des droits n°18-14 relatif au projet de loi pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie.

49 Grève à la CNDA : "Avec la loi asile, nous serons dans l'impossibilité de défendre les gens". InfoMigrants.

50 Ibid.

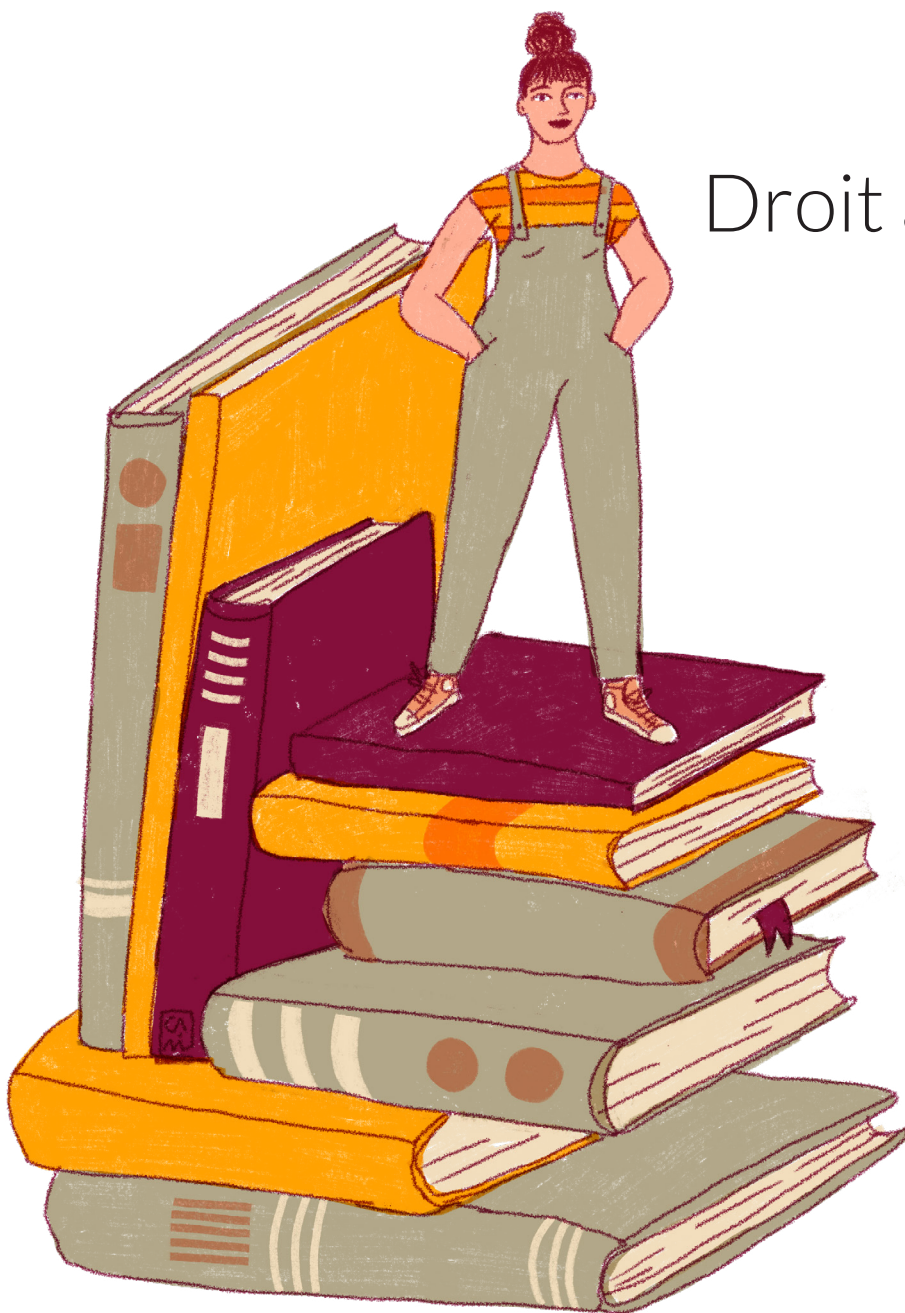
51 Analyse des dispositions relatives aux femmes étrangères victimes de violence : Audition devant la délégation droits des femmes de l'Assemblée nationale. Femmes de la terre, la Cimade, le GISTI et les autres associations du réseau ADFEM.

52 Dossier de presse - Projet de loi pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie. Ministère de l'Intérieur.

53 Peters, Michael, et Tina Besley. "The Refugee Crisis and The Right to Political Asylum." *Geopolitics, History, and International Relations*, pp. 13.

54 Nail, Thomas. "A Tale of Two Crises: Migration and Terrorism after the Paris Attacks." *Studies in Ethnicity and Nationalism*, pp. 165.

55 Ibid.



Droit à l'éducation

Le droit international a longtemps été le fondement du droit à l'éducation. Comme le souligne la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 : « 1. Toute personne a droit à l'éducation. [...] L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. 2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. »⁵⁶

Le droit à l'éducation a été par conséquent introduit dans la Convention et le Protocole relatifs au statut des réfugié·e·s, qui rappellent que : « Les États Contractants accorderont aux réfugiés un traitement aussi favorable que possible, et en tout cas non moins favorable que celui qui est accordé aux étrangers en général dans les mêmes circonstances quant aux catégories d'enseignement autre que l'enseignement

primaire et notamment en ce qui concerne l'accès aux études, la reconnaissance de certificats d'études, de diplômes et de titres universitaires délivrés à l'étranger, la remise des droits et taxes et l'attribution de bourses d'études. »⁵⁷

Cependant, pour pouvoir appliquer le droit international, il faut mettre en place des politiques nationales qui permettent de développer l'arsenal garantissant le droit à l'éducation pour tou·te·s. C'est donc à l'État français que revient la responsabilité de s'assurer que les réfugié·e·s disposent d'un accès équitable à l'éducation, et que ces personnes ne risquent pas de perdre la validation de leurs acquis académiques et professionnels antérieurs.

Comme le rapportait le HCR en 2018, le taux de scolarisation des réfugié·e·s dans l'enseignement supérieur est de 3%, là où ce taux est de 37% au niveau mondial pour la population générale, c'est-à-

⁵⁶ La Déclaration universelle des droits de l'homme. Nations Unis.

⁵⁷ Convention relative au statut des réfugiés. Nations Unis.

« Alors que l'Europe est actuellement confrontée à des défis sociétaux importants – du chômage et des inégalités sociales aux questions liées aux migrations, en passant par une augmentation de la polarisation politique, de la radicalisation et de l'extrémisme violent – l'enseignement supérieur peut et doit jouer un rôle décisif en offrant des solutions à ces questions. »

COMMUNIQUE DE PARIS

dire 12 fois moindre.⁵⁸ Mais alors que ce taux n'a que faiblement augmenté au cours des dernières années, passant de 1% à 3%, l'écart majeur avec la population générale reste problématique pour les populations réfugiées qui veulent accéder à l'enseignement supérieur. Cet accès est encore plus réduit pour les femmes réfugiées. Le programme de bourse du HCR pour l'accès à l'enseignement supérieur, le programme DAFI, ne compterait ainsi que 41% de femmes inscrites, alors que les femmes constituent pourtant la majorité des diplômées de l'enseignement supérieur sur les trois quarts de la planète.⁵⁹

En Europe, un rapport de la Commission européenne confirme qu'il y a beaucoup plus d'étudiants que d'étudiantes réfugié·e·s. « En Allemagne, le rapport est de 78 % d'hommes pour 22 % de femmes, et des tendances identiques s'observent dans les proportions d'autres pays. »⁶⁰, souligne le rapport. Les données de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) indiquent que les femmes représentaient 40% des bénéficiaires des projets français du programme Accueil et Intégration des Migrants dans l'Enseignement Supérieur (AIMES) en 2018-2019.⁶¹ Il n'existerait cependant aucune donnée sexospécifique (et par statut) sur l'accès à l'enseignement supérieur des réfugiées et demandeuses d'asile en France, et notamment en Île-de-France.

Dans son Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, un document élaboré par la Commission européenne, la communauté internationale reconnaît l'accès équitable à l'éducation comme clé de l'évolution sociale, dans un contexte où le degré de connaissances impacte

la réussite culturelle, économique et sociale.⁶² Et même si le mémorandum ne traite pas directement des populations réfugiées, il soutient la mise en place de systèmes de validation des acquis de l'expérience (VAE).⁶³

Au niveau régional, le Communiqué de Paris publié par le gouvernement français en 2018 revient particulièrement sur les évolutions démographiques nationales et le besoin de systèmes qui développent non seulement l'insertion académique et professionnelle des réfugié·e·s, mais aussi la sensibilisation et la lutte contre les comportements anti-migration.⁶⁴ Le communiqué rappelle : « Alors que l'Europe est actuellement confrontée à des défis sociétaux importants – du chômage et des inégalités sociales aux questions liées aux migrations, en passant par une augmentation de la polarisation politique, de la radicalisation et de l'extrémisme violent –, l'enseignement supérieur peut et doit jouer un rôle décisif en offrant des solutions à ces questions. [...] Nous travaillerons à mettre en œuvre la Convention de Lisbonne du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO sur la reconnaissance et ses Recommandations, notamment celle relative à la reconnaissance des qualifications que détiennent les réfugiés. »⁶⁵

Face à une diversification continue de la démographie, il est essentiel de prendre en considération ces problématiques endémiques. Ces dernières doivent donc être traitées d'abord aux niveaux politiques et institutionnels via l'établissement de mesures qui garantissent un accès équitable à l'enseignement supérieur.

Le centre ENIC-NARIC, rattaché au Centre

58 L'enseignement supérieur : Hors de portée - redoubler d'efforts : L'éducation des réfugiés en crise. HCR.

59 Ibid.

60 L'intégration des demandeurs d'asile et des réfugiés dans l'enseignement supérieur en Europe : Politiques et mesures nationales. Office des publications de l'Union européenne.

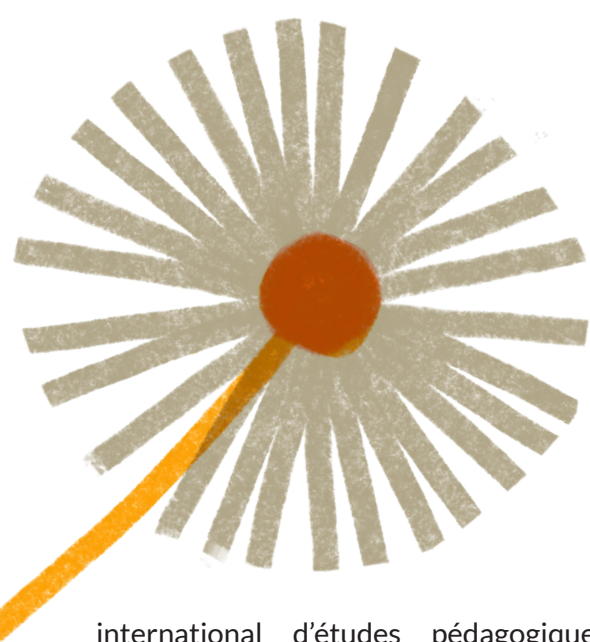
61 AIMES : Poursuite Et Élargissement De Ce Programme Dédié À L'accueil Et L'intégration De Migrants Dans L'Enseignement Supérieur. AUF.

62 A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities, pp. 3.

63 Ibid, pp. 13.

64 "Communiqué de Paris." Conférence ministérielle de l'espace européen de l'enseignement supérieur, The European Higher Education Area (EHEA).

65 Ibid.



international d'études pédagogiques (CIEP), a mis en place un ensemble de procédures basées sur la Convention de Lisbonne pour évaluer les diplômes étrangers. «Il délivre des documents de reconnaissance des diplômes, notamment des « attestations de comparabilité », utiles pour appuyer les démarches de recherche d'emploi (si la profession envisagée n'est pas réglementée) ou pour poursuivre des études dans un établissement d'enseignement français». ⁶⁶ Et même si les certificats ne sont pas des équivalences de diplômes mais plutôt des reconnaissances, les activités du centre ENIC-NARIC sont largement reconnues pour leur utilité en matière d'insertion académique et professionnelle des réfugié·e·s : elles favorisent la validation des acquis de l'expérience de ces personnes ainsi que leur intégration socio-économique. ⁶⁷

En 2019, UniR a soutenu plus de 120 étudiant·e·s dans la reprise de leurs études, dont 43% ont reçu des certificats du centre ENIC-NARIC. Près de la moitié des bénéficiaires furent accepté·e·s dans des programmes de formation universitaire ou professionnelle dans l'année. La reconnaissance des diplômes antécédents par le centre ENIC-NARIC est donc un levier puissant pour assurer l'insertion équitable des personnes réfugiées.

Le CIEP a par ailleurs développé le Passeport européen de qualifications pour les réfugiés (EQPR), un projet visant à évaluer les qualifications des réfugié·e·s démun·e·s de documentation via l'examen de leurs expériences académiques et professionnelles. ⁶⁸ Ce projet contribue à faire reconnaître en Europe les compétences et les qualifications des réfugié·e·s pour leur ouvrir une voie vers l'emploi ou la formation.

Au niveau institutionnel, le gouvernement et les

universités françaises ont développé plusieurs initiatives pour soutenir la poursuite d'études pour les réfugié·e·s. ⁶⁹ Parmi les plus de 2,5 millions d'étudiant·e·s inscrit·e·s dans l'enseignement supérieur en France, on trouve 12% d'étranger·ère·s. ⁷⁰ Et même s'il n'existe pas de statistiques publiques sur le pourcentage d'étudiant·e·s réfugié·e·s en France, ou en Île-de-France, la part importante de personnes étrangères inscrites dans des programmes universitaires renforce le besoin d'une infrastructure dédiée à leur accueil et leur intégration. Ainsi, le réseau Migrants dans l'enseignement supérieur (MEnS) a été fondé en 2017. Il rassemble des universités, des écoles, des instituts de recherche et des ONG qui travaillent dans le secteur, dans le but de renforcer la communication et le partage d'information à propos des étudiant·e·s en exil. ⁷¹ Dans ce cadre, cette catégorie d'étudiant·e·s se distingue des autres étudiant·e·s internationaux·ales et renvoie à : « toute personne en incapacité de poursuivre ses études supérieures dans son pays d'origine en raison de persécutions ethniques, politiques, religieuses ou raciales, de catastrophe économique ou écologique, de son orientation sexuelle, de la guerre ou des conflits, et dont les compétences et qualifications la rendent légitime à prétendre à l'insertion au sein des formations de l'enseignement supérieur français. » ⁷²

Ainsi, les procédures d'admission des étudiant·e·s en exil sont différentes de celles d'autres étudiant·e·s internationaux·ales. Les étudiant·e·s en exil sont particulièrement vulnérables aux obstacles spécifiques de l'accès à l'enseignement supérieur, qui requièrent un soutien institutionnel pour pouvoir les dépasser et favoriser l'insertion académique. Parmi ces obstacles, on retrouve le manque d'information vis-à-vis des procédures universitaires administratives, les limites des formations linguistiques, les difficultés d'accès aux bourses et aux aides financières, ainsi que des obstacles supplémentaires personnels tels que des conditions de vie précaires ou encore un état psychologique instable. ⁷³ De plus, le manque de formation et de sensibilisation du personnel enseignant et administratif universitaire vis-à-vis des procédures spécifiques aux étudiant·e·s en exil conduit souvent à une mauvaise orientation et information des étudiant·e·s.

Afin de garantir l'inclusion des réfugié·e·s dans l'enseignement supérieur, les institutions universitaires se sont dotées de programmes

⁶⁹ Accueil des étudiants et des chercheurs en exil. Campus France.

⁷⁰ Fonctionnement de l'enseignement supérieur en France. Campus France.

⁷¹ "Migrants dans l'enseignement supérieur", le réseau des établissements français. Campus France.

⁷² L'accès aux études supérieures pour les personnes exilées. RESOME.

⁷³ Ibid.

⁶⁶ Plaquette Centre international d'études pédagogiques. CIEP.

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Faciliter la reconnaissance des diplômes des réfugiés pour une meilleure intégration. France Éducation International.

spécifiques pour les étudiant·e·s en exil (DU passerelle – Étudiants en exil).⁷⁴ Cette initiative a permis de faciliter le développement d'une infrastructure garantissant l'accès à un niveau de français suffisant, à de systèmes d'aide à la reprise d'études, d'aides sociales, et à d'autres mesures qui réduisent les obstacles des étudiant·e·s réfugié·e·s pour accéder à l'enseignement supérieur.⁷⁵

L'admission à l'université requiert généralement un certificat de niveau minimum professionnel (B1) en français. Mais certaines institutions définissent souvent des critères spécifiques aux programmes. Campus France précise ainsi : « Le niveau B1 ou B2 est souhaitable pour des études au niveau licence et master, et plus particulièrement dans les filières de sciences humaines et sociales. Le niveau B2 est exigé pour une entrée en 1^{re} année dans le cadre de la DAP (demande d'admission préalable). Certains établissements supérieurs français peuvent exiger un niveau supérieur, C1 ou C2, pour des formations spécifiques ». ⁷⁶ Les universités proposent ainsi des programmes de langues intensifs conçus pour les non-francophones (DU de FLE - Français langue étrangère) qui visent une intégration dans des programmes universitaires.⁷⁷

Le Ministère de l'éducation soutient ces efforts et se donne pour ambition de faciliter l'insertion académique des réfugié·e·s inscrit·e·s dans des programmes universitaires.⁷⁸ En avril 2019, la Ministre avait ainsi déclaré : « J'ai souhaité que nous allions plus loin encore car l'un des enjeux majeurs des étudiants en exil est de pouvoir commencer ou reprendre des études dans des conditions décentes, avec une véritable perspective d'insertion professionnelle et sociale. En ouvrant l'accès à l'ensemble des dispositifs d'aide qu'offre l'État, nous augmentons les chances de succès. Je sais pouvoir compter sur la mobilisation de l'ensemble de la communauté de l'enseignement supérieur et de la recherche pour cela. »⁷⁹

Dans ce cadre, les étudiant·e·s peuvent demander certaines exemptions et aides financières, dont : la dispense de frais d'inscription et de la Contribution Vie Étudiante et de Campus (CVEC), l'accès à des bourses financières du CROUS (Centre régional des œuvres

universitaires et scolaires) et l'accès prioritaire à un hébergement étudiant.⁸⁰ Cependant, ces exemptions ne s'appliquent pas aux demandeur·se·s d'asile, ce qui entrave considérablement leur accès. Alors que les institutions de l'enseignement ne sont pas tenues de vérifier le statut administratif des postulant·e·s, les personnes qui demandent des exemptions doivent pouvoir fournir un justificatif, tel qu'une preuve de protection de la part de l'État.⁸¹ Malheureusement, on constate un manque de formalisation de nombreuses procédures administratives vis-à-vis des personnes réfugiées et demandeuses d'asile au sein des institutions. Ainsi, c'est souvent aux individus présents dans ces institutions que revient la décision d'accorder ou pas la possibilité d'avoir une exemption de certains frais pour les demandeur·se·s.

Ces types de programmes de soutien sont efficaces pour augmenter l'accessibilité à l'enseignement supérieur, mais certaines personnes considèrent que leurs bénéfices relèvent de la discrimination positive. Et même si ces programmes se donnent justement pour ambition d'améliorer l'accès à l'enseignement supérieur des étudiant·e·s en exil, certains argumentaires se construisent sur la base qu'aucun·e étudiant·e ne devrait être favorisé·e au détriment d'un·e autre. Dans un contexte où les frais d'inscriptions pour les étudiant·e·s internationaux·ales ont augmenté, comme l'appuie la stratégie Bienvenue en France d'accueil de cette catégorie d'étudiant·e·s, le schéma de la discrimination positive risque d'être l'origine de futures inégalités. Ces questions soulèvent de nombreuses interrogations sur la façon dont l'État et les institutions éducatives françaises seront capables de créer des programmes justes et égaux pour tou·te·s les étudiant·e·s.

74 Un accès facilité aux bourses et aux logements du CROUS. Campus France.

75 Les étudiants réfugiés et bénéficiaires de la protection subsidiaire auront accès aux bourses et aux logements du CROUS à la rentrée 2019. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

76 Fonctionnement de l'enseignement supérieur en France. Campus France.

77 FLE - Français Langue Étrangère Pour Personnes Extérieures à l'UPEC. UPEC.

78 Les étudiants réfugiés et bénéficiaires de la protection subsidiaire auront accès aux bourses et aux logements du CROUS à la rentrée 2019. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

79 Ibid.

80 Informations pratiques et vie quotidienne des étudiants migrants en France. Campus France.

81 UniR Universités et Réfugié.e.s. "Les droits des réfugiés dans le cadre de la reprise d'études". Mémorandum : Réfugiés et université. UniR Universités et Réfugié.e.s. Paris, France. 2020.

02

THÉORIE



Notre monde est en évolution constante : des millions de personnes migrent, les langues et les cultures se mélangent, les expériences se partagent. Face à un nombre croissant des migrations dans le monde, des transformations culturelles majeures sont à l'œuvre. Celles-ci requièrent des cadres modernes d'analyses qui prêtent attention au développement de politiques et de pédagogies attentives à la diversité, à tous les niveaux.⁸² S'intéressant aux expériences de diverses femmes migrantes en quête d'une vie meilleure et de l'égalité des chances, cette recherche s'appuie sur deux concepts clés : l'interculturalisme et le genre.

⁸² Mansouri, Fethi. *L'interculturalisme à la croisée des chemins : perspectives comparatives sur les concepts, les politiques et les pratiques*. UNESCO.

L'interculturalisme

L'interculturalisme est un concept qui se réfère à l'échange réciproque entre des normes et des visions culturelles qui interagissent ensemble, non pas dans une logique de compétition mais plutôt dans le cadre d'une compréhension culturelle et d'un système de valeurs mutuelles.⁸³ Ce concept s'est forgé au cours de la dernière décennie à partir d'une approche qui vise à maintenir une diversité culturelle croissante, et qui s'applique souvent dans le secteur politique, social et pédagogique au sein des sociétés démocratiques libérales.⁸⁴

Le développement de la notion d'interculturalisme par les auteur·e·s et les responsables politiques est venu remplacer les concepts de multiculturalisme et assimilationnisme qui sont généralement critiqués pour leur approche de la vie collective à travers une ségrégation des groupes.⁸⁵ La notion d'interculturalisme se serait en fait construite en opposition directe au multiculturalisme.⁸⁶ D'un point de vue théorique, ces concepts prennent en considération un cadre de réflexion cosmopolite, où la dualité majorité-minorité joue un rôle clé. Cela signifie que lorsqu'une culture majoritaire est confrontée à un groupe minoritaire, il existe une tension inhérente et une menace à la culture majoritaire, aux valeurs, à la langue et à l'identité nationale.⁸⁷ On observe cela par exemple chez les partis nationalistes en Europe pour lesquels « la tension qui tend cette dualité peut être corrosive et donner naissance à des stéréotypes, des comportements excluants ou réactionnaires, et à diverses formes de discrimination de la part du groupe majoritaire ». ⁸⁸ Ce cadre de réflexion renvoie à l'assimilationnisme et au multiculturalisme, qui ont pour point commun un stress de l'intégration lorsqu'une culture minoritaire intègre la majorité.

L'interculturalisme se distingue des théories

précédemment mentionnées, puisqu'il « tire de l'assimilationnisme sa concentration sur l'individu, et du multiculturalisme sa reconnaissance de la diversité culturelle. Il introduit en plus un nouvel élément, essentiel à l'intégration et à la cohésion sociale : le dialogue et le postulat de base d'une égale dignité et de valeurs communes ». ⁸⁹ À ce titre, l'interculturalisme prend en compte le bien-être et l'avenir de la culture majoritaire tout en soulignant l'intégration non-invasive des nouvelles personnes arrivées dans la société.

L'interculturalisme est un concept qui se réfère à l'échange réciproque entre des normes et des visions culturelles qui interagissent ensemble, non pas dans une logique de compétition mais plutôt dans le cadre d'une compréhension culturelle et d'un système de valeurs mutuelles.

Concept né au Québec francophone, l'interculturalisme doit, selon le théoricien Gérard Bouchard, prendre en considération « le respect et l'acceptation de la culture majoritaire francophone par les immigrés·e·s » ⁹⁰. Cela comprend le maintien de la langue, de l'histoire, de la religion et des systèmes de valeurs. Ainsi, l'interculturalisme peut maintenir les fondations d'une culture via le dialogue, la réciprocité ou « la recherche de la conciliation » malgré les différences ethniques. ⁹¹ En ce sens, la réciprocité garantit une responsabilité partagée entre les personnes nouvellement arrivées et celles qui sont membres de la société d'accueil quant au maintien d'un niveau de respect mutuel. ⁹²

Pour Bouchard, l'interculturalisme, lorsqu'il est mis en pratique, reconnaît la pluralité des identités des individus (religieuses, culturelles, linguistiques, de

83 Schriefer, Paula. *What's the Difference between Multicultural, Intercultural, and Cross-Cultural Communication?* The Spring Institute.

