

L'accès à l'enseignement supérieur pour les personnes catégorisées  
d'« étudiantes exilées » en France : une exploration des expériences  
d'étudiant·e·s en Diplôme Universitaire Passerelle

---

**Marie Leboulenger**

*Mémoire de double diplôme de master en Ethnic and Migration Studies et sciences sociales*

*Travail réalisé dans le cadre du programme EuMIGS*

*Années 2023-2025*

*Université de Linköping EMS*

*Université de Neuchâtel Pilier Migration et Citoyenneté*

Directrices : Mia Gandenberger et Lisa Stalder

Experte : Alessandra Polidori

*À mon grand-père*

## Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement Mia Gandenberger pour ses encouragements et Lisa Stalder pour ses nombreuses relectures et remarques qui m'ont permis d'avancer.

J'adresse aussi un grand merci aux étudiant·e·s de DU Passerelle qui ont accepté de me livrer une partie de leur histoire et de faire vivre cette recherche à travers l'atelier participatif.

Merci également aux professionnel·le·s qui m'ont accordé de leur temps pour m'aider à comprendre les DUP, à me mettre en relation avec des personnes ressources, et à organiser l'atelier.

Je ne pourrais pas ne pas écrire toute ma gratitude et mon amitié envers mes camarades de EuMIGS. Merci de m'avoir soutenue pendant les moments difficiles, merci pour votre bienveillance, pour les rires, les discussions autour de la piscine, les walking tours sous 0°C, les burgers le long du canal St Martin. Sans cette belle solidarité mon expérience n'aurait pas été la même.

Thank you to my friends and flatmates of the lovely room for the cultural exchanges, the potlucks, the hugs, the yoga sessions. Even away from 1800 km, I can still feel your love. I keep beautiful memories from my stay in Norrköping.

Thank you to my teachers at LiU who made me see the world from different glasses.

Merci à celles qui ont pris du temps pour me relire et m'apporter leurs critiques.

Merci à Aude et Arina pour ces belles rencontres. Vous avez été les personnes qui m'ont permis de vivre des moments doux et joyeux à Neuchâtel.

Je remercie ma famille qui m'a offert un environnement de calme et de nature précieuses pour écrire dans des conditions agréables et qui m'a toujours soutenue.

Enfin merci à mes ami·e·s, ma sœur, mes Six doigts de la main, et à Hugues pour l'énorme soutien moral qui a été nécessaire à l'aboutissement de ces deux années de master. Vous m'avez fait prendre conscience du courage dont j'ai fait preuve en reprenant des études. Je n'aurais pas été capable d'aller au bout de cette aventure sans votre soutien inépuisable et vos mots d'amours.

## Résumé

Cette étude réalisée dans le cadre d'un mémoire de recherche de master vient contribuer à la littérature sur les expériences dans l'enseignement supérieur des personnes considérées comme « étudiantes en exil ». Utilisant une méthode qualitative inspirée de la *Grounded Theory*, l'étude se situe dans une approche féministe postcoloniale. Une exploration des expériences d'étudiant·e·s au sein de programmes universitaires d'aide à la reprise d'études, les Diplômes Universitaires Passerelles a été menée. Les données issues d'entretiens centrés sur un problème, d'entretiens d'expertes et d'un atelier participatif inspiré de la méthode MINGA, ont été analysées au regard de la théorie des capitaux de Bourdieu et à travers une perspective intersectionnelle. L'analyse a mis en avant des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur pour les étudiant·e·s exilé·e·s selon leur position sociale, à travers des mesures administratives discriminatoires qui contribuent à une répartition inégale des capitaux. Le DU Passerelle, produit de la création par le bas d'une nouvelle catégorie d'action publique « étudiant·e·s exilé·e·s » se pose comme une ressource qui facilite l'accès aux études supérieures mais s'avère insuffisant. Les étudiant·e·s mettent en œuvre des stratégies pour améliorer leur capital économique, social et culturel et pour faire face aux situations de racisme institutionnel issues d'une catégorisation sociale, leur donnant ainsi plus de chances d'aller au bout de leur projet d'études.

## Préface

Ce mémoire est l'aboutissement de deux années de travail, de lectures intensives, mais aussi de deux migrations : l'une en Suède, l'autre en Suisse. La première fois si loin et si longtemps. Découvrir de nouveaux environnements, adapter ses habitudes, ne pas comprendre ce qui m'était pourtant si simple chez moi, tout ça m'a donné un aperçu de ce que peut être une expérience de migration. Je reconnais que la mienne a été privilégiée, en tant que blanche européenne issue d'une famille soutenante, je n'ai pas eu à me préoccuper de ce que mes ami·e·s non-européen·ne·s avaient en tête : renouvellement de VISA, frais de scolarité, impossibilité de retrouver ses proches. J'ai néanmoins vécu l'angoisse, la solitude, la perte, le doute mais tout ça entourée de personnes réconfortantes capables de faire sécher mes larmes et dessiner un sourire sur mon visage. Grâce à elles, j'ai construit un souvenir positif de ces migrations, emplies d'amour, de douceur et de bienveillance. C'est de cette position que j'écris ce mémoire, consciente de mes privilèges et l'esprit empli de ces expériences encore fraîches.

## Table des matières

1	Introduction et problématique .....	9
2	Contexte : L'émergence du Diplôme Universitaire Passerelle .....	11
2.1.	Un contexte de libéralisation de l'université et de restriction de l'immigration .....	13
2.2.	Le fonctionnement des Diplômes Universitaires Passerelles.....	14
3	Cadre théorique .....	16
3.1.	L'Intersectionnalité .....	16
3.1.1.	<i>L'intersectionnalité : de quoi parle-t-on ?</i> .....	16
3.1.2.	<i>Les différentes complexités</i> .....	18
3.2.	La théorie des capitaux selon Bourdieu .....	19
3.2.1.	<i>Le capital culturel</i> .....	20
3.2.2.	<i>Le capital social</i> .....	21
3.3.	La catégorisation sociale .....	22
3.3.1.	<i>Le processus de catégorisation sociale</i> .....	22
3.3.2.	<i>La catégorisation : un processus situé</i> .....	24
3.3.3.	<i>Les enjeux de la catégorisation sociale dans la migration</i> .....	24
3.3.3.1.	<i>Des enjeux politiques</i> .....	25
4	Etat des lieux des recherches sur l'expérience des étudiant·e·s en exil dans l'enseignement supérieur .....	28
4.1.	La barrière de la langue .....	28
4.2.	Des défis administratifs : un manque d'accès à l'information et des procédures d'inscription limitantes.....	30
4.2.1.	<i>Un accès aux informations différentiel</i> .....	30
4.2.2.	<i>Le statut administratif : vecteur de discrimination</i> .....	31
4.2.3.	<i>La reconnaissance des diplômes : à l'intersection entre l'origine, le statut administratif et la situation économique</i> .....	31
4.3.	Des défis spécifiques pour les femmes étudiantes .....	32

4.4.	Les barrières économiques : à l'intersection entre de nombreuses catégories sociales de la différence .....	33
4.4.1.	<i>Des logements étudiants peu accessibles</i> .....	33
4.4.2.	<i>Une précarité financière</i> .....	34
4.5.	Des barrières sociales et institutionnelles.....	35
5	Conclusion intermédiaire .....	36
6	Méthodologie .....	37
6.1.	Méthodes de recueil des données .....	37
6.2.	Méthode d'analyse des données .....	42
6.3.	Positionnalité de chercheuse .....	43
7	Analyse des données .....	45
7.1.	Partie 1 : Capital économique .....	45
7.1.1.	<i>Le DUP : un moyen de lever les barrières financières</i> .....	45
7.1.2.	<i>Trouver des stratégies pour combler les besoins financiers</i> .....	47
7.2.	Partie 2 : Capital culturel.....	51
7.2.1.	<i>L'acquisition d'un capital culturel</i> .....	51
7.2.2.	<i>Le diplôme : plus qu'un symbole</i> .....	54
7.2.1.	<i>S'appuyer sur leur motivation pour former un capital culturel</i> .....	55
7.2.1.	<i>Faciliter l'inscription à l'université</i> .....	58
7.3.	Partie 3 : Capital social.....	60
7.3.1.	<i>Le DUP : vecteur de capital social</i> .....	60
7.3.1.	<i>Créer soi-même et mobiliser son capital social</i> .....	65
7.4.	Partie 4 : Une « nouvelle vie » .....	69
7.5.	Partie 5 : Des inégalités sociales persistantes.....	72
7.5.1.	<i>« On n'est pas exilés... c'est pas tellement correct »</i> .....	72
7.5.2.	<i>Discrimination, racisation et altérisation</i> .....	75
8	Discussion et limites.....	81

9	Conclusion et perspectives .....	84
10	Bibliographie.....	87
11	Annexes .....	96
	Annexe 1 : Chronologie des événements marquants relatif à l’enseignement supérieur des personnes en exil .....	96
	Annexe 2 : Grille pour l’entretien avec Julie .....	97
	Annexe 3 : Grille pour l’entretien avec Virginie.....	100
	Annexe 4 : Grille d’entretien finale pour les étudiant·e·s de DUP .....	103
	Annexe 5 : Données socio-démographiques .....	107
	Annexe 6 : Flyer diffusé aux coordinateur·ice·s des DUP pour communiquer l’atelier....	109
	Annexe 7 : Attestation de participation à l’atelier.....	110
	Annexe 8 : Déclaration sur l’honneur d’intégrité scientifique .....	111

## Liste des abréviations

AIMES : Accueil et Insertion des Étudiants Exilés et Solidaires

CAF : Caisse d'Allocations Familiales

CIR : Contrat d'Intégration Républicaine

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CPU : Conférence des Présidents d'Université

CROUS : Centre des Œuvres Régionales Universitaires et Sociales

DAA : Dossier d'Admission Adaptée

DU : Diplôme Universitaire

DUP : Diplôme Universitaire Passerelle

FLE : Français Langue Etrangère

IMISCOE : International Migration Research Network

LLCER : Langues Littérature Civilisations Etrangères et Régionales

MENESR : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

MEnS : Migrants dans l'Enseignement Supérieur

OFII : Office Français de l'Immigration et l'Intégration

PACS : PActe Civil de Solidarité

RESOME : Réseau Etudes Supérieures et Orientation des Migrant-e-s et Exilé-e-s

RGPD : Règlement Général sur la Protection des Données

SIAO : Service Intégré d'Accueil et d'Orientation

UEE : Union des Etudiants Exilés

# 1 Introduction et problématique

Inscrit dans l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948), l'accès équitable à un enseignement supérieur de qualité se pose comme une priorité au niveau mondial. L'Organisation des Nations Unies (ONU) a inclus ce droit dans son 4<sup>ème</sup> objectif de développement durable à atteindre d'ici 2030, soutenant que l'éducation est un élément clé pour réduire les inégalités et favoriser la tolérance entre individus (ORGANISATION DES NATIONS UNIES, s. d.). Les personnes réfugiées constituent une population défavorisée dans ce domaine. En 2018, seulement 3% d'entre elles étaient inscrites dans un établissement de l'enseignement supérieur contre 37% de la population non réfugiée (UNHCR, 2019, p. 7). L'Agence des Nations Unies pour les Réfugiés (HCR) a publié en 2019 une stratégie visant à augmenter à 15% ce taux d'ici 2030 (UNHCR, 2019), consciente que l'éducation supérieure contribue à une vie professionnelle épanouissante et facilite l'intégration dans la société. Au niveau de la France, la question de l'accès aux études supérieures pour les personnes considérées comme exilées a suscité une attention récente en 2015 avec la « crise de l'accueil »<sup>1</sup> (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 16). Une mobilisation militante étudiante et associative, un investissement du corps enseignant et du personnel d'universités a mis en lumière les qualifications des personnes en exil et soulevé le besoin de valoriser leurs compétences à un niveau académique et professionnel. Cette mobilisation a abouti à la création d'une nouvelle catégorie d'action publique : les « étudiants exilés » (BOUFFET et al., 2021, p. 63). Plusieurs mesures de soutien à l'accès à l'université pour cette population ont vu le jour, principalement aux côtés d'universités de région parisienne. Progressivement ces mesures dispersées dans plusieurs lieux, se sont rassemblées pour former un collectif et un réseau, à l'origine d'un programme universitaire d'aide à la reprise d'études reconnu nationalement : le Diplôme Universitaire Passerelle (DUP). Ces programmes implantés localement dans les universités partenaires, visent à diminuer les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur en offrant des ressources aux étudiant·e·s. Bien qu'actrice de l'inclusion, l'université peut aussi être perçue comme « [un site] de frontiérisation

---

<sup>1</sup> Pour une analyse de ce terme voir Lendaro et al. : « Les événements survenus en Méditerranée au cours de l'année 2015, communément qualifiés de « crise des migrants », ont bien constitué le révélateur d'une crise profonde en Europe. Mais de quelle « crise » parlons-nous ? ... [L'] attitude de déni [se traduisant] par une gestion meurtrière des frontières et le renoncement au principe de solidarité entre États membres qui est supposé fonder l'Union européenne ... met en évidence la véritable crise, celle de l'accueil. » (LENDARO et al., 2019).

du social qui ... [redouble et/ou constitue] des différences entre étranger·es et nationaux·ales ainsi qu'entre racisé·es et blan·ches. » (RESOME, 2025, p. 1). Entre facteur d'intégration et lieu d'inclusion différentielle, l'enseignement supérieur constitue un terrain pertinent pour analyser les enjeux liés à la migration. L'analyse proposée dans ce travail de mémoire de master s'intéressera à l'expérience des étudiant·e·s de DUP à la croisée entre politiques migratoires et politiques d'enseignement supérieur. Il propose de mettre en lumière les enjeux sociaux présents dans ce contexte à travers une recherche qualitative d'approche critique, féministe et postcoloniale. Pour cela, elle s'appuie sur un cadre théorique bourdieusien des capitaux, sur l'intersectionnalité comme outil d'analyse et sur une méthode participative. Des entretiens avec des étudiant·e·s de DUP, des expertes de l'accès à l'enseignement supérieur et un atelier participatif seront analysés à travers une analyse thématique. Ces moyens viseront à répondre à la question suivante :

*Dans quelle mesure les programmes universitaires d'aide à la reprise d'études en France permettent-ils aux étudiant·e·s en exil de faire face aux inégalités d'accès à l'enseignement supérieur ?*

Cette question de recherche amène d'autres questionnements qui seront abordés dans ce mémoire, à savoir : A quelles inégalités font face les étudiant·e·s de DUP ? Quels obstacles entravent la réalisation de leur projet d'études ? Quelles sont les ressources qu'ils et elles peuvent mettre en place pour faire face aux défis rencontrés pendant leur parcours à l'université ? Quels sont les enjeux de la mise en place de la catégorie « d'étudiant·e·s en exil<sup>2</sup> » ?

La définition d'« étudiant·e·s en exil » qui sera retenue dans ce travail est celle proposée par l'Union des Étudiants Exilés (UEE), à savoir :

toute personne déjà présente en France dans l'incapacité ou dans l'impossibilité de retourner dans son pays d'origine (et ce, quelle qu'en soit la raison, personnelle, psychologique, matérielle, liée à des persécutions ou à la violence dans le pays), et souhaitant rester en France pour suivre des études supérieures. Ces personnes peuvent être en situation régulière – en demande ou bénéficiaires d'une protection internationale (asile, protection subsidiaire ou temporaire) – ou sans droit au séjour, inscrites à l'université ou désireuses de l'être. (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024)

---

<sup>2</sup> Contrairement au terme « étudiant·e·s exilé·e·s » qui paraît fixer la condition des individus, l'appellation « étudiant·e·s en exil » permet d'apporter du mouvement dans la catégorie et souligne que la condition d'exilé·e est censée être temporaire. Bien que le second terme soit préféré, les deux appellations seront néanmoins utilisées de manière interchangeable pour faciliter la lecture.

Dans une première partie, le contexte de création du DUP sera expliqué à travers un retour historique sur sa genèse. S'en suivra en deuxième partie, une présentation du cadre théorique constitué de la théorie des capitaux de Bourdieu (BOURDIEU, 1979), de l'exposition de la perspective sur l'intersectionnalité utilisée dans ce travail et d'un assemblage d'éléments théoriques sur le processus de catégorisation dans la migration. Une troisième partie exposera un état des lieux de la littérature relative aux étudiant·e·s en exil avec un focus sur le contexte français. La méthodologie employée pour réaliser cette étude sera présentée dans une quatrième partie. La cinquième partie de ce mémoire emmènera la·le lecteur·ice dans l'analyse des données produites au cours de cette recherche avant de discuter les résultats dans une sixième partie. Enfin quelques éléments de réflexions concluront ce mémoire accompagnés d'un retour sur la question de recherche.

## **2 Contexte : L'émergence du Diplôme Universitaire Passerelle**

L'été 2015 marque un tournant en France dans la visibilisation des besoins d'accès aux études supérieures pour les personnes exilées. La société civile mobilisée pour leur accueil et certains établissements de l'enseignement supérieur prennent conscience des qualifications et des aspirations de certain·e·s nouvelles et nouveaux arrivant·e·s à continuer ou reprendre des études (BOUFFET et al., 2021, p. 63). Face à une augmentation du nombre de personnes concernées, des dispositifs se mettent en place pour soutenir l'accès à l'université. Ils prennent la forme de programmes de reprise d'études autonomes, majoritairement concentrés dans des établissements de région parisienne. Ils sont impulsés d'une part par le corps étudiant et enseignant militant dans les squats au nord de Paris, et par des institutions telles que la Conférence des Présidents d'Université (CPU), des Centres Régionaux des Oeuvres Universitaires et Scolaires (CROUS) ou encore des mairies (BOUFFET et al., 2021, p. 65). Ces dispositifs s'organisent dans un contexte d'urgence dans lequel les universités n'étaient pas préparées à accueillir ce public.

Le nombre et la dispersion des initiatives poussent le collectif Réseau Etudes Supérieures et Orientation des Migrant·e·s et Exilé·e·s (RESOME) à publier une tribune dans le média Libération appelant à « organiser un collectif horizontal de travail et de confiance entre tous ceux qui défendent les mêmes revendications ... [et] lutter en faveur du droit à l'éducation et à la dignité de tous les exilés. » (RESOME, 2016). Suite aux actions menées par ce collectif (RESOME, 2025), la question de l'accès à l'enseignement supérieur pour les personnes en exil se déploie au niveau du gouvernement et en février 2016, le Ministère de l'Education Nationale,

de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) s'engage, se traduisant par des discussions avec les différent·e·s acteur·ice·s impliqué·e·s et un financement de 95 000 € entre 2016 et 2017, estimé faible par Bouffet et al. en comparaison des 100 millions d'euros octroyés par le gouvernement allemand aux programmes de reprise d'étude entre 2016 et 2018 (BOUFFET et al., 2021, p. 67). Toujours selon Bouffet et al., « étudiants exilés » devient ainsi une catégorie d'action publique nouvelle, mise en lumière pour la première fois publiquement en janvier 2017 avec la création du site internet « Welcome Refugees » par le ministère (BOUFFET et al., 2021, p. 68).

La même année le collectif RESOME est rejoint par le réseau Migrants dans l'Enseignement Supérieur (MEnS), formée en association en 2020, dont l'objectif est de coordonner les initiatives et de plaider pour un accès non discriminant aux études supérieures des étudiant·e·s et chercheur·euse·s en exil. Les plaidoyers menés par le MEnS et le RESOME aboutissent à la création d'un Diplôme Universitaire (DU) habilité : le Diplôme Universitaire Passerelle. La reconnaissance nationale de ce diplôme est une avancée majeure dans l'accès aux études pour les personnes en exil. En effet, l'habilitation de cette formation ouvre les droits aux bourses et logements du CROUS sur critères sociaux<sup>3</sup> pour les étudiant·e·s sous protection internationale<sup>4</sup>. C'est à ce moment que la catégorie d' « étudiants en exil » apparaît pour la première fois dans un discours politique public visibilisant les défis rencontrés par les personnes concernées. La ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de l'époque, Frédérique Vidal, expose dans un communiqué de presse la volonté du gouvernement de mieux accueillir les étudiant·e·s sous protection internationale car selon la ministre « 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. » (CABINET DE FREDERIQUE VIDAL, 2019). Les défis rencontrés par ce public et l'importance de prendre des mesures concrètes est alors porté au grand jour. La chronologie des événements marquants résumant ce processus peut être retrouvée en Annexe 1.

Le choix de l'appellation « étudiant·e exilé·e » a été portée par le RESOME lors de réunions avec les différent·e·s acteur·ice·s. Le collectif avait pour volonté de ne pas choisir une catégorie

---

<sup>3</sup> Les Diplômes Universitaires qui ne sont pas habilités n'ouvrent pas le droit aux aides du CROUS. Il existait notamment à ce moment des DU de Français Langue Etrangère (FLE) pour les personnes souhaitant apprendre le Français mais, n'étant pas reconnus ces formations n'étaient pas éligibles aux aides du CROUS.

<sup>4</sup> La protection internationale comprend les statuts de réfugié·e·s, protection subsidiaire et protection temporaire ; pour plus d'informations sur les différents statuts voir (DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE, 2024b)

juridique existante (par exemple « réfugié·e ») pour inclure le plus de personnes concernées, ni d'employer le terme « migrant·e » pour ne pas alimenter une vision péjorative de cette population déjà présente dans les débats publics « L'enjeu était de ne pas soumettre l'accueil universitaire aux décisions administratives d'octroi ou de rejet du statut de réfugié·es, ni d'une définition des migrations légitimes dont nous savions l'arbitraire et les conséquences néfastes » (RESOME, 2025, p. 11).

En 2023, ce sont 40 établissements qui proposaient un DUP suivant une maquette commune. Les programmes forment environ 1800 étudiant·e·s par an (MEnS, 2025). Chaque établissement finance son programme sur fonds propres. Une aide réduite peut être apportée par le MEnS. La création des DUP s'inscrit dans un contexte politique dont il est important d'avoir un aperçu pour mieux saisir le fonctionnement des programmes.

## **2.1. Un contexte de libéralisation de l'université et de restriction de l'immigration**

Selon Bouffet et al. (2021), l'émergence et le développement des programmes de soutien à l'accès aux études pour les personnes en exil s'inscrit dans un contexte politique de libéralisation de l'université entraînant des conséquences sur le fonctionnement des DUP. Depuis plusieurs années, les universités alertent sur la baisse des financements de l'Etat qui les contraint à réduire leurs capacités d'accueil, fermer des formations, précariser des emplois (FRANCE UNIVERSITES, 2024). Les DUP ne sont pas exemptés de ces mesures. La question du renouvellement du programme se pose parfois pour des universités qui manquent de moyens (BOUFFET et al., 2021, p. 78). Les DUP ont également évolué dans un contexte politique de restriction de l'immigration avec le passage de deux lois précarisant les conditions de vie des personnes en situation de migration (BOUFFET et al., 2021; RESOME, 2025) et dans un climat de répression de la solidarité. L'inconditionnalité de l'inscription aux programmes en fait un acte politique

[Les DUP sont] constitués d'un public administrativement hétérogène : bénéficiaires d'une protection internationale, mais aussi sans-papiers, demandeurs d'asile ou dublinés, regroupés sous la catégorie volontairement sous-déterminée d'« étudiants exilés ». Or, le soutien aux demandeurs d'asile et aux sans-papiers est considéré, selon l'expression utilisée par un membre du ministère lors d'un entretien avec un membre du MEnS en 2020, comme « une ligne rouge » à ne pas franchir. ... Les personnels de ces programmes se trouvent par conséquent souvent confrontés à des situations humaines particulièrement complexes face auxquelles ils doivent se former sur le tas et se mobiliser. Les « DU Passerelles » sont ainsi des lieux investis affectivement et moralement, voire des lieux de

politisation. Ils ouvrent en effet à des actions ou à des événements politiques qui renouvellent autant les pratiques locales que l’imaginaire politique, car ils favorisent les liens avec des personnes qui n’ont que très rarement accès à la parole ou la visibilité dans l’espace public. (BOUFFET et al., 2021, p. 81)

Le manque d’investissement de l’Etat dans le développement des DUP, des mesures d’apprentissage du Français et les pratiques d’accélération des sorties d’hébergement des personnes en demande d’asile conduit les personnes exilées qualifiées ou diplômées vers des emplois peu qualifiés engendrant ainsi un déclassement professionnel (BOUFFET et al., 2021, p. 81). Au contraire, les programmes universitaires d’aide à la reprise d’étude comme le Diplôme Universitaire Passerelle contribuent « à enrayer les mécanismes de déclassement systématique des personnes exilées. » (BOUFFET et al., 2021, p. 81).

## **2.2. Le fonctionnement des Diplômes Universitaires Passerelles**

Les DUP répondent à une maquette-cadre proposée par le MEnS cependant chaque établissement est libre d’apporter des spécificités en fonction de son public cible, du territoire et de l’orientation académique de l’université. Ils proposent généralement : «

- L’apprentissage de la langue française dans une optique d’insertion sociale, académique et professionnelle en France
- Des activités culturelles et sportives
- Un accompagnement des étudiants dans leurs démarches administratives
- Une assistance sociale, psychologique et médicale
- Une aide à l’orientation et à la reprise d’étude » (Réseau MEnS, 2024)

Les formations durent d’un semestre à 2 ans et visent l’obtention d’un niveau de français allant du niveau A1 au niveau C2<sup>5</sup>. La majorité des établissements propose de former au niveau B2, niveau requis pour entrer dans une filière de l’enseignement supérieur (MEnS, 2025). L’inscription se fait sur dossier et le nombre de candidatures reste limité. En 2024, seulement 30% des candidat·e·s ont été accepté·e·s ce qui représente plus de 4200 personnes qui n’ont pas pu accéder à la formation (MEnS, 2025).

---

<sup>5</sup> « Le cadre européen de référence pour les langues (CECRL) est un classement qui permet d’évaluer son niveau de maîtrise d’une langue étrangère. » (DIRECTION DE L’INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE, 2024a)

Plusieurs acteur·ice·s interviennent au sein du programme : membres d'associations, services de l'université, personnels du CROUS... Le DUP représente plus qu'une formation, les personnes impliquées peuvent avoir un réel engagement social en faveur des droits des étudiant·e·s en exil, dépassant le cadre du DUP. Selon Bouffet et al.

[les responsables des DU Passerelles] élaborent de nouvelles pratiques locales qui contribuent à créer une culture de l'accueil des personnes exilées au sein des universités, culture susceptible de se répercuter sur des étudiants en dehors des programmes. En effet, parce que les responsables des DU connaissent les contextes locaux, elles deviennent des personnes-ressources à même de renseigner les exilés souhaitant s'inscrire dans une formation universitaire ou de soutenir les étudiants sans-papiers. Au-delà du DU en lui-même, c'est donc un circuit d'information, d'inscription voire de défense des personnes exilées qui est favorisé par la mise en place d'un programme d'accueil. L'ambition des personnes impliquées peut, dans certains cas, s'élargir : il s'agit alors d'œuvrer en faveur d'une amélioration générale du traitement des personnes exilées sur l'ensemble du territoire, avec des réflexions menées au sein du MEnS sur les questions de droit au stage, d'accès aux logements CROUS ou de compatibilité entre RSA et études. (BOUFFET et al., 2021, p. 77)

Le contexte de déploiement du programme étant posé, il convient maintenant de présenter le cadre théorique qui servira d'appui à l'analyse des données.

### 3 Cadre théorique

L'analyse des données produites lors des entretiens et de l'atelier participatif sera encadrée par trois perspectives théoriques : l'intersectionnalité, la théorie des capitaux initiée par Pierre Bourdieu à la fin des années 1970 et les apports théoriques des recherches sur la catégorisation dans la migration.

#### 3.1.L'Intersectionnalité

L'intersectionnalité sera utilisée dans ce travail comme « outil heuristique » (ANTHIAS, 2013, p. 127, traduction libre) aidant à analyser plus finement les expériences vécues par les étudiant·e·s de DUP. Cette approche permet de révéler la complexité des situations des participant·e·s et l'hétérogénéité des vécus dans ce même groupe d' « étudiant·e·s en exil ». L'intersectionnalité permettra de comprendre comment l'interaction entre plusieurs caractéristiques ou « catégories de différenciation » (BASTIA, 2014, p. 245) façonne leur expérience.

##### 3.1.1. L'intersectionnalité : de quoi parle-t-on ?

L'intersectionnalité est appliquée de différentes manières et revêt diverses définitions depuis sa première théorisation attribuée à Kimberlé Crenshaw en 1991 (CRENSHAW, 1991). Historiquement, le concept a d'abord été utilisé pour étudier les diverses formes d'oppression que vivaient les femmes noires aux Etats-Unis. C'est en prenant conscience que le genre n'était pas suffisant pour révéler la complexité des situations vécues par certain·e·s membres d'un groupe social que les féministes des *women's studies* sont allées plus loin en introduisant d'autres catégories sociales de la différence telles que la « race »<sup>6</sup>, la classe, l'ethnicité, l'âge, la nationalité, la sexualité, le handicap etc. Dans une perspective intersectionnelle, ces dimensions ne sont pas étudiées isolément mais c'est le croisement entre elles qui permet de rendre compte plus finement des inégalités dont certains individus et groupes sociaux font l'objet. L'interaction entre ces dimensions est alors utilisée pour révéler des systèmes de pouvoir et de domination sources d'oppression (ANTHIAS, 2013; BASTIA, 2014).