84 Joppke, Christian. "War of Words: Interculturalism v. Multiculturalism." *Comparative Migration Studies*.

85 Ibid.

86 Ibid.

87 Gérard, Bouchard. "What Is Interculturalism?" *McGill Law Journal Articles*, pp. 445.

88 Ibid, pp. 446.

89 Livre blanc sur le dialogue interculturel : "Vivre ensemble dans l'égale dignité". Conseil de l'Europe.

90 Joppke, Christian. "War of Words: Interculturalism v. Multiculturalism." *Comparative Migration Studies*.

91 Gérard, Bouchard. "What Is Interculturalism?" *McGill Law Journal Articles*, pp. 446.

92 Ibid, pp. 438.

genre, etc.) sans remettre en question les fondements basiques de la société d'accueil. Ainsi, il prend en compte l'avenir de la culture d'accueil et garantit les mêmes droits fondamentaux à tous les membres de la société. L'interculturalisme ne requiert donc pas l'imposition d'une culture à une autre, mais encourage plutôt la combinaison de visions qui engendrent un mode de pensée pluraliste et le développement d'un système de valeurs en commun à travers le dialogue interculturel.⁹³

Le Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel de 2008 recourt au concept dans le cadre de l'intégration des migrant·e·s en Europe. Le Conseil promeut l'interculturalisme comme forme de médiation culturelle, dont l'objectif est de développer une série de valeurs démocratiques communes.⁹⁴ Le document souligne : « S'il faut construire une identité européenne, celle-ci doit reposer sur des valeurs fondamentales partagées, le respect de notre patrimoine commun et la diversité culturelle ainsi que le respect de la dignité de chaque individu. »⁹⁵

Le cadre conceptuel utilisé dans le document aborde plusieurs thèmes soutenant les arguments mis en avant dans cette recherche, tels que les droits humains et l'égalité de genre, la reconnaissance de la langue, l'éducation et les espaces culturels comme éléments d'une approche efficace à la promotion du dialogue interculturel. Traitant des problématiques de l'intégration linguistique des personnes nouvellement arrivées, le Conseil explique : « La langue est souvent un obstacle aux conversations interculturelles. L'approche interculturaliste reconnaît la valeur des langues utilisées par les membres des communautés minoritaires, mais considère qu'il est essentiel que ces personnes acquièrent la langue qui prédomine dans l'État où elles vivent, afin qu'elles puissent devenir des citoyens à part entière.[...] Elle souligne en outre la valeur du multilinguisme et insiste sur le fait que la protection des langues minoritaires dans un pays particulier ne doit pas se faire au détriment des langues officielles et de la nécessité d'apprendre ces langues. L'apprentissage des langues aide les apprenants à ne pas se faire une image stéréotypée des autres, à développer leur curiosité et leur ouverture à l'altérité, ainsi qu'à découvrir d'autres cultures. »⁹⁶

De plus, le rôle de l'enseignement supérieur est abordé en tant qu'espace renforçant la communication interculturelle. Les programmes éducatifs aident

l'interculturalisme à se mettre en pratique, via le métissage des cultures et des ethnicités au sein de cadres académiques. « L'université est donc favorablement placée pour former des « intellectuels interculturels », qui peuvent jouer un rôle actif dans la sphère publique », ajoute le Conseil.⁹⁷

Nouvel outil d'intégration des populations réfugiées, l'interculturalisme se concentre sur la responsabilité des nouveaux·elles arrivant·e·s et de la société d'accueil pour établir des bases communes. L'étude y a recours comme concept clé puisqu'il permet d'analyser les expériences des femmes réfugiées au regard des nombreux obstacles auxquels elles se confrontent dans leur intégration quotidienne. Reconnaître la pluralité des identités permet d'encourager le dialogue et de renforcer les relations. L'interculturalisme permet notamment de comprendre les complexités de l'intégration des réfugié·e·s, plaçant d'ailleurs l'enseignement supérieur comme facteur clé de dépassement des comportements anti-migrant·e·s.



⁹³ Ibid, pp. 438.

⁹⁴ Livre blanc sur le dialogue interculturel : "Vivre ensemble dans l'égale dignité". Conseil de l'Europe.

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Ibid.

Le croisement entre genre, statut migratoire, âge, niveau de diplômes, l'origine et bien d'autres facteurs est donc extrêmement important pour comprendre ce qui est à l'œuvre dans les rapports individuels, familiaux mais aussi et surtout, dans les rapports sociétaux vécus par les femmes réfugiées.

Le genre

Le genre est un concept sociologique, théorisé au début des années 1970, qui désigne tout ce qui construit socialement ou culturellement la différence entre les sexes. Il permet d'insister sur le fait que les catégories « hommes » et « femmes » sont le résultat d'une fabrication sociale qui va au-delà du sexe biologique. C'est notamment la sociologue anglaise Ann Oakley qui introduit ce concept en 1972. Au fur et à mesure des années, la définition du concept de genre s'est élargie : à partir des années 1980 notamment, elle reflète aussi les rapports de pouvoir (relations et conflits) qu'il peut y avoir entre les différentes catégories créées socialement (hommes/femmes, masculins/féminins). Le genre peut être à la fois utilisé comme objet même d'intervention et/ou comme prisme d'analyse et se définit comme : « Un système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin). »⁹⁸

Le genre est donc un miroir de rapports de pouvoir. Mais s'il veut être utilisé de façon efficace, il doit être connecté et analysé à d'autres rapports sociaux, basés par exemple sur la race, la classe, l'âge, l'orientation sexuelle, le handicap, et la religion. En ce sens, le concept de genre ne peut être détaché de celui d'intersectionnalité – théorisé par l'universitaire américaine Kimberlé Crenshaw il y a 30 ans – pour parler de la situation de personnes qui vivent en même temps plusieurs formes de dominations dans une société. Dans cette recherche, le croisement entre genre, statut migratoire, âge, niveau de diplômes, l'origine et bien d'autres facteurs est donc extrêmement important pour comprendre ce qui est à l'œuvre dans les rapports individuels, familiaux mais aussi et surtout, dans les rapports sociétaux vécus par les femmes réfugiées.

Cette grille d'analyse conceptuelle basée sur le genre permet ainsi de mettre en évidence trois problématiques auxquelles cette recherche est particulièrement intéressée pour mieux comprendre les obstacles des femmes réfugiées, à savoir : la scolarisation, l'emploi et les violences faites aux femmes.

En effet, dans son identification des obstacles liés à la scolarisation des jeunes filles réfugiées, le HCR note qu'en plus du coût financier identifié comme frein pour les réfugié·e·s garçons et filles, ces dernières sont souvent désavantagées en raison d'un « coût d'opportunités » pour les familles.⁹⁹ Puisque les filles sont principalement en charge des tâches domestiques et de prendre soin des autres, leur scolarisation représenterait une « charge » en plus pour les familles, car elles ne pourraient pas les réaliser. Le HCR souligne ainsi : « Lorsqu'une famille de réfugiés a des ressources limitées et doit choisir quel(s) enfant(s) vont poursuivre leurs études, le personnel du HCR pour la protection communautaire note que la priorité est souvent donnée aux garçons car on estime qu'ils ont un meilleur potentiel de rémunération. »¹⁰⁰

De plus, le poids des attentes sociales et des conventions culturelles se présente à prendre en considération, notamment dans des régions où l'on considère le mariage d'enfants et les grossesses précoces comme la norme et où, certains groupes extrémistes religieux attaquent les filles qui osent les défier en allant à l'école.¹⁰¹ Par ailleurs, dans des contextes où le sujet des menstruations reste sensible et où les installations sanitaires ne sont pas adaptées dans les écoles, les besoins en matière d'hygiène menstruelle peuvent également s'avérer être un obstacle de taille dans la scolarisation des filles.

⁹⁸ Baider, Fabienne. "Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait et Anne Revillard, Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre. Bruxelles, Collection « Ouvertures politiques », De Boeck, 2008, 248 p." *Recherches féministes*.

⁹⁹ Her Turn : Donner leur chance aux jeunes filles. HCR.

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ Ibid.

Au niveau de l'emploi, les femmes réfugiées mettent plus de temps que les hommes à s'insérer dans le marché du travail en Europe.¹⁰² En France, les femmes immigrées ont des taux d'emploi plus faibles que ceux des hommes et des femmes non-immigrées.¹⁰³ L'écart atteint même 21% entre les migrantes originaires de pays non-européens et la population féminine non-immigrée.¹⁰⁴ L'écart est encore plus grand lorsqu'on observe que 31% des femmes originaires du Maghreb, de l'Afrique Sahélienne, de Turquie et de l'Asie du Sud-est était sans activité en 2010, contre seulement 4,2% des hommes.¹⁰⁵

En lien avec un accès à l'emploi plus difficile pour les femmes migrantes, le rapport Noblecourt du Ministère des droits des femmes de 2014 souligne l'enjeu de l'accessibilité des modes de garde pour l'activité professionnelle ainsi que la déqualification et la concentration des femmes immigrées dans les services à la personne.¹⁰⁶ La moitié des femmes immigrées travaillent ainsi dans le secteur des services directs aux particuliers (services personnels et domestiques, hôtels et restaurants), un secteur sujet à une spécialisation ethnique et genrée et qui est sujet à des conditions de travail plus pénibles et des droits individuels plus restreints.¹⁰⁷ Le rapport rappelle : « La déqualification concerne plus particulièrement les femmes diplômées qui rencontrent des difficultés pour faire reconnaître et valoir le titre scolaire acquis dans le pays d'origine et sont contraintes d'accepter des emplois non ou très peu qualifiés. »¹⁰⁸

Enfin, les violences faites aux femmes et aux filles (traite et exploitation sexuelle, violences domestiques, violences sexuelles, mariages forcés et mutilations sexuelles féminines) constituent un des motifs prépondérants de la demande d'asile en France. Pour autant, le Haut Conseil à l'égalité entre les hommes formulait en 2017 une série de recommandations aux administrations pour mieux prendre en compte la dimension de ces violences pour les demandeuses d'asile, une dimension sur laquelle les professionnel-le-s ne sont pas assez formé-e-s.¹⁰⁹

102 Liebig, Thomas, et Kristian Rose Tronstad. "Triple Disadvantage? A First Overview of the Integration of Refugee Women." Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations, OCDE.

103 Noblecourt, Olivier. *L'égalité pour les femmes migrantes*. Ministère des Droits des femmes.

104 Ibid.

105 Ibid.

106 Ibid.

107 Les études féministes font souvent référence à l'économie du « care » pour évoquer ce type de secteur.

108 Noblecourt, Olivier. *L'égalité pour les femmes migrantes*. Ministère des Droits des femmes.

109 Bousquet, Danielle, et al. *Situation des femmes demandeuses d'asile en France après l'adoption de la loi portant réforme du droit d'asile*. Haut Conseil à l'Égalité.

Si les violences font partie des trajectoires des femmes réfugiées et demandeuses d'asile, elles se perpétuent également une fois arrivées en France. Une étude réalisée par France terre d'asile montre ainsi que les femmes restent exposées à de nombreuses situations de violences en France : insultes, attitudes de rejet, harcèlement à la croisée du racisme et du sexisme, agressions physiques et sexuelles liées au fait de dormir dans la rue, viols, exploitation sexuelle, mariages ou grossesses « arrangés », prostitution de survie, violences conjugales, discriminations et persécutions liées à leur orientation sexuelle.¹¹⁰

Toutes les femmes en France sont concernées par les violences, mais les réfugiées et demandeuses d'asile se distinguent particulièrement par une surexposition au phénomène, due à des facteurs de risque plus importants et l'absence d'une protection adéquate. Comme le souligne le rapport de France terre d'asile, la surexposition aux situations de violence est notamment due aux conditions de précarité administrative et économique (hébergement notamment, avec parfois des centres aux zones de douches communes entre hommes et femmes), ainsi qu'aux difficultés d'adaptation au pays d'accueil (isolement, difficultés avec la langue, rejet et racisme de la population locale, manque de réseau). De plus, ces femmes ont des difficultés à accéder à une protection en cas de violences, notamment en raison de la peur de perdre leur titre de séjour ou leur protection internationale lorsque ces éléments sont rattachés au conjoint, mais aussi parce qu'il y a la croyance qu'une plainte ou une main courante risquerait d'avoir un impact négatif sur la demande d'asile.

Intégrer une approche genre dans l'analyse des obstacles aux femmes réfugiées et demandeuses d'asile pour leur insertion académique est donc nécessaire afin de mieux comprendre les différents niveaux sur lesquels les rapports de pouvoir et de marginalisation peuvent intervenir.

110 Les violences à l'égard des femmes demandeuses d'asile et réfugiées en France. France terre d'asile.

03

MÉTHODOLOGIE

La grounded theory, ou théorie ancrée

16+ heures d'entretiens
qualitatifs

12 participantes
à la recherche

Etudiant l'expérience des femmes migrantes dans leur accès à l'enseignement supérieur dans la région Île-de-France, cette recherche repose sur plus de 16 heures d'entretiens qualitatifs réalisés auprès de 12 participantes. Chaque entretien illustre l'expérience unique des participantes à la recherche, tout en soulignant les obstacles majeurs qui entravent leur accès à l'enseignement supérieur. À partir d'une méthode qualitative de recherche du vécu, la recherche intègre la grounded theory, aussi appelée théorie ancrée, une méthodologie qui fournit une série de procédures exploratoire pour orienter le développement de multiples données.¹¹¹ En deux étapes, la recherche débute (1) avec chaque cas ou chaque expérience individuelle pour ensuite former (2) le cadre d'analyse conceptuel qui permet de mettre en relief des catégories thématiques et expliquer les relations entre données.¹¹² Ainsi, un type de parcours ethnographique se développe, soulignant quatre obstacles principaux dans l'accès à l'enseignement supérieur : la barrière de la langue, les difficultés administratives, les enjeux de genre, et un manque d'accès aux réseaux personnel, universitaire, et professionnel.

Puisque l'objet même de la recherche porte sur le vécu des participantes, la grounded theory permet un processus inductif sur la découverte des significations, la valorisation des contextes individuels, des visions et des expressions dans le cadre de l'analyse.¹¹³ En d'autres termes, cette méthodologie permet à la recherche de situer l'analyse selon les perspectives de chaque participante. Cela favorise une analyse conforme aux données et la présentation directe

des expériences des participantes, révélant une perspective généralement inaccessible.¹¹⁴ Par conséquent, l'objectif central est de rassembler autant d'informations que possible sous la forme de récits, d'épisodes et d'histoires, pour dévoiler les thèmes sous-jacents qui entravent l'accès à l'enseignement supérieur. Dès lors, les informations se divisent dans un premier temps en deux sous-questions : Quelle est l'expérience des participantes à la recherche ? Comment les participantes l'ont-elles vécue ?

La grounded theory n'a pas l'intention de vouloir confirmer ou infirmer une hypothèse en tant que telle, mais cherche plutôt à faciliter la production de données solides qui reflètent et répondent aux questions de la recherche, afin d'en tirer des conclusions qui pourront soutenir le développement d'actions concrètes.¹¹⁵ Alors qu'il devient de plus en plus pertinent pour les structures gouvernementales, les institutions éducatives et les ONG locales d'accéder à une recherche qui examine des cas individuels pouvant être appliqués à une population plus large, la grounded theory constitue une méthodologie avantageuse pour les chercheur-se-s travaillent dans ce domaine.¹¹⁶ Ainsi, cette recherche est orientée par les expériences des participantes qui accèdent à l'éducation et mobilise les données à travers une analyse thématique et quatre études de cas. À ce titre, cette recherche est guidée par les expériences des participantes dans l'accès à l'enseignement supérieur et mobilise les données à travers une analyse thématique et quatre études de cas.

¹¹¹ Leavy, Patricia, et Sharlene Nagy. *Hesse-Biber. Approaches to Qualitative Research: a Reader on Theory and Practice*. Oxford University Press, 2004, pp. 496.

¹¹² Ibid.

¹¹³ Charmaz, Kathy. "Constructionism and the Grounded Theory Method." *Handbook of Constructionist Research*, pp. 402.

¹¹⁴ Charmaz, Kathy. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage Publications, pp. 14.

¹¹⁵ Douglass, Bruce, et Clark Moustakas. "Heuristic Inquiry." *Journal of Humanistic Psychology*.

¹¹⁶ Noblecourt, Olivier. *L'égalité pour les femmes migrantes*. Ministère des Droits des femmes.

Récolte de données

Afin d'obtenir une série de données solides, la recherche s'est directement intéressée à la population ciblée. Les données, par conséquent, s'appuient sur des entretiens qualitatifs réalisés avec 12 femmes migrantes qui sont actuellement en reprise active d'études, qui sont inscrites dans un programme universitaire ou une formation professionnelle, ou qui cherchent à faire valider les acquis de leurs expériences professionnelles et académiques passées afin de poursuivre leurs études et d'intégrer le marché du travail. Chacune des 12 participantes est issue de contextes variés, que ce soit par son pays d'origine, son âge, son parcours migratoire, son niveau d'éducation ou encore son expérience professionnelle. Toutes les femmes participant à la recherche sont arrivées en France avec un diplôme de l'enseignement secondaire, voire plus élevé. Elles sont âgées de plus de 18 ans, bénéficient d'une protection de l'État ou

sont en procédure d'obtention, et sont actuellement en phase d'études ou de reprises d'études.

Le processus de récolte des données a débuté par la recherche de participantes. La chercheuse a tout d'abord contacté chacune des femmes membres de la communauté UniR, parmi lesquelles quatre étaient d'accord pour participer à l'étude. De plus, des efforts de ciblage ont été réalisés auprès d'autres associations travaillant dans le secteur, et trois femmes supplémentaires ont accepté d'être intégrées à l'étude. Les cinq personnes suivantes ont été suggérées à UniR par des femmes qui participaient déjà à la recherche. Ces dernières furent d'abord contactées par email ou par téléphone pour avoir des informations détaillées sur le projet et sur ce qu'impliquerait leur participation. Chacune fut conviée à un entretien au sein de la Médiathèque

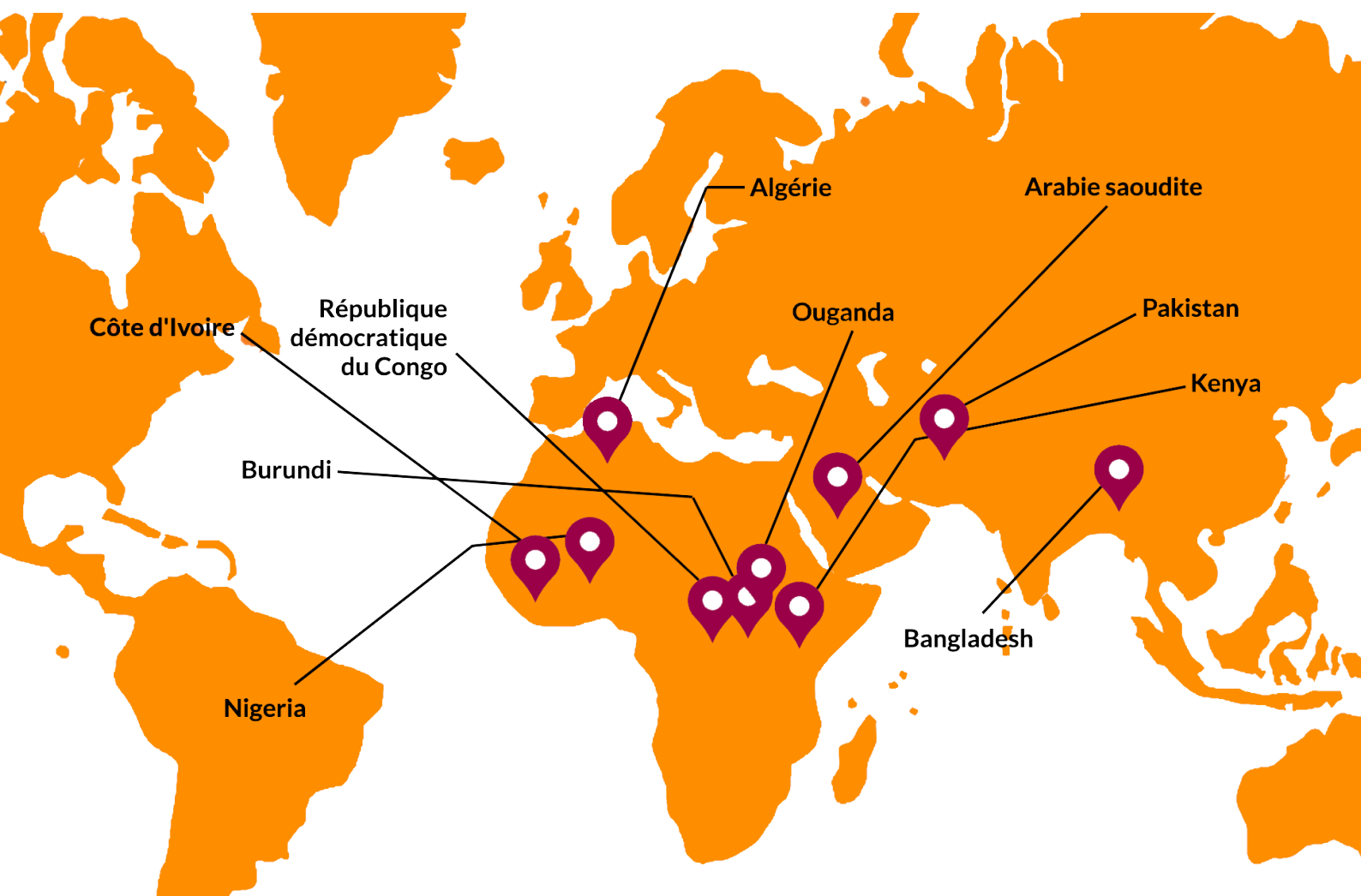


Tableau 1. Démographies des participantes à la recherche : pays d'origine.

PSEUDONYME	ÂGE	PAYS D'ORIGINE	LANGUE DE L'ENTRETIEN	STATUT	NIVEAU D'ÉDUCATION*
Alecia	29	Ouganda	Anglais	Réfugiée	Licence
Ana	30	Algérie	Français	Réfugiée	Master
Arielle	38	République démocratique du Congo	Français	Réfugiée	Licence
Cecile	24	Burundi	Français	Réfugiée	Master
Constance	43	République démocratique du Congo	Français	Deboutée	Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)
Maya	39	Arabie saoudite (nationalité yéménite)	Anglais	Demandeuse d'asile	BAC
Kaylie	31	Kenya	Anglais	Demandeuse d'asile	BAC
Lorelle	33	Nigeria	Anglais	Demandeuse d'asile	BAC
Mariam	32	Pakistan (nationalité afghane)	Anglais	Demandeuse d'asile	Master
Rana	28	Bangladesh	Anglais	Réfugiée	Master
Raphaëlle	19	Côte d'Ivoire	Français	Demandeuse d'asile	BAC
Monique	Non renseigné	Non renseigné	Français	Réfugiée	Non renseigné

Tableau 2. Démographies des participantes à la recherche : pseudonyme, âge, pays d'origine, langue de l'entretien (ou des entretiens), statut, niveau d'éducation au moment du premier entretien*.

Françoise Sagan de Paris, où UniR avait accès à un espace privé lui permettant de mener sa recherche.

Un guide de l'entretien fut développé afin de garantir une cohérence entre les entretiens, tout en laissant la place à l'individualité des participantes. Le guide servit de référence pour identifier les questions clés et les thèmes essentiels à la recherche. Il contenait environ 40 questions organisées par thématiques : l'enfance et l'éducation, l'enseignement supérieur, le parcours migratoire, et l'avenir. Les questions n'ont pas toutes été posées durant les entretiens, servant plutôt de guide de conversation. Beaucoup de questions ouvertes furent posées afin d'encourager chaque femme à raconter son histoire et d'assurer une fluidité durant les entretiens. Le but n'était pas seulement de se concentrer sur les difficultés liées à l'éducation des participantes depuis leur arrivée

en France, il s'agissait aussi d'étudier les contextes dans lesquels chaque participante avait été éduquée, et comment cela pouvait influencer sa vie et son parcours migratoire.