Dans cette étude, l'intersectionnalité est comprise comme un cadre théorique et un outil permettant d'analyser les expériences subjectives des individus sous le prisme de catégories sociales de la différence ou divisions sociales. Ces catégories sont relationnelles, c'est-à-dire

---

<sup>6</sup> Les guillemets entourant le mot « race » ont pour objectif de montrer que ce terme est ici compris en tant que construction sociale qui se pose comme une catégorie de la différence.

qu'elles s'influencent mutuellement (ANTHIAS, 2013, p. 126), et peuvent se rapporter à des désavantages sociaux ou des privilèges suivant l'argument de Riaño (2011) et celui de Bastia. Selon Bastia, la plupart des études se focalisent sur les groupes marginalisés, leurs désavantages et les oppressions limitant l'échelle de l'intersectionnalité « autant en termes de qui est considéré comme intersectionnel qu'en termes d'occultation des différences intra groupes » (BASTIA, 2014, p. 243, traduction libre). Adressant cette limite dans une étude portant sur l'accès au marché du travail de femmes hautement qualifiées immigrées en Suisse, Riaño argue que les caractéristiques sociales qui apparaissent comme des facteurs d'oppression à un moment donné peuvent devenir des ressources mobilisables pour « déployer l'*agency* et renverser les désavantages d'une position socioéconomique, du genre et de l'ethnicité qui les handicapaient initialement » (RIAÑO, 2011, p. 1544 traduction libre). Cet argument introduit la notion de situation des oppressions. Par une étude transnationale des expériences de vie d'immigrant·e·s sud-asiatiques hautement qualifié·e·s aux Etats-Unis et de leurs enfants, PURKAYASTHA révèle le caractère situé des privilèges et de la marginalisation et le rôle que joue les structures dans la position sociale des individus. Suivant la présence ou non de ces structures, les systèmes d'oppression diffèrent d'un état-nation à l'autre, par exemple

They may be marginalised as non-white in one country, may be the 'racial' norm in another or even be marginalised for being non-black in yet another, but the structures, or absence of structures, that mark what is normal or other, are likely to interact with gendering, class formation and other processes (with their local variations) to shape varying experiences. (PURKAYASTHA, 2010, p. 40)

En résumé, l'intersectionnalité est ici comprise comme l'interaction entre diverses catégories sociales de la différence (« race », classe, genre, nationalité, âge, handicap etc.) qui, située dans un lieu donné et à un moment donné, accorde des privilèges ou marginalise certains individus ou groupes sociaux, révélant ainsi des inégalités et des systèmes d'oppression structurels. Selon Tanja Bastia, l'intersectionnalité s'est révélée utile particulièrement dans les études migratoires pour rendre compte des diverses formes d'oppression et de privilèges présentes tout au long du processus migratoire (BASTIA, 2014, p. 238). C'est pourquoi il paraît intéressant d'utiliser ce cadre théorique pour ce travail recherche. Cependant, étant notée la diversité des perspectives intersectionnelles, il convient de préciser l'approche qui sera prise lors de ce travail.

### 3.1.2. Les différentes complexités

La méthodologie est perçue par certains scientifiques comme une limite à l'utilisation de l'intersectionnalité. Leslie McCall (MCCALL, 2005) argue que l'intersectionnalité pose de nouveaux défis méthodologiques et que la manière d'étudier la complexité de la vie sociale des individus manque de clarté. Pour clarifier cela, elle met en lumière trois façons d'aborder la complexité, concept clé dans les études féministes intersectionnelles. Ces approches se distinguent par leur positionnement face aux catégories. La *complexité anticatégorielle*, la plus à même de rendre compte de la complexité selon l'auteure, « est basée sur une méthodologie qui déconstruit les catégories analytiques ». Selon McCall, cette approche a démontré son utilité dans plusieurs études, permettant de révéler de nouvelles identités et d'inclure de nouveaux groupes sociaux en déconstruisant certaines catégories. C'est ainsi par exemple que la visibilité des personnes bisexuelles, transgenres et queers est venue casser la binarité homo/hétérosexuelle. La chercheuse relie cette méthodologie aux méthodes narratives dans la recherche qualitative. La méthode *anticatégorielle* a eu pour effet d'apporter un regard critique sur les catégories, les rendant suspectes

The primary philosophical consequence of this approach has been to render the use of categories suspect because they have no foundation in reality: language (in the broader social or discursive sense) creates categorical reality rather than the other way around. The methodological consequence is to render suspect both the process of categorization itself and any research that is based on such categorization, because it inevitably leads to demarcation, and demarcation to exclusion, and exclusion to inequality. (MCCALL, 2005, p. 1777)

La seconde approche est la *complexité intracatégorielle* permettant de révéler des différences de pratiques et de vécus au sein d'un même groupe social. Elle s'intéresse à la création de frontières et la manière dont certains individus traversent les frontières traditionnelles d'un groupe, à travers leur identité qui ne colle pas complètement à celle attendue dans le groupe. McCall rapproche cette méthodologie à celle des études de cas ou *case studies*. La troisième approche nommée *complexité intercatégorielle* constitue le thème central de son article car apparaît pour l'auteure comme la moins étudiée. Cette approche nécessite de partir de catégories analytiques déjà constituées pour étudier les inégalités entre plusieurs groupes sociaux. L'évolution de ces inégalités est au centre de l'approche *intercatégorielle*.

L'approche utilisée dans ce travail de recherche ne se situe pas dans une seule des méthodes soulignées par McCall mais emprunte les idées et outils des méthodes *anticatégorielle* et *intracatégorielle*. L'objectif visé par l'utilisation de la complexité *anticatégorielle* est de

critiquer la catégorie « étudiant·e·s en exil » en partant de l'hypothèse que cette celle-ci est socialement construite, localisée dans un contexte historique politique et social et qu'elle a des effets sur les personnes catégorisées. Utiliser cette approche implique d'explorer la signification de cette catégorie par les étudiant·e·s concerné·e·s en se demandant si eux et elles-mêmes s'identifient à cette catégorie et de rechercher les effets que cela produit. La méthode *intracatégorielle* visera à rendre compte des différences de vécu entre les individus au sein de ce même groupe social nouvellement constitué partant du postulat que différents profils sont inclus dans ce groupe amenant différentes expériences. L'objectif visé est de représenter au mieux la diversité des expériences des membres du groupe en visibilisant celles qui seraient marginalisées. L'intersectionnalité servira d'appui pour analyser les données produites lors de cette recherche. Une autre perspective paraît pertinente pour comprendre les expériences des étudiant·e·s : la théorie des capitaux de Bourdieu. Son explication fera l'objet de la partie suivante.

### **3.2. La théorie des capitaux selon Bourdieu**

Les programmes universitaires d'aide à la reprise d'étude pour les personnes en exil semblent constituer une ressource institutionnelle à la réalisation du projet d'études des étudiant·e·s qui en bénéficient. A côté de cela, les élèves<sup>7</sup> de ce programme ont également des ressources propres pouvant être mobilisées pour atteindre leur objectif et améliorer leur expérience. Afin d'étudier ces ressources, le concept bourdieusien de *capitaux* sera utilisé comme cadre théorique.

Avant de définir les différents types de capitaux théorisés par Pierre Bourdieu, voici une définition de la notion de capital qui aidera à comprendre l'idée du sociologue

[Le capital] s'accumule au travers d'opérations d'investissement, il se transmet par le biais de l'héritage, il permet de dégager des profits selon l'opportunité qu'a son détenteur d'opérer les placements les plus rentables. (BONNEWITZ, 2009, p. 72)

Selon la théorie du sociologue Pierre Bourdieu, il existe trois types de capitaux qui viennent s'ajouter au capital économique : le *capital social*, le *capital culturel*, et le *capital symbolique*. Ils constituent les ressources mobilisables ou les chances pour les individus d'améliorer leur position sociale. La position sociale chez Bourdieu est comprise comme la position symbolique

---

<sup>7</sup> L'utilisation du mot « élève » ne doit pas être vu comme inférieurisant mais permet de faciliter un langage inclusif dans ce travail. Il est interchangeable avec étudiant·e.

qu'une personne occupe dans la société en relation avec les autres membres de cette société. Dans sa théorie, le sociologue divise la société en classes sociales regroupant différents types d'emplois, et les place sur un axe en fonction du niveau de capital possédé. La classe dominante est celle qui possède le plus de capital alors que les classes populaires sont celles qui en possèdent le moins. Cette division implique donc une hiérarchie entre différents groupes sociaux. Le sociologue précise que du temps est nécessaire pour accumuler ces différents types de capitaux, précision qui a son importance dans l'étude des inégalités. Pour donner un exemple simplifié, les familles ayant un capital économique faible doivent dédier du temps à travailler et possèdent alors peu de temps pour enrichir ou transmettre leur capital culturel et social à leurs enfants. A l'inverse, des familles dont le capital économique est déjà constitué et suffisant pour vivre au quotidien, peuvent alors dédier plus de temps à la production de capital culturel et social, production pouvant elle-même contribuer à créer du capital économique à travers ce que Bourdieu appelle la *conversion*. Contrairement au capital économique qui est « immédiatement et directement convertible en argent et peut être institutionnalisé sous la forme de droits de propriété » (BOURDIEU, 2002, p. 281 traduction libre), les capitaux culturels, sociaux et symboliques nécessitent d'être convertis pour devenir du capital économique. Le capital culturel et le capital social étant les plus importants dans ce travail de recherche, ils seront détaillés ci-dessous. Le capital symbolique correspond au prestige et à la reconnaissance accordée par les pairs ou les institutions. Il peut se composer de tous types de capitaux (économique, culturel et social) et être matériel ou immatériel : un prix, une bourse, un discours peuvent constituer un capital symbolique (DURAND, 2014).

### 3.2.1. Le capital culturel

La notion de capital a pris tout son sens dans les recherches menées à l'école sur l'« inégalité des performances scolaires des enfants issus des différentes classes sociales » (BOURDIEU, 1979, p. 3). Ces recherches ont permis de mettre en avant que la réussite scolaire n'est pas qu'une affaire de capacités individuelles de l'enfant mais que d'autres éléments entrent en jeu constituant ainsi le capital culturel. Le capital culturel peut être converti sous certaines conditions en capital économique et peut être institutionnalisé sous la forme d'un diplôme d'études (BOURDIEU, 1979). Il se compose de biens culturels matériels et de dispositions mentales et corporelles aussi appelées culture. Cette culture nécessite ce que Bourdieu appelle une incorporation, c'est-à-dire une inscription du savoir appris dans le corps et l'esprit. C'est la forme *incorporée* du capital culturel. L'incorporation demande du temps et l'engagement de l'individu lui-même, en d'autres termes, le capital culturel incorporé ne peut

pas être donné par quelqu'un d'autre. Il est majoritairement transmis par la famille selon Bourdieu mais ne peut pas être transmis instantanément.

La seconde forme du capital culturel est la forme *objectivée*. Le capital culturel se présente à travers l'accumulation de biens culturels tels des œuvres d'art, des supports d'écoute musicale, des livres etc.

La forme *institutionnalisée* constitue la dernière forme du capital culturel. Elle est de toute importance dans ce travail de recherche car directement liée à l'aboutissement d'une année en DUP à savoir, un diplôme de fin d'études. Les diplômes obtenus à la fin d'un cursus scolaire ou académique représentent la reconnaissance par la société et les institutions étatiques de la détention d'un capital culturel. Ils peuvent être utilisés pour augmenter son capital économique en occupant un emploi relatif au titre obtenu.

Ces trois formes de capital culturel n'évoluent pas seules et, couplées avec un capital social, peuvent changer la position sociale d'un individu.

### 3.2.2. Le capital social

Bourdieu (2002, p. 286 traduction libre) appelle capital social « l'ensemble des ressources réelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable plus ou moins institutionnalisé de relations de connaissances et de reconnaissances mutuelles, en d'autres termes, l'appartenance à un groupe ». L'existence d'un capital social n'est pas innée mais construit par les individus au fil d'engagements et d'interactions au sein d'institutions. Le volume du capital social dépend du nombre de relations ou connections mobilisables et du capital de chacun des individus engagés dans ces relations. Il peut être convertible dans certaines occasions, en capital économique. Une répartition inéquitable des différentes formes de capitaux dans la société amène à des inégalités sociales et à des relations de domination entre les membres des groupes qui possèdent un grand capital global et les individus qui en possèdent peu. Le volume et la nature du capital possédé par les étudiant·e·s en exil détermine leur accès aux études supérieures et leurs chances de réussite. C'est pourquoi un accès équitable aux ressources est un enjeu majeur de la réussite aux études des étudiant·e·s en exil et de leur intégration dans la société. Les ressources sont réparties entre individus à travers un accès aux droits conditionné par l'appartenance à un groupe social ou en d'autres termes, en fonction des catégories sociales et politiques dans lesquelles les individus sont mis. C'est pourquoi un aperçu du processus de catégorisation, et notamment de ces enjeux dans le domaine de la migration sera abordé dans la prochaine partie.

### 3.3. La catégorisation sociale

Afin de comprendre comment la catégorisation en tant qu'« étudiant·e·s exilé·e·s » affecte l'expérience des étudiant·e·s des programmes universitaires d'aide à l'accès aux études supérieures, je propose de jeter un œil aux travaux qui ont analysé le processus de catégorisation et plus particulièrement à l'émergence des catégories de la migration. La littérature traitant des catégories en sciences sociales et dans les études migratoires semble dispersée et ne se regroupe pas au sein d'une seule et même discipline. Les recherches publiées offrent un panel de manières différentes d'aborder le processus de catégorisation reflétant un manque de théorisation des catégories et de la catégorisation (DAHINDEN et al., 2021). Les éléments théoriques exposés ci-dessous sont issus d'articles provenant de différentes disciplines, formant ainsi un cadre théorique adapté à la compréhension de ce travail de recherche.

#### 3.3.1. *Le processus de catégorisation sociale*

Après que les catégories aient été étudiées par des philosophes tels Aristote et plus récemment Kant (KANT, 1980), l'étude des catégories a été reprise par les sociologues Durkheim et Mauss à la fin du XIXème s. C'est en les pensant comme des « choses sociales » (QUERE, 1994, §3) que les sociologues ont pu inclure une dimension sociale à l'étude des catégories. Le sujet a ensuite été repris dans différentes disciplines comme la psychologie cognitive, l'anthropologie et la linguistique.

Les catégories sociales peuvent être définies par une représentation simplifiée de la complexité du monde social permettant de le penser et d'agir dessus. Les recherches en psychologie cognitive et sociale ont montré que le processus de catégorisation – l'attribution d'un groupe social à une personne en fonction de caractéristiques préétablies, est naturel. Cependant, comme le précise Vertovec, la façon dont les groupes sont créés et leur contenu est social (VERTOVEC, 2021, p. 1280). Quéré défend que la catégorisation ne sert pas seulement à produire de la connaissance mais qu'elle a des conséquences pratiques sur les actions sociales. Selon l'auteur, les catégories sont davantage qu'une représentation de la réalité, elles ont une fonction. Tajfel donne à la catégorisation un enjeu de positionnement dans la société dans sa définition de 1981 qui sera retenue dans ce travail

'Social categorization' is a process of bringing together social objects or events in groups which are equivalent with regard to an individual's actions, intentions and system of beliefs... . [S]ocial categorization can therefore be considered as a system of orientation which helps to create and define the individual's place in society. (TAJFEL cité par DAHINDEN et al., 2021, p. 538)

Selon les chercheurs, la catégorisation est donc un processus à l'origine de la mise en place d'actions politiques et sociales qui, en organisant la distribution des ressources, détermine la position sociale d'un individu.

Adoptant un point de vue praxéologique<sup>8</sup>, et s'appuyant sur les recherches de Sacks (SACKS, 1995), Quéré soulève quatre points importants : 1) un problème de sélection des catégories dans l'identification d'une personne : les catégories sont *normatives* et la catégorisation effectue une *sélection d'identités* ; 2) les catégories jouent un rôle de support dans l'organisation du savoir de sens-commun ; 3) la sélection d'une catégorie permet l'*action* ; 4) les catégories permettent de *rendre visibles* les actions (QUERE, 1994 ,§66-69). Le premier point du sociologue introduit la notion de préjugé ou jugement à priori, élément central du processus de catégorisation. Ces préjugés peuvent être à l'origine d'inégalités, l'une des limites de la catégorisation, que nous verrons ci-dessous.

Avant d'en venir aux limites, je soulèverai deux dimensions de la catégorisation qui seront utiles à l'analyse des données de ce travail, à savoir les dimensions techniques et cognitives et pratiques. Selon Martiniello et Simon, la dimension technique de la catégorisation se réfère à « [l']élaboration de catégories administratives ou statistiques par lesquelles les individus sont désignés ou décrits » (MARTINIELLO & SIMON, 2005, p. 2). Elle est directement reliée aux institutions et structures étatiques. La dimension cognitive et pratique renvoie quant à elle à la manière dont « les individus sont pensés et perçus » (MARTINIELLO & SIMON, 2005, p. 2). Ces deux dimensions permettent aux auteurs de souligner que les catégories aboutissent à la production d'identités collectives et qu'elles révèlent la présence d'un rapport de pouvoir.

La catégorisation n'est pas nécessairement négative. Elle aide les scientifiques à organiser leurs études, permet d'orienter les politiques publiques et d'élaborer des lois (HADJ ABDOU & ZARDO, 2024). Selon Sasia, elle peut « se révéler valorisante, ou au contraire stigmatisante, selon les imaginaires collectifs auxquels elle renvoie. » (SASIA, 2018, p. 76). Elle permet également d'octroyer de nouveaux droits à un groupe de personnes comme cela a été le cas avec l'instauration de la Convention de Genève qui a permis de protéger les personnes réfugiées des zones de guerre. Cependant, en impliquant une dichotomie entre migration volontaire et migration forcée cette catégorisation a entraîné une différenciation dans l'accès aux droits sur la base d'une définition floue de la migration forcée ou volontaire ce qui se révèle problématique pour les chercheuses (HADJ ABDOU & ZARDO, 2024, p. 39). Cet exemple

---

<sup>8</sup> La praxéologie est l'étude des actions humaines

illustre les avantages et les problèmes posés par la catégorisation. Ces derniers seront évoqués ultérieurement. Avant cela, un des aspects de la catégorisation sera abordé, à savoir sa situation dans le temps et l'espace.

### 3.3.2. La catégorisation : un processus situé

Les exemples donnés par Hadj Abdou et Zardo dans leur étude sur les catégories de la migration montrent comment la catégorisation est un processus qui s'opère dans un espace et un moment donné et qu'une catégorisation n'est pas définitive mais change en fonction du contexte. Les chercheuses illustrent ce point par deux moments de l'histoire contemporaine qu'elles appellent « crises » : la crise du COVID et la crise migratoire de 2015. Durant le COVID, les personnes catégorisées comme migrantes économiques peu qualifiées ont soudain pris une place plus importante dans la société, notamment pour celles travaillant dans le domaine de la santé, en obtenant une reconnaissance de la part des citoyens et citoyennes les acclamant en héros chaque jour à leurs fenêtres. Cette catégorie de population initialement perçue comme invisible ou indésirable dans l'opinion publique a laissé place à une reconnaissance et une estime par la population nationale. La majorité des gouvernements de l'Union Européenne ont continué à autoriser l'immigration des personnes occupant les emplois jugés essentiels (HADJ ABDOU & ZARDO, 2024, p. 38). Le deuxième exemple mentionné est celui du media d'information Al Jazeera dont l'antenne anglaise a décidé en 2015 de ne plus utiliser le mot « migrant » considéré comme déshumanisant pour les personnes en situation de migration. Ces exemples montrent que le processus de catégorisation dépend du contexte historique, politique, social et économique et qu'il est étroitement lié à des relations de pouvoir dont la décision de savoir qui est légitime ou pas reste aux mains des structures dominantes. En effet, la recatégorisation des personnels soignants immigrants par la reconnaissance symbolique de leur travail ne s'est pas systématiquement traduite en augmentation de salaire (HADJ ABDOU & ZARDO, 2024, p. 34). Il semble donc important de situer la catégorie d'« étudiant·e·s en exilé·e·s » dans un contexte historique, politique et social et de ne pas voir cette catégorie comme fixe mais comme potentiellement mouvante ayant des enjeux différents en fonction du contexte. Ces enjeux feront l'objet de la prochaine partie.

### 3.3.3. Les enjeux de la catégorisation sociale dans la migration

Les scientifiques qui s'intéressent à la migration témoignent d'une multiplication des catégories liées à la migration. Cette évolution a suscité un intérêt croissant pour les recherches traitant des catégories et des enjeux qui découlent de cette multiplication. Les travaux

académiques se divisent en deux grandes approches : celle du positionnement des scientifiques face aux catégories et celui des catégories comme objet d'études en soi visant à comprendre le processus de catégorisation, comment le vivent les personnes concernées et comment les acteurs et actrices du monde social s'en emparent (LEPOUTRE & MALOGNE-FER, 2022). C'est cette dernière perspective qui sera traitée ci-dessous.

### 3.3.3.1. *Des enjeux politiques*

L'étude des catégories en soi pose des enjeux politiques directement reliés aux droits des personnes. La catégorisation en migrant·e indésirable, irrégulier·e ou en migrant·e légitime est souvent faite par les décideurs politiques, dans les médias et l'opinion publique, ayant un impact direct sur l'accès aux droits des personnes (HADJ ABDU & ZARDO, 2024, p. 9). « Les catégories de la migration ne font pas seulement représenter ou refléter le monde, mais à la fois le créent et le limite. » (DAHINDEN et al., 2021, p. 539). Martiniello et Simon (2005, p. 1) soutiennent que la catégorisation est liée à des relations de pouvoir qui implique nécessairement une hiérarchie entre un dominant et un dominé. La catégorisation représente pour les auteurs un enjeu politique car l'assignation d'un individu à une catégorie et la reconnaissance d'un groupe social par l'institution sont étroitement liées à l'attribution de droits

En tant que mise en forme du monde social et reconnaissance des groupes pouvant légitimement participer à la vie démocratique et revendiquer éventuellement des droits, la catégorisation constitue un enjeu de pouvoir stratégique dans les sociétés post-migratoires toutes caractérisées par une multiculturalité importante. [...] Les moyens de l'institutionnalisation ne relèvent pas seulement de l'attribution de droits spécifiques ou de l'exercice d'un pouvoir en tant que groupe ; ils commencent par la mise en catégorie et le plus souvent s'y arrêtent. (MARTINIELLO et SIMON, 2005, p. 1)

L'émergence au XX<sup>ème</sup> s. de la catégorie « migration illégale », remplacée depuis peu par « migration irrégulière » en est un exemple. Cette catégorisation s'est développée suite à la volonté politique de restreindre l'immigration en Europe en contrôlant l'entrée, la durée de séjour et le travail des ressortissants étrangers (HADJ ABDU & ZARDO, 2024, p. 36). Son utilisation par les pouvoirs publics et reprise dans les médias gomme l'hétérogénéité des situations des personnes immigrantes. Par ailleurs, le Conseil de l'Europe alerte sur une mauvaise utilisation de la terminologie qui peut mener à des attitudes racistes et xénophobes (COMITEE ON MIGRATION, REFUGEES AND DISPLACED PEOPLE, 2015).

Les catégories de la migration peuvent devenir des labels ou étiquettes faites de stéréotypes qui servent de base à l'évaluation des besoins procédé critiqué par Bakewell « Une fois la catégorie établie, un ensemble de problèmes associé à celles et ceux qui tombent [dans

la catégorie] est identifié et la catégorie devient un groupe de clients pour la politique, avec un ensemble stéréotypé de besoins présumés. » (BAKEWELL, 2008, p. 436). Ces stéréotypes contribuent à un processus de fabrication des inégalités, processus inévitable dans la catégorisation selon Vertovec (2021, p. 1280).

Selon Hadj Abdou et Zardo, les catégories de la migration reflètent la plupart du temps des opinions et stratégies politiques et ne sont pas fidèles à la réalité des individus. C'est le cas des catégories basées sur les qualifications *low-skilled migrant* ou *highly-skilled migrant* qui selon les scientifiques « reflètent des décisions politiques prises (généralement) dans les pays de destination à propos des qualifications requises dans les marchés du travail nationaux. » (HADJ ABDOU & ZARDO, 2024, p. 37, traduction libre). Selon les autrices, elles sont basées sur des intérêts politiques et des relations de pouvoir et de ce fait ont des conséquences importantes sur la vie des personnes migrantisées<sup>9</sup>, définissant leur accès aux droits, leurs ressources et leurs opportunités (HADJ ABDOU & ZARDO, 2024, p. 42). L'élaboration de catégories de la migration souvent binaires (migration volontaire/forcée ; vulnérable/non-vulnérable ; irrégulier ; économique ...), élaborées par les institutions étatiques et reprises dans les médias, véhiculent des représentations stéréotypées dans lesquelles les personnes sont hiérarchisées en « bon migrant/mauvais migrant » ou en individu désirable ou non désirable. La création récente de la catégorie « étudiant·e exilé·e » semble suivre ces approches théoriques et présenter des enjeux politiques. En rendant visible cette population, la mise en catégorie est devenue vectrice de droits, notamment ceux d'accéder à un programme d'aide à l'accès aux études supérieures – le Diplôme Universitaire Passerelle, et de bénéficier de droits sociaux (bourse et logement du CROUS). En revanche, la catégorisation en tant qu'« étudiant·e·s en exil » porte le risque de porter l'attention sur des besoins présumés de formation académique des individus et non sur la reconnaissance de leurs compétences propres et la valorisation de leurs qualifications obtenues en dehors de la France.

Face l'enjeu politique sous-tendu dans le processus de catégorisation, un certain nombre de scientifiques attire l'attention des chercheuses et chercheurs en migration sur leur responsabilité et l'impact de leur utilisation des catégories, appelant à davantage de réflexivité (DAHINDEN, 2016; DAHINDEN et al., 2021; HADJ ABDOU & ZARDO, 2024; MARTINIELLO & SIMON, 2005). Selon Hadj Abdou et Zardo, à travers les études qu'ils mènent les scientifiques font partie intégrante du système de gouvernance de la migration et

---

<sup>9</sup> Le terme migrantisé·e permet de souligner que la catégorisation en tant que migrant·e est assignée par l'extérieur et dépendante d'un contexte socio-géographico-historico politique.

peuvent avoir un impact sur la « gestion de la migration » (HADJ ABDOU & ZARDO, 2024, p. 35). Un retour sur la réflexion menée autour de l'utilisation dans cette étude de la catégorie « étudiant·e exilé·e » sera effectué dans la partie méthodologique. Les éléments théoriques encadrant ce travail étant exposés, il convient d'explorer maintenant certaines des recherches menées sur l'expérience des étudiant·e·s en exil au regard des perspectives exposées ci-dessus.

## **4 Etat des lieux des recherches sur l'expérience des étudiant·e·s en exil dans l'enseignement supérieur**

Les études menées à l'international au sujet des étudiant·e·s exilé·e·s dans l'enseignement supérieur utilisent majoritairement le terme *refugee·s* pour qualifier la population étudiée. La plupart des études s'intéressent aux barrières d'accès aux études supérieures et aux ressources comme celle de Grüttner et al. menée en Allemagne (GRÜTTNER et al., 2018) ou de Détourbe en France (DETOURBE, 2021), au réseau d'acteur·ice·s impliqué·e·s comme dans l'étude de Viczko et al. comparant les réseaux du Canada, de la France et de l'Angleterre (VICZKO et al., 2021) ou aux politiques d'accueil du corps étudiant étranger par des perspectives internationales comparées (DETOURBE, 2021).

En France, peu de recherches ont été conduites sur le sujet (VICZKO et al., 2021, p. 31). Le paysage littéraire se distingue par deux grands types de recherches : celles réalisées par des associations ou collectifs qui aident les personnes à accéder à des études supérieures (GERSHENBERG, 2020; RESOME, 2025; UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024), et celles traitant des programmes de soutien aux études supérieures (BOUFFET et al., 2021; COURCHINOUX et al., 2021). Une étude non spécifique au public en exil est en cours traitant des discriminations dans l'enseignement supérieur et la recherche, incluant des résultats relatifs aux personnes racisées dont les personnes en exil peuvent faire partie (HAMEL et al., 2022).

Les étudiant·e·s en exil cherchant à accéder à l'enseignement supérieur font face à de nombreux obstacles linguistiques, administratifs, économiques et sociaux qui seront détaillés ci-dessous.

### **4.1. La barrière de la langue**

Peu de formations universitaires sont proposées dans une langue autre que le français et l'anglais reflétant des enjeux politiques et stratégiques selon Détourbe (DETOURBE, 2021, p. 7). La maîtrise de la langue française constitue donc un enjeu majeur pour les étudiant·es en exil. En effet « La langue [...] 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. » (GERSHENBERG, 2020, p. 35). Dans une optique d'inclusion dans la société, la maîtrise de la langue est également une exigence administrative : un certain niveau – le niveau A2, est obligatoire pour pouvoir obtenir une carte de résident (DETOURBE, 2021, p. 7).

La maîtrise de la langue ne représente pas un obstacle pour toutes et tous les étudiant·e·s en exil, celles et ceux venant des anciennes colonies où le Français est encore pratiqué ont déjà une expérience qui s'avère facilitatrice dans leur accès et leur poursuite d'études. Cependant, pour celles et ceux qui n'ont jamais appris le Français, les solutions proposées par l'Etat se révèlent insuffisantes pour entrer dans une filière universitaire. (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 34). Les cours obligatoires offerts par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) préparent à un niveau de base A1 et ne sont financés qu'une fois le titre de séjour obtenu. Par ailleurs, ils sont limités aux signataires d'un Contrat d'Intégration Républicaine<sup>10</sup> excluant ainsi la possibilité aux personnes en demande d'asile d'accéder dès leur arrivée à des cours de français

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. (GERSHENBERG, 2020, p. 35)

Les solutions qui existent pour pallier le manque d'institutions gouvernementales s'avèrent insuffisantes. De nombreuses associations proposent bénévolement des cours de français en complément mais celles-ci sont inégalement réparties sur le territoire et les cours proposés, souvent saturés, ne sont pas adaptés au langage universitaire (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 35). Certaines organisations privées ou des DU de Français Langue Etrangère (FLE) proposent également des cours de français moyennant un coût qui ne peut pas être assumé par les étudiant·e·s déjà en situation de précarité économique.