Les entretiens étaient d'une durée de 45 minutes à 1h. Des enregistrements audio furent réalisés, ainsi que leur retranscription pour garantir l'exactitude des informations pour l'analyse. Les participantes à la recherche pouvaient être interviewées en français ou en anglais, selon leur préférence et les capacités linguistiques de l'équipe d'UniR. Au final, il y eût six entretiens en français et six en anglais. Les retranscriptions ont été effectuées dans la langue de l'entretien, et seules les citations utilisées pour l'analyse ont été traduites par volonté de cohérence. Afin de garantir la confidentialité des participantes, un pseudonyme a été attribué à chacune des femmes, et

les retranscriptions de leurs entretiens ne figurent pas dans le rapport de recherche. Toutes les participantes ont accepté ces conditions et ont signé un formulaire de consentement, à l'exception d'une participante qui a refusé d'être enregistrée ou de divulguer des informations démographiques personnelles. Pour ce cas, des notes détaillées ont été prises. Le contenu de l'entretien a été pris en compte lors de l'analyse, mais aucune citation n'a été incluse dans l'analyse suivante.

UniR maintient le contact avec plusieurs participantes, notamment via ses programmes. Certains aspects de leurs expériences furent révélés au fil du temps. Ce point soulève l'attention particulière à avoir quant à l'évolution des obstacles auxquels se confrontent les femmes, et qu'elles surmontent. Ainsi, UniR a pris la décision méthodologique de transformer cette recherche en une étude longitudinale, où les participantes furent invitées à un deuxième entretien, six mois après le premier.

La méthodologie de recherche comprend des procédés d'entretiens qualitatifs longitudinaux. Étude longitudinale, la recherche inclut ainsi un cadre d'analyse permettant de mesurer le processus de changement, notamment durant une période transitoire. Le fait d'élargir l'information en ce sens a ouvert la voie à un parcours exploratoire constitué de nombreuses questions qui reflètent des enjeux d'intégration à long terme, comme : Quels sont les obstacles émergents à travers le temps ? Quels sont ceux qui sont surmontés au fil du temps ? Qu'est-ce qui est idiosyncratique ? Quels changements interagissent ? Comment les gouvernements, les structures éducatives et sociales peuvent être informées de ces évolutions ?

Le nombre de participantes à la recherche étant relativement limité, la fidélisation des participantes fut particulièrement difficile à maintenir. Parmi les 12 participantes, cinq étaient d'accord pour conduire un deuxième entretien. Trois ont refusé de participer, et le reste fut contacté plusieurs fois sans obtenir de réponse. L'évolution des situations personnelles des participantes faisait clairement obstruction à un intérêt continu pour la recherche.

Mais malgré les limites qu'il existe pour toute méthodologie et l'absence d'une participation pleine, la deuxième vague d'entretiens a apporté des informations supplémentaires, extrêmement valorisables pour l'étude. La dimension longitudinale de la recherche permet non seulement une caractérisation plus détaillée des participantes, mais elle ajoute aussi un niveau supplémentaire d'analyse via une enquête élargie permettant de répondre aux questions de la recherche. Le principal apport de cette dimension est la mise en évidence de la longévité

des obstacles à l'enseignement supérieur ainsi que des procédés employés par les participantes pour surmonter les défis via leurs récits directs. Ce type de données qualitatives n'aurait pu être obtenu par un autre procédé.

Un second guide d'entretien fut développé pour garantir une cohérence générale entre tous les entretiens. Les contextes des premiers entretiens servirent de base à de nouvelles questions de suivi. Le guide traitait des trois thèmes suivants : l'enseignement supérieur, l'intégration (obstacles et opportunités) et l'analyse personnelle. Beaucoup de questions du premier entretien furent répétées, permettant de mesurer les évolutions au fil du temps. Un formulaire de consentement actualisé fut remis à chacune des participantes, précisant que le deuxième entretien viendrait en comparaison du premier. Les entretiens audio furent enregistrés, retranscrits et analysés en comparaison par rapport aux premiers, enrichissant toute la série de données disponibles.

L'analyse qui suit s'intéresse aux quatre obstacles majeurs - la barrière de la langue, les difficultés administratives, les enjeux de genre, et un manque d'accès aux réseaux personnel, universitaire, et professionnel - auxquels se confrontent les participantes à la recherche pour accéder à l'enseignement supérieur. Elle prend en compte les évolutions dans le temps et les méthodes autonomes employées par les participantes pour surmonter les défis et atteindre leur objectif. Suivant le développement naturel de ces quatre thèmes principaux, les entretiens se complètent et interagissent dans l'analyse. Ils servent de base au développement de solutions envisageables pour les acteurs locaux travaillant dans ce secteur.

04

ANALYSE



S'appuyant sur plus de 16 heures d'entretiens réalisés auprès de 12 participantes aux profils divers, l'analyse suivante examine attentivement les obstacles dans l'accès à l'enseignement supérieur des femmes réfugiées de la région Île-de-France. Des entretiens qualitatifs ont été menés au cours d'une année dans le but d'approfondir la compréhension des obstacles auxquels se confrontent les femmes pour accéder à l'enseignement supérieur. La collecte d'informations et les entretiens ont permis à UniR d'identifier quatre obstacles principaux, que sont : la barrière de la langue, les difficultés administratives, les enjeux de genre, et un manque d'accès aux réseaux personnel, universitaire, et professionnel. Chaque obstacle est ainsi influencé par une multitude de facteurs, non seulement politiques et sociaux, mais aussi interculturels. Afin de permettre une méthode d'analyse dynamique, des études de cas se réfèrent à chaque partie de l'analyse, et mettent en relief le contexte et les données détaillées des participantes à la recherche ainsi que leurs expériences propres.

Un modèle de parcours ethnographique a été développé, les études de cas respectant les parcours migratoires des participantes et leurs expériences en matière d'éducation. Soulignant les obstacles majeurs exprimés via les données recueillies, l'étude conclut par des recommandations envisageables. Celles-ci posent ainsi les premières pierres de la construction d'un enseignement supérieur plus équitable et accessible pour les femmes réfugiées.

La barrière de la langue

Via le processus de migration, les réfugié·e·s se confrontent à de nombreux obstacles qui entravent leur intégration dans la société d'accueil. La langue constitue l'un des éléments clés du système de communication et définit la capacité d'une personne à s'adapter à son environnement immédiat. De fait, les barrières de langue ont généralement pour conséquence directe l'exclusion sociale. Le HCR souligne ce point dans un rapport, identifiant la langue comme l'un des obstacles principaux dans l'accès des réfugié·e·s à l'enseignement supérieur.¹¹⁷ Un autre rapport, rédigé par France Terre d'Asile, rappelle : « La maîtrise de la langue se révèle ainsi fortement liée aux autres domaines de l'intégration (emploi, logement, citoyenneté...), ce qui à son tour souligne la nécessité de développer une approche globale des politiques visant l'intégration des réfugiés. »¹¹⁸ L'apprentissage de la langue locale s'avère donc être une étape nécessaire de l'intégration socio-économique.

Les participantes à la recherche viennent de contextes divers, et la barrière de langue n'est problématique que pour une partie d'entre elles - 6 participantes sur 12 sont francophones. Et même si pour la moitié du groupe, la langue n'était pas un problème, d'autres barrières culturelles ont bien souvent pris le dessus. La barrière de langue constituait cependant, à divers égards, un défi majeur pour les six autres participantes. Elle incarne ainsi l'un des quatre obstacles traités dans la recherche.

En plus d'un choc lié à la vie dans un nouveau pays, la barrière de langue s'ajoute comme facteur impactant tous les aspects liés à l'intégration des réfugié·e·s. Des dizaines de milliers de réfugié·e·s se confrontent aux difficultés d'apprentissage du français, à savoir : la saturation des institutions en charge de l'intégration linguistique, la qualité limitée des cours publics, la complexité pour trouver des cours qui vont du niveau débutant au niveau avancé, ainsi que d'autres problématiques personnelles liées à la migration.

Les difficultés d'accès aux cours de langue font partie

des expériences vécues par Maya, demandeuse d'asile venue d'Arabie Saoudite. Elle racontait : « J'ai demandé à la mairie, mais elle ne m'a pas acceptée ». Puisqu'il existe une forte demande pour les cours de langue, et que ces derniers sont généralement réservés aux réfugié·e·s, l'accès des demandeur·se·s d'asile se complique d'autant plus. Comme mentionné précédemment dans la revue documentaire, la Stratégie nationale pour l'accueil et l'intégration des réfugiés souligne la langue comme obstacle majeur, mais elle n'offre des cours qu'aux personnes réfugiées et étrangères signataires du Contrat d'intégration républicaine.¹¹⁹

De fait, le gouvernement exclut les demandeur·se·s d'asile des personnes nouvellement arrivées et couvertes par son champ de responsabilité pour l'intégration linguistique. Quand on sait que les demandeur·se·s d'asile passent en moyenne 13 mois dans l'attente d'une décision les concernant, cela est d'autant plus problématique.¹²⁰

Mariam, demandeuse d'asile venue du Pakistan, expliquait en quoi les cours qu'elle a pu suivre ne lui

En plus d'un choc lié à la vie dans un nouveau pays, la barrière de langue s'ajoute comme facteur impactant tous les aspects liés à l'intégration des réfugié·e·s.

permettaient pas de s'intégrer à un niveau doctoral universitaire : « J'ai pris quelques cours pendant 2 à 3 mois, mais ce n'était pas des cours sérieux, [...] J'ai un niveau A quelque chose, mais ce ne sont pas des cours sérieux et j'aurais besoin de suivre des cours plus sérieux ». Cette problématique revient souvent pour les personnes qui souhaitent entreprendre des études et intégrer le marché du travail, puisque beaucoup de programmes linguistiques ne fournissent qu'un niveau débutant permettant d'avoir une base pour la vie de tous les jours. France terre d'asile souligne à ce titre qu'« il y a un problème de méthode : les cours

117 L'enseignement supérieur : Hors de portée - redoubler d'efforts : L'éducation des réfugiés en crise. HCR.

118 "La lettre de l'asile et de l'intégration." Lettre de France terre d'asile N°82, France terre d'asile.

119 Stratégie nationale pour l'accueil et l'intégration des réfugiés. Ministère de l'Intérieur.

120 L'accès aux études supérieures pour les personnes exilées. RESOME.

actuellement proposés ne visent qu'un niveau de base et ne sont pas adaptés aux profils hétérogènes des primo-arrivants ».¹²¹

Dans ce contexte, plusieurs participantes à la recherche ont exprimé une forme de pression pour apprendre rapidement la langue, afin de ne pas perdre trop de temps pour leurs études et leur carrière. Et même si l'apprentissage de la langue peut considérablement retarder la reprise d'études et la poursuite professionnelle, chacune des femmes interrogées a finalement accru son potentiel de succès futur en augmentant son niveau linguistique. Les entretiens ont montré que beaucoup d'entre elles combinaient des méthodes d'apprentissage formelles et informelles, leur permettant d'apprendre plus rapidement.

Kaylie, une demandeuse d'asile venue du Kenya, revenait dans son entretien sur un cours auquel elle avait assisté, avec une place attribuée seulement pour une durée d'un an. Elle racontait : « Je devais très rapidement améliorer mon français, en un an. Donc lorsque c'était fini, je devais trouver autre chose pour continuer à avancer ». Le manque de continuité entre les cours, comme décrit, constituait un défi pour elle puisqu'elle devait trouver des nouveaux programmes adaptés à son niveau. Pour compléter sa formation linguistique formelle, Kaylie mit ses apprentissages en pratique en travaillant comme serveuse dans un café parisien. Elle expliquait : « c'est bien parce que j'apprends sur la culture française, sur les gens et leurs façons de se comporter ». En discutant quotidiennement avec des clients, Kaylie a non seulement pu faire progresser son niveau linguistique lorsque des cours formels n'étaient pas accessibles, mais elle a également pu en apprendre plus sur la société française.

La plupart des réfugié·e·s résident en dehors de Paris intra-muros, où se tiennent la vaste majorité de cours de français. Beaucoup de participantes ont alors évoqué l'utilité des ressources en ligne pour l'amélioration de leur niveau linguistique. Pour Rana, réfugiée venue du Bangladesh, les ressources en ligne étaient précieuses notamment lorsqu'elle ne pouvait pas assister aux cours pendant sa grossesse de l'époque. Elle soulignait : « à la maison, je commençais

à développer mon français progressivement. J'ai commencé sur YouTube, et je suivais des cours dessus. Je lisais des livres et des articles sur Google ». Face à l'impossibilité de parcourir des longues distances pour assister aux cours, Internet est un outil important. Pour Rana et pour d'autres, le numérique permet de maintenir un niveau de travail en français pour naviguer dans la vie quotidienne, notamment lorsque les cours formels sont inaccessibles.

Ainsi, les cours de langue en ligne apparaissent de plus en plus dans les programmes politiques d'intégration linguistique des réfugié·e·s. La Stratégie nationale d'accueil et d'intégration des réfugiés comprend une partie sur le développement d'un soutien en ligne. Elle mentionne : « L'intégration du numérique, et notamment du e-learning, dans l'enseignement et l'apprentissage des langues constitue un complément utile et nécessaire à une pédagogie en présentiel afin de répondre aux besoins d'un public diversifié et de plus en plus nomade ».¹²² En ce sens, des ressources en ligne sont conçues pour renforcer l'intégration linguistique, dans un format interactif et accessible.¹²³

Les défis spécifiques des femmes réfugiées pour surmonter les barrières de la langue mettent aussi souvent en exergue les enjeux financiers et sécuritaires.

En 2018, UniR a donc développé le programme FLE 2.0, un cursus d'apprentissage hybride imaginé dès 2016 mais dont le lancement a été décalé par manque de financements, qui utilise le numérique pour apporter de la

flexibilité et renforcer l'autonomie des étudiant·e·s, tout en restant accompagné par des professeur·e·s. Conçu spécialement pour les personnes réfugiées et demandeuses d'asile, ce programme se focalise sur les compétences linguistiques nécessaires pour répondre aux exigences académiques, ainsi que pour intégrer le marché de l'emploi. Depuis son lancement, le programme a touché environ 30% de femmes. Garantissant l'inclusion des femmes réfugiées, le programme se donne pour ambition de refléter la démographie nationale en termes de représentation des hommes et des femmes, soit 40% de femmes parmi les personnes sous protection de l'OFPPA.¹²⁴

D'autres initiatives technologiques ont été développées et soutenues par les institutions publiques afin de faciliter l'intégration linguistique

¹²² Stratégie nationale pour l'accueil et l'intégration des réfugiés. Ministère de l'Intérieur.

¹²³ Apprendre la langue du pays d'accueil à l'heure du numérique : l'innovation au rendez-vous. Defi métiers.

¹²⁴ À l'écoute du monde : Rapport d'activité 2018. OFPPA.

¹²¹ "La lettre de l'asile et de l'intégration." Lettre de France terre d'asile N°82, France terre d'asile.

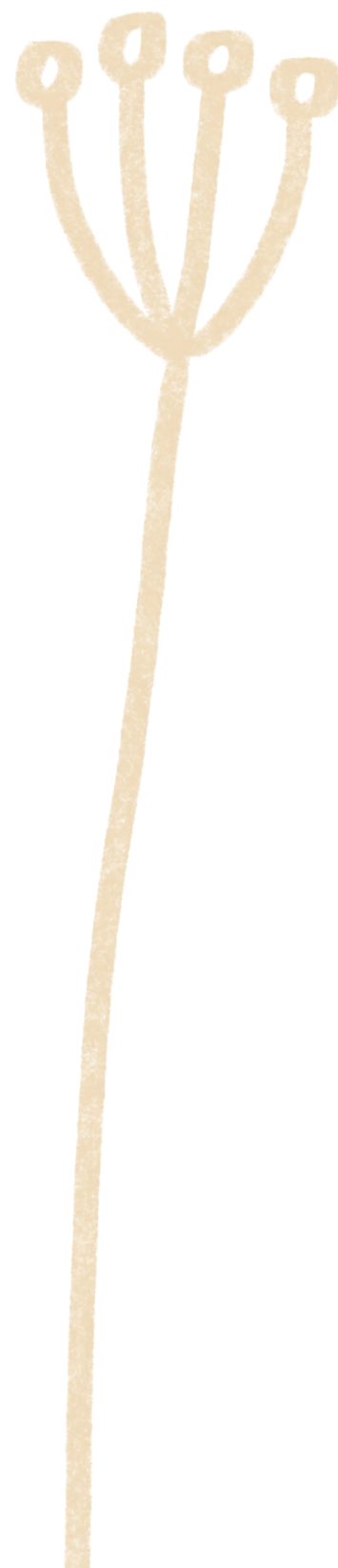
des migrant·e·s via des plateformes flexibles et accessibles. Les applications mobiles Happy FLE¹²⁵ et J'apprends¹²⁶ soutiennent par exemple l'intégration linguistique des migrant·e·s qui n'ont respectivement aucun niveau de français (A0), et des adultes analphabètes.

Par ailleurs, les défis spécifiques des femmes réfugiées pour surmonter les barrières de la langue mettent aussi souvent en exergue les enjeux financiers et sécuritaires. Pour celles qui vivent en banlieue, l'insécurité est souvent revenue comme un des motifs de préoccupation lors de longs trajets. Pouvoir payer les transports en commun est également problématique, puisque les trajets depuis et vers la banlieue sont globalement plus onéreux. Mariam racontait par exemple « ils [les cours] se terminent quand il fait nuit, et les trains ne s'arrêtent pas toujours [à ma station] [...] parfois nous attendons à la station jusqu'à 10 heures du soir [...] et il est même très difficile de pouvoir acheter des tickets de train parce que nous sommes à une heure et demi de Paris ». Pour certaines femmes, l'insécurité et les restrictions ont donc un impact sur leur intégration à la fois linguistique et sociale.

Mais alors que le dévouement et le temps dédié à l'apprentissage d'une nouvelle langue est pour les femmes interrogées un moyen de tester leur patience, chacune reste motivée pour poursuivre son éducation. Ces dernières ayant souvent fait l'objet par le passé d'un refus ou d'une lutte constante contre les normes et la pression sociales, l'apprentissage de la langue ne freinera pas leur volonté de reprise d'études. Chacune de ces femmes a expérimenté une évolution de sa culture, son langage, ses normes sociales et culturelles. L'apprentissage du français a largement impacté leur intégration en France à divers égards. La langue devient ainsi un vecteur d'ouverture vers la société locale et de familiarisation au nouvel environnement. Ces défis et ces évolutions sont particulièrement emblématiques pour Alecia, une réfugiée ougandaise, qui a appris la langue et développé un plan à long terme pour reprendre ses études.

125 Happy FLE. Ministère de l'Intérieur.

126 Dossier de presse. J'apprends.



Alecia

« L'éducation ne s'arrête jamais, il y a toujours beaucoup à apprendre »



Étude de cas

La barrière de la langue

La recherche s'intéresse plus particulièrement ici aux obstacles et au dépassement de la barrière de langue par l'une des participantes, Alecia, réfugiée ougandaise arrivée en France en 2017. Défi à long terme nécessitant de l'effort et du dévouement, Alecia s'est confrontée à l'apprentissage du français afin de poursuivre des études spécifiques et d'approfondir sa carrière professionnelle. Alors que la barrière de langue constitue un obstacle permanente à l'intégration d'Alecia en France, elle a réussi à développer un réseau de ressources lui apportant un soutien dans cette période transitoire. Ce cas a été sélectionné spécifiquement pour souligner à la fois les barrières de la langue et les façons de les surmonter. La participation d'Alecia aux deux entretiens de la recherche permettent alors de comparer les conséquences de la langue sur sa vie personnelle, professionnelle et académique, à travers le temps.

Petite déjà, Alecia avait développé une certaine curiosité à l'égard du monde extérieur. Les enseignant·e·s de son école, venu·e·s d'Europe, lui apportèrent une influence internationale dans son mode de vie rural, à effet durable sur sa motivation pour l'éducation et la découverte d'autres environnements que le sien. Adolescente, Alecia avait déménagé dans une ville voisine, où elle avait reçu une éducation internationale et découvrait la vie urbaine. Ces expériences lui ont appris qu'en poursuivant une éducation de qualité, elle pourrait se faire une place dans la société, en tant que femme. Dans son premier entretien, elle exprimait ressentir de la chance d'avoir eu des parents qui ont soutenu l'éducation de leurs enfants car « lorsqu'on a un minimum d'éducation, on peut au moins avoir une position ferme ». Titulaire d'une licence de tourisme et de plusieurs années d'expériences, Alecia a développé des compétences clés dans son secteur d'activité, et a appris à gérer différents types de personnalités dans une équipe. Lorsqu'elle était consultante pour une agence de tourisme, elle avait l'habitude de travailler pour des expats, des ONG, des ambassades. Pour mener à bien sa carrière, elle s'était dotée de compétences communicationnelles et culturelles, qui lui ont été bénéfiques plus tard pour mener à bien sa vie face à diverses cultures. Mais en raison des instabilités en Ouganda, Alecia a migré en France en 2017, en quête d'une vie meilleur et de plus grandes opportunités.

Alecia était arrivée en France depuis près d'un an et demi au moment de son premier entretien. Elle avait mentionné qu'à ce moment-là, la langue était l'un de ses défis majeurs. « Je suis ici depuis près d'un an et demi, et je comprends mieux, mais ma communication n'est pas très bonne », racontait-elle. La barrière de langue était devenue une source de problèmes dans sa vie. Souvent, elle devait faire face aux sentiments d'exclusion sociale et se retrouvaient dans des espaces où elle était insultée parce qu'elle ne parlait pas la langue. Elle décrivait : « J'ai parfois subi des insultes, notamment à cause de la barrière de langue, quand j'allais dans certains bureaux où on me parlait mal parce que je ne comprends pas ce qui est dit ». A une période de vie où les procédures administratives complexes faisaient partie du quotidien d'Alecia, elle confiait : « parfois, cela vous brise ». Et même si en théorie les demandeuses d'asile ont le droit à un interprétariat gratuit pendant leurs entretiens avec l'OFPPA ou la CNDA¹²⁷ durant les étapes initiales de la demande d'asile, « les demandeurs d'asile ne bénéficient pas d'un interprète pour effectuer les démarches requises à cette étape (réponses aux questions sur l'arrivée en France, vérification des éléments d'état civil, etc.). »¹²⁸ Les capacités linguistiques des nouveaux arrivants manquent donc souvent de prise en compte par les structures administratives.

Alecia est par conséquent restée dans la communauté ougandaise. Elle expliquait en quoi le fait de rester dans une communauté avec des gens familiers l'aidait à gagner en perspective sur l'évolution de son identité culturelle. Mais d'un autre côté, elle soulignait aussi que cette

127 Makooi, Bahar. *Asile : la difficile traduction des entretiens à l'Ofpra et à la CNDA*. InfoMigrants.

128 Le rôle clé de l'interprétariat dans la procédure d'asile. Forum réfugiés - Cosi.

communauté perpétuait certaines normes sociales et mentalités conflictuelles auxquelles elle avait déjà été confrontée dans son pays d'origine. Au fil du temps, elle s'était rendue compte que ces connexions ne l'aidaient pas à s'intégrer au niveau linguistique. Elle soulignait : « le problème était que j'étais en lien avec les mauvaises personnes, pas des mauvaises personnes, mais des personnes qui me parlaient en anglais, et en un sens, j'avais toujours pas l'impression de progresser ». Dans l'espoir de pouvoir poursuivre son parcours académique et professionnelle, Alecia est donc sortie de sa zone de confort et a créé des connexions avec des locaux pour renforcer ses capacités linguistiques.

L'expérience d'Alecia montre un rôle majeur de l'écosystème des ONG dans son développement sociolinguistique. En participant activement dans divers programmes d'organisations locales, comme du mentorat, des cours de cuisine et des ateliers de théâtre, Alecia considère avoir eu le sentiment de faire partie d'une communauté. Elle expliquait comment ces activités lui ont permis de mieux comprendre « la manière de vivre, que ce soit la nourriture ou les blagues, les normes, et toutes ces choses différentes ». Elles constituaient aussi une opportunité pour lui permettre de créer des relations avec d'autres réfugié·e·s qui se confrontaient aux mêmes obstacles. A ce titre, elle soulignait que dans cet environnement « au moins tu sais que tu es [avec] d'autres réfugié·e·s, aux profils divers, et nous apprenons ensemble de la culture française ». Les acteurs de la société civile jouent ainsi un rôle crucial pour renforcer des environnements accueillant via des activités qui permettent aux réfugié·e·s et aux personnes locales de se connecter ensemble. Comme le décrivait Alecia, ces expériences sont « là où viennent les fondements, je dirais, de la part des hôtes ».