Le manque d'investissement public retarde l'apprentissage du français pour les personnes en demande d'asile ayant de faibles ressources économiques et particulièrement pour les femmes. Les mères de famille sont limitées dans leur participation aux cours du fait de leur rôle familial (GRÜTTNER et al., 2018, p. 117). Il ne leur est pas évident de trouver des solutions de garde dû au manque d'un réseau social proche ou au coût qu'une solution externe au réseau social engendre (FTDA, 2023). Le problème du financement du transport et de l'insécurité est mis en avant par les femmes qui doivent parcourir de longs trajets de la banlieue au centre-ville

---

<sup>10</sup> « Le contrat d'intégration républicaine (CIR) est conclu entre l'État français et tout étranger non européen admis au séjour en France et souhaitant s'y installer durablement, sauf exceptions. Le signataire s'engage à suivre des formations pour favoriser son insertion dans la société française. La formation civique est obligatoire. Une formation linguistique peut [...] être demandée en fonction [du] niveau en français. » (DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE, 2025d)

pour se rendre sur le lieu des cours imposant d'attendre les transports en commun tard dans la nuit (GERSHENBERG, 2020, p. 36).

L'intersection entre le genre, le statut administratif et l'origine apparaît comme une limite à la maîtrise du français et retarde l'acquisition du niveau B2 exigé pour entrer dans une filière universitaire. La barrière de la langue apparaît ainsi comme un facteur d'inégalité dans l'accès à l'enseignement supérieur entre et pour les personnes en situation d'exil.

## **4.2.Des défis administratifs : un manque d'accès à l'information et des procédures d'inscription limitantes**

Les défis administratifs reviennent systématiquement dans les études menées sur l'accès à l'enseignement supérieur pour les personnes en exil, en faisant une limite principale à la réalisation du projet d'études (DETOURBE, 2021; GERSHENBERG, 2020; GRÜTTNER et al., 2018; UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024).

### *4.2.1. Un accès aux informations différentiel*

Le rapport de l'UEE met en avant une discrimination institutionnelle dans la politique d'accueil de l'Etat au regard de la nationalité des étudiant·e·s (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024). Certains pays adhèrent au dispositif *Etudes en France* de Campus France qui permet aux étudiant·e·s d'être préparé·e·s à leur entrée à l'université avant d'arriver en France grâce à une aide sur l'inscription et la demande de VISA. Le dispositif est ouvert à 72 pays (CAMPUS FRANCE, 2025) excluant les étudiant·e·s vivant hors de ces pays de la possibilité d'avoir des informations centralisées sur une même plateforme. Ce dispositif reflète une politique d'accueil inégale en France qui met en place des mesures de soutien dans certains cas<sup>11</sup> sans entrer dans une démarche d'universalité de l'accueil des étudiant·e·s étranger·ère·s (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 24). L'origine vient se croiser avec le statut administratif dans les chances de bénéficier de mesures d'aides.

Les informations disponibles pour les personnes en exil déjà présentes en France sont dispersées dans différentes structures majoritairement non spécialisées dans la migration et centralisés dans la capitale (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 28; VICZKO et al., 2021, p. 42). La dématérialisation apparaît comme une limite lorsque les informations présentes

---

<sup>11</sup> La circulaire du 22 mars 2022 a acté la mise en place de mesures d'urgence facilitant l'accès aux filières de l'enseignement supérieur pour les personnes déplacées d'Ukraine (Circulaire du 22 mars 2022 portant sur l'accueil des étudiants déplacés d'Ukraine bénéficiaires de la protection temporaire, 2022).

sur internet sont inaccessibles pour des raisons matérielles ou de langue. (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 24). Le manque de coordination des acteur·ice·s et la décentralisation des informations se pose comme un frein à l'accès à l'enseignement supérieur pour les personnes en exil.

#### *4.2.2. Le statut administratif : vecteur de discrimination*

Légalement, les universités ne sont pas autorisées à avoir un regard sur le statut administratif de l'étudiant·e (BOUFFET et al., 2021, p. 80). Malgré cela, de pratiques discriminatoires aboutissant à des refus d'inscription des étudiant·e·s en fonction de leur statut administratif ont été soulevées dues à un manque de formation du personnel administratif (RESOME, 2025, p. 13), notamment pour les étudiant·e·s en demande d'asile (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 31). Plusieurs étudiant·es rapportent avoir été questionné·es sur leur statut administratif lors du dépôt de la demande d'inscription à l'université, parfois avec des attitudes hostiles de la part du personnel remettant en cause la validité de leur titre de séjour (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 31). Ajouté au racisme ordinaire subi par les étudiant·e·s racisé·e·s, ces attitudes amplifient le stress ressenti face à la complexité administrative et augmente un sentiment d'exclusion. (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 33).

#### *4.2.3. La reconnaissance des diplômes : à l'intersection entre l'origine, le statut administratif et la situation économique*

Le coût et les procédures administratives pour faire reconnaître ses qualifications constitue un obstacle à la poursuite d'études universitaires (DETOURBE, 2021, p. 6). Les diplômes obtenus hors du territoire français peuvent être reconnus par le centre national ENIC-NARIC qui les évaluent sous réserve de présentation de l'original et fournit une équivalence. Le coût de cette procédure s'élève à 100€ pour les personnes qui ne sont ni bénéficiaires de la protection internationale<sup>12</sup> et ni en demande d'asile. Les personnes qui ne présente pas de titre de séjour valide (par exemple dont le VISA a expiré) doivent s'acquitter des frais (FRANCE EDUCATION INTERNATIONAL, s. d.). Pour les diplômes rédigés dans une langue non acceptée par ENIC-NARIC<sup>13</sup>, une traduction est exigée, entraînant des frais supplémentaires. La reconnaissance du diplôme par le centre n'est pas systématique et l'équivalence n'est pas

---

<sup>12</sup> Les bénéficiaires de la protection internationale sont les titulaires du statut de réfugié, de la protection subsidiaire ou protection temporaire

<sup>13</sup> Ceux qui n'ont pas été rédigés en Anglais, Espagnol, Portugais, Italien, Arabe

nécessairement à la hauteur du niveau la formation suivie dans le pays des étudiant·e·s pouvant engendrer un sentiment de déclassement social (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 36). Parfois les étudiant·es doivent justifier leur diplôme auprès de certaines administrations universitaires malgré la reconnaissance par ENIC-NARIC. Certaines universités exigent également un diplôme officiel de maîtrise du français dont les coût s'élèvent entre 90€ et 160€ (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 26). La procédure d'inscription à l'université rend compte des inégalités subies par l'intersection entre le statut administratif, l'origine et la situation économique des étudiant·e·s en exil qui se retrouvent défavorisés dans leur accès à l'enseignement supérieur.

### **4.3.Des défis spécifiques pour les femmes étudiantes**

Dans les années 2000, les actions du Collectif de lutte antisexiste contre le harcèlement sexuel dans l'enseignement supérieur ont marqué un tournant majeur dans la visibilisation des violences sexistes et sexuelles à l'université. Cette mise en lumière a permis de créer des dispositifs de prévention des violences au sein des établissements. Malgré ces mesures, plus de vingt ans après, les discriminations basées sur le genre restent présentes. L'enquête ACADISCRIS (HAMEL et al., 2022) menée dans deux universités françaises a soulevé un certain nombre de ces discriminations. Selon l'étude, les étudiantes « sont deux fois plus confrontées à des situations sexistes relevant du registre sexuel que les étudiants » (HAMEL et al., 2022, p. 16)<sup>14</sup>. Les comportements sexistes subis par les étudiantes et les étudiants peuvent avoir de lourdes conséquences sur leurs études, notamment lorsqu'ils sont répétés. Le climat insécurisant qui en découle peut engendrer des difficultés à s'impliquer dans les cours et parfois un abandon du projet d'études (HAMEL et al., 2022, p. 17).

Les résultats de l'étude ACADISCRIS montrent que le milieu universitaire peut représenter un contexte insécurisant où les étudiantes, en plus du sexisme vécu dans la vie quotidienne, peuvent subir des violences sexistes et sexuelles (HAMEL et al., 2022). Ces résultats n'ont pas été analysés au regard de critères tels que l'origine des femmes, leur couleur de peau, leur nationalité, leur statut administratif. Cependant, il est à supposer que les étudiantes de DUP n'échappent pas à ces violences, rendant leur parcours universitaire en France encore plus difficile. En effet selon une autre enquête menée dans le projet ACADISCRIS *L'expérience du racisme dans la vie étudiante*, les « personnes assignées à une des catégories minoritaires se déclarent ... plus souvent victimes de traitements inégalitaires, quelle qu'en soit la forme. »

---

<sup>14</sup> Voir le chapitre II du rapport pour les résultats statistiques précis (HAMEL et al., 2022)

(HAMEL et al., 2023, p. 14). Les formes rapportées dans l'enquête concernent les micro-agressions, les insultes, les traitements défavorables, les violences sexuelles et les menaces et agressions physiques. Par ailleurs, les femmes en exil ont une vulnérabilité accrue aux violences sexistes et sexuelles due aux conditions précaires dans lesquelles elles vivent, d'un manque de protection et de leur condition de femme racisées<sup>15</sup> (BAUTISTA COSA, 2018, p. 41). A l'intersection entre leur genre et leur assignation à un groupe national ou ethnique et leur statut administratif, les étudiantes en situation d'exil sont plus susceptibles d'être exposées aux diverses formes d'oppression citées plus haut.

#### **4.4. Les barrières économiques : à l'intersection entre de nombreuses catégories sociales de la différence**

##### *4.4.1. Des logements étudiants peu accessibles*

Les critères d'âge et de statut conditionnent la possibilité d'obtenir un logement stable et une bourse. En effet, pour pouvoir bénéficier des logements et bourses du CROUS, l'étudiant·e en exil doit être inscrit·e dans une formation habilitée par le gouvernement – ce qui n'est pas le cas de la majorité des DU de FLE, avoir moins de 28 ans et être bénéficiaire de la protection internationale ou temporaire. Celles et ceux qui ont un titre de séjour (Vie privée et vie familiale par exemple) doivent attester de 2 ans de résidence en France avant de pouvoir faire une demande de bourse (DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE, 2025b).

La précarité vécue par les étudiant·e·s qui ne rentrent pas dans ces critères (pour des motifs d'âge ou de statut) entrave leur réussite à l'université. « Disposer d'un logement stable est une condition essentielle à la bonne poursuite d'études. » (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 47). L'âge représente un facteur important d'inégalité d'accès aux études comme le rapporte l'étude de l'UEE « Dès lors, les seuils d'âge fixés par le CROUS pour accéder aux aides financières sont à la défaveur des personnes exilé·es, entravé·es dans leurs projets d'études par le trajet migratoire, les démarches administratives et la gestion de la précarité matérielle. » (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 62). L'impossibilité d'avoir recours à l'aide du CROUS amène les étudiant·es en exil à vivre dans des logements

---

<sup>15</sup> Certaines femmes sont contraintes de dormir dans la rue, d'autres sont victimes de réseaux d'exploitation sexuelle, d'insultes et de comportements raciste comme des vidéos prises à leur insu par des hommes blancs pour leur « aspect exotique » (BAUTISTA COSA, 2018, p. 41). D'autres ont fait part de proposition d'hébergement ou d'emploi par des hommes en l'échange d'actes sexuels ou encore des interpellations dans la rue pour connaître le prix du rapport sexuel, imaginant que leur couleur de peau faisait d'elles des travailleuses du sexe. (BAUTISTA COSA, 2018, p. 41)

éloignés de leur lieu d'étude, impliquant des coûts supplémentaires pour payer les transports et un découragement vis-à-vis des études (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 51). Le nombre de place en centre d'hébergement pour les personnes en demande d'asile est insuffisant amenant les étudiant·e·s à trouver des solutions autres. Parfois aucune solution n'est trouvée certain·e·s sont contraint·e·s de dormir dans la rue tout en suivant leur cursus à universitaire. Les personnes touchées par le dispositif d'orientation directif<sup>16</sup> se retrouvent dans des situations où elles doivent quitter le lieu où elles sont hébergées alors qu'elles avaient commencé une formation universitaire.

#### *4.4.2. Une précarité financière*

Beaucoup d'études mettent en avant les difficultés économiques qui entravent l'accès aux études pour les personnes exilées (GRÜTTNER et al., 2018, p. 117). Comme pour le logement, les aides financières pouvant être apportées aux étudiant·e·s se révèlent inégales car dépendantes de critères d'âge, de nationalité et de statut administratif (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 51). Les étudiant·e·s en situation de précarité économique qui veulent continuer leurs études sont amené·e·s à exercer un emploi pour financer leur vie quotidienne et leurs frais de scolarité, leur laissant moins de temps pour se concentrer sur leurs études et ralentissant leur parcours. Cette possibilité d'emploi est conditionnée par le statut administratif. Par exemple, les personnes en cours de demande d'asile doivent attendre 6 mois après l'enregistrement de leur demande pour pouvoir commencer à travailler (DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE, 2023). La précarité économique est également accrue lorsque l'étudiant·e a d'autres personnes à charge, enfants ou parents, c'est souvent le cas des étudiantes femmes. Le stress dû au besoin financier et les solutions mises en places pour y pallier engendrent une fatigue supplémentaire qui impacte la santé mentale des étudiant·e·s en exil, entravant leur capacité d'apprentissage (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 55). Ici l'intersection entre le statut administratif, l'âge et le genre et la classe sociale engendre des inégalités d'accès aux aides sociales limitant la possibilité pour les étudiant·e·s exilé·e·s de réaliser des études supérieures.

---

<sup>16</sup> L'orientation directive est une mesure de l'Etat qui demande à une personne en demande d'asile hébergée dans un centre d'accueil de partir dans un autre centre d'une région différente afin d'équilibrer les hébergements sur les territoires. Si la personne refuse de partir elle ne bénéficiera plus des conditions matérielles d'accueil (hébergement, allocation) (Article L551-15 : Refus et cessation, 2024; LA CIMADE, 2025)

## 4.5. Des barrières sociales et institutionnelles

Des études rapportent un sentiment d'exclusion et un isolement chez les étudiant·e·s en exil avec et des difficultés à interagir avec les autres étudiant·e·s et le corps professoral, même lorsqu'un niveau de langue française est suffisant pour communiquer (DETOURBE, 2021, p. 8). La nécessité d'exercer un emploi pour subvenir à leurs besoins laisse peu de temps aux étudiant·e·s pour participer aux activités extra-cours qui leur permettraient de tisser du lien avec leurs camarades. Les nombreux rendez-vous administratifs auxquels ils et elles doivent se rendre entraînent des absences en cours et diminuent la possibilité de contact avec leurs camarades. L'écart d'âge et les difficultés langagières présentent également un frein à la socialisation. (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 40). L'adaptation à l'environnement universitaire avec ses méthodes pédagogiques et ses exigences peut s'avérer difficile pour les étudiant·e·s en exil qui n'y sont pas habitué·e·s. La première année à l'université apparaît alors comme une année d'adaptation au système universitaire français (UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS, 2024, p. 41).

Cette revue de littérature majoritairement issue d'études menées en France met en avant les barrières d'accès et de réussite aux études supérieures pour les personnes en exil par leur appartenance à des groupes sociaux qui apparaissent défavorisant dans ce contexte : certaines catégories administratives (sans titre de séjour, bénéficiaire de la protection internationale, VISA Vie privée vie familiale), genre féminin, origine, classe sociale. En revanche, la littérature ne semble pas apporter de regard réflexif et critique la catégorie d'« étudiant·e exilé·e » et de ses enjeux politiques et subjectifs. De plus, peu d'études se concentrent sur les moyens mobilisés par les personnes concernées pour aller à l'encontre de ces limites. Ce travail de recherche contribuera à améliorer la compréhension de la situation des étudiant·e·s en exil à travers une exploration des ressources mobilisées par les membres d'un programme d'aide à l'accès aux études supérieures pour les personnes exilées – le DUP, et des limites que ce programme n'adresse pas ; et à travers une exploration des effets de leur mise en catégorie. Comprendre les enjeux et limites de cette catégorisation et mettre en avant les ressources mobilisables paraît essentiel dans une optique de justice sociale pour faire des propositions de mesures sociales et politiques en faveur de la réduction des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur pour les étudiant·e·s en exil.

## 5 Conclusion intermédiaire

L'état des lieux de la littérature, en lien avec le cadre théorique, a permis de soulever de nombreuses inégalités d'accès et de réussite à l'université pour les étudiant·e·s en exil. Loin d'être isolées, ces inégalités découlent souvent d'une intersection entre différentes catégories sociales de la différence : âge, statut administratif, classe sociale, genre, origine. Malgré une volonté d'ouvrir l'université à cette nouvelle catégorie d' « étudiant·e·s exilé·e·s » reflétée par la création des Diplômes Universitaires Passerelle, l'Etat français, à travers des pratiques administratives discriminatoires, semble encore loin d'un accès universel à l'enseignement supérieur faisant de l'université un lieu de « frontiérisation du social » (RESOME, 2025, p. 1).

Les étudiant·e·s en exil rencontrent des obstacles avant même l'entrée dans une filière universitaire : information sur les possibilités et procédures, inscription, reconnaissance des titres et qualifications. Une fois l'université intégrée, des obstacles persistent : langue d'enseignement, accès limité aux aides sociales découlant sur une précarité liée au logement et des difficultés financières, sentiment d'exclusion sociale. Les étudiantes racisées sont particulièrement touchées par des inégalités de traitement et des oppressions pendant leur expérience universitaire étant plus exposées au racisme et aux violences basées sur le genre.

Les programmes universitaires d'aide à la reprise d'études ont été mis en place dans le but de diminuer les inégalités entre étudiant·e·s dans leur accès et leur expérience à l'université. Ils semblent se poser comme ressources d'accès à un capital culturel institutionnel (RESOME, 2025, p. 1). Si les obstacles d'accès aux études supérieures ont été étudiés, les ressources apportées par les mesures de soutien et leur impact sur l'expérience subjective des étudiant·e·s le semblent moins. Se posent alors les questions suivantes : Par quels moyens ces programmes contribuent à des expériences plus égalitaires ? Quelles discriminations continuent d'affecter les étudiant·e·s en exil et avec quelles ressources ils et elles améliorent leur propre expérience à l'université ? Par ailleurs, il semble que la création de cette catégorie d'« étudiant·e·s exilé·e·s » a eu un effet positif sur la visibilisation des besoins de ce public et des actions mises en place. Cependant, aucune étude à ce jour n'a analysé l'impact subjectif sur les personnes catégorisées.

Cette recherche visera à apporter des réponses à ces questionnements au travers d'une exploration d'expériences d'étudiant·e·s exilé·e·s inscrit·e·s dans un programme spécifique d'aide à la reprise d'étude : le Diplôme Universitaire Passerelle. La méthodologie employée à cette fin fera l'objet de la prochaine partie.

## 6 Méthodologie

### 6.1.Méthodes de recueil des données

L'étude menée pour ce travail de mémoire constitue une étude qualitative. Elle se base sur une approche constructiviste – partant de l'idée que la réalité de chaque personne est construite socialement (FLICK, 2023c) ; empirique – s'appuyant sur l'observation et l'expérience ; et critique afin de « mettre en énigme ce qui paraît normal » (LEMIEUX, 2012, p. 30). Elle est inspirée de la *Grounded Theory* ou Théorie ancrée (GLASER & STRAUSS, 1967). La Théorie ancrée propose de construire une théorie qui prend ses racines dans les données produites. Elle se déroule grâce à un processus itératif : la récolte des données et l'analyse s'effectuent simultanément, à travers des allers-retours entre la littérature et les données.

Afin d'explorer la question de recherche, deux méthodes de recueil de données sont utilisées dans cette étude : des entretiens d'experte (MEUSER & NAGEL, 2009) avec des salariées de structures facilitant l'accès à l'enseignement supérieur des personnes en exil, des entretiens centrés sur un problème (WITZEL & REITER, 2013) avec des étudiant·e·s de DUP et un atelier participatif inspiré de la méthode MINGA (RIAÑO, 2016). La multiplication des méthodes a pour objectif d'enrichir la compréhension du phénomène étudié grâce à une triangulation des perspectives (FLICK, 2023c, p. 41). L'atelier participatif répond à une volonté de décentrer la recherche de la chercheuse, tel qu'encouragé dans les approches des féministes postcoloniales pour démocratiser la recherche en tentant de rééquilibrer le pouvoir entre chercheuse et participant·e·s (CARETTA & RIAÑO, 2016).

Pour orienter le thème de la recherche et initier une problématique, un entretien en visioconférence a été réalisé avec trois chercheuses et chercheurs à l'origine d'un article scientifique traitant des Diplômes Universitaires Passerelles. Cette rencontre préliminaire a permis d'obtenir des informations sur la création de ces programmes et d'obtenir des contacts de personnes pouvant m'aider dans la recherche. Suite à cet échange, une première participante a été contactée grâce à la méthode boule de neige ou *snowball sampling* (FLICK, 2023a) : Julie, salariée d'une association dont l'objectif est d'améliorer l'accueil des personnes en exil souhaitant reprendre des études en France. L'association fait un travail de coordination des différents DUP proposés par les universités françaises et porte un plaidoyer auprès du gouvernement, en faveur de l'accès aux études supérieures du corps étudiant en exil. L'entretien avec Julie a été réalisé en avril 2025 avec un logiciel de visioconférence choisi par

l'interlocutrice. Il a duré environ 1h15 et a été enregistré grâce aux fonctionnalités du logiciel. La grille d'entretien est consultable en annexe 2. La transcription a ensuite été effectuée mot à mot grâce au logiciel libre aTrain. Le choix d'utiliser un logiciel de transcription a été motivé par le gain de temps apporté par rapport à une transcription manuelle, laissant plus de temps pour d'autres étapes de la recherche. aTrain a été choisi pour répondre à une préoccupation éthique et déontologique. C'est un logiciel qui ne transfère pas les données de l'entretien sur un serveur mais effectue la transcription à partir des données enregistrées localement sur l'ordinateur. Cette fonctionnalité permet de favoriser la confidentialité des échanges en respectant le Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) (HABERL et al., 2024).

La rencontre avec les trois scientifiques a aussi permis d'entrer en contact avec Virginie, co-responsable pédagogique d'un DUP. Un entretien d'1h30 a été réalisé en visioconférence au mois de mai 2025, également transcrit à l'aide du logiciel aTrain. La grille d'entretien est disponible en annexe 3. Ces deux entretiens m'ont permis d'avoir une vision globale des missions et des fonctionnements des DUP, de leur historique, mais aussi d'en apprendre sur les spécificités propres à chaque programme. Ils ont constitué une base de données pour comprendre le dispositif du point de vue de salariées.

Cinq autres entretiens ont été menés avec des étudiant·e·s de DUP provenant de quatre universités différentes réparties dans deux métropoles françaises. La dernière grille d'entretien utilisée est consultable en annexe 4. Les entretiens ont tous été réalisés en visioconférence en Français avec parfois un recours à l'anglais pour certains passages. La langue de l'entretien n'était pas précisée dans l'appel à volontaires pour ne pas influencer la décision de la personne. Les étudiant·e·s ont spontanément répondu par mail en Français et décidé d'effectuer les entretiens en Français. Ils se sont déroulés courant mai 2025 et ont duré entre 1h15 et 1h45. L'ensemble des étudiant·e·s a été contacté grâce au personnel coordinateur des DUP en question. 12 sur les 25 établissements contactés ont accepté de transmettre ma demande d'entretien aux corps étudiantin via mail ou les groupes Whats'App locaux. J'ai reçu 20 réponses d'étudiant·e·s, la temporalité de ce travail m'a permis d'en interroger 5. Les participant·e·s ont été sélectionné·e·s avec une volonté de se rapprocher d'un échantillonnage théorique (MORSE & CLARK, 2019), méthode d'échantillonnage tiré de la Théorie ancrée ou Grounded Theory (GLASER & STRAUSS, 1967). Dans cette perspective, les personnes ont été choisies en fonction de leur université d'études afin d'obtenir des récits d'expérience vécues au sein de différents DUP permettant d'explorer la *complexité intracatégorielle* expliquée dans le cadre théorique. La sélection s'est également effectuée selon l'ordre des réponses reçues pour

répondre aux contraintes de temps alloué pour ce travail de recherche. Afin d'éviter de tomber dans l'écueil du nationalisme méthodologique (WIMMER & SCHILLER, 2002), aucun critère de nationalité n'était demandé aux volontaires. Le nationalisme méthodologique part du principe que « the nation state society is the natural social and political form of the modern world » (WIMMER & SCHILLER, 2002, p. 1). Cette naturalisation de l'état-nation lorsqu'elle est admise dans les recherches tend à focaliser l'objet de la recherche sur les personnes en déplacement et à reproduire la vision que les personnes migrantes viennent troubler un ordre national qui serait stable (ANDERSON, 2019, p. 9). J'ai donc pour volonté dans cette étude de faire glisser la focale en m'intéressant d'abord à des étudiant·e·s de DUP avant de m'intéresser à des personnes en situation de migration bien que les deux soient intrinsèquement liés. L'objectif était donc d'interroger des volontaires en cours d'études en DUP et d'autres ayant fini et intégré ou non une filière à l'université, toujours dans le but d'avoir le plus de profils variés et de trianguler les perspectives. Les données utiles à la visualisation de la diversité de l'échantillon sont résumées dans le tableau en annexe 5. Afin de protéger les participant·e·s, il leur a été proposé de choisir un surnom pour remplacer leur prénom. Leurs villes de résidence et le nom de leur université sont gardés anonymes. Ces techniques d'anonymisation leur ont été exposées au moment de la prise de contact et au début de l'entretien ainsi que le but de ma recherche afin de garantir leur consentement éclairé.

Une question sur l'utilisation des catégories dans cette étude s'est posée lors de la sélection des participant·e·s : sélectionner uniquement des étudiant·e·s « en exil » ou faire participer également des membres du corps étudiant international et national ? En effet, selon Dahinden et al. la méthode de recrutement employée a des conséquences sur le maintien ou la déconstruction des catégories. Elle met en lumière le caractère socialement construit et performatif des catégories. Dans leur étude, c'est grâce à une réflexion sur la méthodologie employée que les chercheuses sont parvenues à dé-essentialiser la catégorie *migrant descendant* (DAHINDEN et al., 2021). L'utilisation des catégories dans la recherche académique pose donc des enjeux éthiques et méthodologiques importants. Sa critique est nécessaire pour que les scientifiques de la migration ne reproduisent pas des représentations erronées et homogènes des personnes en situation de migration qui risqueraient d'aboutir à un processus de normalisation où les différences entre individus seraient systématiquement reliées à leur statut de migrants (DAHINDEN, 2016, p. 2208). Il a été décidé dans cette étude d'interroger uniquement des étudiant·e·s « en exil » tout en veillant à critiquer cette catégorie et sa pertinence d'un point de vue analytique. Plusieurs éléments ont contribué à cela : le questionnement aux étudiant·e·s sur

le sens qu'ils et elles donnent à cette appellation, le focus sur leur statut d'étudiant·e·s de DU Passerelle dans l'analyse, le langage employé dans ce travail et le lien avec des théories empruntées des sciences sociales. Ces précautions visent à tendre vers une *de-migrantization* (DAHINDEN, 2016) des études sur la migration et l'intégration participant à mettre en lumière les relations de pouvoir.

Les relations de pouvoir au sein des recherches scientifiques est une préoccupation des chercheuses et chercheurs féministes. La ou le scientifique a traditionnellement un rôle central dans la prise de décision : du sujet étudié aux méthodes de recherches utilisées en passant par l'élaboration de la problématique. La volonté des scientifiques féministes est de redonner une place centrale à la voix des participant·e·s à la recherche. Cet objectif peut être atteint grâce à des méthodes participatives qui placent l'expérience des personnes au centre en les rendant actrices de la recherche. C'est ce que je me suis employée à faire au travers de l'atelier participatif proposé aux étudiant·e·s volontaires. Les approches participatives peuvent être comprises « as a practice whereby academics and participants work together to examine a problematic situation, and change it for the better » (KINDON et al., 2010 cité dans CARETTA & RIAÑO, 2016, p. 2). Différentes méthodes de recherche participatives existent afin de répondre à ces ambitions. Ce travail s'inspire de la méthode MINGA élaborée par Riaño (RIAÑO, 2011). « MINGA signifie 'construire ensemble' en Quechua ; Riaño utilise ce nom pour symboliser le nouveau savoir que les universitaires et leurs partenaires de recherche peuvent produire à travers la collaboration. » (CARETTA & RIAÑO, 2016, p. 4 traduction libre). Cette méthode repose sur cinq piliers : la réciprocité ; l'apprentissage mutuel ; la reconnaissance mutuelle ; l'engagement dialogique ; la transformation personnelle et l'accès aux espaces académiques.

L'atelier participatif a eu lieu durant un après-midi de juin 2025 au sein d'un institut d'enseignement supérieur parisien qui accueille parfois des cours de DUP. J'ai d'abord envoyé une proposition d'atelier sous forme de flyer (annexe 6) à un réseau de DUP connectés grâce à une mailing list. L'accès à cette liste a été rendu possible grâce à l'équipe du MEnS. Une coordinatrice d'un DUP parisien a répondu favorablement à ma proposition et nous avons pu nous organiser ensemble pour mettre en place l'atelier et réserver une salle de cours. Trois étudiant·e·s se sont porté·e·s volontaires pour participer à l'atelier. Une stagiaire du réseau MEnS était présente. Initialement, deux ateliers étaient prévus sur deux après-midis mais l'indisponibilité d'une partie des participant·e·s m'a amenée à n'en réaliser qu'un.

L'atelier a commencé par un accueil des volontaires avec une collation, une introduction de la recherche, un tour de table des attentes et craintes des participant·e·s, une présentation de chacun et chacune et une présentation de la méthode MINGA. S'en suivaient deux activités distinctes : un World café (CITIM, 2024) et une cartographie mentale.

Le World café avait pour objectif de saisir quel sens les participant·e·s mettent derrière les termes relatifs à la migration. Un apport théorique succinct leur a été fourni pour leur permettre d'avoir un aperçu du processus de catégorisation. Puis il leur a été donné des feuilles A3 avec chacune un mot (exilé·e, étranger·ère, réfugié·e, migrant·e, étudiant·e, communauté) avec comme proposition d'apporter leur définition du terme, de préciser s'il et elles s'identifient à ce terme et de le relier avec leur histoire personnelle. Pour que les participant·e·s n'aient pas l'impression de devoir fournir une « bonne » réponse, je me suis écartée de la table et les ai laissés échanger ensemble. Après ce moment, je suis revenue et il et elles m'ont fait un retour.

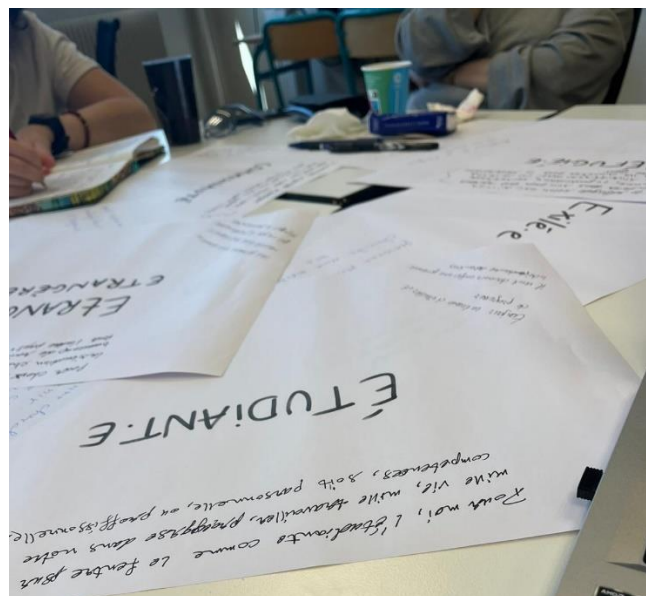


Figure 1 : Extrait du World café (LEBOULENGER, 2025)

La seconde activité est inspirée de la *critical cartography* (CRAMPTON & KRYGIER, 2015) un outil exploité majoritairement par les géographes. La cartographie a été utilisée comme outil pour susciter la narration des expériences de vie des personnes

The map is a narrative strategy plus a tactic decision. The map consists not only of information. Establishing mapping as a practice, as a critical tool, involves a collective task of reconstruction of the network of each situation (...). Mapping also establishes bonds: when we listen to someone displaying on the map their trips, bets, aims, we are connected to a specific experience consisting of a way to inhabit the territory as a common as well as singular space. (ICONOCLASISTAS & TINTA LIMÓN, 2018, p. 201)

Une première cartographie individuelle de leur parcours d'études leur a été proposée en indiquant les ressources et obstacles à la réalisation de leur projet d'études et les émotions ressenties durant le parcours. Une seconde carte collective cette fois-ci a été réalisée sur une affiche de plus grand format, représentant les similitudes dans leur vécu et soulignant quelques particularités de chacun et chacune.

Dans l'inspiration de la méthodologie féministe participative MINGA, la manière dont les cinq piliers pouvaient être mis en pratique a été réfléchi. Voici quels ont été les moyens utilisés pour ce faire. L'atelier a permis une forme de réciprocité entre les volontaires et moi-même. Les trois participant·e·s ont exprimé avoir vécu une expérience positive lors de l'atelier ainsi que le plaisir d'avoir pu partager leur propre histoire et ressentis. Afin de leur apporter un bénéfice tangible et une reconnaissance, une attestation de participation à ce travail de mémoire de recherche leur a été délivrée visible en annexe 7. L'apprentissage mutuel entre les participant·e·s et la chercheuse a été réfléchi au travers des éléments théoriques apportés à chaque début d'activité. L'espace de dialogue collectif offert lors du World café et la création de la carte collective sans l'intervention de la chercheuse ont participé à l'apprentissage mutuel entre les étudiant·e·s et à la reconnaissance de leur l'expertise dans l'analyse de leur vécu. Les discussions collectives qui s'en suivaient ont contribué à un engagement dialogique. L'organisation de l'atelier dans un lieu d'enseignement supérieur respecte le principe d'accès aux espaces académique même si ce principe fait moins sens pour les participant·e·s déjà en études et qui de plus étaient déjà venu·e·s dans cet établissement. Plus de moyens matériels, temporels et théoriques auraient été nécessaires pour viser à une transformation sociale. Cependant, les retours positifs de l'atelier et son apport dans cette recherche constituent déjà un premier pas vers le développement des recherches participatives. Les données produites lors des entretiens et de l'atelier ont ensuite été analysées méthodiquement.

## **6.2.Méthode d'analyse des données**

L'analyse des données a commencé avant que tous les entretiens ne soient passés comme le conseille Liamputtong

Qualitative data analysis should commence from the beginning of research. Researchers immerse themselves in their fieldwork (be it an interview, participant observation, or published text) and then in reading, and rereading, the data, they make sense of the data they have generated. (LIAMPUTTONG, 2009, p. 133)

Elle s'est déroulée de la même manière pour chaque. La transcription papier a d'abord été lue une première fois. Puis une seconde fois en annotant des mémos analytiques dans la marge, sortes d'antennes, d'intuitions encore floues mais qui renvoient à des hypothèses correspondant à des premières pistes analytiques (SALDAÑA, 2016). Ensuite les mémos ont été précisés en codes grâce à des allers-retours entre entretiens et entre entretiens et littérature scientifique et reportés dans un codebook. Puis certains codes ont été regroupés en famille de code. Les codes selon Saldaña se rapportent à « a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data. » (SALDAÑA, 2016, p. 3). Voici quelques exemples de codes élaborés dans cette étude : être soutenu·e, préparer le dossier, être motivé·e, se distancer, avoir un projet, émotions, droits, volonté d'apprendre. Les familles de code ont principalement été nommées par : limites, ressources, catégorisation. Les codes ont permis d'effectuer une analyse théorique inspirée de la Grounded Theory (SALDAÑA, 2016, p. 11) mais également une analyse thématique (FLICK, 2023b) pour faire ressortir des thèmes majeurs présents dans la majorité des entretiens. En cours d'analyse, certains codes ont pu être réfléchis avec une camarade afin d'avoir une autre perspective et enrichir l'analyse.

Les données produites lors de l'atelier ont été analysées grâce à des notes de terrain prises pendant l'atelier et immédiatement après. Les notes prises par l'étudiante stagiaire présente ont également servi de support à l'analyse. Les échanges avec les étudiant·e·s et les cartes réalisées ont aidé à affiner les codes des entretiens. Les échanges lors de l'atelier ont abordé des sujets différents des entretiens et ont apporté une perspective majoritairement non traitée par les personnes interrogées, ce notamment grâce à l'outil créatif de la carte mentale. Ces données générées lors des entretiens et de l'atelier puis analysées ont été produites dépendamment de ma positionnalité en tant que chercheuse. Quelques réflexions seront exposées ci-dessous.

### **6.3. Positionnalité de chercheuse**

Dans les recherches qualitatives, les chercheuses et chercheurs sont positionné·e·s et se placent comme sujet historique. La recherche constitue un acte politique et social dont la production du savoir est intrinsèquement liée à des relations de pouvoir (hooks, 1991). Il est alors indispensable que le scientifique prenne une posture réflexive tout au long du processus de recherche pour questionner la manière dont la recherche se déroule. La réflexivité est comprise comme le fait de « réfléchir sur la manière dont nos positions sociales, ou notre

positionnalité, façonnent notre entrée, nos interactions et nos discussions sur le terrain » (REYES, 2020, p. 221, traduction libre)

Dans cette étude, l'accès au terrain, les données produites par les interactions avec les participant·e·s et l'analyse que j'en fait sont dépendantes de mon *ethnographic toolkit* (REYES, 2020). Ce concept a été initié par Reyes pour mettre en lumière, dans une approche intersectionnelle, les différentes caractéristiques de la chercheuse ou du chercheur qui interviennent dans la production du savoir montrant que la recherche est façonnée par les décisions et la position sociale du scientifique

the tools in the ethnographic toolkit include researchers' own social capital, identities, and backgrounds, among other characteristics. These are tools in the sense that as qualitative scholars, our bodies, racial/ethnic identities, gender, sexuality, appearance, backgrounds, education, citizenship, and social networks, among others, all matter and are used to gain access and understand the field. The ethnographic toolkit highlights how these traits shape the ways we view the world and the ways in which the world views us. While some of these traits are relatively visible – the color of our skin or our presenting gender – others are relatively invisible, such as our social capital. (REYES, 2020, p. 225)

Certains des caractéristiques composant mon *ethnographic tool* étaient visibles tels que ma couleur de peau, mon genre et mon âge – je suis une femme blanche de presque 30 ans ; d'autres tels que mon capital social n'étaient pas visibles. Mon niveau d'éducation a été annoncé lors de ma présentation aux participant·e·s. Il a permis une réciprocité avec l'une des participantes qui m'a demandé en retour de lui donner des informations sur le système éducatif français. Pour davantage favoriser la réciprocité dans ce processus de recherche, il est envisagé de faire une communication des résultats à un plus large public en concertation avec les membres du réseau MEnS.

Le choix de mon cadre théorique et des méthodes de recueil des données a été motivé par mon souhait de gommer les relations de pouvoir et de réaliser une recherche de la manière la plus horizontale possible entre les participant·e·s et moi-même. Cette volonté représente davantage une intention vers laquelle tendre plutôt qu'un objectif à atteindre, difficilement réalisable dans le temps imparti pour ce travail de mémoire et avec les ressources à ma disposition. Ces choix ont orienté mon analyse des données qui fait l'objet de la partie suivante.

## 7 Analyse des données

Les Diplômes Universitaires Passerelles ont apporté aux étudiant·e·s interrogé·e·s des ressources mobilisables pour réaliser leur projet d'étude. Toutes et tous ont exprimé un objectif, soutenu par le DUP : entrer en licence, se former pour un emploi précis, vivre son futur en France, reprendre sa carrière professionnelle. Le DUP leur a apporté des moyens de développer leur capital économique, culturel, social, et symbolique. Il a permis de lever des barrières d'accès aux études mais a aussi apporté un mieux-être et fourni un environnement sécurisant. En revanche, les apports des programmes se sont révélés insuffisants, amenant les étudiant·e·s à mobiliser leurs propres ressources pour faire face aux défis rencontrés. Pas de différences notables entre les universités n'a été remarquée cependant l'analyse suivante met en avant une différence intracatégorielle à travers un accès inégal aux droits sociaux entre les participant·e·s amenant une répartition inéquitable du capital économique et un processus de racisation touchant certain·e·s étudiant·e·s.

L'analyse des données recueillies s'organisera en trois parties : les parties 1, 2 et 3 mettront en lumière respectivement les éléments relatifs au capital économique, au capital culturel et symbolique et au capital social. La quatrième partie mettra en lumière les effets positifs du programme ressentis par les élèves de DUP. Enfin la cinquième partie mettra en avant les limites du DUP, en d'autres termes, les inégalités qui ne sont pas adressées par le programme. L'analyse qui suit se base sur les entretiens réalisés avec l'ensemble des participant·e·s à la recherche : étudiant·e·s et professionnelles ainsi que sur l'atelier participatif. Certaines données ont été recueillies à posteriori par courriel pour préciser des éléments qui n'avaient pas été clairement abordés lors des entretiens.

### 7.1. Partie 1 : Capital économique

#### 7.1.1. Le DUP : un moyen de lever les barrières financières

La catégorisation administrative des individus en tant qu'« d'étudiant·e·s exilé·e·s » a permis au corps étudiantin de DUP de bénéficier de droits généralement non octroyés aux étudiant·e·s en exil qui font partie d'autres programmes d'apprentissage de la langue (DU de FLE, cours privés etc.). Ces droits incluent la gratuité de la formation, l'accès aux bourses et aux logements du CROUS sur critères sociaux. Cette mise en catégorie découle d'un choix politique mis en œuvre lors de la création des DUP. Ici, comme mentionné par Hadj Abdou et

Zardo (HADJ ABDOU & ZARDO, 2024, p. 42), la catégorisation a eu un effet positif augmentant les chances des étudiant·e·s concerné·e·s de pouvoir réaliser des études.

L'exonération des frais d'inscription en DUP est soulignée par la plupart des élèves qui témoignent d'une reconnaissance envers l'institution. Devoir payer le programme aurait constitué un obstacle pour Houx qui se trouvait déjà dans une situation économique difficile malgré la gratuité de l'inscription. Elle estime sa chance

Donc oui, moi, personnellement, je respecte cette opportunité parce que pour moi, c'était gratuit. Et c'était la mieux, meilleure possibilité que je pouvais avoir. [...] Moi, je suis très heureuse que c'est gratuit. En fait, je finance mes études avec l'aide de mes parents. Et au début, c'était très, très dur. Parce que cette aide, c'est très, très limité. Et j'ai payé 450 euros par mois pour le logement. Et j'avais 50 euros pour la nourriture. Donc, c'était très, très dur. (Houx, 2025)

Le programme auquel a participé Nora est allé encore plus loin dans la levée de la barrière financière. Il lui a permis d'avoir un repas par jour gratuit en fournissant le déjeuner et a pris en charge le coût des sorties proposées.

Deux des cinq personnes interrogées ont pu bénéficier d'une bourse et d'un logement CROUS, allégeant leur situation économique. Houx n'y a pas eu le droit car elle ne répondait pas aux critères d'attribution ayant commencé sa formation moins de deux ans après son arrivée en France et étant titulaire d'un titre de séjour vie privée et familiale pendant le DUP<sup>17</sup>. Nora quant à elle n'a pas pu bénéficier de bourse car elle ne répondait pas au critère d'âge (avoir moins de 28 ans) et de statut (avoir un titre de séjour). Kinam pour sa part n'en a pas bénéficié non plus, selon lui car il bénéficiait déjà d'une aide mensuelle de l'OFII de 390€ par mois. Les situations de Houx, Nora, et Kinam mettent en avant une discrimination dans l'accès aux droits sociaux pour le corps étudiant dans sa globalité et plus particulièrement pour les étudiant·e·s de DUP. Ils et elles se retrouvent défavorisé·e·s du fait de leur âge et/ou de leur statut administratif les limitant dans la constitution d'un capital économique nécessaire aux études. L'aide financière allouée aux étudiant·e·s, en fonction de leur statut, de leur âge ou de leur durée de résidence représente donc une aide sélective. Le manque de capital économique se traduit pour les participant·e·s par un abandon du projet d'études ou par une réduction du temps accordé aux cours ou aux loisirs lorsque l'exercice d'un emploi s'avère nécessaire pour combler

---

<sup>17</sup> Pour rappel, hormis les personnes sous protection internationale, les titulaires d'un titre de séjour doivent justifier d'une durée de 2 ans de résidence en France avant d'ouvrir leurs droits aux bourses et logements CROUS.

les besoins financiers. Kinam relate une impossibilité de « résister » sans ressources financières qui l'a contraint à abandonner son projet d'études

Après moi oui je voulais toujours être un professeur mais après [...] c'est par rapport au niveau économie. Moi je voulais avoir quelque chose tout de suite quoi, travailler. Parce que moi j'étais aussi accepté à l'université [nom de l'université] aussi pour faire la licence. Et à ce moment-là, même avant que j'étais accepté j'ai demandé au conseiller pour être un professeur ou soit un interprète qu'est-ce qu'il faut faire comme études. Eux ils m'ont dit tu dois passer déjà la licence et après tu dois faire le master et après un an pour expertiser tout ça .... Donc je comptais à peu près six ans [...], et pendant six ans de résister sans ressources c'était un peu compliqué. Donc je après j'ai abandonné. (Kinam, 2025)

Il a dû trouver des stratégies pendant et après sa formation en DUP pour combler ses besoins financiers et pouvoir ainsi continuer d'autres études que celles désirées à l'origine.

### *7.1.2. Trouver des stratégies pour combler les besoins financiers*

La gratuité de l'inscription en DUP est apparue comme un élément clé pour permettre aux élèves de bénéficier du programme. Cependant, cette aide s'avère insuffisante. La vie étudiante à l'université comporte de nombreuses dépenses qui ne sont pas couvertes par une rémunération mensuelle (au contraire de certaines formations professionnelles). Les étudiant·e·s interrogé·e·s ont dû trouver d'autres sources de revenus et mettre en place des stratégies pour faire face à la précarité économique.

Une des stratégies déployées par les participant·e·s à l'étude est le recours aux aides alimentaires proposées au corps étudiantin. Léa alternait entre la distribution opérée par les Restos du cœur une fois par semaine et des courses en supermarché. Elle a également eu recours à l'épicerie scolaire lorsqu'elle avait un besoin particulier. Houx s'est régulièrement rendue aux distributions proposées par une association pour pouvoir subvenir à ses besoins alimentaires. Néanmoins cette présence nécessaire lui laissait moins de temps pour d'autres activités

Et en fait, au début, de niveau A2, j'ai vraiment... j'ai perdu... je crois que j'ai perdu beaucoup de temps en queue pour les distributions alimentaires parce que je n'avais pas du tout l'argent pour me nourrir, quoi. Et donc, c'est tout ce que je fais en mon temps libre. J'étais en queue pour les distributions alimentaires. Voilà. C'est tout. (Houx, 2025)

Le temps libre est également restreint lorsque les étudiant·e·s décident de travailler pour subvenir à leurs besoins. Houx occupe un poste de serveuse en restauration qui lui permet d'alléger sa situation financière. Isabelle effectue des missions d'intérim pour compléter les aides apportées par l'Etat. Ayant également été employé en interim, Kinam s'est appuyé sur

son expérience au sein de ces missions pour trouver un emploi en hôtellerie après le DUP. Le temps étant un élément indispensable pour accroître son capital culturel selon Bourdieu (BOURDIEU, 1979), les étudiant·e·s s'en retrouvent privé·e·s du fait de leur précarité économique. Le capital économique apparaît ici comme un générateur d'inégalité dans la réussite aux études des étudiant·e·s qui dévouent une partie de leur temps à trouver des stratégies pour faire face à la précarité financière.

Cependant, l'exercice d'un emploi en tant que stratégie d'amélioration du capital économique est dépendant du statut administratif. L'accès à l'emploi salarié n'est pas le même pour chacun·e des participant·e·s à l'étude. Kinam n'a pu travailler qu'après six mois passés en France du fait de son statut de demandeur d'asile au moment de son arrivé. La durée de résidence couplée au statut apparaît ici comme source de discrimination à l'accès au marché du travail. Par ailleurs, la protection temporaire accordée aux personnes de nationalité Ukrainienne leur permet d'obtenir simultanément une autorisation de travail alors que la carte de séjour « étudiant » permet de travailler au maximum 60% de la durée annuelle de travail. La carte de séjour « Vie privée vie familiale » permet elle de travailler sans obtention préalable d'une autorisation de travail (DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE, 2025c). Ici se dessine l'influence des catégories sociales de la différence (statut administratif, durée de résidence, origine) sur l'accès au marché du travail des individus et donc sur leur possibilité de réduire les limites économiques. En plus d'être discriminé·e·s dans leur accès aux aides étudiantes, les étudiant·e·s en exil se trouvent discriminé·e·s dans leur accès à l'emploi permettant de combler les besoins financiers. Lorsqu'un travail salarié n'est pas possible, ou compatible avec les études ou que la rémunération s'avère insuffisante, d'autres ressources sont mobilisées telles que certaines aides sociales.

Les aides de l'Etat telles que les allocations et l'aide au logement de la Caisse d'Allocation Familiale (CAF) et l'allocation de l'OFII pour personnes en demande d'asile ou bénéficiaires de la protection temporaire, ont permis de soulager les dépenses quotidiennes telles que le loyer, les courses, les transports et le matériel scolaire. Isabelle souligne néanmoins les efforts qu'elle a dû fournir pour obtenir ces aides dus au nombre de justificatifs exigés et à la difficulté de contacter les organismes concernés. Une fois obtenues, ces aides peuvent apporter un soulagement comme le note Houx. Maintenant qu'elle étudie en licence, elle bénéficie d'aides de l'Etat, ce qui n'était pas le cas pendant le DU Passerelle

Je n'avais pas du tout un CAF, une aide de logement. Non. Donc, c'était très, très dur. Mais après, ça va. Maintenant, ça va mieux parce que j'ai un droit pour le CAF. Et de plus, j'habite avec mon copain. Donc, c'est moins cher. (Houx, 2025)

Elle n'est pas la seule à avoir décidé de partager sa chambre ou d'habiter en colocation pour diminuer les frais. Isabelle également habite avec son copain. Cette stratégie est aussi partagée par Kinam qui habitait avec deux amis dans un appartement éloigné du campus. Ces témoignages montrent que le réseau social peut jouer un rôle considérable dans l'allègement des frais de vie quotidienne. Cependant, les étudiant·e·s ne peuvent pas ou ne veulent pas toujours s'appuyer sur leur capital social.

La famille a été une source d'aide financière pour la plupart des étudiant·e·s interrogé·e·s. Cependant, consciente de la situation économique tendue de sa mère, Isabelle voulait éviter d'avoir recours à son aide. Elle acceptait de temps en temps son aide financière mais essayait de « ne pas la déranger car [sa] mère s'occupe seule de ses petits-frères » (Isabelle, 2025). Dans la situation de la mère d'Isabelle, son rôle social de mère induit par son genre et sa situation économique générée par un déclassement professionnel suite à la migration se croisent, limitant ainsi l'aide financière qu'elle peut apporter à sa fille. En effet, la majorité des élèves interrogé·e·s sont issus de familles dont la classe sociale était économiquement favorisée dans leur pays. Cependant, actuellement les diplômes de leurs parents n'ont pas été reconnus à leur niveau, impliquant l'impossibilité d'exercer leur métier et engendrant un déclassement professionnel temporaire ou permanent<sup>18</sup>. C'est le cas de la mère de Houx qui exerçait en tant qu'endocrinologue en Russie et qui a obtenu un poste de coordinatrice médicale en EHPAD dans l'attente de faire reconnaître son diplôme. La mère d'Isabelle elle a obtenu un diplôme de cuisinière en France et exerce cet emploi après avoir été écologue en Ukraine. La mère de Léa se retrouve sans activité professionnelle. Elle s'attendait à trouver un emploi dans son domaine grâce à sa pratique de l'anglais mais qui n'y est pas parvenu

- Ok est-ce que ta mère, son diplôme de médecin il a été reconnu en France ?

- Non. ...elle était promise d'une reconnaissance de son diplôme et même qu'il va trouver un travail en connaissant anglais. Mais en réalité ça a changé peut-être elle a dû venir plus vite, plus rapidement en France. Parce que peut-être au début c'était comme ça, au début de la guerre. Mais maintenant ce n'est plus comme ça. Elle étudie français elle s'améliore oui elle progresse vite. Mais elle n'arrive

---

<sup>18</sup> Le déclassement professionnel se manifeste par l'exercice d'un emploi en dessous de ses compétences et qualifications

pas à trouver travail. Mais je parfois je prends des livres de bibliothèque du campus santé parfois pour elle donc oui. (Léa, 2025)

Les privilèges générés par la situation professionnelle des mères des étudiantes dans leur pays d'origine sont effacés en France à cause de la non-reconnaissance de leurs diplômes à leur juste valeur et du manque de maîtrise du Français. Comme l'avancait Riaño, la position socio-économique de ces mères devient un désavantage dans leur possibilité de trouver un emploi (RIAÑO, 2011, p. 1544). Le capital économique des étudiant·e·s se retrouve alors limité dans l'aide que pourraient leur apporter leurs parents, soulignant encore une fois une inégalité dans l'accès aux ressources financières indispensable à la réalisation d'études supérieures. Les trois capitaux (culturel, social et économique) viennent s'imbriquer dans l'expérience des participant·e·s au regard de leur situation financière. Ceci souligne le caractère situé de la catégorisation comme souligné par Hadj et Abdou (HADJ ABDOU & ZARDO, 2024). En effet, le parcours migratoire des étudiant·e·s et de leur famille a redessiné leur position sociale. Leur statut administratif croisé avec leur origine, leur classe sociale et leur durée de résidence engendre une diminution de leur capital économique ajouté à une non-reconnaissance de leur capital culturel.

La précarité économique des étudiant·e·s est générée par leur manque d'accès aux aides sociales du CROUS, au marché du travail et à la faible possibilité de compter sur l'aide de leurs parents. Les aides sociales et les stratégies de logement sont mobilisées par les participant·e·s pour diminuer leur besoin financier. Ces différences d'accès sont dues à des discriminations administratives, et un manque de reconnaissance du capital culturel institutionnalisé et incorporé. Ces discriminations semblent rentrer dans le cadre du racisme institutionnel : des inégalités et un processus de racisation sont produits par des pratiques institutionnelles discriminantes qui excluent certains groupes ethniques. Sans « intention manifeste et directe de nuire à certains groupes ethniques » (SALA PALA cité par DHUME, 2016, p. 35) l'Etat par l'imposition de critères pour accéder aux droits sociaux et à l'emploi, exclu les étudiant·e·s appartenant à certains groupes ethniques.

La précarité économique représente ici un frein dans l'accès aux études supérieures et une inégalité de réussite pour les étudiant·e·s en exil. Outre les faibles possibilités de transmission du capital économique, la transmission du capital culturel des parents à leurs enfants, qui représente selon Bourdieu la première source de capital culturel, est également limité par sa non-reconnaissance dans le contexte français, engendrant une inégalité de possession de capital

culturel pour les étudiant·e·s en exil. Pour faire face à cela, le DUP se pose comme une ressource pour acquérir des connaissances et compétences nécessaires à la formation d'un capital culturel valorisé dans la société française.

## **7.2. Partie 2 : Capital culturel**

En suivant la formation proposée par les DUP, les étudiant·e·s ont acquis des compétences et connaissances permettant d'augmenter leur capital culturel incorporé et institutionnalisé valorisé dans la société française, capital nécessaire à la réalisation d'études supérieures en France. Cette partie mettra en lumière les contributions du DUP au capital culturel des élèves, et les ressources mobilisées individuellement tirés des entretiens. Enfin les mesures proposées par le DUP pour faciliter l'accès au programme et à une filière universitaire seront soulignées car cet accès est indirectement lié à l'augmentation de leur capital culturel et nécessaire à la diminution des inégalités de développement de ce capital.

### *7.2.1. L'acquisition d'un capital culturel*

Les entretiens mettent en avant le capital culturel apporté par les Diplômes Universitaires Passerelle suivis par les participant·e·s, à travers les cours enseignés. Chaque programme comportaient des cours de français, des cours de culture générale et des activités pour travailler la langue à l'oral comme le théâtre ou pour découvrir l'environnement culturel comme des sorties au musée. Les cours de culture générale abordaient des domaines variés comme l'histoire, l'histoire de l'art, la littérature, le cinéma, la culture d'entreprise en France, l'organisation de la société française etc. Dans le programme de DUP co-dirigé par Virginie, des cours relatifs aux disciplines visées dans la reprise d'étude sont ajoutés : mathématiques, physique, chimie, biologie, histoire géographie, philosophie, littérature, anglais. Pour la co-responsable, ces cours permettent aux étudiant·e·s n'ayant pas été scolarisé·e·s en France de diminuer ce qu'elle qualifie de « décalage » par rapport au corps étudiantin français

Justement, des cours de culture générale et culture scientifique au premier semestre qui permettent en parallèle des cours de français, de langue française, ... de commencer à aborder un enseignement disciplinaire avec un peu l'idée de donner des bases de culture générale et scientifique qui seraient celles d'un élève qui sort du système secondaire français pour ne pas être complètement décalé sur certaines références. (Virginie, 2025)

L'acquisition d'un capital culturel se présente comme un élément clé des programmes nécessaire à l'« intégration sociale » des étudiant·e·s (DETOURBE, 2021, p. 8). Si l'accent paraît être mis sur l'apprentissage de la langue française et la connaissance de la « culture française », le capital culturel acquis par les élèves avant leur arrivée en France ne semble pas être valorisé dans la société française aux yeux des responsables et enseignant·e·s des DUP qui veillent à apporter un nouveau capital culturel élèves. Une logique d'acculturation<sup>19</sup> est mise en place dans certains DUP, telle qu'exprimée dans ce communiqué de retour sur expérience d'un DUP

Aux cours de langues, s'adjoignent donc des enseignements de méthodologie, de français sur objectifs universitaires (FOU), une acculturation au système universitaire français, mais aussi une acculturation à la vie en France par différentes activités socio-culturelles en lien avec des institutions diverses, parfois extérieures à l'université. Les enjeux de formation vont au-delà des aspects académiques et englobent des aspects liés à la culture, à la société d'accueil et à l'acceptation au sein de la communauté éducative. (PRUNET et al., 2024, p. 1)

Touchant à la notion de culture, ces pratiques questionnent la place des étudiant·e·s dans la société et met en avant l'idée d'une culture dominante « la culture française » et des cultures minoritaires, celles des élèves. L'« intégration sociale » des étudiant·e·s et « l'acceptation au sein de la communauté éducative » semble se faire au détriment de leur capital social d'origine. Cette volonté des acteur·ice·s des programmes et cette nécessité de recréer un capital social aux étudiant·e·s en exil met en avant les tensions de la politique d'intégration en France entre préservation de la Nation comme communauté ethnique fixe et multiculturalisme (LACROIX, 2002; STREIFF-FENART, 2009). Selon le modèle d'acculturation de Berry et Sam, quatre stratégies d'acculturation existent : l'intégration, l'assimilation, la séparation ou ségrégation et la marginalisation (BERRY & SAM, 1997 cité par AMIN, 2021). Si l'intégration paraît l'objectif poursuivi par les DUP, l'orientation des programmes et le contenu des cours semblent davantage refléter une logique sociétale d'assimilation.