Parce qu'elles s'identifient à la fois par rapport à un groupe familial d'ougandais·es et à d'autres groupes de réfugié·e·s et de personnes locales via les structures d'ONG, les expériences d'Alecia peuvent être analysées sous un prisme interculturel. En effet, les interactions avec de multiples groupes sociaux lui ont permis de se découvrir une identité qui fluctue au sein d'un nouvel environnement culturel et au fil des relations interpersonnelles avec les autres.¹²⁹

A l'occasion de son deuxième entretien avec UniR, six mois après le premier, Alecia exprimait une évolution de son ressenti vis-à-vis de la barrière de langue, due à une progression de ses objectifs professionnels et académiques. Alors que son premier entretien revenait plutôt sur les fondements de son éducation et de ses expériences passées, le second entretien abordait plutôt son développement et son intégration en France. Elle expliquait : « j'ai décidé de me tourner vers le monde du travail car je sentais que je pouvais être en lien avec plus de personnes. Je pouvais tout d'abord apprendre la langue française, la vie en France, et je serai ensuite capable de revenir ou de reprendre mes études. C'est comme ça que j'ai donc choisi de franchir les obstacles ». A partir d'une perspective méthodologique et réfléchie, Alecia exprimait la meilleure façon de franchir les obstacles auxquels elle restait confrontée, et développait une série réaliste d'objectifs à long terme.

L'engagement continu d'Alecia dans des programmes locaux d'ONG lui a permis de participer à un programme de mentorat qui lui a apporté des opportunités professionnelles. Elle racontait : « J'avais une binôme pour m'aider à m'insérer dans le milieu que je voulais, à savoir le tourisme, donc il se trouve qu'elle travaillait dans un groupe hôtelier, donc les choses ont commencé à fonctionner dans mon domaine, dans la direction que je voulais prendre ». Alecia exprimait à quel point il était important pour elle d'avoir accès à un tel réseau professionnel dans son domaine. Ainsi, les programmes de mentorat ont largement prouvé leur efficacité pour les personnes réfugiées et migrantes, « non seulement en termes d'acquisition des savoirs mais aussi pour faciliter leur intégration et encourager leur motivation ».¹³⁰ Ainsi, l'efficacité de ce type de programme est fortement observable au regard de l'expérience d'Alecia.

Alecia revenait sur l'époque où elle cherchait à démarrer en tant que réceptionniste dans un hôtel et racontait : « de là, j'aurais peut-être pu accéder à des postes d'encadrement, et depuis le tourisme, j'aurais compris les hôtels, comment ils fonctionnent, et c'était donc ce que je voulais

129 *Autobiography of Intercultural Encounters*. Council of Europe : Language Policy Division.

130 Reeves, Roxanne B. "Inter-Cultural Mentoring for Newcomer Immigrants: Mentor Perspectives and Better Practices." *The SAGE Handbook of Mentoring*.

faire idéalement... et j'aurais aussi eu à suivre des cours, de master ou autre ». Puisqu'elle n'avait qu'un niveau basique (A2) de français à l'époque, Alecia craignait que cela entrave ses chances pour trouver un emploi. A sa propre surprise, pourtant, elle a réalisé que dans son domaine « les gens en France sont toujours à la recherche de personnes qui parlent anglais, pensant qu'on parle déjà le français ». Cela lui a permis d'être dans une position singulière où sa maîtrise de l'anglais l'a aidée à surmonter son obstacle linguistique pour son insertion professionnelle.

Grâce au soutien de sa mentore, Alecia a trouvé un emploi de réceptionniste dans un hôtel parisien. Son emploi du temps lui demandait de longues heures de travail de nuit, et Alecia n'était donc pas en capacité de pouvoir poursuivre les cours de français qu'elle prenait à l'époque. Et même si son équipe mixte de collègues l'a aidée à développer ses compétences linguistiques, elle continuait à sentir la langue comme entrave à son développement professionnel. Elle racontait à propos de ses collègues : « certain·e·s ne sont pas à l'aise quand je suis dans les alentours. [...] comme tu ne parles qu'à peine le français, tu nous donnes du travail en plus ». Et même si ces expériences mirent mal à l'aise Alecia à l'époque, elle persista ses efforts pour améliorer son vocabulaire professionnel.

La barrière de langue est un défi qu'Alecia « vit encore tous les jours ». Cependant, elle expliquait comment l'utilisation quotidienne du français lui a permis de comprendre plus facilement les clients, et de se sentir plus à l'aise en faisant des erreurs : « J'entends plus, et je connais donc mieux le vocabulaire professionnel [...] comme comment expliquer aux clients comment accéder à leur chambre ou les horaires de petit déjeuner. C'est comme surmonter de petits obstacles ». Durant cette période transitoire dans sa vie, Alecia s'est appuyée sur une approche méthodologique pour son intégration, lui permettant de renforcer sa confiance à surmonter chaque petit défi, les uns après les autres. Depuis, Alecia occupe un poste à plein temps et travaille actuellement avec UniR sur la reprise de ses cours de français. A travers ses expériences professionnelles, Alecia reflétait comment elle était prête à reprendre des cours de français, maintenant qu'elle avait eu le temps de progresser sur son lieu de travail et qu'elle avait une meilleure compréhension de la culture et de la société française.

Désormais plus stable dans sa vie, Alecia partageait le sentiment de confiance qu'elle avait et qui l'amènera naturellement à revenir à l'université. Elle expliquait « C'est sûr que je poursuivrai mes études [en gestion hôtelière et marketing] ». L'enseignement supérieur constitue pour Alecia un moyen de garantir le succès de son développement professionnel. Pour elle, ses expériences constituent non seulement une partie dans son parcours d'amélioration de qualités professionnelles, mais aussi une pierre à l'édifice de son développement personnel. Elle racontait comment elle s'imaginait au fond, car « l'éducation ne s'arrête jamais, il y a toujours beaucoup à apprendre ». Alecia tire sa motivation de sa compréhension d'un état constant d'évolution et de progression, avec encore beaucoup à apprendre en tant que femme, réfugiée, employée et étudiante.



Les difficultés administratives

Dans une période d'incertitudes sur l'avenir, les défis administratifs et leurs conséquences font partie des expériences les plus stressantes vécues par les participantes durant leur parcours migratoire. Dans cette partie de l'analyse, la recherche s'intéresse aux obstacles administratifs à partir de deux perspectives : les défis liés au système d'asile et ceux liés à la reprise d'études dans l'enseignement supérieur. L'analyse compare ces deux volets afin de mieux comprendre les effets de la procédure d'asile sur l'accès à l'éducation.

Les entretiens ont mis en évidence pour toutes les femmes interrogées des défis administratifs liés au système d'asile et aux procédures qui s'y réfèrent. Considérant la singularité de chaque cas, il a été très difficile de généraliser les obstacles administratifs pour le groupe dans son ensemble. Pour celles qui étaient demandeuses d'asile au moment de l'entretien, les raisons de la demande d'asile et les procédures relatives étaient souvent difficiles à aborder. Celles qui avaient déjà reçu une protection de l'État étaient quant à elles plus à l'aise pour aborder des informations aussi délicates.

L'exemple de Raphaëlle, réfugiée originaire de Côte d'Ivoire, se démarque des autres membres du groupe en raison de ses expériences particulières dans le système d'asile post-migration. Elle expliquait dans son entretien avoir quitté son pays d'origine en raison d'un mariage forcé qui était sur le point de l'amener à devenir mère à l'âge de 18 ans. Une fois arrivée en France et alors qu'elle était hébergée dans un centre d'urgence, une personne travaillant dans ce centre lui expliqua qu'elle devait faire une demande d'asile. Elle racontait : « Je ne savais pas. Chez moi on me parlait d'asile mais je pensais que c'était un asile de fous. Pour moi c'était une maison. C'est ici que j'ai appris. [...] Donc moi je me suis dit, c'est quoi l'asile ? Parce que pour moi c'est pour les fous. C'est une maison de fous donc je me suis dit, je ne veux pas aller chez les fous, je suis pas folle, c'est juste que j'ai un souci mais je suis pas folle. » Ici, il est important de souligner que toutes les personnes n'ont pas conscience de leurs droits. Pour certaines, le droit à l'asile est un concept totalement nouveau découvert après la migration. Ainsi, on voit dans l'expérience de Raphaëlle pourquoi il est nécessaire de former de façon adéquate les professionnel·le·s : pour pouvoir

transmettre les informations exactes sur le système d'asile et les droits des personnes qui demandent l'asile.

Ana, réfugiée venue d'Algérie, exprimait quant à elle les difficultés qu'elle a rencontrées dans le processus d'asile, notamment parce qu'on lui a demandé de raconter plusieurs fois ses expériences personnelles, auprès de divers agents de l'État. Grâce au soutien d'une ONG dédiée à l'aide juridique et administrative, Ana a vu certaines de ses préoccupations disparaître en préparant sa demande d'asile avec une personne formée pour. Elle expliquait : « Quand je suis arrivée, j'étais en contact avec une association qui m'a aidée parce qu'en fait c'est un peu compliqué. Ils nous demandent d'écrire un récit, où il faut vraiment détailler, ne pas dépasser les 4 pages, parler de tout, des problèmes et je pense que c'est assez difficile pour quelqu'un qui a fui, de devoir revivre toutes ces choses-là et les écrire. [...] En fait pour la préparation pour l'entretien de l'OPFRA, c'est difficile de se retrouver face à une personne que tu connais pas,

« Pour l'entretien de l'OPFRA, c'est difficile de se retrouver face à une personne que tu connais pas, qui est peut-être pas assez ouverte d'esprit pour comprendre pourquoi t'es là. »

ANA

qui est peut-être pas assez ouverte d'esprit pour comprendre pourquoi t'es là. »

Ana, comme beaucoup d'autres femmes, a souffert par le passé de traumatismes à fort impact psychologique, l'amenant à demander refuge en France. Une psychologue clinicienne décrit à ce propos que « Pour beaucoup, cette injonction à témoigner génère un conflit interne. Des exigences se posent en termes contraires au sein du psychisme : répondre à l'impératif de l'État tout en se protégeant du fait de devoir témoigner ».¹³¹ Globalement, la procédure d'asile peut donc être une expérience fortement traumatisante par elle-même, puisqu'elle requiert

¹³¹ Pestre, Elise. *La vie psychique des réfugiés*. Payot & Rivages, pp. 113.

de revivre des traumatismes que les demandeur·se·s d'asile essaient d'oublier.

En dehors des personnes francophones comme Ana, la plupart des demandeur·se·s qui communiquent avec les agents de l'État s'appuient sur des interprètes dans cette étape. A ce titre, le Forum réfugiés souligne : « L'interprétariat revêt en effet une importance toute particulière lors l'entretien à l'Office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA) qui constitue l'étape la plus importante de la procédure d'asile. Les interprètes jouent en effet un rôle déterminant dans la communication lors de l'entretien, et la restitution des propos du demandeur d'asile comme des questions de l'officier de protection repose sur eux. ».¹³² Par conséquent, les demandeur·se·s d'asile doivent faire confiance à des personnes inconnues pour transmettre leurs expériences, de manière claire et précise.

Malgré la diversité du groupe, l'éducation reste un facteur constant commun à toutes leurs expériences. Les entretiens ont montré que les valeurs sous-jacentes à l'importance de l'éducation s'étaient la

Pour certaines femmes, les difficultés d'inscription à l'université sont une résultante directe de leur statut légal, ou d'un manque de statut.

plupart du temps construites dès l'enfance. L'une d'entre elles s'est construite en dehors de la famille, et constitue l'une des expériences institutionnelles les plus immersives. En effet, toutes les participantes à la recherche ont un souvenir fort de l'éducation en tant qu'enfant, et ont partagé comment cela a impacté leur investissement d'aujourd'hui vis-à-vis de l'éducation. Pour un nombre restreint d'entre elles, qui n'ont pas eu accès à l'enseignement supérieur dans leur pays d'origine, ce sont d'autres expériences vécues à l'âge adulte qui les ont encouragées à s'investir dans les études. Cependant, et que ce soit pour les demandeuses d'asile ou les réfugiées, les défis administratifs ont fortement réduit leurs possibilités d'accès à l'éducation en France.

Pour certaines femmes, les difficultés d'inscription à l'université sont une résultante directe de leur statut légal, ou d'un manque de statut. Mariam par exemple a été appuyée par un administrateur à l'université pour sa procédure d'inscription en doctorat. Mais

celui-ci n'avait aucune connaissance sur sa situation personnelle. Elle expliquait : « Il a dit : 'où est ton passeport ?' Et j'ai dit : 'je n'ai pas de passeport, je l'ai perdu en venant'. Il m'a répondu : 'Comment est-ce possible d'avoir tous tes documents nécessaires, mais pas ton passeport ?' » A ce moment-là, Mariam trouvait difficile de préciser qu'en tant que demandeuse d'asile, elle n'avait pas de passeport. Cette situation fut particulièrement éprouvante pour elle, craignant que son statut légal impacte sa reprise d'études. Elle souligne la vulnérabilité des personnes demandeuses d'asile et un certain manque d'autonomisation leur permettant d'expliquer leur situation à une figure de l'autorité qui pourrait ne pas comprendre. Cet extrait reflète également le manque de formation et de sensibilisation du personnel de l'université à propos des étudiant·e·s en exil.

L'exemple de Kaylie montre quant à lui des difficultés d'accès à la fois à une formation professionnelle et à des cours universitaires, en raison de son statut légal et par manque de moyens financiers. Elle avait poursuivi de nombreuses pistes pour pouvoir continuer ses études, mais n'avait pas réussi à soutenir les coûts financiers qui y étaient liés, et a dès lors dû arrêter. Elle racontait : « La raison pour laquelle je travaille aussi dur en ce moment c'est parce que si du moins je n'obtiens pas mon statut, parce que ça fait longtemps que j'attends, je pourrais au final avoir un nombre suffisant de fiches de paie qui me permettront de demander une carte de séjour [...] ce que j'espère vraiment pouvoir obtenir.

C'est important parce que si j'arrive à avoir un statut en tant que réfugiée en France, cela me protège de beaucoup de choses. Cela me donne l'opportunité de pouvoir aller chercher ma fille, vous savez, sans avoir à être bloquée et à rester sur place. Dans tous les cas, je reste ouverte à ce qui viendra en premier [...] donc voilà pourquoi je travaille, même si les études sont importantes, il faut aussi que je résolve la priorité en premier. Tant que je ne serais pas stable au niveau des papiers, je n'aurais pas assez pour étudier, mais pendant combien de temps ? »

Les expériences de Kaylie pour sa demande d'asile et les effets qu'elles ont eu sur sa capacité à poursuivre des études sont extrêmement complexes. D'un point de vue financier, le problème réside souvent plus dans le fait d'avoir les moyens financiers de vivre tout en étudiant, plutôt que dans le financement des études. Il est important de souligner aussi que les demandeur·se·s d'asile ont la possibilité de solliciter une autorisation de travail six mois après avoir soumis leur demande d'asile.¹³³ Au niveau administratif, Kaylie

¹³² Le rôle clé de l'interprétariat dans la procédure d'asile. Forum réfugiés – Così.

¹³³ Pour plus d'informations sur les droits au travail, voir : Info Emploi Réfugiés. Action Emploi Réfugiés.

a vécu une situation précaire en tant que demandeuse d'asile durant de nombreuses années, et a dû planifier son avenir en cas de rejet de sa demande d'asile. Et même si les études sont importantes pour elle, elle a conscience des restrictions qui entravent son accès à des programmes de qualité lui permettant de réussir à développer le meilleur de ses compétences.

Les défis administratifs, en ce sens, sont intimement liés à l'impact psychologique de la migration. Cherchant à maintenir un contrôle sur leur vie malgré une situation d'incertitudes sur l'avenir, beaucoup de participantes ont exprimé les effets psychologiques liés au stress administratif. Il faut prendre en considération que ces femmes ont déjà subi des pertes dans leur vie et qu'elles essaient d'éviter d'en avoir d'autres en France.¹³⁴ Quand les obstacles administratifs commencent à affecter d'autres aspects de leur vie, certaines réalisent simplement que certaines opportunités, comme l'éducation, ne seront peut-être plus jamais accessibles. Et malgré la volonté et la résilience, cette façon de pensée est une résultante logique du traumatisme migratoire, et un moyen de se protéger d'autres pertes ou rejets. Dès lors, les femmes essaient de prendre les meilleures décisions pour maintenir leur vie, leur bien-être économique, leur sécurité, leur stabilité psychologique, tout en cherchant à gagner à nouveau en autonomie et à bâtir les fondations de leur succès futur.¹³⁵ C'est notamment le cas pour Constance, migrante sans-papiers qui s'est confrontée pendant longtemps aux défis administratifs, tout en persévérant et en utilisant ses compétences aux profits des populations migrantes.

134 *On the Move: Understanding Venezuelan Refugee and Migrant Decision-Making: Implications for Responses to Protracted Displacement*. Mercy Corps, pp. 4.

135 *Ibid*, pp. 7.

Constance

« Je ne veux pas perdre le sourire,
ce sourire que ma mère m'a transmis »



Étude de cas

Les difficultés administratives

S'intéressant aux effets des obstacles administratifs sur l'accès à l'enseignement supérieur des femmes migrantes de la région Île-de-France, cette étude examine plus particulièrement le cas d'une des participantes à la recherche, Constance, migrante sans-papiers originaire de République Démocratique du Congo (RDC). Pendant plus de 12 ans, Constance s'est confrontée à de nombreuses difficultés administratives. Et bien qu'elle soit titulaire d'un diplôme professionnel d'esthétique congolais et qu'elle ait suivi deux années de formation professionnelle de cuisine en France, les obstacles administratifs l'ont complètement bloquée pour valider ses expériences et obtenir un diplôme. Ces difficultés ont conforté une vie précaire, mais n'ont pas freiné Constance dans la poursuite d'une aventure entrepreneuriale, dans l'espoir d'améliorer la vie des autres.

Ce cas particulier a été sélectionné car l'expérience de Constance révèle l'ampleur des obstacles administratifs et des défis qu'ils posent sur la vie des migrant-e-s au fil du temps. Il reflète aussi la résilience des femmes migrantes en situation précaire. Arrivée en France il y a plus de 12 ans, Constance et son expérience fournissent un certain recul et un aperçu de ce à quoi ressemblent les barrières administratives pour des personnes dans des situations semblables à celles des réfugié-e-s, c'est-à-dire « des personnes qui se trouvent en dehors de leur pays d'origine et qui se confrontent à des risques semblables à ceux des réfugié-e-s, mais pour qui leur statut de réfugié n'a, pour des raisons pratiques ou autres, pas été établi ». ¹³⁶ Ce cas reste extrême face à l'ensemble des données, mais il permet d'incarner les nombreux défis administratifs auxquels font face d'autres participantes à la recherche. Ainsi, l'exemple de Constance enrichit l'étude par sa perspective singulière et sa capacité à souligner les effets à long terme des barrières administratives, aux niveaux juridique, académique et professionnel.

Constance est née en République Démocratique du Congo et est arrivée en France il y a plus de dix ans, en raison des relations politiques de son père. Suite aux actions professionnelles et politiques de ce dernier, Constance a dû quitter la RDC pour garantir sa propre sécurité. Durant ses entretiens, elle a cependant partagé de bons souvenirs de son enfance. Élevée dans une famille comptant 20 membres à la maison, elle a acquis des valeurs d'hospitalité et de générosité dès son plus jeune âge. Enfant, racontait-elle, son éducation portait principalement sur des compétences pratiques préparant les jeunes filles à devenir des futures mères. Adolescente, elle prenait des cours de cuisine et de couture qui lui ont été utiles plus tard au cours de sa carrière professionnelle. Constance était particulièrement intéressée par la cuisine, consacrant son enfance à observer sa mère qui préparait à manger pour toute la famille. Elle partageait un souvenir d'elle rentrant de l'école pour le déjeuner : « à chaque fois que j'étais à la maison j'étais derrière ma maman, 'Qu'est-ce que tu fais ? Je veux faire ça !' Depuis toute mon enfance vraiment la cuisine c'était une passion dans le sang ». En grandissant, Constance a continué à étudier la cuisine et la couture, et a été diplômée d'un certificat professionnel en esthétique.

Lorsque Constance est arrivée en France, elle était seule pour la première fois de sa vie. Sans aborder en détails les spécificités de la procédure d'asile, elle évoqua durant l'entretien les effets de la précarité administrative sur sa vie. Elle expliquait : « Le premier obstacle ce sont vraiment les papiers. Je ne peux pas vraiment donner des détails mais les papiers ce sont vraiment des grands obstacles pour que tu puisses faire ce que tu as besoin ». Sur l'époque où elle n'avait pas le droit de travailler, elle racontait : « j'ai acheté une machine à coudre quand on m'a donné le foyer. J'ai dit 'bon je vais commencer mes coutures' ». S'appuyant sur ses compétences et ses expériences précédentes pour gagner sa vie, elle commençait à pratiquer la couture en dehors de chez elle.

¹³⁶ Glossary, HCR.

Par la suite, sa demande d'asile et son recours furent rejetés, et Constance se retrouva dans une situation d'incertitudes sur l'avenir. « Quand j'ai eu mon deuxième rejet, je me suis perdue avec toutes mes valises dehors [...] c'était une barrière encore. », racontait-elle. Retourner dans son pays d'origine n'était pas pour elle une option envisageable. Elle n'a donc pas eu d'autres choix que de rester sur le territoire français, même sans-papiers. Les personnes en situation irrégulière ne peuvent être éligibles à un hébergement d'urgence que si elles justifient d'une situation exceptionnelle, comme une preuve de sans-abrisme, de conditions médicales particulières, ou la présence de jeunes enfants.¹³⁷ Les femmes qui sont en situation irrégulière peuvent donc se retrouver à la rue, là où les risques de violences, harcèlement et de préjudice psychologiques sont plus élevés.¹³⁸

N'ayant aucun endroit où aller, Constance demanda l'assistance d'ONG locales qui pouvaient l'aider pour un hébergement d'urgence et au niveau administratif. Elle partageait son temps entre organisations locales et structures gouvernementales, cherchant à recevoir une certaine protection de la part de l'État pour lui permettre de vivre et de travailler légalement en France. Malheureusement, le système semblait aller contre elle, et elle n'avait pas réussi à trouver l'assistance nécessaire. Elle racontait son vécu : « il n'y a pas des associations qui accompagnent des gens jusqu'au bout...[donc] j'étais toute seule, il n'y avait personne pour m'orienter ».

Durant cette période difficile, Constance s'est en plus confrontée à des défis sociaux avec d'autres femmes qui étaient dans une situation réfugiée comparable. A sa grande surprise, beaucoup de femmes lui avait conseillé d'avoir un enfant pour obtenir une carte de séjour. « Alors, je vais avoir des enfants avec les arbres, avec des fantômes ? En plus, si je ne veux pas avoir des enfants ? Si je n'ai pas envie ? », interrogeait-elle. Et même si cette option pourrait sortir quelques femmes de situations précaires, le réseau Action et Droits des Femmes Exilées et Migrantes (ADFEM) rappelait l'importance de prêter attention aux risques de violences faites aux femmes étrangères mères d'enfants français dans le cadre de la nouvelle loi asile et immigration.¹³⁹ De son côté, Constance ne voulait pas mettre au monde un enfant sans en avoir le désir ou les moyens. Par conséquent, elle s'est dédiée entièrement à sa carrière professionnelles et l'identification d'opportunités, malgré les limites évidentes.

Constance est devenue bénévole dans une organisation locale, où elle a travaillé pendant plusieurs années et élargi son champ de responsabilités professionnelles. A l'époque où elle était réceptionniste bénévole, l'une de ses tâches consistait à procurer des cartes de restauration aux migrant·e·s pour pouvoir dîner dans des restaurants solidaires des environs. Constance était de plus en plus curieuse de connaître les conditions d'octroi et de régulation des repas. Elle soulignait ce qui lui semblait injuste : « si tu manges peut-être à midi tu ne peux pas manger le soir [...] y avait des familles qui viennent me demander une carte ». Venant d'une famille où les repas ponctuaient la vie, elle était troublée de voir des familles lutter pour accéder à plus d'un repas chaud par jour.