Malgré tout, les étudiant·e·s participants à l'étude ont manifesté un désir d'apprendre les éléments considérés comme faisant partie de la culture français « On était là pour étudier la langue, pour comprendre la culture française. » (Léa, 2025). Ces apprentissages ont été très

---

<sup>19</sup> « Selon Redfield, Linton et Herskovits (1936), l'acculturation renvoie à « l'ensemble des phénomènes résultant d'un contact continu et direct entre groupes d'individus appartenant à différentes cultures, et aboutissant à des transformations qui affectent les modèles culturels originaux de l'un ou des deux groupes » (p. 149, notre traduction). Bien qu'en principe les changements soient mutuels, il existe généralement un groupe qui domine, dit « groupe dominant » qui jouit d'une influence culturelle plus forte que l'autre groupe, dit « groupe dominé », souvent composé de migrants et de leurs descendants (Berry et Sam, 1997). » (AMIN, 2021, p. 106-107)

appréciés par Nora et Houx et ont trouvé leur utilité dans leur vie personnelle. Nora y a découvert ses droits en tant qu'étrangère et ce qui pour elle doit être connu par un étranger

Donc, on doit ... découvrir pardon, la culture ici française, comment ça marche. Donc, c'est des sorties. Et on a aussi un ... module qui parle beaucoup plus sur les droits. Donc, pour un étranger, un étranger, on a quoi comme des droits ? Donc, le droit de travail. Si tu trouves un contrat, c'est quoi le type de contrat, c'est quoi le droit de travail. Au début aussi, on avait les symboles de la France. Donc, les trucs qu'on doit, que un étranger qui vit en France ici doit les connaître. Donc, tous les drapeaux, les symboles, comment ça marche, la politique ici. C'est-à-dire, c'est quoi le système, le président. C'est un peu comme ça, des informations générales, des informations générales de culture sur la France. Je le trouve bien moi aussi, parce qu'on a découvert beaucoup de choses ici. (Nora, 2025)

Houx a apprécié acquérir du savoir sur des phénomènes sociologiques en France. Elle a mené un projet de fin de cours sur les familles et a notamment été surprise par le nombre de Pactes civils de solidarité (PACS) en France. Ces cours de « culture et société » l'ont beaucoup intéressée et motivée

Après, au niveau B1, on a commencé culture et société. Pour nous, c'était super. ... On a commencé un peu avec l'histoire de France, avec les différents peuples qui ont vécu en France à l'époque. Et après, on en a parlé de différents phénomènes en France. On a parlé un peu des trucs sociologiques. Et c'était super intéressant. [la professeure] a donné un livre avec les extraits des livres sociologiques en français. Et c'était super intéressant. J'aime bien ça, vraiment. (Houx, 2025)

L'apport majeur du DUP dans la construction d'un capital social valorisé réside dans l'apprentissage du Français. Le programme s'est avéré très utile pour Houx qui après deux ans de travail rigoureux a atteint le niveau C1<sup>20</sup>. Elle fait la promotion des bénéfices du DUP qui lui semble plus efficace pour elle qu'un apprentissage individuel mais souligne l'importance du travail qu'elle a dû néanmoins fournir pour en arriver là

Parce qu'il y a certaines personnes qui ... pensent que DU ce n'est pas efficace. Mais moi, je crois que c'est super efficace. Il faut juste faire le devoir et aller participer dans les cours. J'ai entendu ça, que c'est plus rapide d'apprendre la langue française avec une enseignante avec qui tu travailles toute seule. Mais moi, je ne crois pas que c'est le cas là. Parce que je crois que le DU, c'est vraiment super efficace. Et moi, je travaillais beaucoup. Et ba c'est comme à toutes les universités, on ne peut pas faire rien et après avoir un résultat. Donc, c'est comme ça. (Houx, 2025)

---

<sup>20</sup> «C1 correspond à un niveau d'utilisateur expérimenté (niveau autonome).» (DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE, 2024a). C'est l'avant-dernier niveau dans le cadre européen de référence pour les langues (CECRL)

Les apprentissages acquis pendant le DUP ne sont néanmoins pas systématiquement valorisés. En d'autres termes, le capital culturel incorporé et institutionnalisé grâce au diplôme ne peut pas dans tous les cas être converti à sa juste valeur en capital économique. Bien qu'ayant obtenu un niveau de français suffisant, Kinam n'a pas pu poursuivre son projet d'études pour devenir traducteur à cause de difficultés financières. Il utilise néanmoins son capital culturel acquis pendant le DUP pour travailler comme interprète mais ces missions restent ponctuelles et ne lui assurent pas une sécurité financière

Donc je, après j'ai abandonné. Mais quand même, comme j'ai obtenu un peu de compétences donc moi je travaille, je peux travailler un peu comme interprète. Mais j'ai pas un certificat valide pour le faire. Mais quand même il y a des associations qui m'ont qui m'ont proposé de travailler. Il y a des sociétés qui me proposent de travailler.... J'ai commencé à travailler en 2023 mars avec [nom de l'entreprise] Interpréteria en tant qu'interprète Français Bengali. Donc, je travaille parfois trois jours ou quatre jours par mois ... Mais maintenant, parfois, il y a plus... On ne m'appelle pas, donc je ne travaille pas. Sinon, je travaille, c'est comme interpréteria en français-bengali. C'est tout, je ne sais pas. (Kinam, 2025)

Nora quant à elle ne peut pas postuler à des emplois d'enseignante-chercheuse, n'ayant pas de titre de séjour valide.

Le DUP, répondant à la nécessité pour les étudiant·e·s en exil de se recréer un capital social valorisé au sein de la société française, a apporté des connaissances et compétences formant un capital culturel incorporé par l'apprentissage du Français et d'éléments de culture générale, et institutionnalisé par la délivrance d'un diplôme. Outre l'obtention d'un capital culturel, ce diplôme représente aussi pour les élèves l'acquisition d'un capital symbolique.

### 7.2.2. Le diplôme : plus qu'un symbole

L'aboutissement de ces mois ou années de travail s'est conclu par un diplôme qui apporte une aide à la réussite du projet d'études et professionnel mais qui représente également l'obtention d'un capital symbolique pour les élèves. Kinam avait des attentes élevées par rapport au premier DUP réalisé dans une université qu'il considère prestigieuse

Honnêtement, moi, je ne savais pas, en fait, comment ça se passera. Mais surtout, je pensais que ce sera vraiment magnifique. En plus, l'université, j'ai vu que... Et le nom, [nom de l'université] tout le monde dit... C'est, peut-être que ce n'est pas le meilleur one. Peut-être pas que c'était le meilleur one. Mais quand même, j'ai entendu la réputation de [nom de l'université]. Donc, moi, je pensais, oui, j'aurais très, très bonne éducation là-bas. (Kinam, 2025)

En plus du prestige, le diplôme offre un élément supplémentaire à Nora pour appuyer sa demande de régularisation. Il offre une reconnaissance par les institutions étatiques de ses efforts et de sa maîtrise du français. Son VISA ayant expiré, elle souhaite déposer une demande de régularisation à titre exceptionnel. Pour cela, elle doit répondre à un critère de résidence sur le territoire français de 7 ans minimum et fournir des preuves de sa vie en France. La maîtrise de la langue française constitue une preuve d'intégration dans la société française aux yeux du préfet en charge de la décision, étant « particulièrement appréciée lors de l'examen du dossier » (DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE, 2025a). Le diplôme délivré à la fin de la formation représente donc un enjeu notable pour Nora dans son accession à la sécurité administrative car il entrera en compte dans sa demande de titre de séjour pour elle et pour ses enfants

...moi, je cherche quelque chose officiel comme le DU Passerelle. ... Programme, module, des examens, c'est ça qu'est-ce que je cherche moi dans ma tête.... C'est ça qu'est-ce que je veux faire. Et en même temps, c'est bien pour mon dossier un autre jour quand je vais demander la régularisation, les cartes de séjour. Donc, c'est une preuve que j'ai fait des études ici en France. Ça a été aussi bien pour moi, ma situation. (Nora, 2025)

La formation au sein du DUP n'a donc pas seulement des effets sur la vie académique des étudiant·e·s. Elle impacte leur vie personnelle au niveau administratif comme dans la situation de Nora. Ces effets attendus par les étudiant·e·s produisent des sources de motivation individuelles diverses. Cette motivation constitue une ressource dans la réussite de leur projet d'études.

### *7.2.1. S'appuyer sur leur motivation pour former un capital culturel*

Leur choix de s'engager dans le DUP et de poursuivre des études est guidé par leur propre motivation. Leur volonté d'apprendre, leur curiosité et leur envie de réussite est revenue dans chacun des entretiens. Kinam, qui étudiait durant le confinement, a apprécié le système informatique qui lui permettait de travailler pendant les week-ends et les vacances, lorsque la classe n'avait pas lieu. Plusieurs élèves rapportent leur envie d'avoir plus d'heures de cours pendant la journée

C'est bien passé. Sauf qu'en première année, j'ai eu que trois heures par jour. Je pensais que ça n'était pas vraiment assez. J'ai eu trop de temps libre. Je ne savais pas qu'est-ce que je dois faire. [...] je veux étudier j'ai beaucoup d'énergie pour cela. (Léa, 2025)

Le DU passerelle je dirais si on peut le faire intense, les cours intenses. Par exemple là-bas on a fait par exemple tous les 4 jours et juste 3 heures ou 4 heures par jour. Et là-bas à l'université [nom de l'université] il y avait 3 jours j'imagine. Donc moi si j'ai la possibilité je pourrais le faire intense par exemple : tous les jours il y a des cours comme les autres. (Kinam, 2025)

La projection dans une filière de l'enseignement supérieur ou dans un métier a été source de motivation pour apprendre le français comme pour Isabelle « Donc, c'est pour ça que j'étais tellement un peu pressée à apprendre le français parce que je voulais faire des études en histoire de l'art. » (Isabelle, 2025). Le DUP apparaît comme une opportunité pour réaliser des études qui ont du sens et qui plaisent aux étudiant·e·s comme pour Houx qui s'est inscrite dans deux cursus liés à des domaines qu'elle aime « Moi, j'ai déjà postulé pour plusieurs licences. Je n'ai pas encore les réponses. Mais c'est soit musicologie parce que j'aime bien, soit LSER en anglais parce que j'aime bien les langues aussi. Voilà. C'est ça. » (Houx, 2025). Nora quant à elle, étant la seule étudiante à avoir déjà fait un cursus universitaire avant de venir en France, a été guidée par sa volonté de retrouver un poste d'enseignante chercheuse. La barrière de la langue apparaît pour elle comme le premier obstacle à sa reprise d'emploi. C'est pourquoi elle s'est engagée dans plusieurs associations et programmes dès son arrivée en France pour se donner les chances d'améliorer son Français. Elle a multiplié les moyens d'y parvenir, malgré les obstacles qu'elle a rencontrés. La longueur de cet extrait monté à partir de plusieurs passages de l'entretien, reflète la quantité d'efforts que Nora a fait pour atteindre son objectif

Mais moi, j'ai trouvé une difficulté de la langue un peu. J'avais pas du tout ... le niveau de français, de la langue pour enseigner ici, de contacter l'université. Je trouve que j'ai des difficultés un peu à l'oral. Et donc ça, ça a été un peu comme un obstacle devant moi pour continuer ma carrière comme enseignante, la recherche. Et ça, ça a été comme un blocage, donc j'étais perdue.

Mais en même temps, des fois, j'essaie de contacter des associations comme ça pour faire améliorer mon niveau de français. J'ai contacté au début un programme ici en France qui s'appelle PAUSE. PAUSE, c'est un programme destiné aux chercheurs qui ont quitté leur pays, ... mais malheureusement, je n'étais pas éligible pour les critères, les conditions qu'ils ont demandées, et je n'ai pas pu continuer ma candidature.

... J'ai été inscrite dans plusieurs associations pour apprendre le français. ... au début, j'étais inscrite au secours catholique, ils font des cours en français pour les gens étrangers. Mais j'étais en niveau B1. ... Et après, l'année suivante, après le secours catholique, j'ai cherché une autre association là au début. ... Et j'ai tombé sur une autre association en [métropole], elle s'appelle Cours à tous. .... j'ai payé un peu 60 euros au début pour l'année et ça a été trois séances par semaine. C'était un peu loin ici à [métropole]. Moi, [j'habite en] banlieue [région].

Et une fois, j'ai trouvé l'association ...Union des Etudiants Exilés. Et c'est à partir de ça que j'ai trouvé le DU passerelle ... Et j'ai intéressé beaucoup à les contacter pour faire des études, pour apprendre le français à l'université, c'est ça le but. Ma but, moi... postuler à le DU passerelle.

Et au début, j'ai fait ça, ça fait déjà trois ans en avant. Chaque année, je mets ma candidature, mais ça ne marche pas, c'était pas accepté. Des fois, je fais le test de la langue, et après, ils me disaient qu'il y a beaucoup de la demande, et on a pas pu, j'étais sur la liste d'attente, et après, ils ne me contactent pas pour l'inscription.

Et cette année, ... en novembre ... elle m'a contactée l'université de [nom de l'université], et que ma candidature, elle était acceptée. (Nora, 2025)

Le parcours long et incertain pour s'inscrire au programme met en avant l'importance majeure de la motivation chez les étudiant·e·s en exil qui touché·e·s par les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur doivent redoubler d'efforts pour réaliser leur projet d'études supérieures.

Le fait d'avoir déjà pris des cours de français auparavant a augmenté les chances de réussite de certaines étudiantes. Isabelle avait commencé un programme d'apprentissage du français à objectif professionnel. Elle s'est arrêtée au bout de deux mois lorsqu'elle a reçu son admission au DUP. Elle explique que cette première expérience lui a donné les bases de la construction de la langue française lui permettant d'aboutir à un niveau B2 à la fin de ses deux années d'études en DUP ayant commencé avec un niveau A1. Nora, étant de nationalité algérienne, a commencé à apprendre le français enfant et a fait une partie de ses études en Français jusqu'au magistère<sup>21</sup>. Elle se représente la langue française comme la deuxième langue de son pays, ce qui lui confère des facilités de prononciation qu'elle met en avant. Les compétences acquises par Nora et Isabelle avant le DUP leur ont permis d'entrer en interaction avec des personnes francophones et de chercher des informations sur des sites internet en français, ressources sur lesquelles elles se sont appuyées pour faire face aux inégalités d'accès aux études supérieures. L'accès à l'enseignement supérieur passe par l'inscription à une filière académique. En facilitant ce processus d'inscription, le DUP se pose comme un moyen de diminuer les inégalités d'accès aux études pour les personnes exilées et à plus long terme de favoriser leur acquisition d'un capital culturel par une formation universitaire. Il paraît maintenant important de soulever les mesures proposées par les programmes de DUP pour faciliter l'inscription à l'université.

---

<sup>21</sup> Diplôme universitaire de niveau bac+5

### 7.2.1. Faciliter l'inscription à l'université

Le Diplôme Universitaire Passerelle est un dispositif qui permet de lever les barrières d'accès aux études supérieures des étudiant·e·s étranger·ère·s non venus en échange (à l'instar du corps étudiant international). Outre le programme de formation qui vise à acquérir le niveau de français requis à l'université – le niveau B2, ce dispositif comporte des moyens administratifs spécifiques pour faciliter l'inscription à l'université en dehors des dispositifs nationaux existants. Le nombre de voies d'accès à l'enseignement supérieur complexifie l'inscription à des filières universitaires. Les étudiant·e·s en exil qui ne parlent pas le Français, qui ne sont pas familiers avec les plateformes d'inscription ou qui ne connaissent pas l'environnement académique se trouvent défavorisés. C'est pourquoi le réseau MEnS plaide pour le développement d'une procédure dérogatoire facilitant les procédures d'inscription. A destination de l'ensemble du public en exil, elle est mise en place actuellement dans 11 établissements<sup>22</sup> d'enseignement supérieur. Cette procédure est appelée Dossier d'Admission Adaptée (DAA). Elle permet d'examiner les demandes lorsque certains justificatifs obligatoires sont absents, comme les diplômes ou lorsque le niveau de français requis n'est pas validé. En effet, le parcours migratoire complexifie l'inscription des étudiant·e·s en exil. Ils et elles ne sont pas systématiquement en possession de leurs diplômes et ceux-ci nécessitent une reconnaissance officielle payante pour être valide et la preuve du niveau de français exigé requiert des frais. Ce dossier est donc un moyen d'augmenter les chances des étudiant·e·s en exil de candidater à des filières universitaires et fait donc partie des mesures permettant de réduire les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur.

La passerelle peut également être mise en place à l'échelle de l'établissement comme c'est le cas pour le DUP que Virginie co-dirige. Les dossiers des élèves du DUP qui candidatent dans une filière de leur université sont directement traités en interne par les responsables pédagogiques des formations demandées, contournant la procédure standard. C'est pour Virginie et son équipe une manière de soutenir le travail des élèves qui se sont investis une année durant

nous nos étudiants de DU Passerelle on leur permet de candidater dans nos formations à [nom de l'université] en direct. C'est à dire on ne les fait passer par aucune voie de candidature complexe et les responsables de formation examinent leur candidature en direct et pour prendre une décision en interne sur leur candidature. On va dire que c'est là où on essaye de vraiment mettre en œuvre la

---

<sup>22</sup> Donnée recueillie lors de l'entretien avec Julie, 2025.

Passerelle au sens où on a soutenu pendant un an leur formation à reprendre des études donc on essaye de faire en sorte de leur trouver une place.

Alors ça n'empêche qu'une bonne partie d'entre eux candidate aussi ailleurs du coup par des voies tout à fait classiques et balisées pour candidater ailleurs. Et donc en fonction de ce qu'ils obtiennent soit ils restent avec nous, ce qui est la majorité de ceux qui reprennent des études... [soit ils] partent ailleurs soit parce que finalement ils ont choisi des filières qu'on n'avait pas, soit parce qu'ils ont été pris... je dirais ils prennent le mieux entre guillemets. (Virginie, 2025)

Comme énoncé dans le témoignage de Virginie, certain·e·s élèves de DUP candidatent par plusieurs voies pour multiplier leurs chances d'être accepté·e·s dans une formation. C'est le cas de Houx qui s'est inscrite au dispositif national Parcoursup accessible à l'ensemble du corps étudiantin et qui a en plus déposé un dossier dérogatoire dans l'université où elle a obtenu son DU Passerelle

- Et qu'est-ce que tu as dû faire comme procédure pour t'inscrire en études après le DU ?

- Moi, j'ai fait plusieurs. Je m'inscris en Parcoursup. Comme j'ai déjà mon numéro d'étudiant, comme je suis déjà étudiante en France. Donc, j'ai un droit pour m'inscrire en Parcoursup. Et de plus, j'ai fait un dossier dérogatoire. C'est un dossier pour entrer à l'extérieur du Parcoursup. Donc, j'ai fait un dossier dérogatoire pour l'université de [métropole]. Et pour les autres universités en France, j'ai m'inscrit en Parcoursup. Voilà.

- D'accord. Tu ne pouvais pas t'inscrire en Parcoursup pour [métropole] ?

- Je pouvais, mais je voulais juste essayer de différentes façons pour l'entrée. Et je crois que le dossier dérogatoire, ça peut être plus facile parce qu'on est déjà étudiants là. Donc, c'est juste, je continue, mais juste en autre domaine. (Houx, 2025)

L'université où Houx a effectué son DUP a suivi la même logique que celle dans laquelle Virginie travaille. En favorisant les élèves qui ont déjà suivi un DUP en son sein, l'université contribue à augmenter les chances d'être accepté dans une filière universitaire contribuant ainsi à réduire les inégalités d'accès pour les étudiant·e·s en exil.

L'inscription à une formation du supérieur est également facilitée par des interventions d'associations pendant la formation. Nora a ainsi pu bénéficier de conseils et d'un accompagnement de la part de membres de l'association UNIR Universités & Réfugié.e.s. qui lui ont apporté des informations sur les délais d'inscription et la manière de remplir les dossiers de candidature

Aussi, on a une association UNIR. ... Et ça, cette association, elle nous aide à faire les inscriptions après la formation de passerelle. C'est-à-dire s'il y a un étudiant qui veut terminer et reprendre ses

études en master ou en licence ou en d'autres choses. Donc l'association elle nous aide à faire les démarches. Donc les périodes de l'inscription, comment on fait pour remplir la candidature. Ça, ça s'appelle UNIR. Ça, elle, ici, elle intervenait avec nous deux fois ou trois fois dans le parcours. (Nora, 2025)

Par les interventions d'acteur·ice·s spécialisé·e·s au sein des DUP, les programmes contribuent à recentraliser les informations<sup>23</sup> utiles aux étudiant·e·s pour s'inscrire dans une filière universitaire et à leur fournir des informations fiables et adaptées à leur situation. Les mesures mises en place par les universités à travers le DAA et la passerelle intra-universitaire constituent des ressources facilitant l'accès à l'enseignement supérieur des étudiant·e·s en exil qui se trouvent défavorisé·e·s par leur parcours migratoire et leur origine. En mobilisant ces ressources en plus des systèmes d'inscription classiques, les étudiant·e·s en exil augmentent leur chance de faire des études supérieures et donc d'acquérir un capital culturel institutionnalisé (diplôme) et incorporé (langue, éléments de culture générale) qui apparait pour les acteur·ice·s des DUP nécessaire à leur intégration dans la société française. Maintenant que le capital économique et le capital culturel et symbolique des participant·e·s ont été analysés, tournons-nous vers le capital social qui a à la fois été un atout pour s'inscrire en DUP et apporté par l'intermédiaire du programme. L'analyse du capital social est importante car celui-ci représente une ressource considérable dans l'accès aux droits des personnes en exil.

### **7.3.Partie 3 : Capital social**

#### ***7.3.1. Le DUP : vecteur de capital social***

Le DU Passerelle a représenté une source majeure d'acquisition d'un capital social bénéfique pour les participant·e·s. Les professeur·e·s, premières figures de l'environnement académique, ont joué un rôle majeur dans l'expérience des élèves. Les camarades de classe et membres de communautés ethniques ont constitué des ressources, même si certaines relations rapportées n'étaient pas facilitantes. Les associations et les différentes personnes qui sont intervenues autour du DUP ont contribué à une expérience positive pour les étudiant·e·s interrogé·e·s.

---

<sup>23</sup> L'état des lieux de la recherche avait souligné un manque de centralisation et de spécialisation du réseau d'acteur·ice·s impliqué·e·s, et une décentralisation des informations utiles aux étudiant·e·s en exil. Voir 6.2.1

Un grand nombre de qualités a été attribué aux enseignant·e·s, autant de qualités que de réponses aux besoins des élèves. La patience, la flexibilité et l'adaptation au rythme des étudiant·e·s, leur ont permis d'apprendre dans un climat bienveillant, favorisant l'estime de soi et la prise de parole. L'attitude positive du corps enseignant a également encouragé la motivation des étudiant·e·s. Les paroles de Kinam et Nora en témoignent

En fait, si je ne trompe pas, tous les profs de FLE, ils étaient très très attentifs, très gentils, très, très... Comment on dit ? Tolérance. Et surtout, notre professeur était magnifique. Si tu poses la même question mille fois, ils n'ont pas mécontent. Ils sont ok, ils essayent de donner la réponse une fois, deux fois, quatre, trois mille fois même. (Kinam, 2025)

Oui, [les professeurs] ils sont bien, ils sont gentils, ils sont tous bien. On les appelle par leur prénom. Par exemple, la prof de français, elle s'appelle Claudia. Elle est bien, surtout Claudia. On passe avec elle chaque lundi, par exemple, trois heures le matin, trois heures l'après-midi, mais on ne dirait pas c'est trois heures le matin, trois heures l'après-midi. On dirait c'est deux heures ou ça passe vite.... On rigole un peu en prendre le cours. Elle explique bien de sa façon. J'aime bien la séance de Claudia. (Nora, 2025)

Certaines étudiantes ont exprimé leur gratitude par des cadeaux. C'est le cas de Léa et de Houx. Cette dernière a tenu à d'offrir un cadeau de Noël pour trois de ses professeur·es malgré de faibles ressources financières

- Et avec les professeurs, quelle relation tu as avec les professeurs du DU ?

-Oh, super agréable, super sympa. J'adore les profs en DU en fait. Plutôt, en fait, j'aime bien les profs. ... On a une relation sympa. En fait, j'étais tellement contente. Et même après un semestre, après le premier semestre, j'ai donné des cadeaux pour les Noëls pour mes profs. C'était des petits peluches. Et donc, les profs étaient contents aussi. Voilà... Mais en fait, au début, j'avais juste deux profs parce qu'au niveau A2, on a juste deux profs. Mais au niveau B2, j'avais cinq. Donc, j'étais obligée de choisir parce que je n'avais pas suffisamment d'argent pour acheter pour tous les profs. Donc, j'ai choisi trois profs et j'ai donné comme ça. (Houx, 2025)

L'expérience avec le corps enseignant a été globalement positive pour les participant·e·s à l'exception d'une situation relatée par Kinam. Etudiant lors du COVID 19, il a suivi des cours en ligne depuis chez lui. Il s'est senti rabaissé par le comportement d'un professeur qui n'a pas fait preuve de patience et d'écoute. Il est parvenu à en faire part à la responsable du DUP et explique s'être arrêté là de crainte des conséquences relatives aux relations de pouvoir perçues entre professeur et élève

Et sinon, par rapport à des professeurs, ouais, tout le monde était gentil, sauf il y avait un monsieur, lui, il était un peu compliqué parce que lui, il dit, « Vous n'êtes des enfants de l'école primaire ou

quoi, ou maternelle ? Donc, je donne des conseils [...], il faut suivre, quoi. » ... comme à ce moment-là il y avait le confinement tu vois, on était bloqués dans notre chambre. On a fait les études en visio. Lui, il nous a donné des cours juste quelques minutes. Il s'arrête en donnant des devoirs et moi, « Je vous surveille, allez-y, faites les devoirs ». Et après, je pensais à ce moment-là, il a donné aussi un autre cours ailleurs quelque part. Et parfois, il était très très égoïste. Il ne t'écoute pas, il fait tout ce qu'il veut. Il ne t'écoute pas beaucoup. Si tu poses la question, « eh vous n'êtes pas des élèves comme ça, de primaire, je vous ai donné les conseils, je vous ai donné le moyen d'apprendre, donc allez-y, continuez ». [...] Mais après, comme on n'a pas trop insisté par rapport à son comportement. Tu sais, quand tu es étudiant donc, tu ne veux pas faire plein de choses pour un prof parce que t'a peur, peut-être il va te faire gâter ou je ne sais pas quoi. (Kinam, 2025)

Léa quant à elle relate un désaccord avec une enseignante avec laquelle elle ne s'est pas sentie encouragée dans son choix d'études supérieures, ce qui ne l'a pas empêchée de faire ses propres choix et poursuivre la voie qu'elle avait choisie

-Est-ce que toutes ces personnes, elles ont pris en compte tes envies? Ou est-ce qu'il y a des personnes qui n'étaient pas d'accord avec les choix que tu faisais?

-Pas totalement. Il y a eu aussi une enseignante, une professeure, qui, elle n'a pas parlé à propos de moi mais. Elle a juste dit qu'il est plus, il est meilleur d'aller étudier au BUT, oui Bachelor Universitaire Technicien, que la licence. Parce que vous pouvez, parce que en BUT vous étudiez deux années, et après vous pouvez aller travailler. Et elle nous a dit que c'est un meilleur choix. Mais je n'étais pas convaincue. Elle nous a dit qu'il connaît beaucoup, plus de... Elle connaît plus de personnes manœuvres, comment on dit, plombiers, que des docteurs, qui sont des bonnes personnes... Je n'étais pas vraiment d'accord avec elle, mais peut-être qu'il y a eu d'autres personnes qui étaient d'accord. (Léa, 2025)

Cette interaction avec l'enseignante soulève un aspect de la politique migratoire en France qui amène à un déclassement professionnel des personnes en exil. Salin (2024, p. 355-449) dans sa thèse sur la mise au travail des réfugié·e·s en France explique ce déclassement par l'orientation des politiques publiques vers un accès rapide à l'emploi répondant aux besoins économiques des entreprises. Les personnes en exil sont orientées par des dispositifs publics vers des métiers sous tension qui correspondent majoritairement à des emplois peu qualifiés. Les besoins du marché du travail sont priorisés au détriment des compétences et qualification des personnes exilé·e·s. Consciemment ou inconsciemment cette enseignante a reproduit un schéma de déclassement professionnel face à des étudiant·e·s souhaitant s'engager dans des études supérieures.

Malgré les situations décrites ci-dessus, les étudiant·e·s gardent un souvenir global positif de l'attitude du corps professoral et de leurs enseignements. La diversité des méthodes pédagogiques et l'augmentation progressive du niveau ont été appréciés par Isabelle qui s'est sentie à l'aise pour participer

... j'ai tellement aimé des professeurs parce qu'ils étaient gentils à chaque fois. Donc, premier niveau, ils nous dit que, oui, vous pouvez parler parfois. Vous pouvez demander des questions. Vous pouvez demander des questions. Si vous ne comprenez pas des questions en français, ce qu'on demande, vous pouvez demander, les traduire en anglais. Ou juste demander quelque chose que vous ne comprenez pas en anglais. Mais c'était que, premier niveau. C'était que, A1. ... à chaque fois, ils sont développés, ils ont forcé à utiliser toutes les choses qu'on a appris à chaque niveau dans un autre niveau. Donc, on a fait un peu comme les chaînes à chaque fois. Ça, c'était intéressant. Et aussi, il y avait des professeurs qui se sont faits Kahoot [outil pédagogique d'apprentissage ludique en ligne] à chaque fois. C'était quelque chose que tout le monde aimait. [...]

C'est un jeu qui te force à apprendre des choses, mais en jouant. Donc, c'était intéressant, mais moi, même parfois, ça m'embêtait parce que je ne comprenais pas pourquoi on fait ce jeu-là. On est des enfants ou quoi. Mais après, j'avais compris le principe parce que tellement tu dois... C'est la question aussi de la compétition entre les étudiants. Ça, c'est aussi très bien pour entraîner les mémoires. Parce que parfois, tu apprends des choses, mais ça ne reste pas dans ta tête. Et toutes ces choses comme ça, ça t'aide à apprendre des choses et conserver ça dans ta tête. (Isabelle, 2025)

Nora dont l'objectif était d'améliorer son expression orale, a tiré beaucoup d'utilité des méthodes pédagogiques proposées qui lui ont également permis de se sentir à l'aise à l'oral

Surtout aussi la séance de, le module de droit. On a appris beaucoup de choses avec. En fait, en plus la prof elle nous fait, on dirait, du groupe. On fait un travail de groupe. Nous on prépare qu'est-ce qu'on va parler. Après, on monte devant le tableau et on présente qu'est-ce qu'on a travaillé comme groupe, qu'est-ce qu'on a présenté chaque pays. Donc, le travail et les droits dans nos pays natales, donc c'est vraiment bien. Donc, beaucoup plus on travaille l'oral. (Nora, 2025)

Les relations créées en classe ont représenté en majorité un soutien pour les étudiant·e·s, comme le témoigne Isabelle

Et...Oui, il y a toujours cette atmosphère de soutenir chacun. Il n'y a pas de problème avec les étudiants du tout. Si tu as besoin de quelque chose, tu peux même demander les professeurs parce que comme ils ont dit ils sont tous là pour vous aider. (Isabelle, 2025)

Des amitiés ont été créées entre camarades et Houx a trouvé l'amour parmi les membres de sa classe. Des relations affectives ont donc été créées grâce au programme, favorisant le bien-être dans la classe et le partage d'expérience. Kinam et Isabelle se sont plus particulièrement

appuyés sur les membres de leur communauté nationale ou ethnique pour partager des doutes, demander du soutien et travailler ensemble. Les médias sociaux ont joué un rôle dans ce partage d'expérience à travers la création de groupes WhatsApp par le corps enseignant et par les élèves

Je pense qu'on a les professeurs qui ont créé un groupe WhatsApp. Donc, là-bas, si tu as des questions, tu peux poser tout de suite. Sinon, nous, on a des relations personnelles. Donc, on a des contacts. Parfois, souvent des gens, surtout les Bengalis qui étaient là, ils m'ont contacté tout le temps, souvent, pour avoir aide. Par rapport, par exemple à ce moment-là, pour vous peut-être que ce n'est pas ouf quelque chose, mais pour nous c'était magnifique si quelqu'un sait bien les imparfaits et les subjonctifs et tout ça.

Ou parfois, on était des Bengalis en plus, je ne sais pas, c'est une Algérienne, .... Nous, on a fait un group study. Donc, nous, on est allés à l'université un peu en avant et on a fait notre assignment et tout ça. En groupe, on a aussi travaillé un peu.

Après, entre les Bengalis, on a fait un WhatsApp group juste pour entre nous et pour partager si quelqu'un a des problèmes et tout ça. (Kinam, 2025)

Les camarades de classe partageant une langue commune avec les participant·e·s ont été des ressources pour comprendre et s'exprimer en classe et en dehors et lutter contre l'isolement et la solitude. Houx qui parle Ukrainien, a pu s'appuyer sur ses camarades plus expérimentées pour lui faire des traductions et surtout pour lui expliquer des éléments relatifs à l'université : comment faire ses devoirs, comment accéder à la plateforme universitaire. Elle a également utilisé un groupe WhatsApp entre personnes ukrainiennes pour contacter individuellement les membres qui pouvaient répondre à ses questions. Cette aide a été permise par la conversion de son capital culturel en capital social. A son arrivée en France, Houx a pris l'initiative de prendre des cours d'Ukrainien. La proximité avec sa langue maternelle, le Russe, lui a permis d'apprendre rapidement et facilement. Elle a ainsi pu communiquer avec les membres de la communauté ukrainienne. Houx a souhaité apprendre l'Ukrainien pour deux raisons : créer un réseau amical et éviter les attitudes racistes et hostiles. Du fait de sa nationalité Russe et de la guerre entre la Russie et l'Ukraine, elle craint d'être rejetée ou agressée si elle s'exprime dans sa langue maternelle. Elle a alors mis en place une stratégie pour éviter ces situations : elle s'exprime de prime abord en Ukrainien avec les personnes qu'elle perçoit comme slaves puis s'adapte en fonction de la réaction. Elle a également noté des tensions avec un camarade classe du fait de sa nationalité. Cette perception de la xénophobie au sein de la communauté étudiante est illustrée par le passage ci-dessous

- Alors, par exemple, comment les gens y réagissent quand tu dis que tu viens de Russie ?

-Ah, OK. Bah, en général, ça va. Bah, moi, j'ai peur parfois avec ... les nouveaux Ukrainiens. Si je connais pas les personnes, ça peut être bizarre à commencer. Donc, je commence à parler en Ukrainien parfois, avec tous les Ukrainiens. Parce que c'est mieux comme ça. Peut-être qu'ils pensent que moi, je suis aussi Ukrainien. Donc, c'est moins de tensions... j'ai un peu peur par rapport aux ukrainiens, mais par rapport aux autres nationalités, ça va.

Peut-être, c'était un peu une tension par rapport à mon camarade de classe qui était syrien. Je comprends parce qu'avec la guerre entre Russie et Syrie. Parce qu'en fait, en Syrie, c'était la guerre et les soldats russes participaient là-bas aussi. Donc, ce n'est pas facile aussi. Je comprends ça vraiment, mais c'est vraiment peut-être une petite tension. Ce n'est pas une chose très grave. Voilà.  
(Houx, 2025)

Son origine Russe conditionne ses interactions avec les Ukrainien·ne·s et engendre une anxiété qui peut altérer son bien-être en classe.

Pour finir avec le capital social, il convient de mentionner les tuteurs et tutrices, mentors et étudiantes assistantes qui ont contribué à faire vivre une expérience positive aux participant·e·s. Chacun et chacune a pu bénéficier d'un système de tutorat avec un ou une étudiante de licence. Des rencontres régulières étaient organisées afin d'apprendre la langue autrement, en discutant de thèmes choisis, en jouant ou en allant au musée. Houx souligne l'efficacité du dispositif de tutorat qui lui a permis de comprendre des points de grammaire et surtout de vaincre sa peur de s'exprimer en public. La présence d'une assistante Russe en cours a donné des clés à Isabelle pour comprendre la construction de la langue française. Elle pouvait lui traduire en Russe et transmettre son expérience ayant elle-même déjà appris le Français auparavant. Parfois, des activités étaient organisées par des associations pour étudiant·e·s comme des jeux de société ou des cafés langue. Les activités proposées par ces associations ont été appréciées par les participant·e·s grâce à l'environnement perçu comme non-jugeant qu'elles ont offert comme le mentionne Houx. Toutes ces émotions positives exprimées par les élèves de l'étude ont eu des effets sur leur vie en dehors du programme, montrant que le DUP représente plus qu'une formation universitaire. D'autres ressources liées au capital social ont aussi été créées en dehors du DUP et mobilisées par les étudiant·e·s pour accéder à l'université et/ou améliorer leur expérience.

### *7.3.1. Créer soi-même et mobiliser son capital social*

Les différentes personnes sollicitées avant, pendant et après le DUP constituent un véritable réseau qui a été nécessaire aux participant·e·s pour accéder à leurs droits et réaliser leur projet d'études. Chaque personne interrogée se sent soutenue par sa famille, et le choix

d'études est respecté même si la famille n'est pas complètement favorable au projet comme le soulignent Houx et Léa ou même si le projet initial doit être abandonné comme pour Kinam

En fait, ma famille n'aime pas trop un projet de musicologie parce que c'est assez, c'est pas très stable, je crois. Mais ça va, en général, ça va. Ma famille me supporte et mes amis aussi, ça va. (Houx, 2025)

Malgré que ma mère, elle est docteure, elle m'a donné une possibilité de faire un choix. Parce que si c'était elle qui l'avait choisi, elle me choisirait de devenir médecin comme elle. Mais j'ai fait mon propre choix. (Léa, 2025)

Non après moi en fait mon père il est toujours à l'écoute, il m'aime beaucoup donc. Si j'ai pris la décision il l'accepte très très facilement avec plaisir. ... Et lui il sait bien que pour être un avocat il faut bien parler, bien bien parler et tout ça, donc lui il a aussi compris si je fais mes études ici pour avocat il faut passer 5-6 ans ou plus donc ça sera compliqué. Donc après tout ça et comme je suis tout seul ici moi j'ai pas de famille en France, donc ça sera compliqué de continuer mes études si il prend longtemps. Donc non lui lui n'a pas réagi comme quoi il n'est pas content. (Kinam, 2025)

La famille se pose ici comme élément important du capital social en soutenant les étudiant·e·s dans leur choix d'étude. A noter que la plupart des parents des personnes interrogées avaient eux-mêmes réalisé des études supérieures, étant donc plus à même de comprendre et soutenir leurs enfants.

Malgré un soutien de la famille, la plupart des élèves ont dû recourir à l'aide d'autres personnes pour s'inscrire au DUP, effectuer leurs démarches administratives et vivre une expérience positive. L'orientation vers le programme et l'inscription ont été rendues possibles grâce à des membres de la famille, de connaissances, d'association ou de structures publiques. Léa a reçu l'aide d'un parent habitant en France qui était à l'aise avec « la bureaucratie et [les] choses administratives » (Léa, 2025) et Houx a été aidée par une amie de son beau-père qui travaillait à l'université. Grâce à son emploi cette femme a eu connaissance du DUP et a pu transmettre à Houx le contact d'une coordinatrice. A son arrivée en France, Isabelle vivait dans une famille d'accueil. C'est son hôte qui l'a accompagnée dans la constitution du dossier.

- ... comment tu as trouvé les informations sur le DU passerelle ?

- Je n'avais pas cherché parce qu'en arrivant, il y a une femme d'accueil qui est la femme avec qui j'avais vécu, elle a déjà fait toutes ses recherches et oui, elle a pris juste un rendez-vous et on est allés ensemble, on a fait les documents, j'avais demandé des questions par rapport à des études et c'est tout. (Isabelle, 2025)

L'étudiante souligne d'ailleurs que vivre avec cette femme lui a également permis de commencer son apprentissage du français en étant immergée dans un environnement francophone. L'utilité des interactions sociales en français en dehors du DUP a également été soulignée par Houx dont la participation à des clubs de conversation a accéléré le processus d'apprentissage. Nora a été orientée par une association spécialisée dans l'accès aux études supérieures des personnes en exil, l'Union des Etudiants Exilés, grâce à l'assistante sociale qui l'accompagne elle et sa famille dans leur accès au logement et leur vie quotidienne. Kinam, également orienté grâce à une association, exprime de la gratitude envers une enseignante de français qui lui a donné des cours avant d'entrer en DUP. C'est elle qui l'a dirigé vers le programme et aidé à constituer le dossier

...c'était elle qui m'a ouvert la porte de fortune... C'est elle qui, après avoir vu ma motivation, elle m'a proposé... Hey, Kinam tu peux aller à l'université pour apprendre le français. Ah, après, moi, j'ai eu la lune à la main, quoi. J'ai dit, ah, c'est la meilleure opportunité. Oui, j'aimerais bien y aller. Et après, c'est elle qui a préparé mon dossier pour accéder au départ de l'université [nom de l'université]. (Kinam, 2025)

Les structures d'aide et d'orientation présentes à l'université ont également été des ressources pour les étudiant·e·s. Léa a bénéficié de l'accompagnement d'une assistante sociale de l'université pour monter le dossier dérogatoire et pour écrire sa lettre de motivation. Les professionnels du Centre d'Information et d'Orientation d'une des universités où Kinam a suivi un DUP l'ont accompagné dans son projet d'étude et l'ont aidé à choisir une voie professionnelle.

La multiplication des personnes ayant permis l'inscription à l'université et le besoin des étudiant·e·s de recourir à leur aide montre la complexité du système académique français dans lequel les étudiant·e·s en exil peuvent rarement être autonomes. Se posant comme indispensable, le capital social reflète également le manque d'adaptation du système aux personnes étrangères.

Plusieurs étudiant·e·s de l'étude ont pris appui sur des membres de la communauté ethnique ou nationale à laquelle ils et elles s'identifient. Isabelle a pu partager ses doutes et ses questionnements avec ses connaissances ukrainiennes avant de commencer le DUP. Les membres de cette communauté nationale à laquelle elle s'identifie lui ont apporté du réconfort pour faire face au stress de l'inconnu du programme et l'ont aidée pendant les cours. Néanmoins, cette proximité avec les personnes partageant sa nationalité s'est réduite peu à peu

lorsqu'Isabelle a commencé sa première année de licence à l'université, entourée de camarades majoritairement français

Mais surtout, je peux dire que en ce moment [...] je n'ai pas beaucoup de lien avec des Ukrainiens parce qu'en fait, quand tu finis des études en DU Passerelle, j'ai l'impression que la vie change un peu et en fait, tu commences une autre vie, une autre vie. Mais déjà à l'université, à la fac. Et tu as beaucoup d'étudiants autour de toi, surtout les Français. Il y a juste ce changement qui te ramène dans une autre réalité, je crois.

Donc, en ce moment, je n'ai pas beaucoup de contact avec des Ukrainiens et c'est surtout... J'ai plutôt des contacts avec des Ukrainiens qui sont aussi à la fac comme moi. Donc, il y a mon pote qui fait des études en la vie et terre. C'est plutôt biologique. Et avec lui, j'ai un lien parce qu'on fait aussi des études. C'est notre première année. On peut partager les problèmes sur les études. On peut se comprendre. (Isabelle, 2025)

La catégorie sociale nationale « ukrainienne » qui semblait prendre une place majeure au début du cursus d'Isabelle paraît se faire remplacer progressivement par son identification au groupe social étudiantin. L'exemple donné précédemment dans la première partie de l'analyse<sup>24</sup> va dans le sens de cette supposition. Il semblerait qu'un processus d'inversion de l'importance des catégories se produit au fur et à mesure qu'Isabelle se sent de plus en plus intégrée à l'université. Cette hypothèse tendrait à confirmer le caractère situé de la catégorisation tel que souligné par Hadj Abdou et Zardo (HADJ ABDOU & ZARDO, 2024). D'autres données seraient nécessaires pour l'affirmer.

Enfin, le rapprochement avec les membres de son groupe ethno-linguistique peut également être un moyen pour lutter contre la solitude et l'isolement. C'est ce que rapporte Houx qui s'est sentie moins isolée dès lors qu'elle a rencontré des personnes avec qui elle pouvait communiquer dans une langue qu'elle maîtrise

Ce qui m'a beaucoup aidée, c'est que j'ai retrouvé les personnes qui parlaient la même langue que moi. Donc, je savais communiquer avec ces personnes-là. Et comme ça, il y avait moins de solitude. Il y avait moins d'isolement. Voilà. (Houx, 2025)

Les personnes rencontrées tout au long de leur parcours d'étude ont représenté une ressource pour les étudiant·e·s interrogé·e·s, grâce à la transmission de leur capital culturel

---

<sup>24</sup> L'étudiante avait d'abord expliqué ses difficultés à suivre les cours de licence par sa nationalité et son statut d'« étrangère » puis avait pris conscience de la difficulté pour l'ensemble de ses camarades de nationalité française l'amenant à se sentir moins à part.

(connaissances du DUP, aisance avec l'administratif, connaissance du réseau d'aide à l'accès aux études).

Cette partie a souligné que le capital social a joué le rôle de ressource dans l'accès au DUP mais également dans sa réussite, offrant un environnement favorable à l'apprentissage. Il a également été montré que le capital social des participant·e·s dépend comme l'a avancé Bourdieu du volume du capital culturel possédé par les personnes rencontrées, notamment celles qui ont orienté les étudiant·e·s vers le programme (BOURDIEU, 2002, p. 286). Se posant comme indispensable à l'accès aux études supérieures, le capital social reflète également la complexité du système académique français non adapté aux étudiant·e·s en exil.

Après avoir traversé les trois capitaux les plus importants dans l'accès à l'enseignement supérieur des personnes en exil, les ressources apportées par le DUP et mobilisées par les étudiant·e·s, j'aimerais faire un retour sur l'élément qui a marqué l'atelier participatif, à savoir l'impression d'une « nouvelle vie » pour les étudiant·e·s à l'entrée en DUP.

#### **7.4. Partie 4 : Une « nouvelle vie »**

La carte collective réalisée par les trois élèves de l'atelier participatif (Eugène, Nadia et Nora) marque une distinction plutôt claire entre la période avant le DUP et la période pendant le DUP. L'adaptation à un nouveau quotidien français a été difficile pour la plupart des participant·e·s. Nadia parle de sa vie en France comme d'une « nouvelle vie » (Nadia, 2025). « Je suis arrivée comme un bébé ici » (Nadia, 2025) dit-elle en mentionnant les procédures qu'elle a dû réapprendre : prendre les transports en commun, faire l'administratif, trouver un logement, comprendre le système d'emploi et surtout faire tout cela sans maîtriser la langue française. Le DUP a représenté pour elle un but, une étape à franchir pour aller de l'avant. Eugène illustre cette période avant le DUP comme un chapitre de livre sombre et flou, qui s'est terminé avant la formation. Le DUP en a ouvert un autre plus positif, coloré, orienté vers la lumière. Nora a elle aussi vécu l'avant DUP comme une période stressante notamment due à sa situation professionnelle et financière. La prise de conscience de l'impossibilité de reprendre son emploi d'enseignante chercheuse à cause de son manque d'aisance à l'oral a été pour elle « comme un blocage, [elle se sentait] perdue » (Nora, 2025). De plus la perte d'emploi de son mari durant le COVID l'a mise dans une situation d'insécurité. Elle a vu en le DUP l'occasion de retrouver une activité significative et un rôle. La formation lui a donné un but pour sortir de chez elle au moment où son quotidien manquait de sens. Même si se retrouver sur les bancs de

l'école l'a bouleversée au début, elle y a finalement retrouvé une atmosphère familière par l'entourage avec les étudiant·e·s

Des fois, j'oublie que je suis étudiante et je joue le rôle d'un enseignant parce qu'il y a un étudiant à côté de moi qui parle, par exemple, il tourne derrière lui et la prof elle parle. Donc, ils parlent les deux en même temps. Ça me dérange on dirait. Je n'écoute pas. Je lui dis, arrête, Jamie, pourquoi tu parles comme ça? Arrête! On dirait c'est mes étudiants. (Nora, 2025)

Plus qu'une formation diplômante, le DUP a représenté pour les étudiant·e·s de l'étude une période d'apaisement et de stabilité propice au prendre soin de soi. Eugène a rapidement décrit son entrée dans la formation comme un moment où il a pu se remettre à « bien manger, bien dormir et faire du sport, écouter de la musique » (Eugène, 2025). Cette entrée en formation est décrite comme un tournant majeur où les participant·e·s de l'atelier ont ressenti un « changement d'état mental » (Atelier, 2025) et ont pu recommencer à prendre plaisir. Les émotions positives ont d'abord commencé à se manifester à l'annonce de l'entrée en DUP. Voir sa candidature acceptée a procuré de la joie pour la majorité des élèves. Puis lors du DUP, elles ont été possibles grâce à l'atmosphère rassurant et détendu. Isabelle mentionne l'organisation d'un repas partagé qui a contribué à une expérience positive du DUP

Et aussi, on a fait... Je crois que c'était à la fin de chaque semestre. On a fait des petits...Des petites fêtes pour les étudiants, pour les enseignants. En fait, c'était les étudiants et les enseignants ensemble. Les étudiants de plusieurs d'origines ils ramènent des choses de la cuisine traditionnelle de chaque pays. Les professeurs aussi ils ramènent des pâtisseries et tout ça. Il y a cette atmosphère qui partage la joie et tout ça donc, c'était trop bien. (Isabelle, 2025)

L'encadrement du corps enseignant a créé un sentiment d'inclusion et de non-jugement où chaque élève se sentait traité de la même manière. La solidarité entre camarades de classe a contribué à forger cette atmosphère bienveillante, favorisant la prise de parole et l'apprentissage du Français. L'inclusion du corps étudiant de DUP dans le campus universitaire, dans les logements CROUS pour les bénéficiaires, et dans les activités extra-cours est notée par les participant·e·s. Les élèves interrogé·e·s privilégient ainsi l'appartenance à la catégorie d'étudiant·e plutôt qu'à la catégorie d'exilé·e. Le fait d'être dans une université internationale leur permet de se sentir au même niveau que le reste du corps étudiant et de se sentir appartenir à un groupe comme le mentionne Isabelle lorsqu'elle s'inclut plus globalement dans le corps étudiant

Et oui, de plus, j'habite dans la résidence universitaire qui est à la cité scientifique. C'est en fait la cité qui est tellement pour les étudiants. ... Mais surtout, il y a des résidences, plusieurs résidences pour les étudiants. Et on est tous ensemble. (Isabelle, 2025)

En revanche, la nationalité semble reprendre le dessus dans les situations où les étudiant·e·s évoluent en dehors du cadre rassurant du DUP. Sa nationalité a d'abord été utilisée par Isabelle en tant que catégorie de la différence pour expliquer ses difficultés à suivre les cours au début de sa licence, reliant ses problèmes de compréhension à son manque de maîtrise de la langue française. Comme l'ont mentionné Ålund et Puskás, l'ethnicité et la nationalité sont utilisées dans des situations sociales où elles apparaissent pertinentes pour interpréter les différences (ÅLUND & PUSKÁS, 2015, p. 23). Ici, sa nationalité, et notamment son manque de maîtrise du Français, est apparue utile à Isabelle pour trouver un élément de compréhension à ses difficultés. Mais après échanges avec ses camarades de classe français·e·s, elle a mis de côté sa nationalité et pris conscience de la difficulté des cours pour l'ensemble de ses camarades laissant place à une solidarité et renforçant un sentiment d'intégration. Le problème qu'elle reliait à la migration est finalement relié à l'exigence du cursus académique, lui permettant de ne pas se sentir exclue

Donc, maintenant, oui, je suis en études d'histoire de l'art. Ça, c'est aussi un peu compliqué, même si je comprends comment on parle le français. Mais en même temps, il y a beaucoup de difficultés en études parce qu'il y a beaucoup de termes et tout ça.

Et aussi, premier semestre, je comprends qu'il n'y a pas d'étrangère autour de moi du tout. Il n'y a qu'une française. Et j'avais peur tellement parce que c'était plutôt la peur de ne pas être intégrée. Et en fait, c'était aussi quand même fluide. Je vais trouver mes amis les premières semaines.

Donc, quand même, il y avait aussi plutôt ce cas qu'il y a beaucoup de termes et tout ça. Et j'avais l'impression, après une semaine, que je ne comprends rien. Et je voulais quitter des études, je voulais changer tout. Et peut-être, je n'ai pas assez de connaissances dans la langue française et tout ça.

Mais après, je vais parler avec tous mes étudiants autour de moi. Ils m'ont dit qu'on ne comprend pas non plus tous les cours. Et ça m'a rassuré tellement. Même maintenant, il y a des filles, de temps en temps, je prends des cours. Et en fait, elles m'ont dit qu'on n'a pas compris, on n'a pas noté tout ça. Donc, on ne peut rien faire. Si tu vas trouver l'information sur ce cours-là, tu peux m'envoyer et tout ça. Parce que... En fait, j'ai compris que ce n'est pas parce que ce n'est pas ma langue natale, c'est difficile. C'est juste, on a juste pris la fac comme ça, et c'est tout. Ouais. (Isabelle, 2025)

Le DUP a donc offert aux élèves de l'étude un environnement sécurisant favorable au bien-être physique et mental et à un sentiment d'inclusion ou d'intégration. Ceci a été possible par l'encadrement et l'attitude du personnel du DUP, les méthodes pédagogiques proposées, les

activités extra-cours incluant le corps étudiant hors DUP. La présence des étudiant·e·s de DUP au sein du campus et des logement CROUS apparaît comme un élément clé dans le sentiment d'inclusion des élèves. A la fois perçu comme un objectif et utilisé comme un outil, le DUP a permis à un nombre de participant·e·s à l'étude de laisser derrière elles et eux la période sombre d'adaptation à un environnement inconnu dominée par le stress et d'entrer dans une période favorable à une santé positive et à un bien-être.

Pour conclure cette partie sur les apports de la formation de DUP, l'analyse des données produites par les entretiens et l'atelier a permis de souligner quelques points spécifiques au programme qui se sont révélés importants dans l'accès aux études supérieures et dans le vécu d'une expérience positive, à savoir : la mise en place de mesures administratives contribuant à lever les barrières économiques ; l'acquisition d'un capital culturel à travers la formation ; le développement d'un capital social à l'intérieur et à l'extérieur du DUP ; l'obtention d'un capital symbolique et culturel par le diplôme ; l'attitude positive du personnel de la formation et les méthodes pédagogiques du corps enseignant et enfin un environnement sécurisant et inclusif.

Cependant, malgré les ressources apportées par le DUP et les ressources propres mobilisées par les étudiant·e·s, des inégalités persistent faisant obstacle à une expérience positive et à la réalisation du projet d'étude.

## **7.5. Partie 5 : Des inégalités sociales persistantes**

L'analyse effectuée dans les parties précédentes a permis de mettre en lumière le rôle du DUP dans la réduction des inégalités, à travers des mesures visant à rééquilibrer les chances des étudiant·e·s dans leur accès aux études supérieures et les ressources mobilisées par les participant·e·s pour dépasser les obstacles qui restent difficiles à franchir malgré les mesures du programme. Cette partie adoptera une perspective plus large en s'éloignant légèrement du DUP. Elle aura pour objectif de mettre en lumière les formes d'oppression ou d'exclusion subies par les étudiant·e·s interrogé·e·s en s'aidant d'une approche intersectionnelle. L'ambition de cette dernière analyse est de comprendre comment les différentes catégories sociales entrent en jeu dans l'expérience des participant·e·s.

### *7.5.1. « On n'est pas exilés... c'est pas tellement correct »*

Les participant·e·s de l'étude ont exprimé des ressentis différents face à la catégorisation en tant que « étudiant·e·s en exil ». Cette catégorie apparaît comme une catégorie

administrative et discursive assignée par l'administration dans le dossier d'inscription et par le corps enseignant au travers de certaines paroles. Bien que les personnes interrogées relatent seulement un petit nombre de situations où elles se sont faites appelées par ce terme, cette catégorisation présente des conséquences plus ou moins importantes sur leur sentiment d'inclusion. Cette mise en catégorie par l'extérieur ne fait pas sens pour la plupart des personnes interrogées qui en majorité n'ont pas d'idée claire de la signification du terme « exilé ». Seule une étudiante s'y identifie

- En fait, parfois, je ne comprends pas qu'est-ce que ça veut dire. Moi, j'ai un statut d'étudiant en exil aussi comme. Même si, en papier, je ne suis pas réfugiée, je suis réfugiée dans ma vie. Donc, je ne peux pas entrer dans mon pays et parce que j'ai peur d'aller en prison ou quelque chose comme ça. J'ai peur de répression politique. En général, je crois que c'est un statut qui assez correspond avec ma vie. Je ne sais pas comme pour tous les autres étudiants, mais je me sens un peu... Ba je suis en exil, quoi. Donc, je crois que c'est... Je ne sais pas s'il y a les... les préjugés par rapport à ça en français. Je ne sais pas. Mais pour moi, c'est... Oui, c'est mon statut. C'est OK.

- Et qu'est-ce que tu mets derrière l'expression être en exil ? C'est quoi, pour toi, être en exil ?

- Plutôt, pour moi, c'est quand on ne peut pas rentrer dans les pays d'origine facilement parce qu'on a peur de quelque chose, de la guerre, de des répressions politiques ou quelque chose comme ça. Et si on est en France, on est obligé de rester là parce qu'on n'a pas d'autre choix. Voilà. (Houx, 2025)

L'exil porte une connotation péjorative pour certain·e·s des étudiant·e·s questionné·e·s. qui le relie à l'illégalité ou à la passivité comme le montrent les échanges avec Léa et Isabelle. Considérant la catégorie comme péjorative et infériorisante, celle-ci est parfois rejetée au profit du terme « réfugié » qui apparaît plus pertinent aux yeux des étudiantes

- Ah oui au début au début j'ai pas compris pourquoi c'est écrit exilé. Parce que exilés ça ressemble à un exile [en anglais]. Parce que nous sommes plutôt... qui ? Des réfugiés. Donc peut-être le terme réfugié il est plus... il convient plus je pense. Mais comme ça ça va je n'ai jamais demandé, je ne demandais à personne pourquoi il est écrite des étudiants exilés.

- Quelle est ta définition toi de exilé ?

- Mais exil c'est c'est quand par exemple pour les prisonniers ou pour les immigrés illégal qui sont en exil. Par exemple si quelqu'un vient dans un autre pays il commit des crimes après il est exilé dans son pays d'origine quelque chose comme ça oui. C'est ça ? [Et] réfugié c'est quand il y a guerre dans un pays et réfugié c'est quelqu'un qui se sauve il coure dans un autre pays parce qu'il y a une guerre. (Léa)

Pour moi, c'est à chaque fois un peu bizarre d'entendre ça parce que ba on n'est pas exilés. Oui, il y a les situations mais quand même on a choisi d'être là et d'être prête pour faire des efforts pour rester là et pour avoir la vie à peu près dans le même niveau que les Français. On apprend le Français ici pour ça, pour faire des études, pour vivre notre vie mais on n'est pas exilés. ...

Pour moi, ok, je n'ai pas de problème si quelqu'un m'appelle comme ça mais en fait, c'est pas tellement correct je crois que c'est... Ca, ça ça fait rien beau.