Curieuse d'en savoir plus, Constance commença à travailler comme bénévole dans un restaurant solidaire du coin. « C'est là où j'ai compris que vraiment il y a un manque », expliquait-elle. « À chaque fois je voyais les gens jeter, ils prennent peut-être du yaourt, ils prennent du pain, ils jettent, et je voulais comprendre pourquoi parce que c'est les mêmes légumes, les même produits que moi je peux transformer dans ma cuisine, bien dans ce que ma mère m'a enseignée ». C'est à travers cette expérience qu'elle réalisa à quel point la cuisine devenait une barrière culturelle pour les migrant·e·s qui ne connaissaient pas la cuisine française. Elle détectait un potentiel de changement dans l'approche des restaurants solidaires à nourrir les populations qui y venaient. Cette expérience marqua considérablement Constance. Elle racontait : « Je vais aller vers les autres, même le titre de séjour, ce n'est pas ce qui va me bloquer ! J'avais compris que j'avais quelque chose que je pouvais apporter ». Elle trouvait finalement une opportunité

137 Étude sur l'inconditionnalité de l'accueil en hébergement en Île-de-France. Fondation Abbé Pierre.

138 Les violences à l'égard des femmes demandeuses d'asile et réfugiés en France. France terre d'asile.

139 Pour plus d'informations, voir : Analyse des dispositions relatives aux femmes étrangères victimes de violence : Audition devant la délégation droits des femmes de l'Assemblée nationale. Femmes de la terre, la Cimade, le GISTI et les autres associations du réseau ADFEM.

pour poursuivre sa passion et utiliser ses compétences et ses expériences afin d'améliorer les conditions de vie d'autres migrant·e·s.

Constance a commencé par définir un plan pour un restaurant solidaire reflétant la diversité des cuisines et des cultures des consommateurs·rices. Elle a construit une équipe de personnes soutenant le projet et a recherché des opportunités de formation lui permettant de professionnaliser ses compétences. Elle s'est ainsi inscrite à un CAP cuisine. Elle partageait : « On a appelé l'établissement ils ont dit...même si vous n'avez pas de titre de séjour, par rapport à votre présence en France, vous pouvez faire une formation ». Puisque Constance était en France depuis de nombreuses années et qu'elle avait développé un projet professionnel, elle fut acceptée en formation. Pendant près de deux ans, elle suivit le programme, jusqu'à ce qu'on lui refuse de passer son examen final en raison de son statut légal. « Je ne peux pas passer les examens par rapport au titre de séjour. Mais j'ai fait pratiquement un an et demi avec la formation, mais pour passer des examens ou bien faire les stages, il faut avoir un titre de séjour validé...C'est vraiment un obstacle, ça bloque. Parce que j'ai besoin de ce diplôme-là. »¹⁴⁰, disait-elle. Constance ne s'attendait pas à cet obstacle, puisqu'elle avait été transparente dès le début sur sa situation légale malgré laquelle elle avait tout de même été acceptée dans le programme de formation.

Après une décennie de souffrances, Constance restait tout de même motivée. Elle expliquait pendant son deuxième entretien combien les épreuves qui lui ont permis de développer son projet constituait une base valorisable pour l'avenir, qu'elle était prête à poursuivre malgré les obstacles administratifs. « Je peux dire que ce projet a changé ma vie parce qu'avoir une idée c'est une chose, mais réaliser les projets c'est autre chose », confiait-elle. Constance s'est mise à travailler étroitement avec de nombreuses organisations qui l'ont aidée à définir son business plan. En 2018, son projet était officiellement lancé. Et même si elle doit encore trouver un lieu pour son restaurant solidaire, elle est actuellement traiteur pour des événements et prépare entre 150 à 200 repas par semaine pour des demandeur·se·s d'asile et des réfugié·e·s qui vivent dans des camps de la région parisienne.

Faisant de son rêve une réalité, Constance a l'impression de pouvoir améliorer les conditions de vie d'autres migrant·e·s, au fil des repas. Elle détaillait : « Ce qui me fait plaisir c'est que je fais la cuisine à mes propres efforts, personne ne m'a donné l'argent, je prends mon caddie sans voiture, je vais aller chercher les invendus, je fais la bouffe chez moi, et j'amène aux sans-abri ! [...] Je le vois comme si je donnais le sourire aux autres et vraiment c'est ça ! ». Dans ce contexte, elle est capable de préserver ses traditions culturelles et d'intégrer la gastronomie congolaise à la culture française via la cuisine. « En France je remarque que ma culture n'est pas connue, la culture congolaise n'est pas connue. Je me suis dit non, je ne peux pas perdre ça parce que déjà quand je passe dans la rue je ne vois jamais de restaurant congolais ! C'est ça qui m'embête. Mais je vois partout des restaurants chinois, des restaurants indiens...et congolais ? Alors je me suis dit que je vais valoriser cette cuisine ! », racontait-elle. En développant son projet professionnel, Constance a ainsi fait preuve d'une forte résilience, malgré les défis et les obstacles auxquels elle a dû se confronter depuis son arrivée en France.



140 Pour plus d'informations, voir : Accès au marché du travail. Légifrance, le service public de l'accès au droit.

Les enjeux de genre

Sans être toujours orientés par des questions visées, les entretiens ont permis de dégager le poids et les dynamiques de genre dans le parcours et la vie quotidienne des femmes réfugiées. Ainsi, trois niveaux d'analyse interconnectés mettent en évidence l'influence du genre. Ces niveaux sont : l'individu et la construction de soi, la société de départ et la société française.

Au niveau individuel, plusieurs participantes à la recherche évoquaient une forte connexion avec leur mère, qui leur a servi de modèle et d'inspiration. La construction de leurs propres motivations à poursuivre leurs études est dans la plupart du temps passée par l'identification à une autre femme qui les a soutenues - souvent leur mère, mais parfois aussi une professeure d'école ou une collègue. C'est ainsi que Maya racontait les raisons motivant sa persistance à vouloir aller à l'école, malgré les difficultés : « Ma mère est une femme forte, très forte, elle essayait, essayait toujours, avec moi. Mon père non, pour lui si j'allais à l'école c'était okay, mais si je n'y allais pas, je restais à la maison. Pour ma mère, non, je devais aller à l'école, tu devais aller à l'école. » La figure modèle de la mère de Maya est ainsi un élément important dans son rapport à l'éducation, l'encourageant et la soutenant malgré les autres éléments dans l'environnement pouvant aller à son encontre.

Si beaucoup soulignaient l'importance d'un soutien de la part d'autres femmes dans l'entourage proche pour entreprendre des études, les entretiens reflétaient aussi un environnement familial fortement pesant et contraignant vis-à-vis des choix individuels. C'est ainsi que Mariam soulignait : « Même mes oncles [...] pensent que l'éducation des femmes n'est pas une bonne chose. Dans leur esprit, si une fille est éduquée, peut-être qu'elle s'exprimera contre vous, et c'est arrivé à mes cousines car elles n'ont pas eu l'autorisation d'aller à l'université. Ils pensent que l'université est un lieu de co-éducation, hommes et femmes ensemble, donc ils ne veulent pas de cela, vous voyez ce que je veux dire. »

Les normes et les attentes sociales détaillées par Mariam concordent avec les enjeux de genre explicités dans la partie théorique du rapport. A

ce titre, beaucoup de participantes à la recherche mentionnaient une relation conflictuelle et un rejet vis-à-vis des attentes véhiculées à leur égard par leurs parents et leur famille. En tant que femmes, filles, elles devaient se marier, avoir des enfants et cesser leurs études, racontaient-elles. Cette opposition aux normes leur a permis dès lors de dépasser un obstacle de plus à leur éducation, lié à l'attribution de rôles

La construction de leurs propres motivations à poursuivre leurs études est dans la plupart du temps passée par l'identification à une autre femme qui les a soutenues - souvent leur mère, mais parfois aussi une professeure d'école ou une collègue.

différents aux hommes et aux femmes dans la société. Dans un rapport dédié à la scolarisation des jeunes filles réfugiées¹⁴¹, le HCR mentionnait à ce titre qu'en plus d'attentes vis-à-vis du mariage, les familles portent des attentes sur les tâches domestiques que doivent réaliser les jeunes filles, prioritaires face à leur éducation.

Au-delà du genre comme influence sur la construction de soi, une deuxième tendance émerge de tous les entretiens : la forte conscience des inégalités de genre dans leur société de départ, qui se sont effectuées à leur détriment. Éducation, travail, violences (mariages forcé, harcèlement sexuel) reviennent d'ailleurs comme problématiques auxquelles elles ont fait face, en tant que filles et en tant que femmes. Alecia racontait ainsi les inégalités et les violences à l'encontre des femmes dans son pays, que ce soit pendant ses études ou une fois diplômées, dans la sphère professionnelle. A l'université, elle expliquait : « il y avait plus d'hommes que de femmes, donc les professeurs tiraient avantage des étudiantes. Par exemple, ils pouvaient vous faire échouer exprès afin de gagner quelque chose, comme des relations sexuelles ou autre. Cela arrivait aux étudiantes, à des personnes qui me sont proches, et même à moi, un professeur m'a déjà proposé cela. » Elle avait ainsi

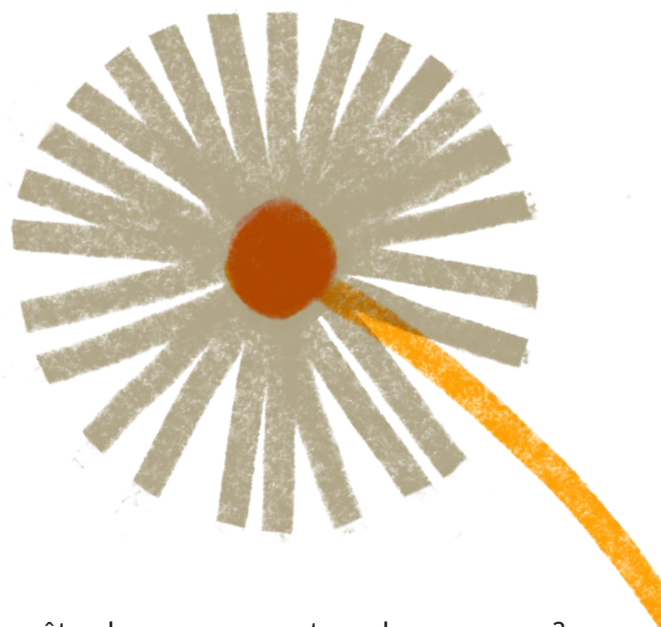
¹⁴¹ Her Turn : Donner leur chance aux jeunes filles. HCR.

pleinement conscience des abus, du harcèlement et des violences réalisées à son encontre, mais aussi de cette tendance globale qui touchait de nombreuses étudiantes. Dans le milieu professionnel, Alecia partageait aussi son indignation quant aux inégalités de salaires entre les hommes et les femmes, à poste égal. Elle précisait : « si vous aviez un collègue homme, vous faisiez le même travail, il était assurément payé plus que vous. Donc vous êtes toujours dans ce conflit, de pourquoi il est plus payé que moi alors que nous faisons le même travail, et même je fais plus que lui. » Son témoignage montre ainsi une forte conscience des enjeux de genre et des inégalités qu'elles engendrent dans la société de départ des participantes.

Lors de son entretien, Raphaëlle racontait de son côté le mariage et la tentative de grossesse forcés qu'elle a vécus dans son pays : « Après quelque temps et tout, il y avait un ami que je voyais comme un père à qui je parlais beaucoup. Et il voulait s'approcher de moi parce qu'il voulait m'épouser et donc il a demandé à mon beau père et je n'ai pas pu m'échapper, donc je me suis mariée [...] Donc c'était pas une vie que je voulais, c'était une vie qu'on m'avait imposée [...] C'est après un an qu'il voulait avoir un enfant, mais je n'étais pas prête, je ne voulais pas un enfant vu que c'était pas mon choix d'époux et c'est pas la vie que je voulais ».

Les violences et les inégalités persistantes au sein de leur société d'origine, et leur rejet, ont été évoquées par la plupart des femmes interrogées. Principalement liés aux enjeux de genre et notamment aux attentes différenciées entre les hommes et les femmes dans leur société d'origine, ces violences et ces inégalités ont pour certaines constitué le motif même de départ, cherchant à les fuir en migrant ailleurs.

Si la conscience du poids du genre à leur dépens est ainsi fortement ressentie par ces femmes vis-à-vis de leur société de départ, elle l'est beaucoup moins vis-à-vis de la société française auprès de qui une protection est attendue. C'est ainsi que certaines participantes à la recherche associaient un aspect émancipateur de leurs conditions de femmes à leur arrivée en France. C'est le cas de Maya, qui expliquait son ressenti sur les relations hommes-femmes et sa perception du genre en France : « C'est facile ! Facile, facile, facile, entre les hommes et les femmes. Vous savez, quand je suis arrivée ici, j'ai eu des problèmes et j'ai appelé le 115. J'ai eu des échanges avec des femmes et des hommes et une personne traduisait. Lorsque j'ai fini, je lui ai raconté mes problèmes et elle m'a dit ne t'arrête pas, fais tout ce que tu peux, tu vas bien, tu es ici, tu as beaucoup de droits. Lorsque je suis partie, je me suis demandée pourquoi elle me parlait ainsi, parce que je n'avais jamais entendu parler comme ça avant, en Arabie Saoudite, ou ailleurs ! [...] vous savez, j'étais surprise, avant je ne savais pas et ça m'a pris du



temps pour être, bon, pour accepter cela vous savez ? Avant je ne pouvais pas, c'était la première fois. C'est difficile pour moi, car vous savez, j'ai 35 ans et j'ai vécu beaucoup d'années [en Arabie Saoudite].»

A travers son témoignage, Maya souligne ainsi une perception de plus de libertés en France, par rapport à sa société d'origine, l'Arabie Saoudite. Cette émancipation trouvée via la migration viendrait d'ailleurs conforter ses ambitions professionnelles. Alors qu'elle était maquilleuse dans des sphères privées en Arabie Saoudite, elle évoquait durant ses entretiens sa volonté de pousser plus loin sa carrière professionnelle en France et d'étudier le design via une formation. Les entretiens de Maya font partie des rares à n'évoquer aucun déclassement professionnel en France. Ce dernier est pourtant un élément redondant pour la première des femmes migrantes, où les logiques de genre interviennent fortement.

En effet, les entretiens laissent percevoir l'influence persistante du genre pour ces femmes une fois en France, que ce soit dans leur insertion socioprofessionnelle ou au sein des communautés de migrant·e·s. A ce titre, il est important de souligner que l'analyse de genre doit se faire en combinaison avec d'autres facteurs de discrimination, de marginalisation et d'exposition aux violences. Sur ce dernier point, les facteurs de vulnérabilité face aux violences pour les femmes une fois arrivée en France n'ont été reflétés qu'au cours d'un seul des entretiens, celui de Constance. En ce sens, elle évoquait brièvement que lorsqu'elle dormait dans la rue, elle avait « failli subir une violence d'un monsieur vers 5h du matin ». Les liens entre l'absence d'hébergement et l'accroissement des risques de violences auxquels elle fut exposée sont développés dans l'étude de cas qui lui est consacré. Soulignées certes comme enjeu théorique du genre, les violences faites aux femmes migrantes n'ont pas été abordées lors des entretiens, et ne peuvent ainsi faire l'objet d'une analyse plus poussée dans la présente partie.

Au niveau des facteurs de discrimination et de marginalisation professionnelle, une déqualification de poste ou un repli vers les métiers du care et les métiers exercés depuis la maison¹⁴² est observable pour la quasi-totalité des participantes à la recherche. Sur ce point, le genre suit une trajectoire sur différents niveaux car le repli vers les métiers de services aux particuliers en France est justifié par une confiance vis-à-vis des compétences acquises au sein de la famille, en lien avec le fait de prendre soin des autres. C'est le cas d'Alecia, travaillant dans son pays pour une agence de tourisme, qui expliquait qu'avant de décrocher un poste de réceptionniste, elle n'avait pas réussi à réaliser d'autres tâches que du baby-sitting. C'est aussi le cas de la meilleure amie de Constance, qui est passée de kinésithérapeute à femme de ménage, racontait-elle.

Enfin, sur le poids du genre en France, certaines femmes réfugiées et demandeuses d'asile mentionnaient la difficulté d'entretenir des relations hommes-femmes au sein de leur communauté d'origine en France. Une part de jugement vis-à-vis des modes de vie des autres personnes était ainsi fortement reflétée durant les entretiens. En ce sens, Maya partageait la difficulté pour elle, en tant que femme seule, de nouer des liens d'amitié avec des hommes de sa communauté : « si je parle avec lui une fois, deux fois, il pense à autre chose, et vient vers moi comme sa petite amie, moi je ne veux pas. » Comprendre les difficultés spécifiques auxquelles se confrontent ces femmes au sein même de leurs communautés d'origine permet alors de comprendre qu'au-delà du genre, de nombreux autres facteurs de rapport sociaux se superposent et se chevauchent. Ainsi, le cas de Mariam est particulièrement emblématique des difficultés auxquelles peut-être exposée une femme, demandeuse d'asile, qui habite en banlieue parisienne, musulmane mais pas arabe, âgée de 32 ans et doctorante.

142 Cette différenciation du travail et la prépondérance des femmes dans les métiers du care ou exercés depuis la maison s'observe partout dans le monde. Ainsi, les femmes sont majoritaires (+70%) parmi les travailleurs-ses domestiques, les travailleurs-ses de la santé et les personnes qui prennent en charge les tâches ménagères. Pour plus d'informations, voir : Les réfugiées et les migrantes. ONU Femmes.



Mariam

« Mes diplômes sont mes ailes,
ils m'aident à m'envoler. »



Étude de cas

Les enjeux de genre

Mariam est une demandeuse d'asile née en zone rurale de l'Afghanistan et élevée au Pakistan. Elle n'avait jamais voyagé dans un pays étranger avant de quitter son pays. Mariam s'est confrontée à de nombreux défis depuis son arrivée en France en 2017. Titulaire d'un master en biochimie et auteure de deux articles scientifiques publiés, le parcours d'études de Mariam rompt avec de nombreuses normes sociales, la plaçant dans une position peu conventionnelle par rapport aux autres femmes de sa culture. A travers les expériences de Mariam, cette étude de cas met en relief le genre comme obstacle multidimensionnel, plaçant généralement les femmes réfugiées dans des situations vulnérables. Ainsi, ses expériences reflètent les inégalités de genre à travers une diversité de perspectives, liées au concept d'intersectionnalité. En d'autres termes, le parcours de Mariam relève de plusieurs facteurs sociaux, basés sur le genre, l'âge, la religion et le statut migratoire, à l'origine de nouveaux obstacles pour elle pour reprendre ses études en France.

Quand elle était jeune fille au Pakistan, Mariam luttait à l'école, face à un corps professoral qui avait recours à de formes cruelles de punitions pour réprimander les élèves aux résultats médiocres. « Une fois, je n'avais pas bien réussi un examen. C'était un examen à l'école, et mon professeur m'a demandé de me mettre de la peinture, noire, sur le visage pour me punir. J'ai circulé comme ça dans l'école, les filles et les garçons me regardaient », expliquait-elle. Cet épisode humiliant engendra par la suite un désintérêt pour l'éducation. Après avoir intégré une école privée, Mariam commença à améliorer ses résultats, notamment grâce à l'une de ses enseignantes. « Elle était comme un modèle pour moi », racontait-elle, « c'était une enseignante qui travaillait très dur ». Pendant deux ans, Mariam a travaillé dur à l'école pour arriver deuxième de la classe, et elle soulignait : « après ça, je n'ai jamais envisagé de me détacher des études. J'avais décidé qu'un jour, je serai une scientifique ». Il s'agissait là d'un tournant décisif dans l'enfance de Mariam, puisqu'elle parvenait finalement à se faire apprécier par sa famille et ses professeur·e·s.

Avec le soutien de son père, Mariam intégra l'université où elle obtint un master en biochimie. « Dans ma culture, on n'autorise pas l'éducation des femmes, je me suis donc battue énormément pour », disait-elle. Malgré les normes culturelles et sociales qui renforçaient l'idée selon laquelle l'université n'était pas un endroit fait pour les femmes, Mariam se prêtait au défi et travaillait encore plus dur pour réussir ses études. Peu de femmes se trouvaient parmi ses camarades, et le harcèlement sexuel auquel elle se confrontait durant ses études mettait à mal sa motivation. Elle confiait : « Le harcèlement sexuel est le phénomène principal au Pakistan. Dans le labo où j'étais, il y avait beaucoup de problèmes [...] Même voilée, vous vous y confrontez », racontait-elle.

Mariam a migré en France en 2017, abandonnant ses réussites académiques et se retrouvant dans une situation d'extrême choc culturel, sans orientation claire pour ses études. « La première chose qui m'importe c'est ma sécurité », disait-elle, « parce que je suis ici pour une raison, donc la première chose, c'est ma sécurité. Et je suis heureuse car en France, en Europe, il y a des droits humains, et notamment des réflexions sur les femmes, leur sécurité, leur sûreté. Ma deuxième priorité, c'est mes études. D'abord la sécurité, si vous êtes en sécurité vous pouvez atteindre vos objectifs et vos rêves. Deuxièmement mon éducation, mon enseignement supérieur ». Femme avec un tel niveau d'expériences, Mariam s'est confrontée par le passé aux normes sociales, ce qui lui a permis de reconnaître l'importance de l'éducation des femmes, à travers les cultures.

D'un côté, le point de vue de Mariam sur l'éducation avait significativement évolué puisqu'il ne s'agissait plus simplement d'une forme d'échappatoire à une vie non désirée, ni simplement d'un moyen garantissant son succès professionnel. Mais de l'autre, Mariam se confrontait en même

temps à de nouveaux obstacles dans la reprise de ses études en France. Face à de multiples facteurs liés aux procédures administratives universitaires complexes, à la demande d'asile et à une situation d'hébergement précaire, Mariam ressentait fortement l'isolement social durant cette période transitoire.

Elle racontait avoir fait face à des situations discriminatoires à son égard de la part du gérant de son immeuble, l'amenant à se sentir de moins en moins accueillie dans son propre foyer. « Il nous disait de sortir, sortir, et mon mari était prêt. Je lui ai dit si nous partons, où irons-nous ? [...] Le gérant de l'hôtel est comme raciste. [...] Il m'a insultée deux, trois fois, et je ne me sens pas bien là-bas désormais », précisait Mariam. Elle confiait qu'en plus d'une dépression liée à la migration et au stress de s'adapter à un nouvel environnement : « je n'arrive pas à m'enlever de la tête qu'on ne m'aime pas ».

Alors qu'elle planifiait la reprise de ses études, Mariam réalisait qu'elle devait tout d'abord apprendre la langue. « Je suis inquiète pour mes études et pour ma vie, comment je dois démarrer. [Mon mari] me disait que nous ne comprenions rien en français, ni comment nous inscrire. Nous devons faire des recherches sur internet ». Durant une courte période, Mariam suivait des cours de français à la Mairie de Paris, mais n'a pas pu finir le programme car les cours se tenaient à une heure (aller) de chez elle en transports en commun. « C'est très très loin là où je vis, et pouvoir acheter des tickets à chaque fois, c'est difficile pour moi [...] Et ça termine autour de 8h45 la nuit et parfois, les trains ne s'y arrêtent pas ». En tant que femme demandeuse d'asile qui ne connaît pas bien Paris et qui s'inquiète de sa sécurité, en plus de ses restrictions financières, Mariam était mise en difficulté par les long trajets. Et cela entravait sa possibilité d'apprendre la langue.

Internet était une ressource importante pour Mariam dans le cadre de sa reprise d'études, puisqu'il lui permettait de trouver des éléments et des informations en anglais. Revenant sur sa recherche de programme pour poursuivre ses travaux scientifiques, elle expliquait : « j'ai réalisé que je devais d'abord trouver un·e encadrant·e, puis les financements. J'ai donc regardé les deux en parallèle et un jour, alors que j'étais sur Google, j'ai trouvé UniR ». Soutenue par UniR, Mariam s'est intéressée à une initiative gouvernementale qui attribue des bourses aux scientifiques en exil. L'initiative PAUSE a été introduite par l'État en 2017, avec le soutien de la société civile, des institutions de l'enseignement supérieur et des organismes de recherche publique, dans le but de faciliter l'intégration des scientifiques en exil.¹⁴³

Mariam a travaillé avec UniR pendant près d'un an sur son projet de reprise d'études. Elle a alors bénéficié d'un programme de soutien personnalisé qui comprenait la recherche de programmes correspondant à son profil, ciblant son domaine de recherche, la rédaction de CV et de lettres de motivation, et l'examen des procédures d'admission. Orientée par des spécialistes d'UniR, Mariam expliquait : « Je suis rentrée chez moi et j'ai fait des recherches sur plusieurs universités en lien avec mon sujet. J'ai trouvé des encadrant·e·s, je leur ai envoyé des centaines d'e-mails et finalement un jour, j'ai reçu un e-mail d'un encadrant. J'avais les larmes aux yeux. [...] il m'a demandé de venir pour un entretien ». Mariam fut par la suite acceptée dans un programme de doctorat offrant une bourse généreuse, et poursuit désormais ses études en biochimie.

Mariam se sent extrêmement reconnaissante d'avoir eu cette opportunité. Pour autant, elle a dû faire face à de nombreux défis pour reprendre sa vie d'étudiante. Devant un système administratif complexe et à la barrière de la langue, Mariam a travaillé en étroite collaboration avec son encadrant de programme pour l'envoi de sa candidature et le démarrage de ses études. Dans le cadre de ce travail avec un encadrant homme qui n'a que peu de connaissances sur le système d'asile ou les spécificités et les restrictions quotidiennes des demandeur·se·s d'asile, Mariam fut victime de nombreux propos discriminants et stéréotypés, reposant sur des différences sociales et des inégalités de genre.

Elle soulignait durant ses entretiens les propos de son encadrant à son égard : « 'votre cas n'est pas normal'. Il n'arrête pas de me dire ça : 'votre cas n'est pas normal, vous êtes très différentes'. [...] Et parfois il me dit, 'vous êtes très vieille' ». Mariam était abasourdie par un tel jugement de la

143 Pour plus d'informations, voir : Présentation - Programme national PAUSE. Collège de France.

part d'un homme aussi diplômé. Prêtant attention aux différences avec les autres étudiant·e·s, elle se sentait de moins en moins accueillie sur son campus, et de plus en plus mal à l'aise avec son encadrant. Son cas montre un processus sous-jacent de perte d'autonomie en raison de rapports de pouvoir inégaux : Mariam doit lutter face à un encadrant qui adopte un jugement préconçu, tout en devant s'appuyer sur lui pour naviguer dans un système éducatif complexe qu'elle ne connaît pertinemment pas.

Une autre fois, elle avait reçu un e-mail au nom de son encadrant lui expliquant qu'il ne lui était pas permis de porter le voile dans son laboratoire, et qu'elle ne pouvait pas observer de pratiques religieuses à l'université.¹⁴⁴ Du point de vue de son encadrant, elle ne pourrait par ailleurs jamais réussir en France en tant que scientifique parce qu'elle était sans papiers. Ce stéréotype perpétue l'idée selon laquelle les demandeur·se·s d'asile sont des migrant·e·s illégaux·les, or ce n'est pas le cas. En grande détresse, Mariam partageait : « J'étais là pour mon éducation, pas pour me battre sur la base de la religion. C'était la première fois que j'entendais quelque chose de quelqu'un comme lui. C'est très personnel. C'est qui vous êtes. Je ne peux pas vous blâmer pour ce que vous pratiquez ou ce que vous ne pratiquez pas. J'allais fondre en larmes parce qu'au fond, je me disais qu'il pensait que j'étais une extrémiste [...] Je lui ai donc envoyé un e-mail, 'je ne suis pas là pour la religion, je suis là pour mes études et si j'ai la chance d'être votre étudiante, vous verrez que je suis une étudiante, pas une musulmane, pas une chrétienne, pas une juive, je suis une étudiante, prenez moi juste en tant qu'étudiante. Mettez de côté le voile, mettez tout de côté. Je ne pratiquerai pas. Vous me dites pas de voile, je ne le mettrai pas, je ne prierai pas.' »

Non seulement ces expériences soulignent le manque de formation et de sensibilisation du personnel de l'université quant aux procédures spécifiques relatives aux étudiant·e·s en exil, mais elles démontrent aussi comment ces expériences renforcent un sentiment d'isolement dans la société. Reléguée constamment à son statut migratoire, Mariam se sentait de plus en plus singulière par rapport aux autres étudiant·e·s, et cela venait s'ajouter à son sentiment d'isolement social quotidien dans sa vie personnelle.

Mariam est revenue sur cet épisode à l'occasion de ses deux entretiens. Durant son premier entretien, elle racontait comment ce type de discrimination perpétuait un sentiment constant de jugement et d'isolement, entravant ses efforts quotidiens pour créer de nouvelles relations et élargir son réseau pour reprendre ses études. Lors de son second entretien, Mariam montrait un comportement différent puisqu'elle ne cherchait plus d'excuses et considérait ses expériences comme des apprentissages, malgré les conflits internes engendrés. Mariam était face à un énorme carrefour entre ses valeurs culturelles et religieuses, et ses études. Elle racontait comment en France, elle se sentait finalement à l'aise de ne pas porter le voile, notamment pour poursuivre son éducation. « C'est ma vie [...] alors pourquoi devrais-je laisser passer cette chance ? C'est mon rêve », expliquait-elle. Elle confiait pourtant ce que son père ou son père lui diraient s'ils apprenaient cela : « Ok, abandonne ! Si tu n'as pas le droit de porter le voile... ok rentre, abandonne ! ». Mais elle expliquait que lorsqu'on obtient des choses, on en a aussi à perdre ; en d'autres mots, elle acceptait de lâcher prise sur cette part de valeurs religieuses et culturelles pour avoir l'opportunité d'étudier et d'être respectée en tant qu'étudiante.

Elle comparait son ressenti actuel au sein d'un laboratoire à l'époque où elle faisait ses études au Pakistan. Elle expliquait : « Vous avez en tête une pression continue, oui, peut-être que quelqu'un va vous harceler [...] vous êtes voilée mais vous y êtes toujours confrontée, et ici, je ne suis pas voilée, je n'utilise pas de foulard, et je ne sens rien, je n'ai rien vu ici. Donc c'est pour ça que j'ai décidé de ne pas poursuivre mon doctorat là-bas, même si on m'offrait la chance de continuer mon doctorat là-bas, je ne le ferais jamais ». Finalement, elle trouve satisfaction à vivre dans un pays où elle peut être respectée un minimum par ses pair·e·s, en tant que chercheuse et scientifique, plutôt que d'être jugée sur d'autres aspects de sa vie qu'elle ne peut contrôler. « C'est très différent ici, vous avez les infrastructures, le respect, votre propre vie, votre propre vie privée, personne ne vous embête, personne ne vous dévisage, et vous pouvez faire vos propres choix », disait-elle.

144 Pour plus d'informations, voir : *Laïcité et fonction publique : Mode d'emploi pour les agents. La fonction publique.*

Depuis son arrivée en France, Mariam est heureuse d'être dans un pays qui soutient les droits humains et les droits des femmes. Durant son second entretien, elle racontait comment elle s'était progressivement sentie plus à l'aise en tant que femme, bien qu'elle ait retiré ses voiles. Et même si Mariam a décidé de retirer son voile pendant son travail au laboratoire, cette action a été demandée par un homme, et elle continue de le porter dans sa vie personnelle. Les expériences de Mariam rappellent la complexité des droits des femmes à disposer librement de leurs corps, notamment dans des contextes interculturels. Son cas est également emblématique du concept d'intersectionnalité, puisque les facteurs de genre, de race, d'âge, de statut et de religion ont tous joué un rôle complexe dans le processus d'intégration de Mariam, et dans son accès à l'éducation.



Le manque d'accès aux réseaux personnel, universitaire, et professionnel

L'accès aux réseaux personnel, professionnel et académique est potentiellement l'une des étapes les plus importantes d'une intégration socio-économique efficace. En plus des besoins de première nécessité, comme l'obtention d'une protection internationale et d'un lieu de vie sécurisé, les réseaux offrent des outils pour construire sa vie dans un nouvel environnement culturel. Les réseaux sont non seulement essentiels à l'intégration des réfugié·e·s, mais ils sont également intrinsèquement liés aux besoins d'accès à une information fiable, et à des systèmes de soutien qui encouragent les personnes nouvellement arrivées à être des membres plus actives dans la société.

Les réseaux sont non seulement essentiels à l'intégration des réfugié·e·s, mais ils sont également intrinsèquement liés aux besoins d'accès à une information fiable, et à des systèmes de soutien qui encouragent les personnes nouvellement arrivées à être des membres plus actives dans la société.

Au niveau personnel, les discussions autour du réseau renvoyaient souvent à la construction d'une communauté qui serve d'aide et de médiatrice durant les transitions culturelles. Comme l'expliquait Alecia, les différences culturelles lui ont souvent posé des défis pour être en relation avec d'autres personnes, que ce soit dans la communauté locale ou celle des réfugié·e·s, et pour trouver des ressources facilitant son intégration. Elle racontait : « Il existe des différences culturelles ici, donc on ne sait pas comment les choses auraient été gérées dans cet endroit. Mais si j'étais à la maison, je saurais où trouver, par exemple les personnes que je cherche, je saurais où les chercher, dans quel endroit créer ce type de réseau. Ici, je ne sais pas grand chose ». Cet extrait montre non seulement la difficulté de mener sa vie dans une nouvelle culture en période de transition, mais aussi les défis liés à l'absence de soutien et d'orientation préalables.

Elle poursuivait : « Honnêtement, c'est difficile de se faire des ami·e·s ou de connaître des gens avec qui on peut partager ses expériences, donc clairement

j'ai cela à l'esprit et j'y pense même pendant mon sommeil, car je me sens extrêmement seule ». En partageant ses expériences avec d'autres femmes à un niveau important, Alecia se sent plus à même « de comprendre les défis auxquels se confrontent les gens dans d'autres pays et d'utiliser leurs expériences pour s'aider mutuellement [...] au bout du compte nous sommes tous des êtres humains face aux mêmes problèmes ». Les réflexions d'Alecia mettent en lumière la nécessité de construire son réseau personnel, simplement à se faisant des ami·e·s et en s'aidant les un·e·s les autres à s'intégrer.

Pour certaines femmes, cet esprit de communauté fut plus difficile à trouver. En période de transition, souvent traumatique, leur situation personnelle entravait leur capacité à tisser des liens. Cela découle notamment de certains obstacles qui ont un impact considérable sur

d'autres procédés d'intégration. Les expériences de Kaylie ressortirent particulièrement du reste du groupe puisqu'elle expliqua en détails sa situation en tant que demandeuse d'asile et les raisons pour lesquelles il fut difficile pour elle de se construire un réseau d'aide personnel. Elle expliquait : « Je ne suis pas encore stable dans ma vie ; je ne peux pas dire que j'ai tout. [...] Je n'ai toujours pas la vie que je désire, je réside très loin de Paris dans une seule pièce où je me retrouve tellement isolée car je suis demandeuse d'asile, et les gens autour ne sont pas dans un bon environnement social, c'est le moins qu'on puisse dire [...] donc c'est toujours une situation stigmatisante à mes yeux car je vis au milieu de tout ça et considérant mon histoire et les raisons pour lesquelles je suis en France, j'ai toujours peur d'être vraiment celle que je suis. Donc, je reste dans chambre, je dors, je mange, je marche, je fais les mêmes choses. C'est important de garder une routine mais après un moment dans un même environnement où on est pas soi-même, vous savez, c'est un peu difficile, mais j' imagine que ça va s'améliorer ».

Au niveau académique, l'infrastructure a été mise en place, à travers par exemple le réseau MEnS et les programmes du DU Passerelle, mis en œuvre pour aider le développement de réseaux académiques pour les étudiant·e·s en exil. Les étudiant·e·s mènent également des initiatives en organisant des groupes au sein de l'université et sur les réseaux sociaux afin de se connecter ensemble et d'encourager le partage d'informations. Dans ce contexte, certains auteurs affirment que les universités constituent « un terrain propice au dialogue interculturel »¹⁴⁵ du fait de leur capacité à faciliter l'intégration des étudiant·e·s en exil au sein des réseaux universitaires via l'échange entre pair·e·s aux parcours variés, à différents niveaux.

Mariam soulignait l'importance pour elle dans le cadre de l'universitaire que ses pair·e·s prennent en considération le fait qu'elle ne soit pas française : « Les autres étudiant·e·s sont français·es et ont donc eu le luxe de pouvoir apprendre avec les bons outils et doivent prendre en compte qu'il me faudra du temps pour apprendre, mais que j'ai juste besoin d'un coup de pouce ». En ce sens, les systèmes d'aide qui sont mis en place dans les environnements universitaires peuvent efficacement accompagner cette transition. Pour Cecile, une réfugiée venue du Burundi, il était utile une fois admise à l'université, de pouvoir se rapprocher d'un groupe d'étudiant·e·s africain·e·s qui lui a fourni des informations utiles sur le système éducatif français. Elle racontait : « Déjà j'ai des amis, quand je suis arrivée c'était en L2, en licence deuxième année. C'est normal en fait, j'ai suivi un groupe d'africains comme moi. Déjà moi je suis arrivée un peu en retard mais je suis quelqu'un de pas timide donc je suis partie vers eux, je leur ai expliqué ma situation, je leur ai dit "Moi je suis demandeuse d'asile — pour qu'on parte sur de bonnes bases. Du coup là je suis en retard donc je voudrais que vous m'aidiez à m'intégrer" ».

Mais alors que ce type de réseaux formels et informels sont très importants pour soutenir les étudiant·e·s en exil, il existe un manque profond d'infrastructure en dehors des institutions pour faciliter l'insertion académique des réfugié·e·s. En réalité, la problématique du développement d'un réseau académique démarre bien avant l'inscription des réfugié·e·s à l'université. Par conséquent, l'importance des réseaux doit également être prise en compte dans une perspective de recherche d'information quant à la reprise d'études. Sans une connaissance réelle du système universitaire français ou des procédures de candidature, la situation peut s'avérer assez difficile pour les réfugié·e·s qui n'ont aucune base de référence sur le système éducatif. Malgré la forte demande, UniR est l'une des rares organisations de la région

dont la mission est spécifiquement liée à l'orientation, l'accompagnement personnalisé et la préparation à la reprise d'études dans l'enseignement supérieur.¹⁴⁶

Durant les entretiens, certaines femmes ont précisé que leur première source d'information quant à l'enseignement supérieur était les autres femmes résidentes et les employé·e·s du Centre d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA), ainsi que leur·s professeur·e·s de langue et leurs ami·e·s. Dès lors, c'est souvent les femmes réfugiées qui sont en France depuis plus longtemps qui prennent le rôle d'orientation informelle des nouvelles arrivées. Cecile expliquait : « Et c'est là que je me suis inscrite [à l'université] et j'étais soutenue par... là où j'habitais en fait, c'était dans un CADA. Je ne sais pas si vous savez ce que c'est, c'est un centre de demandeur d'asile et le directeur de là où j'habitais il m'a aidée pour ce qui est des frais, on a fait une demande d'exonération ensemble et ça s'est bien passé. C'est ça qui m'a motivée et c'est ça qui m'a facilitée à pouvoir

Au niveau professionnel, la communauté des ONG locales joue un rôle important dans le développement des réseaux des personnes réfugiées.

continuer sinon ça n'allait pas le faire ». Pour Lorelle, une demandeuse d'asile venue du Nigeria, c'est son professeure de français qui l'a aidée et qui lui a fourni des informations sur les exigences universitaires. Elle précisait : « J'ai beaucoup de questions parce que je veux en savoir plus sur l'éducation ici [...] Ma professeure de français m'a seulement donné quelques idées à ce stade au cas où je veux m'intégrer en France, il me faut un diplôme B1 pour pouvoir aller à l'école, à l'université ».

Au niveau professionnel, la communauté des ONG locales joue un rôle important dans le développement des réseaux des personnes réfugiées. Beaucoup de programmes ont été élaborés pour faciliter l'orientation professionnelle et le soutien entrepreneurial. À ce titre, de nombreux programmes visent à soutenir le développement de projets entrepreneuriaux portés par des femmes. Les entretiens ont reflété un rôle efficace des organisations proposant des programmes de mentorat pour la construction d'un

145 Bergan, Sjur, et Jean-Philippe Restoueix. *Intercultural Dialogue on Campus*. Council of Europe Publishing.

146 D'autres associations incluent : Wintegreat, RESOME et Union des étudiant·es exilés.

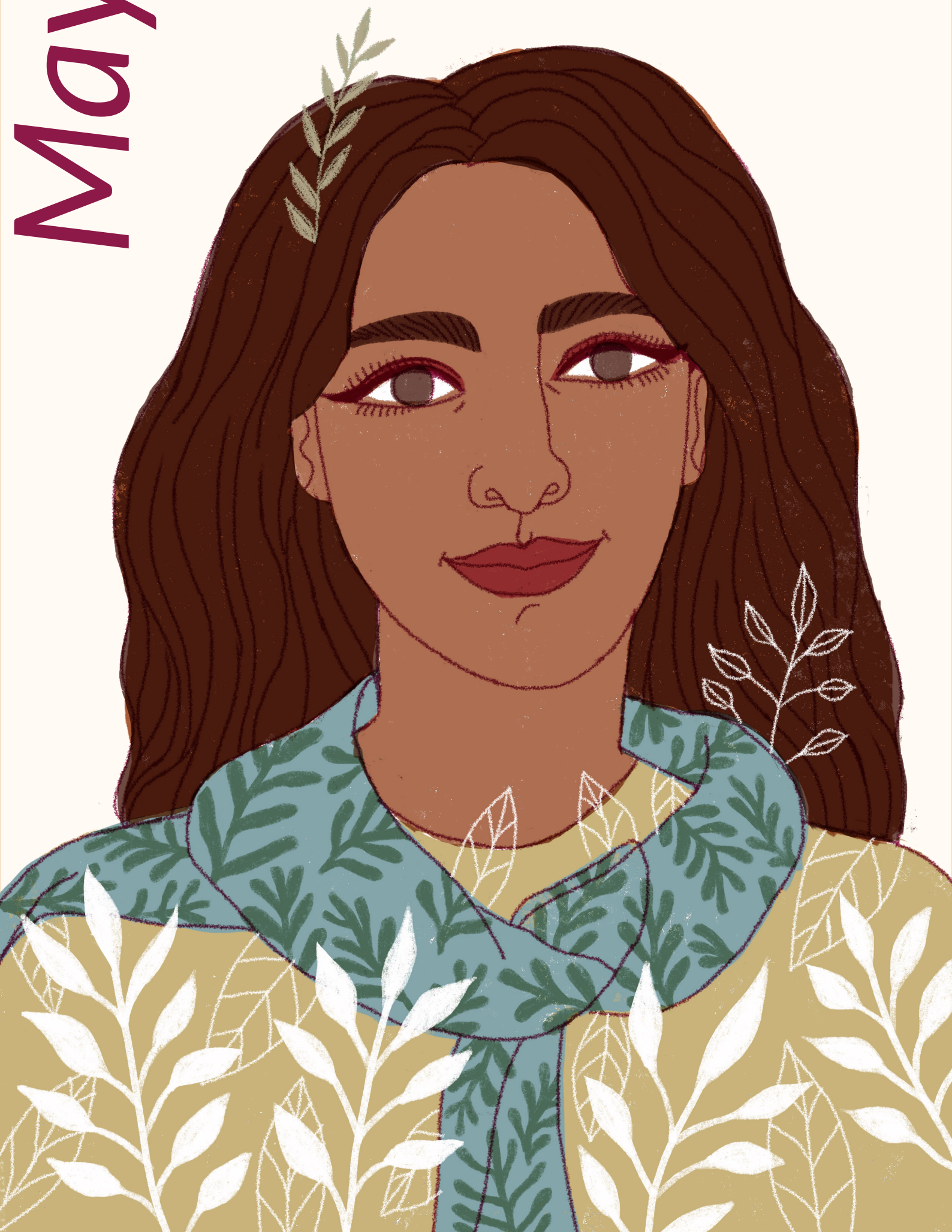
réseau professionnel, notamment pour les femmes dont la poursuite d'études était motivée par un besoin de validation des expériences précédentes et de construction à nouveau de moyens de subsistance. Tandis que cette affirmation repose sur le vécu des participantes, on observe un nombre croissant de programmes de mentorat novateurs qui créent des liens entre populations réfugiées et locales, démontrant un réel besoin de ce type de connexions.

Les entretiens ont démontré que l'accès au réseau faisait en réalité souvent partie de la solution permettant de surmonter les autres obstacles. Les études de cas d'Alecia et de Constance montrent comment le réseau, aux trois niveaux mentionnés, impacte considérablement leur intégration. Elles ont toutes les deux participé à des programmes de mentorat qui les mirent en lien avec des professionnelles dans leur domaine, ce qui leur a permis de s'intégrer avec succès dans le secteur professionnel qu'elles visaient. Dans le cas d'Alecia, sa mentore l'aida à trouver des opportunités professionnelles qui l'amènèrent à trouver un emploi. Constance développa quant à elle son projet grâce au soutien des femmes de sa communauté, à un programme entrepreneurial et à l'aide apportée par sa mentore.

Leurs expériences montrent comment la création de liens entre une diversité d'individus, réfugiés et locaux, soutient le développement d'objectifs et de projets permettant aux femmes d'atteindre leurs buts. Dans ce contexte, l'accès au réseau n'est pas simplement un obstacle vécu par certaines femmes, mais c'est aussi une partie de la solution dans la mesure où il a un impact direct sur le contournement de certaines barrières à l'intégration. L'accès aux réseaux en tant qu'obstacle est particulièrement visible dans le cas de Maya, qui s'est confrontée à un nombre important de défis lors de la construction de son réseau local et de la validation de ses plus de 15 années d'expériences professionnelles.

Maya

« Je pense que la vie va de pair avec
l'apprentissage, elle ne va pas sans. »



Étude de cas

Le manque d'accès aux réseaux personnel, universitaire, et professionnel

Cette étude de cas s'intéresse de près aux expériences de Maya, une demandeuse d'asile venue d'Arabie Saoudite. Née yéménite, Maya a été perçue comme une étrangère tout au long de sa vie. Elle a ainsi été sans cesse confrontée aux défis d'accès à l'éducation, à tous les niveaux. Au cours de ses expériences, Maya a réalisé l'importance de l'éducation, à la fois formelle et informelle, et la nécessité de disposer de solides réseaux en tant que femme entrepreneure. Maquilleuse professionnelle disposant de plus de 15 années d'expériences, Maya fait face aux difficultés d'intégration dans la société française, de validation de ses expériences professionnelles, et de construction d'un réseau local soutenant le développement de sa carrière. Cette étude de cas intègre les expériences de Maya, autrefois en Arabie Saoudite et actuellement en France, pour démontrer l'impact des réseaux dans l'intégration des réfugié·e·s, à différents niveaux.

Yéménite élevée en Arabie Saoudite, Maya racontait lors de son premier entretien un de ses souvenirs les plus lointains, en lien avec l'éducation. Elle décrivait alors ce qu'elle considérait être une discrimination ethnique, et partageait le récit de ses tentatives d'inscription annuelle année à l'école, puis de rejet. « Lorsque je voulais commencer la nouvelle année à l'école j'avais le même problème » précisait-elle, « J'y vais avec ma mère, s'il vous plaît, s'il vous plaît, c'est l'école, c'est important. Mais non, il faut attendre. S'il y a de la place, alors c'est d'accord ». Elle expliquait comment sa mère l'avait encouragée à poursuivre ses études, même si son père acceptait qu'elle reste à la maison. « Parfois, les voisin·e·s n'allaient pas à l'école. C'était un vrai problème. J'avais peur que peut-être que non [je ne pourrais pas continuer mes études] », poursuivait-elle.

Plus elle grandissait, plus elle appréciait l'école. Cette crainte de voir chaque année son éducation s'arrêter la motivait à poursuivre ses études le plus longtemps possible. « Je voulais enseigner le dessin, mais lorsque je suis arrivée à l'université ce n'était pas permis, pas permis parce que vous êtes yéménite, donc j'ai arrêté ». Maya voyait pourtant comment l'éducation pouvait soutenir son développement personnel et ses ambitions professionnelles. Elle essaya donc de convaincre son père de la laisser partir dans une université étrangère. « Quand j'ai vu que j'adorais l'école [...] j'ai dit à mon père que je voulais sortir de l'Arabie Saoudite, mais non, ce n'est pas autorisé. ». Ainsi, Maya commença à travailler aux côtés de sa mère en tant que maquilleuse en dehors de la maison.

Maya savait que pour se construire une carrière à succès, et avoir finalement les moyens de quitter l'Arabie Saoudite, elle devait poursuivre son éducation, malgré les barrières sociétales. « J'ai donc commencé à travailler sans m'arrêter » expliquait-elle, « J'ai appris l'anglais par moi-même. Au début, j'ai commencé à apprendre sur Internet, puis j'ai eu un peu d'argent par le travail et j'ai suivi des cours, trois niveaux. Je ne voulais pas arrêter d'apprendre ». C'était pour Maya une forme d'échappatoire interne et un moyen de poursuivre son éducation lorsque l'école formelle n'était pas accessible.