Oui, parce que je crois que quand même il y a des problèmes parmi les étudiants étrangers qui sont là et qui sont appris le français, qui parlent le français. Il y a des étudiants qui parlent le français même mieux que les Français comme mes professeurs me disent à la fac si j'écris mes travaux à l'orthographe tout ça, grammaire et tout ça, ils m'ont dit, ils m'ont ajouté un point parce que j'écris mieux que les Français.

Et quand même à chaque fois quand on entendre l'exil et tout ça et l'étranger ça ça te mettre un peu dans la position inférieure. Et je crois que c'est tellement le problème pour les étudiants parce que même si t'as apprené le français t'as quand même réussi à s'intégrer dans la société française, il y a toujours ce jugement à chaque fois. (Isabelle, 2025)

La catégorisation en tant qu' « étudiant·e·s en exil » tombe dans un des écueils soulevés par Quéré : la sélection d'identité (QUERE, 1994, §66-69) et se pose comme stigmatisante dans l'imaginaire des étudiant·e·s. Dans le passage précédent, Isabelle semble se sentir dévalorisée par le terme « exilé » qui occulte ses compétences d'étudiante. C'est également le ressenti de Kinam qui soulève une injustice ressentie par la différenciation entre étudiant·e·s impliquée dans la catégorisation

- ... on dit que les DU passerelles c'est des DU qui aident les étudiants exilés qu'est-ce que toi tu en penses de cette expression étudiants exilés ?

- Bah c'est une très très bonne question. Mais en fait on pourrait aussi.. ça serait mieux plus mieux si on ne dit pas étudiants exilés. Si je ne trompe pas le mot ça veut dire exilés qui viennent d'autres pays c'est ça ? Ou qui qui n'ont pas de la chance à leur pays donc ils sont là c'est ça ? ... Ouais. Mais après pour moi il n'y aura pas besoin de les identifier comme ça. Parce que quand on est là juste même juste en disant en parlant on dit ça, mais c'est quand on voit un étudiant français, un étudiant étranger qui n'est pas exilé mais ça c'est pareil. Parfois leur connaissance leur knowledge intelligence parfois plus mieux qu'un français.

Mais pour moi ce n'est pas juste qu'on les identifiait comme exilés. Par exemple tu vois moi je viens de déposer ma naturalisation . C'est vrai qu'à leurs yeux je suis toujours exilé, mais je vais devenir un français donc ça sert à rien de me donner une identification qui n'est pas ouf quoi.

- Pourquoi tu penses qu'elle n'est pas ouf ?

- Bah pourquoi alors dans tout cas la question pourquoi on doit être identifié comme exilé pourquoi pas comme un étudiant ? (Kinam, 2025)

Les extraits précédents illustrent les conséquences négatives de la catégorisation en tant qu'« étudiant·e·s en exil » sur la subjectivité des personnes concernées : une injustice de se faire assigner une catégorie qui ne fait pas sens, un sentiment d'infériorisation, une non-reconnaissance de ses compétences et de son capital culturel. La catégorisation est prise dans un rapport de pouvoir où l'identité des étudiant·e·s est réduite à leur nationalité et leur statut administratif. Dans ces exemples, le processus de catégorisation est perçu par les participant·e·s comme une exclusion de leurs compétences au profit d'une mise en avant de leur condition d'exilé·e. Ce processus de catégorisation se révèle stigmatisant car renvoie à des imaginaires collectifs négatifs (SASIA, 2018, p. 76). Il a pour risque d'alimenter l'altérisation d'une partie de la population. L'altérité se rapporte au processus par lequel des individus sont construits en tant qu'« autre » inférieur par des discours normatifs et des pratiques aboutissant à un processus de racisation (THOMAS-OLALDE & VELHO, 2011). L'un des risques de la catégorisation en tant qu'« étudiant·e·s exilé·e·s » est d'engendrer une altérisation et amener à des pratiques discriminatoires. Bien que cette étude ne permette pas de vérifier cette hypothèse, elle a néanmoins permis de rendre visible certaines discriminations et exclusions des étudiant·e·s du fait d'autres catégories.

### *7.5.2. Discrimination, racisation et altérisation*

Malgré l'attention portée par le corps enseignant pour offrir un cadre sécurisant et non discriminatoire et bien que les élèves soient inclus·e·s dans des activités extra-cours, un sentiment d'exclusion persiste, rapporté par certaines des personnes interrogées. Ce sentiment peut altérer la capacité des étudiant·e·s à suivre les cours. Quelques situations subies par les participant·e·s seront détaillées ci-dessous afin de rendre visibles les attitudes hostiles auxquelles ils et elles peuvent être confronté·e·s.

La langue représente une source de discrimination dans certaines situations où les étudiant·e·s se trouvent défavorisé·e·s par leur manque de maîtrise du Français. Houx fait part d'un moment où elle s'est sentie mise à l'écart par la professeure de yoga qui a refusé qu'elle utilise un traducteur en ligne pour communiquer

Ah oui, j'étais en yoga quand j'avais au niveau A2. Mais c'était très dur parce que je ne savais presque pas la langue. Donc, j'ai mal communiqué, je crois, avec les Français. ... En fait, c'était un peu bizarre aussi parce que j'ai essayé d'utiliser mon téléphone pour traduire quelques mots, si je ne

comprenais pas. Mais le prof m'a dit, « non, tu n'as pas le droit d'utiliser ton téléphone pendant le cours ». Donc, c'était un peu difficile parce que je vraiment comprenais rien. Donc, j'ai fait la même chose que les autres étudiants de yoga parce que je ne comprenais pas ce que le prof a dit. Voilà. Donc, oui, j'ai essayé de juste répéter ce qu'ils font les autres. (Houx, 2025)

Le manque de maîtrise de la langue a mis Houx dans une position de subordination vis-à-vis de la professeure qui a refusé qu'elle mobilise une ressource pour faciliter sa communication. Elle a engendré un sentiment de confusion et renforcé son isolement. Ici la langue apparaît comme une source de discrimination de la part de la professeure de yoga et engendre un sentiment d'exclusion pour l'étudiante. D'autres éléments seraient nécessaires pour qualifier l'attitude de la professeure de racisme mais sa conséquence reste une exclusion et une auto-dépréciation de l'étudiante qui rejette la faute sur sa « mauvaise communication avec les Français ». Cet exemple peut soulever un manque d'inclusion des étudiant·e·s non francophone dans les activités extra-cours et un manque de volonté d'adaptation des intervenant·e·s.

La langue génère une altérisation dans des situations de vie quotidienne relatées par les participant·e·s à l'étude. Elle est un marqueur de leur nationalité à l'origine d'un processus de catégorisation par leurs interlocuteur·ice·s. Ce processus lorsqu'il est teinté de préjugés et d'attitudes hostiles abouti à un sentiment d'insécurité et d'infériorisation chez les étudiant·e·s. Dans l'exemple donné par Isabelle, son accent apparaît comme marqueur de l'appartenance à un groupe ethnique considéré comme inférieur par les personnes qui entrent en interaction avec elle. Le marquage de l'altérité basé sur son origine et la hiérarchie insinuée à travers les questionnements reçus constituent du racisme qui génère de l'anxiété chez l'étudiante. La catégorisation par les termes d' « exilée » ou d' « étrangère » la ramène à ce vécu. Face à la répétition de la situation, Isabelle et son entourage mettent en place des stratégies pour se protéger : partager leur expérience en humour

Et quand même à chaque fois quand on entendre l'exil et tout ça et l'étranger ça ça te mettre un peu dans la position inférieure. Et je crois que c'est tellement le problème pour les étudiants parce que même si t'as apprené le français t'as quand même réussi à s'intégrer dans la société française, il y a toujours ce jugement à chaque fois.

Ca c'est tellement même des blagues entre les Ukrainiens surtout parce que je parle avec eux on partage l'expérience. Et à chaque fois je sais pas dans n'importe quelle situation les français ils t'écoutent comment tu parles en français et ils te demandent les questions « oh t'as un petit accent tu viens d'où ? ». Ok. Parfois ça peut passer parce que il y a des personnes qui demandent ça avec avec un sourire et tout ça. Mais parfois il y a des personnes qui demandent ça un peu tellement sérieux sérieux et te demande... Et t'as la peur.

Mais c'est tellement embêtant pour les .. étudiants pour les tous les étrangers je crois parce qu'à chaque fois c'est la même chose et... d'entendre toutes ces choses les étrangers, les exilés et en fait ça te ramène surtout dans ce dans ce poids là que « ah oui t'as un petit accent » aussi avec des bêtes questions pour les Ukrainiens je crois parce que... On on a l'impression que les ukrainiens c'est ...on a pas le même niveau que les autres pays de l'union européenne. Donc parfois il y a des questions comme « oui et vous avez l'internet en Ukraine ? ». Et il y a beaucoup des questions bêtes comme ça et ça c'est tellement fatigant. (Isabelle, 2025)

Il est intéressant de noter que l'étudiante se met à distance de ce phénomène de racisation. Bien qu'elle ne relate pas avoir subi de racisme ou de discrimination basée sur son origine, l'exposition par le discours de ses camarades la touche indirectement et provoque un sentiment de peur. Elle considère la classe sociale de son entourage comme un facteur protecteur des attitudes racistes et xénophobes

- Qui est-ce qui te pose ce genre de questions ? T'as des exemples à me donner ?

- En fait moi je sais pas parce que ça... je ne souviens plus même que les les personnes me demandaient ça. Parce que je crois que j'étais dans... j'étais entourée par les gens qui sont prestigieux et tout ça donc j'ai jamais eu des questions comme ça. Mais je crois que c'est les étudiants qui étaient avec moi en DU passerelle, ils m'ont dit qu'il y avait des situations comme ça c'est juste... C'est juste des personnes je crois que de la rue et tout ça et... je sais pas le contexte je ne peux pas dire. Mais je sais qu'il y a des situations comme ça et c'est pas pour la première fois que j'entends ça. (Isabelle, 2025)

Houx relate également une situation de vie quotidienne dans laquelle elle a subi une oppression du fait de son accent.

- En fait, j'ai toujours honte quand je ne comprends pas quelque chose ou quand j'ai... Quand quelqu'un, dehors DU « Ah bah, tu as un accent, tu as un accent, tu viens d'où ? » Ce n'est toujours pas très agréable. Donc, j'avais honte un peu, mais ça va.

- Tu as des exemples à me donner de quelqu'un qui t'a parlé de ton accent ?

- Bah oui, bien sûr. Hier, je travaillais en resto. Parce que je travaillais en restauration. Et le monsieur m'a dit, « Vous avez un accent ? » Je ne savais pas. Merci pour me préciser ça. En fait, il a dit ça comme, « Pourquoi tu as un accent ? Change ça, je n'aime pas trop l'accent, quelque chose comme ça. »

Bah, je ne peux pas changer ça. J'ai essayé. J'ai fait les meilleurs à ce que je pouvais faire pour apprendre la langue. Mais je sais que j'ai un accent. Et qu'est-ce que je peux faire avec ça ? Je ne sais pas. Donc, c'était un peu...

J'aime pas trop quand les Français disent ça. C'est normal quand ils sont curieuses si je viens de quel pays et tout ça. Mais si les gens disent quelque chose par rapport à mon accent, ça m'énerve. Voilà. (Houx, 2025)

Lue dans une perspective intersectionnelle, cette situation peut être interprétée comme découlant du croisement entre son origine supposée par son accent, et sa classe sociale révélée par son emploi. Son genre pourrait avoir joué dans l'attitude de l'homme mais il manque d'éléments pour vérifier cette hypothèse. L'attitude dominante du client vis-à-vis de l'origine de Houx est probablement renforcée par son rôle de serveuse. Servant de source d'altérisation, l'accent peut aussi être utilisé pour supposer des différences culturelles. Dans le passage suivant, Houx explique le comportement raciste des interlocuteur·ice·s par leur classe sociale et leur niveau d'éducation, comme Isabelle l'a fait précédemment

Et après, vraiment, le truc le plus bizarre que j'ai rencontré en France, c'était une femme dans la cantine. J'ai demandé pourquoi le dessert c'est vraiment, c'était pas possible à manger parce que c'était un goût de plastique.... Et j'ai demandé qu'est-ce que c'est et qu'est-ce que c'est à l'intérieur de ce dessert. Elle a dit, vous n'avez pas compris la cuisine française ou quelque chose comme ça. Vous ne savez pas, peut-être, c'est juste parce que le goût est différent du goût de votre pays ou quelque chose comme ça. J'ai dit, il n'y a pas de dessert avec un goût de plastique en France, normalement. Donc, c'était un peu bizarre.

Voilà, mais normalement, ce sont plutôt les gens qui ne sont pas suffisamment éduqués parce que c'était plutôt les personnels de cantine, les chauffeurs. Peut-être, ils ont des préjugements parce qu'ils ont mal éduqués, je ne sais pas. Voilà. (Houx, 2025)

Houx subit également la xénophobie par l'intermédiaire des messages postés sur les médias sociaux. Elle n'a pas directement fait l'objet de cette hostilité dirigée à l'encontre des Russes mais en a peur, l'amenant à mettre en place une stratégie pour se protéger. Comme expliqué dans une précédente partie, bien que la majorité des Ukrainien·ne·s parlent le Russe, certaines personnes refusent de parler la langue à la suite du conflit entre la Russie et l'Ukraine. Pour pouvoir communiquer avec ces personnes et pour se protéger des attitudes hostiles, Houx a appris l'Ukrainien. Face aux hostilités véhiculées dans les médias, l'étudiante témoigne néanmoins une tolérance

En fait, il y a... En général, ça va. Avec les Ukrainiens, ils comprennent bien que ce n'est pas moi qui ai commencé la guerre. Je suis contre la guerre. J'ai quitté mon pays à cause de la guerre aussi, à cause du régime politique. Donc, je comprends.

Mais parfois, il y a certains Ukrainiens dans les réseaux sociaux qui peuvent être assez... agressifs par rapport aux Russes. Et je comprends ça vraiment. Par rapport aux langues russes aussi, même si

les personnes de nationalité ukrainienne parlent russe, elles peuvent être un peu énervées ou agressives. Et ils sont nationalistes plutôt. Et ils pensent qu'un bon russe, c'est un russe qui est mort....

J'ai jamais rencontré ces personnes-là, mais j'ai vu sur les réseaux sociaux. Et de plus, c'était une fille en DU. ... Je l'ai suivie en Instagram. Et elle a écrit quelque chose sur les stories. « Si je rencontre les personnes russes, je pense... ba j'espère que tu vas mourir », quelque chose comme ça. Donc moi, j'ai arrêté de suivre après ça parce que ça me gêne.

Et je crois que je ne peux pas vraiment parler avec les personnes comme ça. Je comprends cette position-là et je comprends. C'est vraiment la douleur et tout ça. Mais c'est juste parce qu'on...ba on n'est pas le même chemin. Voilà. C'est comme ça. (Houx, 2025)

Les témoignages des étudiantes mettent en avant un rejet basé sur leur origine – présumé par leur accent, qui parfois se croise avec leur classe sociale, et qui se caractérise par une discrimination raciale ou de la xénophobie. Ces attitudes hostiles sont anticipées par les étudiantes qui mettent en place des stratégies pour les éviter. En revanche, lorsque les étudiant·e·s subissent malgré tout du racisme et de la xénophobie, un sentiment de mal-être peut être ressenti caractérisé par de la honte, de la crainte et du désespoir. Ce mal-être altère leur santé mentale et peut potentiellement se répercuter sur leur aptitude à suivre les cours à l'université creusant ainsi les inégalités de réussite à l'université.

L'intersection entre l'origine, le statut administratif et la classe peut aboutir à de la discrimination ayant de réelles conséquences dans l'accès aux ressources et aux droits des personnes racisées et migrantisées. Kinam estime avoir reçu un traitement différent de la part d'une conseillère de la Mission locale<sup>25</sup> du fait de son origine

- Bah ouais je suis allé à la Mission locale pour pour chercher un...comment on dit un alternance tu vois. Quand j'ai commencé ... mon BTS. Et la dame elle était trop trop compliquée là. Et moi j'ai eu ... le récépissé de 10 ans. Et elle voulait avoir « Non tu dois avoir déjà le le titre de séjour » ou tout ça. Alors moi j'ai dit je viens de juste avoir mon récépissé, il est en attente de fabrication donc normalement c'est déjà valide. C'est un document valide, pourquoi vous ne pouvez pas m'accepter avec ? Et elle après elle dit « attendez ok je vais voir avec la direction ». Elle est allée là-bas et la direction a accepté. Elle m'a dit « attendez monsieur je vais faire » et malheureusement c'est elle qui m'a tombé sur moi.

Et après ok j'ai dit et pour trouver un travail ? Elle dit « non non allez-y là-bas il ne faut pas rester comme ça ». Moi je suis allé là-bas pour qu'elle m'aide et c'est elle qui me pousse loin quand je vais

---

<sup>25</sup> La Mission locale est un organisme de l'Etat qui a pour objectif d'aider les jeunes de 16 à 25 ans à s'insérer dans la société par un accompagnement sur le projet de vie (études, emploi, mobilité, logement etc) et des activités socialisantes.

là-bas. Et en plus j'ai demandé aussi pour. Normalement ceux qui sont inscrits à la mission locale ils touchent un peu d'indemnités et normalement il y a le moyen de me fournir ça. Mais elle n'a pas accepté ça, elle a dit que non ... c'était pas pour tout le monde et tout ça. Elle disait n'importe quoi moi j'étais un peu énervé.

Après je ne suis plus y aller. Et ouais c'est tout mais son comportement il n'était pas ouf ... Après c'était c'était une noire honnêtement je suis désolé, et moi j'ai vu qu'elle est très accueillante quand il y a une française ou une personne noire mais elle n'était pas très accueillante à moi.

- Et est-ce que tu as pu travailler un peu ton projet d'études avec cette dame de la mission locale ?

- Pas du tout. Juste elle a inscrit en général. Elle a inscrit mon mail et le numéro de téléphone en général. Tu vois à mission locale il y a peut-être un forum de tous les demandeurs d'emploi et là-bas on t'inscrit et tu reçois automatiquement les offres.

... Si moi j'étais un conseiller ... je pourrais les motiver je pourrais les conseiller en fait, je pourrais aussi les assurer que moi je suis là avec eux, il n'est pas tout seul. Mais ce que j'ai pas eu, j'ai pas eu avec elle. Normalement si je trompe pas le conseiller il est là pour ça !

... moi j'ai aussi demandé pour passer mon permis pour avoir aide et tout ça. Elle m'a dit « non ici ça se passe pas comme ça » et tout ça. En fait elle voulait pas m'aider c'est tout. Tout simplement.  
(Kinam, 2025)

Kinam n'a pas été accompagné à la hauteur de ses besoins pour trouver une offre d'alternance, pour l'aider financièrement et pour passer son permis de conduire. Exiger à Kinam son titre de séjour et refuser son récépissé constitue du racisme institutionnel par manque de compétences de la conseillère. Cet exemple illustre comment les discriminations basées sur l'origine, le statut administratif ou la racisation peuvent entraver la trajectoire de vie des étudiant·e·s de DUP déjà en situation d'inégalité face aux ressources disponibles pour réaliser leurs projets.

Cette dernière partie de l'analyse a mis en avant les discriminations et attitudes hostiles vécues par les étudiant·e·s du fait de leur origine mais aussi de l'intersection entre leur classe sociale, leur statut administratif et leur nationalité. Subissant un processus d'altérisation, marqué dans les exemples précédents par leur accent ou leur manque de maîtrise du français, les étudiant·e·s sont renvoyé·e·s à une position inférieure et stigmatisé·e·s. Ces attitudes ont pour effet un sentiment d'exclusion, d'infériorisation mais aussi des effets sur leurs accès aux droits comme en témoigne le dernier exemple. Ces processus de racisation et de discrimination peuvent altérer la réussite du projet d'étude des étudiant·e·s en exil et constitue une inégalité supplémentaire à leur accès et réussite aux études supérieures.

## 8 Discussion et limites

La production du savoir en sciences sociales est co-construite par les multiples interactions entre le ou la scientifique, les participant·e·s et le terrain. Caldeira le résume très bien dans son ouvrage *City of walls: crime, segregation, and citizenship in São Paulo* : « my data and knowledge are produced interactively in relationships framed by the social positions of those involved. » (CALDEIRA, 2000, p. 9). Ma positionnalité en tant que chercheuse apprentie a guidé mes choix tout au long du processus de recherche et a eu une influence sur les résultats présentés et leur analyse. C'est pourquoi les résultats de ce travail de mémoire sont le fruit d'une recherche effectuée de mon point de vue et selon les méthodes que j'ai choisies. En cela, ils constituent une proposition d'analyse et non l'énonciation d'une vérité. Convaincue que l'accès à l'enseignement supérieur pour les personnes en exil est un sujet important, qui doit être traité, j'invite les lecteur·ice·s à lire ce mémoire comme un appel à davantage de recherches et d'intérêt sur le sujet, et à en reconnaître ses limites. Dans l'attente de propositions et de critiques qui contribueront à faire avancer mon raisonnement, je tâcherai dans cette partie d'exposer quelques-unes des limites considérées dans ce travail.

La première limite se rapporte à l'échantillon. « Toute entreprise scientifique s'efforce de découvrir quelque chose qui puisse s'appliquer à *toutes les choses* d'un certain type en étudiant *quelques exemples*, le résultat de cette étude étant, ... « généralisable » » (BECKER, 2002, p. 118). Sans pouvoir étudier *toutes les choses*, la qualité de l'échantillonnage détermine ainsi la manière dont les histoires individuelles peuvent être généralisées en processus sociaux. Dans cette étude, le nombre d'étudiant·e·s interrogé·e·s reste relativement faible. L'échantillonnage, qui se voulait suivre une méthode d'échantillonnage théorique, ne permet pas d'atteindre une saturation nécessaire à l'élaboration d'une théorie. Même si l'objectif de ce travail de mémoire n'est pas de produire une théorie, un échantillon plus large et diversifié permettrait d'avoir une vision plus précise des limites du phénomène étudié, de ses variations et des interactions entre les concepts soulevés (MORSE & CLARK, 2019, p. 5). A cette fin, d'autres entretiens pourraient être réalisés avec des personnes dont les profils répondent au manque de l'étude produisant ainsi davantage de données et contribuant à une meilleure compréhension du phénomène.

Une seconde limite repose sur l'utilisation d'un des outils théoriques. Bien que l'intersectionnalité se soit révélée pertinente dans de nombreuses études, certains freins à son utilisation ont été rapportés (ANTHIAS, 2013; BASTIA, 2014). Une des limites les plus

importantes relevées concerne la méthodologie utilisée pour appliquer une approche intersectionnelle. Leslie MCCALL (MCCALL, 2005) argue que l'intersectionnalité pose de nouveaux défis méthodologiques et que la manière d'étudier la complexité de la vie sociale des individus manque de clarté. J'ai retrouvé cette limite dans mon travail. Bien que convaincue qu'elle puisse apporter une meilleure compréhension des inégalités auxquelles font face les étudiant·e·s de DU Passerelle dans leur accès aux études supérieures, l'utilisation de l'intersectionnalité s'est révélée délicate. Est-ce que cette situation est intersectionnelle ? Comment être sûre qu'elle ne résulte pas d'une addition de catégories sociales et bien d'une intersection ? Est-ce que l'intersectionnalité peut vraiment être appliquée pour des individus s'identifiant à un genre masculin ? Voilà quelques questions qui ont traversé mon esprit lors de l'analyse. Une des pistes pour approfondir l'utilisation de l'intersectionnalité serait de réaliser des entretiens narratifs de type récit de vie (ROSENTHAL, 2007) afin d'analyser plus finement comment la position sociale des participant·e·s influe sur leur vécu et leur manière de donner du sens aux événements.

Une troisième limite qui sera abordée dans cette partie concerne la méthodologie de recherche participative inspirée de la méthode MINGA. L'expérimentation de cette méthode a dévoilé une des contraintes les plus importantes à savoir la contrainte temporelle. En effet, diffuser les appels à volontaires, expliquer mon approche, organiser la logistique, rassembler des personnes dans un lieu et sur une demi-journée, toutes ces actions se sont révélées coûteuses en temps. Par ailleurs, le niveau de participation des personnes aurait pu être beaucoup plus important mais cela aurait requis des compétences et des ressources temporelles et matérielles supplémentaires. Malgré cela, l'utilisation de cette méthode doit être perçue comme une intention d'impliquer davantage les participant·e·s dans le processus et de rééquilibrer les rapports de pouvoir inhérents à la recherche. Cette étude se pose comme un encouragement à utiliser des méthodes de recherche participatives ou collaboratives telles que promues par Schubotz « the degree of active participation can vary because we cannot achieve the highest level everytime but it doesn't mean that we should not try. » (SCHUBOTZ, 2020, p. 14). Un autre défi majeur à l'emploi de cette méthode est l'analyse des données. Comment laisser la place aux participant·e·s/partenaires de recherche de s'exprimer librement tout en ayant la possibilité de récolter des données ? Les données transmises par les étudiant·e·s lors du retour sur la première activité – le World café, se sont révélées différentes de celles transmises par l'étudiante stagiaire lors de sa prise de notes. Ceci est un indice qui vient dire quelque chose mais comment l'analyser ? De plus, le temps passé à définir les termes relatifs à la migration

lors de cette première activité a dépassé le temps prévu. Il ne fait guère doute que c'est une indication en soi mais sur quoi et pour quelles raisons ? Plein de questions restent en suspens après cet atelier. Cependant, il reste indéniable que cet atelier a représenté une expérience humaine et académique enrichissante qui malgré ses défis est une option à explorer davantage.

## 9 Conclusion et perspectives

La 22<sup>ème</sup> conférence annuelle de l'International Migration Research Network (IMISCOE) qui s'est déroulée à Paris-Aubervilliers cette année avait pour thème *Decentering Migration Research*. Par son approche théorique et méthodologique, ce travail de mémoire avait pour ambition de s'inscrire dans cette perspective qui repense la recherche en migration, en apportant un regard critique sur cette nouvelle catégorie d'« étudiant·e·s exilé·e·s ». De plus, en révélant la complexité des situations des étudiant·e·s par une approche intersectionnelle et en utilisant une méthodologie participative, ce travail recentre la recherche sur les participant·e·s et révèle les inégalités auxquelles ils et elles font face ainsi que les relations de pouvoir sous-tendues dans l'accès à l'enseignement supérieur pour cette population.

Cette étude contribue à la littérature sur l'accès à l'enseignement supérieur des étudiant·e·s en exil en apportant une compréhension approfondie des ressources mobilisables par les étudiant·e·s pour faire face aux inégalités qui les limitent dans leur projet d'études. Bien que les obstacles aient fait l'objet de plusieurs recherches, l'analyse des ressources constitue un manque dans la littérature existante. En analysant ces ressources et en explorant ce qu'elles ne couvrent pas, cette étude permet de faire des propositions de mesures permettant de diminuer les inégalités. Cette recherche a particulièrement mis en lumière les apports des programmes universitaires d'aide à la reprise d'étude dans la redistribution des capitaux (économique, social et culturel) aux étudiant·e·s en exil. Ceci a été permis par une analyse des expériences d'étudiant·e·s de Diplôme Universitaire Passerelle.

Cette recherche a mis en avant une inégalité d'accès à l'enseignement supérieur pour les personnes en exil par des pratiques institutionnelles discriminatoires qui limitent l'acquisition d'un capital économique nécessaire à l'accès et à la réussite dans l'enseignement supérieur. Ces pratiques engendrent un accès différentiel aux droits d'accès aux ressources (bourses et logement du CROUS, emploi salarié, droits sociaux) basées sur l'intersection entre différentes catégories de la différence (statut administratif, origine, âge, durée de résidence) alimentant un racisme institutionnel. Ayant un impact sur l'entourage familial des étudiant·e·s, ces pratiques d'accès différencié aux droits limitent la transmission d'un capital économique des parents vers leurs enfants. Par ses mesures administratives (gratuité de l'inscription, ouverture des droits au CROUS sur critères sociaux) le programme DUP apporte des ressources aux étudiant·e·s pour soulager leur situation économique. En revanche, ces ressources s'avèrent

insuffisantes dans la suite du parcours d'étude des élèves, amenant certain·e·s à abandonner leur projet d'études et trouver un emploi pour alimenter leur capital économique.

L'analyse du fonctionnement du DUP soulève également le manque de reconnaissance du capital culturel des étudiant·e·s en exil au sein de la société française. L'enseignement de la langue et de la « culture » françaises viennent combler une absence de valorisation de leur capital culturel d'origine et refléter des tensions dans les politiques d'immigration et d'intégration françaises. Les enseignements apportés par le DUP contribuent à apporter aux étudiant·e·s en exil un capital culturel qui sera valorisé dans leur études et leur vie professionnelle. Cependant, du fait de l'impossibilité de continuer les études à cause du manque de ressources économiques ou sans l'obtention d'un titre de séjour, il n'est pas possible pour toutes et tous les étudiant·e·s de convertir ce capital culturel en capital économique, autrement dit, de trouver un emploi à la hauteur de ses compétences après avoir suivi le DUP. Dans ce cas, ils et elles se retrouvent défavorisé·e·s par l'intersection entre leur origine, leur statut administratif et leur classe sociale.

Le DUP s'est également révélé être une ressource dans le développement d'un capital social indispensable à la réussite du parcours d'études. Le corps enseignant a été vecteur de la réussite des élèves en DUP à travers leurs attitudes bienveillantes et leurs méthodes pédagogiques stimulantes et adaptées au rythme des élèves. Les interactions avec différent·e·s acteur·ice·s de l'université (corps étudiantin français, tuteur·ice·s, camarades de classe) ont contribué à un bien-être et au processus d'apprentissage du français. Cependant, certain·e·s étudiant·e·s n'ont pas été épargnés des attitudes d'exclusion et d'hostilité qui visent les personnes racisées. Les étudiant·e·s se sont également senti·e·s altérisé·e·s et parfois infériorisé·e·s par la catégorie discursive et administrative d'« étudiant·e·s exilé·e·s ».