Sous la forte influence d'une femme comme sa mère, Maya apprit à perfectionner son talent. Elle précisait : « J'aidais [ma mère] à la maison, et j'apprenais par moi-même [...] et j'ai pris quelques cours, quelques cours de maquillage, professionnel, parce que j'ai appris de ma mère mais je devais prendre quelques cours pour me former au travail dans certains salons ». Combinant formations formelles et informelles à une forte présence sur les réseaux sociaux, Maya est devenue une entrepreneure extrêmement talentueuse qui s'appuyait quasi entièrement sur des réseaux locaux pour soutenir son entreprise et forger sa clientèle. Elle racontait : « Les femmes, elles ne voyaient pas le travail comme ça. Et j'ai fait ça pour mon travail et avec ma mère, et oh dieu, toutes les personnes l'appréciaient et nous étions presque connues dans le village ». Elle

soulignait que toutes les mariées venaient les voir car leur style de travail n'étaient pas commun dans le milieu.

Suite à une discrimination et des difficultés ethniques concordantes, Maya et sa famille se trouvèrent dans une situation compromettante l'amenant à demander l'asile en France. Aujourd'hui, Maya se trouve face aux défis liés à l'attente d'une décision sur sa demande d'asile, à l'apprentissage de la langue française et à la consolidation d'un réseau local pour construire à nouveau sa carrière. « Je pense que c'est vraiment compliqué si je ne parle pas français » disait-elle, « C'est ce que je ressens. Si je parle français, j'ai l'impression que c'est très facile de trouver quelque chose que je veux faire, tout ce que je me demande. Je veux parler très bien le français, très vite. [...] Je ne parle pas très bien le français. Je ne connais pas de gens ici. Vous savez il y a quelque chose dans mon pays, dans ma culture, quand vous connaissez la langue de ces gens, vous pouvez être plus flexible. Il faut que je connaisse le français et peut être qu'ensuite ce sera facile pour moi ». Ce passage souligne en quoi la langue est précisément la premier obstacle de taille dans la construction d'un réseau local et l'atteinte d'objectifs académiques et professionnels. Il montre aussi comment les réfugié-e-s ressentent souvent une forte pression pour apprendre rapidement la langue afin de ne pas perdre de temps.

Au cours de ses entretiens, Maya expliqua en détails comment elle avait essayé de construire un esprit de communauté avec d'autres individus aux histoires similaires. Elle avait cependant le sentiment de ne pas être acceptée facilement car elle ne pratiquait plus certaines traditions religieuses et culturelles, comme le port du voile. Elle confiait : « Je ne connais pas les gens ici, ce n'est pas facile pour moi de me faire des contacts. Il faut que j'en apprenne plus sur la culture d'ici. Il faut que j'apprenne parce que j'ai peur [...] Il faut que je passe du temps à comprendre comment ça fonctionne dans cette culture. Je ne veux pas rester dans la culture arabe. Si je deviens amie avec [un homme], [...] il pense à autre chose, il va venir avec moi, comme si j'étais sa petite amie, non je ne veux pas ça. [...] C'est pourquoi c'est un problème pour moi, donc il faut que je passe du temps à comprendre ce que les gens pensent de ça ici ».

Elle comparait cela aux connexions qu'elle avait établi avec des personnes locales, facilitant son intégration et équilibrant sa transition culturelle. Elle affirmait « Les français, oui, ils m'ont directement aidée [...] Vous savez, j'ai demandé à mon professeur, la première fois dans son cours, à mon professeur, je veux améliorer ma langue donc comment faire ? Donc il m'a apporté des livres, c'est quelqu'un de bien. J'ai aussi demandé à des arabes parce que c'est facile de demander [...] mais ils ne m'ont pas aidée et m'ont fait me sentir mal. Non, il n'y a personne ici qui peut vous aider. Ce n'est pas facile ».

Maya s'est confrontée à de nombreux défis pour se créer un système d'aide et un réseau local facilitant le développement de sa carrière. Ces obstacles mettent en exergue une difficulté générale qui la touche dans son intégration à la société française. Tout au long de sa vie, elle s'est retrouvée au milieu de deux cultures dans lesquelles elle n'était ni toujours acceptée, ni en capacité d'être elle-même. Ses expériences montrent comment l'intégration culturelle est intrinsèquement liée au renforcement d'un esprit de communauté, un élément revenant aussi durant les autres entretiens avec les autres participantes à la recherche. Cependant, le cas de Maya montre une complexité de relations, non seulement avec les personnes locales mais aussi réfugiées aux parcours similaires. Ces deux défis qui découlent de barrières sociales entravent alors sa capacité à se forger une communauté en France.



05

CONCLUSION

Recommandations

Suite aux récents flux migratoires, les réponses régionales apportées par le gouvernement et les institutions sur l'inclusion socio-économique des réfugié·e·s ont eu un impact transformateur sur les approches de l'intégration à long terme. A grande échelle, le pays a tenté de trouver des moyens réalistes et efficaces d'accueillir des primo-arrivant·e·s dans la société, et de garantir leur inclusion socio-économique. Certaines initiatives sont avérées plus efficaces que d'autres, et dans beaucoup de domaines, des initiatives déjà existantes peuvent être renforcées pour mieux traiter des besoins et des droits des réfugié·e·s. Dès lors, UniR propose les recommandations suivantes au regard non seulement des femmes réfugiées, mais de la population réfugiée dans son ensemble, établies sur la base des résultats de la recherche dans le but d'influencer les politiques et les programmes à venir. Ces orientations s'adressent à une diversité d'acteurs et peuvent s'adapter à chacune des fonctions des parties prenantes. Parmi eux se trouvent, entre autres, l'État français, les collectivités territoriales, les institutions publiques et privées, les acteurs de la société civile, et le secteur associatif.

1

Surmonter la barrière de la langue en développant des programmes pour les demandeur·se·s d'asile. L'étude a démontré que l'accès à des programmes de langues est un obstacle majeur, notamment pour les personnes demandeuses d'asile. Mais alors que la question de l'intégration linguistique des primo-arrivant·e·s dans la société constitue l'un des objectifs clés de la Stratégie nationale de l'État pour l'accueil et l'intégration des personnes réfugiées, les programmes de langues ne sont pas garantis aux demandeur·se·s d'asile pendant la période d'examen de leur demande. UniR propose dès lors que l'OFII envisage d'ouvrir des opportunités de formation linguistique aux demandeur·se·s d'asile afin de garantir leur insertion socio-économique et leur accès à l'égalité des chances.

2

Renforcer les programmes linguistiques conçus pour l'insertion académique et professionnelle. Les données révélées par l'étude montrent le besoin de programmes de langues qui aillent au-delà d'un niveau conversationnel basique et qui répondent aux objectifs académiques et professionnels des personnes réfugiées et demandeuses d'asile. Beaucoup de programmes ont été initiés par des universités afin de favoriser l'insertion académique des étudiant·e·s en exil, permettant à un nombre de personnes de poursuivre un enseignement supérieur. Afin d'assurer une intégration efficace, des initiatives similaires doivent être renforcées et procurer un accès équitable à l'éducation et une intégration dans le marché du travail. La première recommandation concerne ainsi la consolidation des actions menées par le Pôle Emploi pour soutenir la formation linguistique des réfugié·e·s et demandeur·se·s d'asile qui cherchent un emploi. Une deuxième recommandation vise l'État français, lui demandant de poursuivre son soutien financier aux ONG qui proposent des programmes avancés et spécialisés de langues, ainsi qu'aux universités qui disposent de programmes dédiés aux réfugié·e·s. Une troisième recommandation concerne la reconnaissance de la barrière de la langue par les centres professionnels de formation et l'offre de cours aux étudiant·e·s pendant leurs études.

3

Améliorer la qualité des programmes de langues développés par le secteur associatif. Actuellement, le système associatif joue un rôle clé dans l'intégration linguistique des réfugié·e·s et demandeur·se·s d'asile, en proposant des programmes de qualité et d'immersion. A plusieurs reprises, les participantes à la recherche ont souligné l'efficacité des programmes des associations qui permettent notamment de bénéficier d'autres prestations en plus de

l'apprentissage du français. Mais alors qu'un certain nombre de programmes existent déjà, les associations se trouvent souvent mises en difficultés pour certifier officiellement les étudiant·e·s, notamment en raison des coûts élevés des examens. UniR encourage dès lors le développement de partenariats entre des centres d'examen, souvent des instituts de langues ou académiques, et des associations afin de certifier les programmes existants. De plus, beaucoup d'associations s'appuient sur des volontaires qui offrent leur temps pour contribuer à l'intégration linguistique des réfugié·e·s et demandeur·se·s d'asile. Ces efforts doivent être appuyés par des opportunités de formations officielles des volontaires. Cette recommandation pourrait être rendue possible par un soutien financier du Ministère de l'Éducation pour la formation officielle des volontaires dans les associations.

4

Décentraliser les programmes de langues afin de garantir un accès égal dans la région Île-de-France. Puisque la région Île-de-France reçoit près de la moitié des demandes d'asile enregistrées au niveau national, elle observe un besoin croissant d'accès à des programmes de langues. La Ville de Paris a joué un rôle clé dans le développement d'un certain nombre de programmes mais la forte densité de primo-arrivant·e·s l'a mise en difficulté pour accueillir toute la demande. UniR suggère alors une décentralisation des programmes de langues. Cela implique une augmentation des programmes en dehors de Paris, notamment dans les départements qui observent une forte concentration de réfugié·e·s et demandeur·se·s d'asile. En multipliant le nombre d'initiatives linguistiques dans les divers départements de la région, d'autres obstacles relatifs à l'isolement social, à l'instabilité financière et aux préoccupations sécuritaires, notamment pour les femmes qui doivent réaliser de longs trajets, pourront alors être surmontés.

5

Systématiser la formation du personnel des institutions académiques sur les droits et les procédures relatives aux étudiant·e·s en exil. Les universités et les instituts académiques jouent un rôle clé dans le développement de stratégies d'intégration à long terme pour les étudiant·e·s en exil. Néanmoins, un manque de formation du personnel concernant les droits des étudiant·e·s en exil et les procédures d'inscription particulières qui les concerne est malheureusement observable. Face à la densité des nouveaux·elles arrivant·e·s dans la région, les universités et les centres de formation professionnelle devraient offrir des opportunités de formation au personnel qui travaille avec des étudiant·e·s en exil. La mise en place de guides d'orientation et la communication des spécificités liées aux procédures d'inscription sont primordiales pour assurer aux réfugié·e·s et aux demandeur·se·s d'asile une inscription à l'université, ainsi que leur accès aux aides estudiantines et financières.

6

Renforcer les interventions de sensibilisation menées par des expert·e·s locaux·les auprès des acteurs régionaux. Dans un contexte où les flux migratoires font rapidement évoluer le paysage régional, sensibiliser les citoyen·ne·s et les acteurs régionaux, au sens large, est nécessaire pour garantir l'inclusion et l'intégration des réfugié·e·s et demandeur·se·s d'asile à long terme. En réponse directe à la recommandation précédente, UniR se donne pour responsabilité de développer des ateliers de sensibilisation au cours de l'année prochaine, se concentrant sur l'enseignement supérieur, le genre et l'interculturalisme. Ces ateliers seront destinés au personnel de l'université et à d'autres acteurs concernés. La sensibilisation est essentielle pour l'ouverture d'un dialogue et le renforcement de la collaboration entre acteurs de la société civile et institutions publiques, mais aussi pour garantir la transmission d'informations précises et fiables concernant les réfugié·e·s et les demandeur·se·s d'asile dans la région. Nous recommandons par conséquent à d'autres expert·e·s locaux·les et à d'autres associations d'envisager de renforcer

l'accessibilité et la fréquence d'interventions de ce type. Pour rendre possibles ces actions, un soutien financier accru de l'État sera également nécessaire et permettra aux expert·e·s de mobiliser les ressources nécessaires à la mise en place d'interventions de qualité.

7 Encourager l'application d'approches genre et intersectionnelle. Les expériences liées à la migration et l'intégration sont soumises à des hiérarchies sociales, généralement définies par le statut migratoire, le genre, le niveau d'éducation, l'âge, le pays d'origine, la religion, l'orientation sexuelle, la classe sociale, et bien d'autres. Actuellement, la Ville de Paris et l'État français mobilisent généreusement des approches basées sur le genre et soutiennent le développement de telles initiatives. UniR encourage la mise en oeuvre constante et croissante de telles approches afin de soutenir une intégration réelle et une citoyenneté active, tout en combattant des discours oppressifs. Ainsi, le genre et l'intersectionnalité doivent être considérés non seulement comme des outils d'analyse, mais aussi comme des moyens permettant de parvenir à une égalité des chances. UniR recommande aux associations de poursuivre leurs efforts pour combler l'écart de participation entre femmes et hommes dans leurs programmes locaux, ainsi que de développer des initiatives spécifiques pour les femmes (ex : un programme de mentorat entre femmes, un hébergement non mixte, etc.). Il est également important de favoriser la coordination entre acteurs (Ville de Paris et associations par exemple) afin de renforcer la visibilité et d'accroître l'impact général de ce type d'actions.

8 Garantir des opportunités de stage aux réfugié·e·s et demandeur·se·s d'asile. L'université constitue l'une des expériences d'immersion les plus importantes pour les primo-arrivant·e·s qui s'y retrouvent. Les étudiant·e·s en exil profitent de faire partie d'un environnement académique qui soutient non seulement l'insertion académique, mais aussi sociale et professionnelle. Beaucoup de personnes nouvellement arrivées se retrouvent néanmoins dans des situations où elles sont admises à l'université mais empêchées plus tard de poursuivre, en raison de leur impossibilité de trouver un stage ou des conséquences liées aux complications administratives. Cela engendre un obstacle, le plus souvent pour les demandeur·se·s d'asile, qui ne peuvent recevoir leur diplôme et qui se voient alors dans l'obligation d'arrêter leurs études. Même si la recherche n'a que brièvement abordé cette problématique, il est important de recommander à l'État français, et au secteur privé, d'envisager de développer des opportunités de stage pour les demandeur·se·s d'asile et les réfugié·e·s afin de garantir l'attribution de leur diplôme et leur inclusion dans le marché du travail.

9 Accroître l'accès aux ressources en ligne et aux technologies. Internet constitue un outil clé pour les réfugié·e·s et les demandeur·se·s d'asile en terme d'accès à l'information dans toutes les langues, un élément particulièrement utile pour évoluer dans la vie au sein d'un nouvel environnement culturel. Qu'il s'agisse de recherches sur la façon de soumettre sa demande d'asile, de postuler à l'université ou d'apprendre le français, Internet s'avère être une ressource qui facilite l'accès à l'information des primo-arrivant·e·s sur les ressources disponibles et les programmes existants. Face à l'augmentation des programmes de langues innovants en ligne et du nombre de plateformes qui rassemblent des informations utiles aux réfugié·e·s et demandeur·se·s d'asile, UniR soutient un développement plus important de ressources en ligne de ce type. Cette recommandation comprend également et par conséquent, un encouragement à une collaboration entre développeur·se·s de programmes technologiques et associations locales pour combler la fracture numérique et garantir la visibilité de telles ressources et technologies.

10

Favoriser les réseaux entre personnes primo arrivantes et locales. Beaucoup de participantes à la recherche ont expliqué durant leurs entretiens avoir décidé de contribuer à l'étude car le partage de leurs expériences pouvait éventuellement aider d'autres femmes qui vivent les mêmes difficultés. En ce sens, presque toutes les participantes ont exprimé leur désir et leur besoin d'être connectées avec des femmes aux profils divers dans le but de se soutenir mutuellement durant les périodes transitoires et de surmonter ensemble les obstacles à l'intégration. Dès lors, l'accès aux réseaux tel que présenté précédemment dans l'étude constitue non seulement un défi, mais aussi une partie de la solution permettant de renforcer les liens entre primo-arrivant·e·s et communauté d'accueil. UniR suggère de renforcer ces réseaux entre femmes via des programmes en binôme et de jumelage, que ce soit dans les universités ou dans les associations locales afin de rassembler divers individus et leur apporter une ouverture vers la société locale. Pour répondre directement à cela, UniR présente son nouveau programme de mentorat entre femmes, Intercultur'elles, dans la section suivante.

11

Encourager la collecte de données et le partage d'information. A ce jour, il existe très peu d'études et aucune donnée officielle sur les réfugié·e·s et les demandeur·se·s inscrit·e·s dans l'enseignement supérieur. Il est encore difficile de trouver des façons de rassembler ces données et d'encourager les institutions à collaborer en ce sens, non seulement au niveau régional mais aussi national. Le réseau MEnS a tenté de collecter ce type d'informations depuis ses universités membres, mais un soutien de l'État et une collaboration entre universités sont nécessaire pour le permettre. L'accès à de telles informations, en ce sens, pourrait grandement influencer la conception de stratégies d'intégration à long terme, de politiques, de pédagogies et de programmes développés par les associations qui travaillent sur l'accès à l'enseignement supérieur.

12

Soutenir de futures études basées sur la migration. A l'heure où la mondialisation et la migration impactent grandement les politiques nationales et les approches pédagogiques, ce rapport encourage les institutions publiques et privées à soutenir et à investir sur des projets de recherche futurs afin d'élargir le spectre de la littérature relative au secteur. Une recommandation porte particulièrement sur le développement de partenariats entre structures universitaires et associations afin de rassembler des chercheur·e·s et des personnes travaillant sur le terrain pour qu'ils et elles collaborent dans le cadre d'études basées sur la migration. Même si certaines universités à Paris cherchent à mener des actions en ce sens, la littérature disponible dans ce domaine reste limitée et ouverte à d'autres recherches innovantes et informatives envisageables.

En outre, UniR encourage de futurs travaux de recherche portant sur les façons dont l'accès à l'information et aux savoirs diffère selon les groupes culturels. Cette question tend à être de plus en plus souvent traitée dans le secteur. Mais une investigation plus approfondie sur le sujet pourrait être extrêmement instructive au prisme des obstacles dans l'accès à l'éducation et la compréhension des processus de prise de décision chez les personnes réfugiées. Une compréhension détaillée des différences culturelles et sociétales permettrait aussi de mettre en évidence la façon dont les sociétés modernes peuvent créer des opportunités d'éducatons informelles pour les personnes qui ne peuvent accéder à l'enseignement supérieur.

Action

Tout au long de la recherche, la vaste majorité de femmes interrogées a exprimé un besoin d'espace de rassemblement et de connexion avec les autres, notamment pour développer des projets académiques et professionnels. En plus des recommandations, l'objectif principal de l'étude consistait à apprendre des expériences des participantes à la recherche afin de développer un programme conforme à la vision organisationnelle d'UniR, et de répondre aux besoins des femmes réfugiées qui cherchent à accéder à l'éducation et à valider leurs expériences précédentes.

Intercultur'elles, un programme de mentorat entre femmes

Par conséquent, UniR a initié un programme de mentorat entre femmes, intitulé *Intercultur'elles*, conçu spécialement pour les femmes réfugiées et demandeuses d'asile engagées dans un processus de reprise d'études ou de validation des acquis de l'expérience. Le programme se donne pour ambition de promouvoir l'égalité de genre et de garantir aux femmes concernées le respect de leurs besoins et des objectifs formulés. Ainsi, le programme de mentorat poursuit la mission suivante : soutenir les femmes dans la phase de développement de leur projet de reprise d'études, de validation des acquis de leurs expériences professionnelles et académiques précédentes, renforcer leur confiance, et faciliter la mise en relation entre femmes réfugiées et locales.

A travers le partage d'expériences personnelles, professionnelles et académiques, *Intercultur'elles* intègre une approche interculturelle à un programme de mentorat en binôme qui comprend aussi des ateliers collectifs. Il invite toutes les participantes à apprendre à développer des réseaux ensemble, et à découvrir une diversité de cultures via le partage d'expériences communes. Ce programme de mentorat de six mois met en valeur la participation des communautés des organisations partenaires d'UniR. La première édition a officiellement débuté en avril 2020, comprenant 18 participantes. Pour plus d'informations sur le programme *Intercultur'elles*, consultez le site www.uni-r.org ou envoyez un e-mail à mentorat@uni-r.org.





Conclusion

Durant le processus de migration, l'éducation sert aux réfugié·e·s de moyen d'acquisition de savoirs sur le monde qui les entoure, et d'avancement dans la vie, dans une nouvelle culture. Les entretiens menés auprès de 12 femmes aux profils divers sur les obstacles qu'elles rencontrent pour accéder à l'enseignement supérieur dans la région Île-de-France ont mis en lumière quatre obstacles principaux : la barrière de la langue, les difficultés administratives, les enjeux de genre, et un manque d'accès aux réseaux personnel, universitaire, et professionnel. La série d'entretiens qualitatifs a révélé que l'éducation fonctionnait pour ces femmes, comme un domaine actif d'exercice de leurs droits, souvent bafoués dans le passé. À travers un simple aperçu de la vie des participantes, la recherche a montré comment leurs motivations à poursuivre leurs études et à valider leurs expériences précédentes s'appuyaient sur un cheminement du savoir comme moyen de subsistance, le développement de compétences en matière de résolution de problème et de prise de décision stratégique, et l'apport de moyens d'autonomisation aux individus au sein d'une nouvelle société.

En développant la compréhension des obstacles majeurs qui entravent l'accès à l'enseignement supérieur, l'analyse découlant de la recherche fournit d'importants éléments probants aux structures gouvernementales, aux institutions éducatives et aux acteurs de la société civile, sur la nécessité d'améliorer l'accès à l'éducation pour les populations réfugiées. Si certains de ces obstacles peuvent être directement surmontés via une action politique et sociale, d'autres nécessitent des changements à plus long terme dans la façon qu'ont les responsables politiques et les acteurs régionaux d'adresser la

question d'une intégration efficace des réfugié·e·s. Les acteurs régionaux du secteur s'intéressent déjà au besoin de formation linguistique de qualité et de réseaux qui mettent en lien des personnes réfugiées et locales afin de favoriser leur intégration académique et socio-économique. Néanmoins, les difficultés administratives et les inégalités de genre sont d'autant plus dures à surmonter qu'elles sont liées à des problématiques politiques et sociales qui nécessitent des actions plus larges et plus longues à mener.

Traitant de tels obstacles, la recherche atteint son objectif : révéler les expériences de femmes réfugiées dans leur accès à l'enseignement supérieur dans la région Île-de-France. L'étude contribue au secteur en offrant une analyse large et profonde réalisée à partir d'entretiens qualitatifs qui donnent la voix aux vécus de la population concernée. Les résultats et les recommandations présentées ne se limitent pas aux obstacles dans l'accès à l'enseignement supérieur, mais concernent également toute organisation œuvrant pour l'intégration professionnelle et l'égalité de genre. Le projet de recherche-action se poursuivra au-delà du spectre du présent rapport et aspire à un impact durable, mobilisant les données recensant et développant de nouveaux programmes proposés par UniR. Par la publication de ce rapport, UniR encourage les acteurs locaux à accroître la sensibilisation sur la problématique de l'accès à l'éducation et à plaider en faveur d'approches à long terme qui répondent à la problématique de l'intégration socio-économique.

ANNEXE

Formulaire de consentement #1

Chère participante,

Merci de votre intérêt à participer à cette recherche. Vous êtes invité à donner votre consentement pour participer à ce projet de recherche sur les expériences des femmes migrantes accédant à l'éducation supérieur en région Île-de-France. Ce formulaire de consentement est nécessaire pour que vous compreniez bien le but de cette recherche, avant de donner votre accord.

Le projet est mené dans le cadre de d'un projet de recherche-action mené par l'association UniR - Universités & Réfugié.e.s.

Il vous sera demandé de vous souvenir d'épisodes, d'événements, de pensées, de sentiments de comportements ainsi que de situations, de lieux et de personnes. Nous avons évité au maximum toute question à forte charge émotionnelle. Cependant, si vous vous sentez mal à l'aise pour une raison quelconque, vous êtes libre d'interrompre l'entretien ou de ne pas répondre à cette question.

Cet entretien sera utilisé à des fins académiques et professionnelles et ne sera pas partagé dans son intégralité. Les citations et / ou des parties du contenu de l'entretien seront utilisées dans des articles universitaires et des publications professionnelles, sur notre site Web et dans d'autres médias que nous pourrions produire. Nous faisons tout possible pour assurer votre confidentialité, y compris en changeant de nom, de lieu ou toute autre information permettant de vous identifier.

Vous acceptez que l'interview soit enregistrée et transcrite. L'interview durera environ une heure.

Deux copies de ce formulaire de consentement vous ont été fournies. Veuillez signer les deux formulaires, en indiquant que vous avez lu, compris et accepté de participer à cette recherche.

Renvoyez-en un au chercheur et conservez l'autre.

Formulaire de consentement #2

Chère participante,

Nous vous remercions de votre intérêt pour participer à cette recherche. Vous êtes invité à participer à un projet de recherche longitudinal sur les expériences des femmes migrantes accédant à l'enseignement supérieur en région Île-de-France. Nous vous demandons de participer à la deuxième partie de l'entretien qui sera utilisée dans la recherche. Ce formulaire de consentement est nécessaire pour que vous compreniez bien le but de cette recherche, avant de donner votre accord.

Le projet est mené dans le cadre d'un projet de recherche-action par l'association UniR - Universités & Réfugié.e.s.

Il vous sera demandé de vous rappeler des épisodes, événements, pensées et sentiments spécifiques liés à vos expériences. Nous ne prévoyons aucune question qui sera difficile sur le plan émotionnel. Cependant, si vous vous sentez mal à l'aise pour une raison quelconque, vous êtes libre d'interrompre l'entretien ou de ne pas répondre à cette question.

Cet entretien sera utilisé pour des publications académiques et professionnelles et ne sera pas partagé dans son intégralité. Le contenu de vos deux entretiens sera utilisé dans la recherche afin d'identifier les principaux changements au fil du temps. Les citations et / ou des parties des deux entretiens seront utilisées dans des publications, sur notre site Web et dans d'autres médias que nous pourrions produire. Nous faisons tout possible pour assurer votre confidentialité, y compris en changeant votre nom et toute autre information d'identification.

Vous acceptez que l'interview soit enregistrée et transcrite. L'interview durera environ une heure.

Deux copies de ce formulaire de consentement vous ont été fournies. Veuillez signer les deux formulaires, en indiquant que vous avez lu, compris et que vous acceptez de participer à cette recherche.

Renvoyez-en un au chercheur et conservez l'autre.

Guide d'entretien #1

L'enfance et l'éducation :

Parle-moi de tes premiers souvenirs à l'école...

Y a-t-il des individus qui t'ont particulièrement influencée ou encouragée ton éducation ?

Parle-moi de ton expérience à l'école quand tu étais enfant... en grandissant...

Avais-tu des centres d'intérêts particuliers quand tu étais enfant ?

En grandissant, quelle a été ton expérience sur le plan éducatif ?

Te souviens-tu de moments particuliers qui ressortent de cette expérience ?

Y avait-il quelque chose qui t'a particulièrement passionnée à l'école ?

Y avait-il quelque chose qui t'a éloignée de l'école ?

Parle-moi de ton expérience professionnelle la plus mémorable...

L'enseignement supérieur :

Es-tu allée à l'université dans ton pays d'origine ? Où ? Pourquoi ou pourquoi pas ? Qui / quoi t'a influencée ? Si tu avais rais pu, y serais-tu allée ?

Quand as-tu décidé de continuer des études, de valider tes diplômes universitaires en France ?

Quels facteurs t'ont amenée à cette décision ?

Y a-t-il des barrières auxquelles tu as été confrontée au cours de la reprise de tes études ?

Comment as-tu fait face à ces défis ?

Parles-tu français ?

Comment as-tu appris / comment apprends-tu actuellement le français ?

Y a-t-il des individus ou des associations qui ont influencé/ encouragé votre parcours académique en France ?

Comment as-tu choisi ton programme universitaire ?

Quel a été le processus de candidature ?

Est-ce que quelqu'un t'a aidée au cours de celui-ci ?

As-tu vécu des expériences où tu t'es sentie particulièrement accueillie ou au contraire mal accueillie à l'université ?

Quel a été ton plus grand défi depuis que tu es entrée à l'université en France ? Ton plus grand bénéfice ?

Le parcours migratoire :

Comment l'université a-t-elle changé ta vie depuis ton arrivée en France ?

Est-ce que cela t'a aidée à te sentir mieux dans ta vie quotidienne, ou non ?

Comment te sens-tu par rapport à ta qualité de vie actuelle ?

Parle-moi de ta situation familiale en France ?

Qu'aimes-tu faire en dehors des cours ?

Peux-tu me parler de ta vie actuellement en comparaison de ta vie quotidienne dans ton pays d'origine ?

Peux-tu m'en dire plus sur les raisons de ton départ ? Ton parcours migratoire ?

Comment te sentais-tu quand tu es arrivé en France ?

Quel est ton premier souvenir ?

Depuis que tu es arrivé en France, quel a été ton plus grand défi ? Comment as-tu tenté de le résoudre ?

Y a-t-il des expériences, des moments où tu t'es sentie particulièrement accueillie en

France ? Ou mal accueillie au contraire ?

Est-ce que certaines relations ont été particulièrement importantes depuis ton arrivée en France ?

Quel est ton statut ? Quel a été le processus d'obtention de ce statut ?

L'avenir :

Pourquoi l'éducation est-elle importante pour toi ?

Comment, si c'est le cas, l'enseignement a-t-il changé ta vie en France ?

Y a-t-il des accomplissements, des réalisations dont tu es tout particulièrement fière ?

En repensant à ton expérience, quels conseils aurais-tu aimé connaître au début de ton arrivée en France ?

Quand as-tu commencé l'université en France ?

Que trouves-tu le plus important : l'éducation formelle ou informelle ?

Souhaites-tu partager quelque chose avec moi dont nous n'aurions pas parlé ?

Guide d'entretien #2

L'enseignement supérieur :

Dis-moi pourquoi l'éducation est importante pour toi...

Parle-moi de ta décision de poursuivre tes études en France...

Quelle(s) étape(s) as-tu franchi pour en arriver à étudier en France ?

Comment as-tu choisi ton programme universitaire / formation professionnelle ?

Quel /comment a été le processus de candidature ?

Quelles ressources as-tu utilisées pour faciliter ce processus ?

Y a-t-il des associations qui ont soutenu ta reprise d'études en France ?

De quelle manière t'ont-ils aidée ?

Comment es-tu entrée en contact avec elle(s) ?

As-tu participé à d'autres programmes/activités avec cette / ces association(s) ?

Comment tes études en France ont changé ta vie ici ?

Est-ce que cela t'a aidée à te sentir mieux dans ta vie quotidienne, ou non ?

Y a-t-il des barrières auxquelles tu as été confrontée au cours de la reprise de tes études ?

Comment les as-tu surmontées ?

As-tu vécu des expériences où tu t'es sentie particulièrement accueillie ou au contraire mal accueillie à l'université ?

L'intégration (obstacles et opportunités) :

Comment l'accès à l'éducation a-t-il influencé ta vie en France en dehors de l'école ?

Quel a été le plus grand bénéfice pour toi de l'enseignement supérieur en France ?

Parles-tu français ? Comment l'as-tu appris ?

Quelle est ta progression en français depuis notre dernière rencontre ?

Comment pratiques-tu le français en dehors de tes cours de français ?

Depuis ton arrivée en France, quel a été le plus gros obstacle à surmonter ?

Comment as-tu tenté de le résoudre ?

Y a-t-il une expérience en particulier où tu t'es sentie particulièrement accueillie ou au contraire mal accueillie en France ?

Quels sont les nouveaux obstacles auxquels tu as fait face depuis notre dernière rencontre ?

Comment as-tu maintenu ta propre culture en France ? À quel point ont-elles été changées depuis ton arrivée ?

Quel est ton statut ? Quelle/comment a été la procédure administrative pour obtenir ce statut ?

Quelles sont les opportunités qui se sont présentées depuis notre dernière rencontre ?

Comment te sens-tu par rapport à ta qualité de vie actuelle ?

As-tu trouvé un travail en France ? En quoi consiste-t-il ? Comment l'as-tu trouvé ?

Y a-t-il des expériences, des accomplissements dont tu es particulièrement fière depuis que tu es arrivée en France ?

L'analyse personnelle :

Imagine que tu travailles dans une ONG, quels types de programmes mettrais-tu en place pour aider des femmes comme toi ?

Quels types de programmes voudrais-tu mettre en place au sein des associations ?

Serais-tu intéressée pour participer à des ateliers, "talks" pour partager tes expériences ?

Qu'est-ce qui pourrait être utile selon toi pour rester connectées entre femmes autour de la région Île-de-France ?

Pourquoi est-il important pour toi de participer à cette recherche ?

Souhaites-tu partager quelque chose avec moi dont nous n'aurions pas parlé ?

BIBLIOGRAPHIE

À l'écoute du monde : Rapport d'activité 2018. OFPRA, 2018, www.ofpra.gouv.fr/sites/default/files/atoms/files/ofpra_ra_2018_web_pages_hd.pdf.

L'accès aux études supérieures pour les personnes exilées. RESOME, www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2016/11/18-10-01-RESOME-Accueillir-les-personnes-en-situation-dexil-dans-lenseignement-sup%C3%A9rieur.pdf.

Accueil des étudiants et des chercheurs en exil. Campus France, www.campusfrance.org/fr/accueil-etudiants-chercheurs-exil.

Accès au marché du travail. Légifrance, le service public de l'accès au droit, www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idSectionTA=LEGISCTA000030952371&cidTexte=LEGITEXT000006070158.

AIMES : Poursuite Et Élargissement De Ce Programme Dédié à L'accueil Et L'intégration De Migrants Dans L'Enseignement Supérieur. AUF, 2019, www.auf.org/nouvelles/actualites/aimes-pour-suite-elargissement-de-programme-dedie-a-laccueil-lintegration-de-migrants-lenseignement-superieur/.

Analyse des dispositions relatives aux femmes étrangères victimes de violence : Audition devant la délégation droits des femmes de l'Assemblée nationale. Femmes de la terre, la Cimade, le GISTI et les autres associations du réseau ADFEM, 22 mars 2018, www.lacimade.org/wp-content/uploads/2018/04/Analyse-du-projet-de-loi-femmes-%C3%A9trang%C3%A8res-mars-2018-ADFEM.pdf.

Aperçu statistique. HCR, www.unhcr.org/fr/aperçu-statistique.html.

Apprendre la langue du pays d'accueil à l'heure du numérique : l'innovation au rendez-vous. Defi métiers, 27 nov. 2018, www.defi-metiers.fr/breves/apprendre-la-langue-du-pays-daccueil-lheure-du-numerique-linnovation-au-rendez-vous.

Autobiography of Intercultural Encounters. Council of Europe : Language Policy Division, rm.coe.int/introduction-autobiography-of-intercultural-encounters/168089eb7b.

Baider, Fabienne. "Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait et Anne Revillard, Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre. Bruxelles, Collection « Ouvertures politiques », De Boeck, 2008, 248 p." Recherches féministes, vol. 22, no. 2, 2009, doi:10.7202/039215ar.

Bergan, Sjur, et Jean-Philippe Restoueix. Intercultural Dialogue on Campus. Council of Europe Publishing, 2009, books.google.fr/books?id=VODUSrb9x4gC&pg=PA81&lpg=PA81&dq=-mobilising+interculturality&source=bl&ots=fulPOdnwxl&sig=ACfU3U3YK6DoRx1aH-q7Ex7DB0dDYh80clQ&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwjIsaDBg9voAhVjAWMBHU_VBRMQ6A-EwBHoECAsQLA#v=onepage&q&f=false.

Bousquet, Danielle, et al. Situation des femmes demandeuses d'asile en France après l'adoption de la loi portant réforme du droit d'asile. Haut Conseil à l'Égalité, 18 déc. 2017, www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_situation_des_femmes_demandeuses_d_asile_en_france_20171211.pdf.

Charmaz, Kathy. Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis. Sage Publications, 2006, www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf.

Charmaz, Kathy. "Constructionism and the Grounded Theory Method." Handbook of Constructionist Research, 2008, pp. 397–412., www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2008-a.pdf.

"Communiqué de Paris." Conférence ministérielle de l'espace européen de l'enseignement supérieur, The European Higher Education Area (EHEA), 25 mai 2018, www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/PARIS_FINAL%20COMMUNIQUE_Traduction%20FR.pdf.

Conditions d'accès au droit d'asile en Île-de-France. La Cimade, 3 mar. 2019, www.lacimade.org/conditions-dacces-au-droit-dasile-en-ile-de-france/.

"Constitution de la République française." Préambule de la Constitution du 27 Octobre 1946, Assemblée Nationale, www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp#titre_11.

Convention relative au statut des réfugiés. Nations Unis, 28 juill. 1951, www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/StatusOfRefugees.aspx.

Demandes d'asile liées au genre en Europe. Parlement européen : Direction générale des politiques internes, 2012, www.france-terre-asile.org/images/stories/publications/pdf/rapport-parle-

[ment-europeen-version-francaise-23-01-2013.pdf](#).

Dossier de presse - Projet de loi pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie. Ministère de l'Intérieur, 19 juin 2018, www.interieur.gouv.fr/Espace-presse/Dossiers-de-presse/Dossier-de-presse-projet-de-loi-pour-une-immigration-maitrisee-un-droit-d-asile-effectif-et-une-integration-reussie.

Dossier de presse. J'apprends, j-apprends.fr/assets/japprends_dossier_presse_desktop.pdf.

Douglass, Bruce, et Clark Moustakas. "Heuristic Inquiry." *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 25, no. 3, 1985, pp. 39–55., [doi:10.1177/0022167885253004](https://doi.org/10.1177/0022167885253004).

Décryptage du projet de loi asile et immigration. La Cimade, 30 juill. 2018, www.lacimade.org/decryptage-projet-de-loi-asile-immigration/.

Étude sur l'inconditionnalité de l'accueil en hébergement en Île-de-France. Fondation Abbé Pierre, Oct. 2019, www.affil.fr/uploads/4/2/0/7/42072013/enqu%C3%AAte_inconditionnal-it%C3%A9_1.pdf.

Faciliter la reconnaissance des diplômes des réfugiés pour une meilleure intégration. France Éducation International, 15 oct. 2018, www.ciep.fr/actualites/2018/10/11/faciliter-reconnais-sance-diplomes-refugies-meilleure-integration.

FLE - Français Langue Étrangère Pour Personnes Extérieures à l'UPEC. UPEC, www.u-pec.fr/fr/inter-national/apprendre-le-francais/fle-francais-langue-etrangere-pour-personnes-exterieures-a-l-upec.

Fleury, Marion, et al. "Parcours migratoire, violences déclarées et santé perçue des femmes migrantes hébergées en hôtel en Île-de-France." *Bulletin Épidémiologique Hebdomadaire*, Dsafir, 26 déc. 2018, beh.santepubliquefrance.fr/beh/2019/17-18/2019_17-18_3.html.

Fonctionnement de l'enseignement supérieur en France. Campus France, www.campusfrance.org/fr/enseignement-superieur-francais.

Genèse de la loi collomb du 10 septembre 2018 pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie. GISTI, www.gisti.org/spip.php?article5841.

Glossaire. Office français de protection des réfugiés et apatrides, www.ofpra.gouv.fr/glossaire.

"Glossaire." Immigration, asile, accueil et accompagnement des étrangers en France, Ministère de l'Intérieur, www.immigration.interieur.gouv.fr/fr/Info-ressources/Documentation/Definitions-et-methodologie/Glossaire.

Glossary. HCR, reporting.unhcr.org/glossary/r.

Grève à la CNDA : "Avec la loi asile, nous serons dans l'impossibilité de défendre les gens". InfoMigrants, 4 avr. 2018, www.infomigrants.net/fr/post/8433/greve-a-la-cnda-avec-la-loi-asile-nous-serons-dans-l-impossibilite-de-defendre-les-gens.

Gérard, Bouchard. "What Is Interculturalism?" *McGill Law Journal Articles*, vol. 56, no. 2, 2011, pp. 395–468., [doi:10.1177/0022167885253004](https://doi.org/10.1177/0022167885253004).

Happy FLE. Ministère de l'Intérieur, www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Formations-en-ligne/Happy-FLE.

Her Turn : Donner leur chance aux jeunes filles. HCR, www.unhcr.org/herturn/fr/.

"Immigration, asile et intégration." *Projet de loi de finances pour 2020*, Ministère de l'Action et des Comptes publics, 2020, www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance-publique/files/farandole/ressources/2020/pap/pdf/PAP2020_BG_Immigration_asile_integration.pdf.

Info Emploi Réfugiés. Action Emploi Réfugiés, infoemploirefugies.com/.

Informations pratiques et vie quotidienne des étudiants migrants en France. Campus France, www.campusfrance.org/fr/informations-pratiques-vie-quotidienne-etudiants-migrants-france-refugies.

Joppke, Christian. "War of Words: Interculturalism v. Multiculturalism." *Comparative Migration Studies*, vol. 6, no. 1, 2018, [doi:10.1186/s40878-018-0079-1](https://doi.org/10.1186/s40878-018-0079-1).

La Déclaration universelle des droits de l'homme. Nations Unis, 10 déc. 1948, www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/.

"La lettre de l'asile et de l'intégration." *Lettre de France terre d'asile N°82*, France terre d'asile, janv. 2018, www.france-terre-asile.org/images/stories/publications/pdf/ba0549-FranceTA_Lettre.

[asile_82-WEB.pdf](#).

Laïcité et fonction publique : Mode d'emploi pour les agents. La fonction publique, www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/statut_et_remunerations/laicite/depliant-laicite-2017.pdf.

Le Contrat d'Intégration Républicaine. OFII, www.ofii.fr/le-contrat-d-integration-republicaine.

Le guide du demandeur d'asile en France (GAS). Ministère de l'Intérieur : Direction générale des étrangers en France, nov. 2015, www.ofpra.gouv.fr/fr/asile/la-procedure-de-demande-d-asile/demander-l-asile-en-france.

Le rôle clé de l'interprétariat dans la procédure d'asile. Forum réfugiés - Cosi, 4 déc. 2018, www.forumrefugies.org/s-informer/publications/articles-d-actualites/en-france/427-le-role-cle-de-l-interpretariat-dans-la-procedure-d-asile-le-role-cle-de-l-interpretariat-dans-la-procedure-d-asile.

L'enseignement supérieur : Hors de portée - redoubler d'efforts : L'éducation des réfugiés en crise. HCR, www.unhcr.org/steppingup/fr/tertiary-education-out-of-reach/.

Leavy, Patricia, et Sharlene Nagy. Hesse-Biber. Approaches to Qualitative Research: a Reader on Theory and Practice. Oxford University Press, 2004.

Les réfugiées et les migrantes. ONU Femmes, www.unwomen.org/fr/news/in-focus/women-refugees-and-migrants.

Les violences à l'égard des femmes demandeuses d'asile et réfugiés en France. France terre d'asile, 2018, www.france-terre-asile.org/component/fabrik/details/1/225-les-violences-%C3%A0-l-%C3%A9gard-des-femmes-demandeuses-d-asile-et-r%C3%A9fugi%C3%A9es-en-france.html.

Les étudiants réfugiés et bénéficiaires de la protection subsidiaire auront accès aux bourses et aux logements du CROUS à la rentrée 2019. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid140994/les-etudiants-refugies-et-beneficiaires-de-la-protection-subsidiaire-aurent-acces-aux-bourses-et-aux-logements-du-crous-a-la-rentree-2019.html.

Liebig, Thomas, et Kristian Rose Tronstad. "Triple Disadvantage? A First Overview of the Integration of Refugee Women." Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations, OCDE, 2018, doi.org/10.1787/3f3a9612-en.

L'intégration des demandeurs d'asile et des réfugiés dans l'enseignement supérieur en Europe : Politiques et mesures nationales. Office des publications de l'Union européenne, 21 mai 2019, op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f1bfa322-38cd-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-fr/format-PDF.

Livre blanc sur le dialogue interculturel : "Vivre ensemble dans l'égale dignité". Conseil de l'Europe, 2010, www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf.

"Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989)." Assemblée Nationale, www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779.

Loi n° 2018-778 du 10 septembre 2018 pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie. Légifrance, 11 sept. 2018, www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cid-Texte=JORFTEXT000037381808&dateTexte=&categorieLien=id.

Makooi, Bahar. Asile : la difficile traduction des entretiens à l'Ofpra et à la CNDA. InfoMigrants, 21 mai 2019, www.infomigrants.net/fr/post/16771/asile-la-difficile-traduction-des-entretiens-a-l-ofpra-et-a-la-cnda.

Mansouri, Fethi. L'interculturalisme à la croisée des chemins : perspectives comparatives sur les concepts, les politiques et les pratiques. UNESCO, 2019, unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369243.

A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities, 30 oct. 2000, uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000.

"Migrants dans l'enseignement supérieur", le réseau des établissements français. Campus France, www.campusfrance.org/fr/migrants-enseignement-superieur-reseau-etablissements-francais.

Nail, Thomas. "A Tale of Two Crises: Migration and Terrorism after the Paris Attacks." Studies in Ethnicity and Nationalism, vol. 16, no. 1, 2016, pp. 158-167., [doi:10.1111/sena.12168](https://doi.org/10.1111/sena.12168).

Noblecourt, Olivier. L'égalité pour les femmes migrantes. Ministère des Droits des femmes, 20 févr. 2014, www.vie-publique.fr/rapport/33870-egalite-pour-les-femmes-migrantes.

- “Note sur la protection internationale.” Comité exécutif du programme du Haut Commissaire, HCR, 8 juin 2015, unhcr.org/fr/55964a7b9.pdf.
- “Objectif 4 : assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.” Objectifs de développement durable, Nations Unies, www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/.
- On the Move: Understanding Venezuelan Refugee and Migrant Decision-Making: Implications for Responses to Protracted Displacement. Mercy Corps, 18 févr. 2020, www.mercycorps.org/research-resources/on-the-move.
- Pascual, Julia. Le téléphone de la demande d'asile ne répond pas (ou peu). Le Monde, 19 avr. 2019, www.lemonde.fr/societe/article/2019/04/19/le-telephone-de-la-demande-d-asile-ne-repond-pas-ou-peu_5452519_3224.html.
- Pestre, Elise. La vie psychique des réfugiés. Payot & Rivages, 2019.
- Peters, Michael, et Tina Besley. “The Refugee Crisis and The Right to Political Asylum.” *Geopolitics, History, and International Relations*, vol. 9, no. 1, 2017, pp. 7–16., [doi:10.2307/26806059](https://doi.org/10.2307/26806059).
- Plaquette Centre international d'études pédagogiques. CIEP, www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/plaquette-ciep-generale_maj2018.pdf.
- Principes directeurs sur la protection internationale no. 1 : La persécution liée au genre dans le cadre de l'article 1A (2) de la Convention de 1951 et/ou don Protocole de 1967 relatifs au statut des réfugiés. HCR, 8 juill. 2008, www.unhcr.org/fr/publications/legal/4ad2f7f61d/principes-directeurs-protection-internationale-no-1-persecution-liee-genre.html.
- Présentation - Programme national PAUSE. Collège de France, 6 avr. 2020, www.college-de-france.fr/site/programme-pause/index.htm.
- Reeves, Roxanne B. “Inter-Cultural Mentoring for Newcomer Immigrants: Mentor Perspectives and Better Practices.” *The SAGE Handbook of Mentoring*, févr. 2017, pp. 358–373, [doi:10.4135/9781526402011.n22](https://doi.org/10.4135/9781526402011.n22).
- Schriefer, Paula. What's the Difference between Multicultural, Intercultural, and Cross-Cultural Communication? The Spring Institute, 18 avr. 2016, springinstitute.org/whats-difference-multicultural-intercultural-cross-cultural-communication/.
- Stratégie nationale pour l'accueil et l'intégration des réfugiés. Ministère de l'Intérieur, juin 2018, www.interieur.gouv.fr/content/download/110377/880362/file/strategie-nationale-dintegration.pdf.
- “Sûreté et dignité : gérer les déplacements massifs de réfugiés et de migrants.” Rapport du Secrétaire général, Assemblée générale des Nations Unies, 21 avr. 2016, refugeesmigrants.un.org/report-secretary-general-safety-and-dignity-addressing-large-movements-refugees-and-migrants-a7059.
- “S'investir ensemble.” Dossier de presse, Comité interministériel à l'Intégration, 5 juin 2018, www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2018/06/dossier_de_presse_-_comite_interministeriel_a_lintegration_-_05.05.2018.pdf.
- Tendances mondiales 2018 des déplacements forcés, HCR, 2018, www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf.
- Toubon, Jacques. Avis du défenseur des droits n°18-14 relatif au projet de loi pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie, 17 mai 2018, juridique.defenseurdesdroits.fr/index.php?lvl=notice_display&id=25069.
- Un accès facilité aux bourses et aux logements du CROUS. Campus France, www.campusfrance.org/fr/acces-bourses-CROUS-etudiants-refugies-DU-passerelle.
- UniR Unversités et Réfugié.e.s. “Les droits des réfugiés dans le cadre de la reprise d'études”. Memo : Réfugiés et unversité. UniR Unversités et Réfugié.e.s. Paris, France. 2020.