La création de la catégorie d'« étudiant·e·s exilé·e·s » a permis la visibilisation des besoins d'accès à l'enseignement supérieur des personnes en exil et a permis de mettre en place des mesures d'accès à travers la création d'un diplôme universitaire reconnu par l'Etat. En revanche pour certain·e·s étudiant·e·s, cette catégorie semble contribuer à occulter leurs compétences et qualifications soulignant un besoin de reconnaissance de leur capital culturel.

Le programme universitaire d'aide à l'accès aux études supérieures Diplôme Universitaire Passerelle permet de diminuer les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur des personnes en exil produites par l'intersection entre différentes catégories (origine, statut administratif, âge, durée de résidence) défavorisantes au regard de l'accès aux droits. Le DUP

augmente les chances d'accéder à une formation du supérieur en offrant aux étudiant·e·s des ressources permettant d'améliorer leur capital économique, culturel et social. Cependant ces ressources s'avèrent insuffisantes pour assurer un accès et une réussite dans l'enseignement supérieur à toutes les personnes en exil. Des mesures telles que l'ouverture des droits aux bourses et logement du CROUS sans contrainte d'âge ou de durée de résidence, des mesures d'accès à l'emploi indépendant du statut administratif, des cours de français publics et gratuits permettant d'atteindre un plus haut niveau de français, ou encore une valorisation des diplômes et compétences acquises dans le pays d'origine, sont encouragées afin de diminuer les inégalités sociales.

Ce travail présentant des limites exposées dans la partie précédente est un encouragement à de nouvelles recherches sur le domaine. Ces recherches pourraient investir l'intégration sur le marché du travail des personnes ayant été au bout du DUP en incluant des participant·e·s ayant suivi la formation plusieurs années auparavant et d'explorer les effets à long terme du programme. Des recherches supplémentaires pourraient également approfondir la position des institutions gouvernementales vis-à-vis de ces programmes et rechercher les freins et leviers au développement futur de ces programmes.

## 10 Bibliographie

ÅLUND, A., & PUSKÁS, T. (2015). Ethnicity : The complexity of boundary creation and social differentiation. In M. DAHLSTEDT & A. NEERGAARD (Éds.), *International Migration and Ethnic Relations : Critical Perspectives* (p. 14-33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315764979>

AMIN, A. (2021). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : Deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116. <https://doi.org/10.7202/1077569ar>

ANDERSON, B. (2019). New directions in migration studies : Towards methodological de-nationalism. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 36. <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0140-8>

ANTHIAS, F. (2013). Hierarchies of social location, class and intersectionality : Towards a translocational frame. *International Sociology*, 28(1), 121-138. <https://doi.org/10.1177/0268580912463155>

Article L551-15 : Refus et cessation, Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile § 3 (2024). [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section\\_lc/LEGITEXT000006070158/LEGISCTA000042772452/](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006070158/LEGISCTA000042772452/)

BAKEWELL, O. (2008). Research Beyond the Categories : The Importance of Policy Irrelevant Research into Forced Migration. *Journal of Refugee Studies*, 21(4), 432-453. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen042>

BASTIA, T. (2014). Intersectionality, migration and development. *Progress in Development Studies*, 14(3), 237-248. <https://doi.org/10.1177/1464993414521330>

BAUTISTA COSA, O. (2018). *Les violences à l'égard des femmes demandeuses d'asile et réfugiées en France* (Les cahiers du social, p. 90). France Terre d'Asile.

BECKER, H. S. (2002). Echantillons. In *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales* (p. 118-178). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.becke.2002.01>

BONNEWITZ, P. (2009). *Pierre Bourdieu : Vie, oeuvres, concepts* (2e éd). Ellipses.

BOUFFET, A., DELAPORTE, L., REBELO, A., SALIN, F., & RESOME. (2021). Les étudiants exilés à l'université française : L'institutionnalisation paradoxale des programmes de reprise d'études de 2015 à 2020: *Journal of international Mobility*, N° 9(1), 61-83. <https://doi.org/10.3917/jim.009.0061>

BOURDIEU, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>

BOURDIEU, P. (2002). The Forms of Capital. In N. W. BIGGART (Éd.), *Readings in Economic Sociology* (1<sup>re</sup> éd., p. 280-291). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470755679.ch15>

CABINET DE FREDERIQUE VIDAL. (2019, avril 12). *Les étudiants réfugiés et bénéficiaires de la protection subsidiaire auront accès aux bourses et aux logements du CROUS à la rentrée 2019*. Ministère chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/les-etudiants-refugies-et-beneficiaires-de-la-protection-subsidiaire-auront-acces-aux-bourses-et-aux-47042>

CALDEIRA, T. P. do R. (2000). *City of walls : Crime, segregation, and citizenship in São Paulo*. University of California Press.

CAMPUS FRANCE. (2025, février 1). *Procédure « études en France »*. Campus France. <https://www.campusfrance.org/fr/candidature-procedure-etudes-en-france>

CARETTA, M. A., & RIAÑO, Y. (2016). Feminist participatory methodologies in geography : Creating spaces of inclusion. *Qualitative Research*, 16(3), 258-266. <https://doi.org/10.1177/1468794116629575>

Circulaire du 22 mars 2022 portant sur l'accueil des étudiants déplacés d'Ukraine bénéficiaires de la protection temporaire, 12 (2022). [https://services.dgesip.fr/fichiers/CirculaireUkraine-22\\_03\\_2022.pdf](https://services.dgesip.fr/fichiers/CirculaireUkraine-22_03_2022.pdf)

CITIM. (2024). *Catalogue des animations*. <https://citim.fr/wp-content/uploads/2024/08/Catalogue-danimations-CITIM.pdf>

COMITEE ON MIGRATION, REFUGEES AND DISPLACED PEOPLE. (2015). *Council europe* (No. 13788; p. 12). Coucil of Europe. <https://www.refworld.org/reference/themreport/coespace/2015/en/106237>

COURCHINOUX, S., Salengros-Iguenane, I., & Le Dolédec, L. (2021). Apporter une réponse pédagogique pluridisciplinaire à un enjeu sociétal : Le Programme d'accueil pour les étudiants

réfugiés, à l'École des Ponts ParisTech. *Journal of international Mobility*, N° 9(1), 85-102. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/jim.009.0085>

CRAMPTON, J. W., & KRYGIER, J. (2015). An Introduction to Critical Cartography. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 4(1), 11-33. <https://doi.org/10.14288/ACME.V4I1.723>

CRENSHAW, K. (1991). Mapping the Margins : Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

DAHINDEN, J. (2016). A plea for the 'de-migranticization' of research on migration and integration. *Ethnic and Racial Studies*, 39(13), 2207-2225. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1124129>

DAHINDEN, J., FISCHER, C., & MENET, J. (2021). Knowledge production, reflexivity, and the use of categories in migration studies : Tackling challenges in the field. *Ethnic and Racial Studies*, 44(4), 535-554. <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1752926>

Déclaration universelle des droits de l'homme (1948). <https://documents.un.org/doc/resolution/gen/nr0/043/88/pdf/nr004388.pdf>

DETOURBE, M.-A. (2021). Trajectoires d'accès à l'enseignement supérieur des personnes en situation de migration : Perspectives internationales comparées. In M. BAOCUN (Ed.), *Politiques éducatives, diversité et justice sociale Perspectives comparatives internationales* (Peter Lang).

DHUME, F. (2016). Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique: *Migrations Société*, N° 163(1), 33-46. <https://doi.org/10.3917/migra.163.0033>

DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE. (2023, novembre 15). *Accès au travail du demandeur d'asile*. Service-public.fr. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2741>

DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE. (2024a, mars 15). *A1, A2, B1, B2, C1, C2 : À quoi correspondent ces niveaux de langue ?* <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F34739>

DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE. (2024b, juillet 5). *Statut de réfugié, protection subsidiaire ou temporaire: Quelles différences?* <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F299>

DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE. (2025a, mars 12). *Qu'est-ce que la régularisation pour motif humanitaire ou exceptionnel d'un étranger en situation irrégulière?* <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F17146>

DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE. (2025b, avril 22). *Étudiant: Bourse sur critères sociaux.* Service-public.fr. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F12214>

DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE. (2025c, juin 3). *Autorisation de travail d'un salarié étranger en France.* <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2728>

DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE. (2025d, juillet 11). *Qu'est-ce que le contrat d'intégration républicaine (CIR)?* Service-public.fr. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F17048>

DURAND, P. (2014). Capital symbolique. *Le lexique socius*. <https://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/39-capital-symbolique>

FLICK, U. (2023a). Sampling. In *An introduction to qualitative research* (7th edition, p. 159-172). SAGE.

FLICK, U. (2023b). Thematic coding and content analysis. In *An introduction to qualitative research* (7th edition, p. 434-450). SAGE.

FLICK, U. (2023c). Theoretical frameworks. In *An introduction to qualitative research* (7th edition, p. 27-45). SAGE.

FRANCE EDUCATION INTERNATIONAL. (s. d.). *Reconnaissance de diplômes | France Education internationale*. Consulté 21 juillet 2025, à l'adresse <https://www.france-education-international.fr/hub/reconnaissance-de-diplomes>

FRANCE UNIVERSITES. (2024, décembre 5). *Universités: Attention danger! | France Universités*. France Universités. <https://franceuniversites.fr/actualite/universites-attention-danger/>

FTDA. (2023, septembre 28). *Cours de français et garde d'enfant pour l'autonomisation des femmes en demande d'asile*. France terre d'asile. <https://www.france-terre-asile.org/actualites/lactualite-france-terre-dasile/cours-de-francais-garde-enfant-autonomisation>

GERSHENBERG, A. B. (2020, juin 20). *Les défis rencontrés par les femmes réfugiées dans l'accès à l'enseignement supérieur en Île-de-France*. UniR Universités et Réfugié.e.s. <https://www.calameo.com/read/006276163bf5c9e33d3f3>

GLASER, B. G., & STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine Pub. Co.

GRÜTTNER, M., SCHRÖDER, S., BERG, J., & OTTO, C. (2018). Refugees on Their Way to German Higher Education : A Capabilities and Engagements Perspective on Aspirations, Challenges and Support. *Global Education Review*, 5(4), 115-135.

HABERL, A., FLEIß, J., KOWALD, D., & THALMANN, S. (2024). Take the aTrain. Introducing an interface for the Accessible Transcription of Interviews. *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 41, 100891. <https://doi.org/10.1016/j.jbef.2024.100891>

HADJ ABDOU, L., & ZARDO, F. (2024). Migration categories and the politics of labeling. In G. SCIORTINO, M. VAJNER, & P. KIVISTO (Éds.), *Research handbook on the sociology of migration* (First edition, p. 34-45). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781839105463>

HAMEL, C., COGNET, M., BOZEC, G., & Equipe d'ACADISCRIS. (2022). *Expérience des discriminations dans l'enseignement supérieur et la recherche en France. Premiers résultats de l'enquête ACADISCRIS* (Eclairages) [Synthèse de recherche]. Défenseur des droits.

hooks, bell. (1991). Theory as Liberatory Practice. *Yale Journal of Law and Feminism*, 4(1), 1-12.

ICONOCLASISTAS & TINTA LIMÓN. (2018). *This is not an atlas : A global collection of counter-cartographies* (First edition) [Carte]. Transcript Verlag.

KANT, E. (1980). *Critique de la raison pure* (Gallimard).

LA CIMADE. (2025). *On prend le même schéma et on recommence : Orientations directives et refus des conditions matérielles d'accueil*. <https://www.lacimade.org/vers-un-nouveau->

schema-national-daccueil-orientations-directives-et-refus-des-conditions-materielles-daccueil20251/

LACROIX, T. (2002). La politique migratoire de la France : L'usage politique de l'altérité au service de la Nation. In L. JOYEUX, *Quand l'altérité se fait en-jeux* (p. 23-56). Paris : L'Harmattan. <https://shs.hal.science/halshs-00741026>

LEMIEUX, C. (2012). L'enquête sociologique. In *Quadrige* (p. 27-51). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0027>

LENDARO, A., Rodier, C., & Vertongen, Y. L. (2019). *La crise de l'accueil. Frontières, droits, résistances*. La Découverte; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dec.lende.2019.01>

LEPOUTRE, L., & MALOGNE-FER, G. (2022). Comment penser les catégories de la migration : Approche réflexive et enjeux méthodologiques. *Migrations Société*, N° 189(3), 13-24. <https://doi.org/10.3917/migra.189.0013>

LIAMPUTTONG, P. (2009). Qualitative data analysis : Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139. <https://doi.org/10.1071/HE09133>

MARTINIELLO, M., & SIMON, P. (2005). Les enjeux de la catégorisation : Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires. *Revue européenne des migrations internationales*, 21(2), 7-18. <https://doi.org/10.4000/remi.2484>

MCCALL, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771-1800. [https://doi.org/3003-0003\\$10.00](https://doi.org/3003-0003$10.00)

MEnS. (2025). *Indicateurs DU Passerelle 2023-2024*. Réseau MEnS. <https://reseau-mens.org/wp-content/uploads/2025/03/Graphique-indicateurs-AIMES-2023-2024.pdf>

MEUSER, M., & NAGEL, U. (2009). The Expert Interview and Changes in Knowledge Production. In A. BOGNER, B. LITTIG, & W. MENZ (Éds.), *Interviewing Experts* (p. 17-42). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9780230244276\\_2](https://doi.org/10.1057/9780230244276_2)

MORSE, J. M., & CLARK, L. (2019). The nuances of Grounded Theory Sampling and the Pivotal Role of Theoretical Sampling. In A. BRYANT & K. CHARMAZ (Éds.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (p. 145-166). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526436061>

ORGANISATION DES NATIONS UNIES. (s. d.). *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. Consulté 20 août 2025, à l'adresse <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>

PRUNET, A., HERVE-PECOT, F., & JENSEN, C. (2024, avril). *Intégration et réussite des étudiants réfugiés à l'université : Fonction et enjeux des DU Passerelle* [Communication dans un congrès]. Diversité, Réussite[s] dans l'Enseignement Supérieur, Nantes université. <https://hal.univ-reims.fr/DIRES-2024/hal-04569170v1>

PURKAYASTHA, B. (2010). Interrogating Intersectionality : Contemporary Globalisation and Racialised Gendering in the Lives of Highly Educated South Asian Americans and their Children. *Journal of Intercultural Studies*, 31(1), 29-47. <https://doi.org/10.1080/07256860903477696>

QUERE, L. (1994). Présentation. In *L'enquête sur les catégories* (p. 7-40). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales; <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.9958>

Réseau MEnS. (2024). *Présentation du DU Passerelle*. <https://reseau-mens.org/presentation-du-du-passerelle/>

RESOME. (2016). *Ils ferment les frontières, ouvrons nos écoles*. Libération. [https://www.liberation.fr/debats/2016/05/02/ils-ferment-les-frontieres-ouvrons-nos-ecoles\\_1450031/](https://www.liberation.fr/debats/2016/05/02/ils-ferment-les-frontieres-ouvrons-nos-ecoles_1450031/)

RESOME. (2025). *Mobilisation et démobilitation par l'institutionnalisation. Retour d'un collectif de soutien aux étudiant-es exilé-es (2015-2023)* [Document provisoire].

REYES, V. (2020). Ethnographic toolkit : Strategic positionality and researchers' visible and invisible tools in field research. *Ethnography*, 21(2), 220-240. <https://doi.org/10.1177/1466138118805121>

RIAÑO, Y. (2011). Drawing New Boundaries of Participation : Experiences and Strategies of Economic Citizenship among Skilled Migrant Women in Switzerland. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 43(7), 1530-1546. <https://doi.org/10.1068/a4374>

RIAÑO, Y. (2016). Minga biographic workshops with highly skilled migrant women : Enhancing spaces of inclusion. *Qualitative Research*, 16(3), 267-279. <https://doi.org/10.1177/1468794115614884>

- ROSENTHAL, G. (2007). In C. CLIVE, G. GIAMPIETRO, & J. F. GUBRIUM (Éds.), *Qualitative research practice* (SAGE, p. 48-64). SAGE.
- SACKS, H. (1995). *Lectures on Conversation* (1<sup>re</sup> éd.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444328301>
- SALDAÑA, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3. édition). SAGE.
- SALIN, F. (2024). *La mise au travail des réfugié-es en France*. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- SASIA, J. (2018). Être étudiant et réfugié, la catégorisation à l'épreuve des mobilités et des politiques d'accueil: *Migrations Société*, N° 174(4), 75-89. <https://doi.org/10.3917/migra.174.0075>
- SCHUBOTZ, D. (2020). *Participatory research : Why and how to involve people in research*. Sage.
- STREIFF-FENART, J. (2009). Le “modèle républicain” et ses Autres : Construction et évolution des catégories de l'altérité en France (F. Gardes, Trad.). *Migrations Société*, N° 122(2), 215-236. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/migra.122.0215>
- THOMAS-OLALDE, O., & VELHO, A. (2011). Othering and its Effects – Exploring the Concept. In NIEDRIG & YDESEN (Éds.), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education* (p. 27-51).
- UNHCR. (2019). *Education des réfugiés 2030 : Une stratégie pour l'inclusion des réfugiés*. UNCHR Education section. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/5dfcd3aa4.pdf>
- UNION DES ÉTUDIANTS EXILÉS. (2024). *L'accès à l'enseignement supérieur des étudiant.es exilé.es en France : Récits, parcours, recommandations* (p. 70).
- VERTOVEC, S. (2021). The social organization of difference. *Ethnic and Racial Studies*, 44(8), 1273-1295. <https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1884733>
- VICZKO, M., DETOURBE, M.-A., & MCKECHNIE, S. (2021). Understanding networks of actors involved in refugee access to higher education in Canada, England and France : A digital approach. *Learning and Teaching*, 14(3), 22-51. <https://doi.org/10.3167/latiss.2021.140303>

WIMMER, A., & SCHILLER, N. G. (2002). Methodological nationalism and the study of migration. *European Journal of Sociology*, 43(2), 217-240.  
<https://doi.org/10.1017/S000397560200108X>

WITZEL, A., & REITER, H. (2013). *The problem-centred interview*. SAGE Publications Ltd.

# 11 Annexes

## Annexe 1 : Chronologie des événements marquants relatif à l'enseignement supérieur des personnes en exil

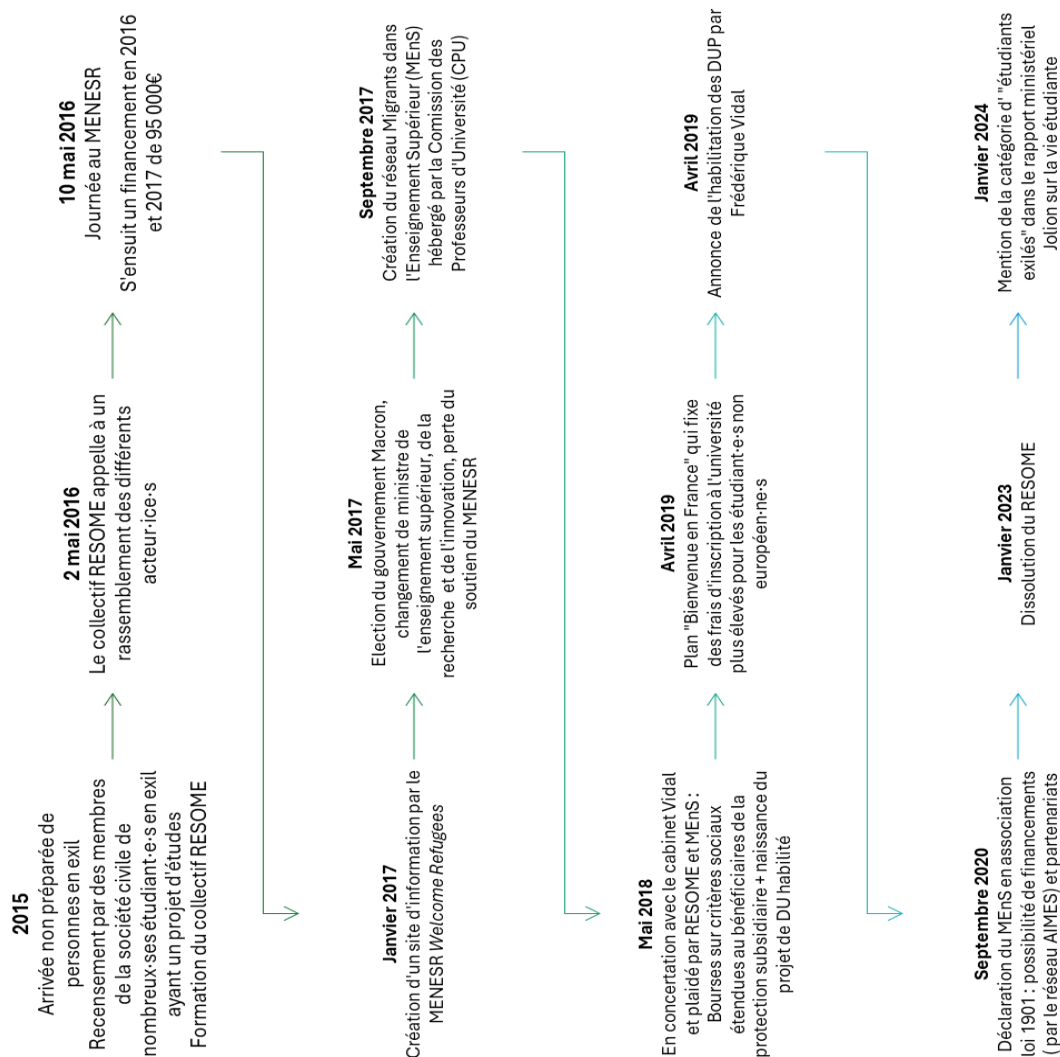


Figure 2 : Chronologie des événements marquants relatifs à l'enseignement supérieur des personnes en exil, réalisée à partir de Bouffet et al., 2021 (LEBOULENGER, 2025)

## Annexe 2 : Grille pour l'entretien avec Julie

### Questionnaire entretien d'experte : salariée du Réseau MEnS

Question de recherche : Comment les étudiantes en exil résistent t-elles aux inégalités d'accès et de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur en France ?

#### Introduction

- Introduction : je suis étudiante en master européen en études migratoires. Je réalise mon mémoire de recherche sur l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants et étudiantes en exil et leur expérience dans les DU passerelle.
- Règles éthiques : anonyme, confidentiel, les éléments qui pourraient amener à vous reconnaître seront effacés, possibilité de ne pas répondre à certaines questions et d'arrêter l'entretien à tout moment
- Ok pour enregistrer ?
- Des questions ?
- J'enregistre. Pouvez-vous me confirmer à nouveau votre accord pour l'enregistrement de cet entretien ? Merci

#### Partie 1 : Description du réseau

1/ Pourriez-vous me raconter quelle est votre fonction au sein du MEnS ?

- Quelles sont vos tâches ?
- Depuis quand travaillez-vous au MEnS ?

2/ Comment le MEnS est-il organisé ?

- Quels sont les acteurs et actrices impliqués.es ? (associations membres, partenaires institutionnels)
- Est-ce qu'il y a eu des changements ces dernières années ?

3/ Quelles sont les missions du MEnS ?

- Pouvez-vous élaborer sur la mission de plaidoyer ? Quelles sont les préoccupations du MEnS ? Comment le réseau s'inscrit-il politiquement ?

4/ Quels sont les thèmes qui sont discutés actuellement au sein du MEnS ?

5/ Quelle est l'histoire de la création du MEnS ?

-Comment le nom de Migrants dans l'Enseignement Supérieur a été choisi ?

-Quelles traces laisse la mobilisation de RESOME au sein du MEnS aujourd'hui ?

-J'ai lu qu'en 2020 le MEnS s'est construit en association loi 1901. Quelles en ont été les conséquences ?

6/ J'ai lu dans le rapport d'activité 2023 que le MEnS est financé majoritairement par des subventions. Quel impact ça a sur le fonctionnement du MEnS ?

-Il y a-t-il des financements à l'échelle européenne ou mondiale ?

-Est-ce que c'est en projet ?

## Partie 2 : Les DU Passerelles

7/ Comment percevez-vous le travail mené par les acteurs et actrices locales des DU Passerelle ?

-De quelles difficultés vous font-ils part ?

-Quelles sont leurs demandes ?

-Comment le MEnS répond à cela ?

8/ J'ai lu dans un article que les financements du Ministère pour les programmes d'accueil des étudiant·es en exil étaient faibles en 2016 et 2017 (95 000€). Comment ce financement a évolué ?

-Dans quelle mesure le MEnS aide au financement des DU passerelle ?

9/ Dans une interview de Camille Hanon en septembre 2023, alors directrice du réseau MEnS, elle mentionne des besoins différents d'accompagnement selon les territoires. Est-ce que vous pourriez élaborer sur ce sujet ?

## Partie 3 : La catégorie d'étudiant·es en exil

10/ Comment percevez-vous la situation des étudiantes et étudiants en exil aujourd'hui ?

-avez-vous des retours sur des expériences de discrimination ou de racisme vécues par les étudiantes ?

-Avez-vous connaissance de difficultés rencontrées particulièrement par les femmes ?  
Est-ce quelque chose qui est discuté au sein du MEnS ?

- En janvier 2024, la catégorie d' « étudiants exilés » était mentionnée pour la première fois dans le rapport ministériel Jolion sur la vie étudiante. Quel est votre regard sur la création de cette catégorie ?

11/ Comment percevez-vous l'implication de l'Etat dans l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants et étudiantes en exil ?

12/ Où est-ce que je peux trouver des statistiques sur les étudiant·es en exil en France ?

- Leur niveau de diplôme en arrivant en France

- Et des statistiques sur les étudiants et étudiantes en DU passerelle ? (taux d'inscription à une filière de l'enseignement supérieur après, proportion de femmes et d'hommes, nombre d'inscrits...)

13/ Avez-vous d'autres points que vous aimeriez aborder qui vous semblent intéressants en lien avec la thématique abordée ?

14/ Est-ce qu'il y a des personnes dans le MEnS ou en dehors avec qui vous me conseillerez de parler ?

*Si la durée de l'entretien ne permet pas de poser toutes les questions :*

Je vois que nous arrivons bientôt au bout du temps qui était prévu pour l'entretien. Il y a encore plusieurs points sur lesquels j'aimerais avoir votre contribution. Auriez-vous une disponibilité prochainement pour continuer notre échange ? Ou est-ce que je peux vous envoyer par mail mes questions ?

**Merci !**

### Annexe 3 : Grille pour l'entretien avec Virginie

#### Entretien Responsable de DUP

Question de recherche : Quel sens font les étudiant·es de la catégorie d' « étudiants exilés » et comment cela impacte leur expérience à l'université et leur trajectoire d'études ?

#### Introduction

- Introduction : Merci de m'accorder de votre temps qui je sais est précieux. Je suis Marie Leboulenger j'étudie en master européen en études migratoires. Je réalise mon mémoire de recherche sur l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants et étudiantes en exil et leur expérience dans les DU passerelle.
- Règles éthiques : anonyme, confidentiel, les éléments qui pourraient amener à vous reconnaître seront effacés, possibilité de ne pas répondre à certaines questions et d'arrêter l'entretien à tout moment
- Ok pour enregistrer ?
- Des questions ?
- J'enregistre. Pouvez-vous me confirmer à nouveau votre accord pour l'enregistrement de cet entretien ? Merci

#### Partie 1 : Description du DU passerelle

#### Perspective administrative

1/ Pourriez-vous me raconter quelle est votre fonction au sein du DUP ?

- Depuis quand travaillez-vous au DUP ?
- Quelles sont vos missions ?

2/ Qui intervient dans le DUP ? De manière bénévole ? Salariée ? (autres étudiants ?)

- Quel lien l'équipe du DUP entretient avec les partenaires extérieurs ? (CAF, CROUS, France travail, lieux culturels)

3/ Quelles formations particulières l'équipe du DU suit pour accompagner les étudiantes et étudiants ?

4/ J'ai appris que les référents des DUP n'étaient pas détachés pour les missions propres aux DU passerelle (n'avait pas de temps alloué) Comment cela impacte votre travail ?

5/ Comment l'orientation politique de l'université influe sur le fonctionnement du DU passerelle ?

6/ Les DU passerelle étant majoritairement financés par les universités, comment le vôtre est impacté par les diminutions de budget de l'Etat ?

- Quel impact a le financement par le FAMI sur le fonctionnement du DU ? (déclaration administrative des étudiants ?)

7/ Selon un article, en 2015 les universités n'étaient pas préparées à l'accueil d'étudiants et d'étudiantes en exil, en 2025, dix ans plus tard, quel constat pouvez-vous faire ?

### Organisation des activités

8/ Comment sont évalués les besoins des étudiantes et étudiants pour les accompagner dans leur projet personnel d'études ?

- Par qui ? Intervention de pairs ancien·nes étudiant.es exilé·es ?

9/ Quelles informations sont données aux étudiants et étudiantes du système de tutorat avant de commencer le tutorat ?

10/ Pouvez-vous m'expliquer la particularité des cours de français que vous proposez comparé à des cours de Français de l'OFII ou dans des associations ?

## Partie 2 : Les étudiants au sein du DUP

11/ Comment sont choisis les profils des étudiants qui seront acceptés dans le DU ? (est-ce que ça dépend de leurs profils académiques ? Est-ce que c'est en lien avec les besoins du territoire ?)

- Combien de candidats vous refusez chaque année ?
- Comment s'est fait le choix d'exiger le niveau B1 à l'entrée du DU ?

12/ Comment sont perçus les étudiants de DU passerelle selon vous ? (par les professeurs, par les autres étudiants, par le personnel administratif)

13/ Quel retour vous avez par les étudiantes et étudiants sur le programme ?

- Est-ce que vous avez des retours qui reviennent souvent chez les femmes ?

14/ Quelles sont les trajectoires suivies par les étudiantes et étudiants du DU après la fin du programme ?

*Si la durée de l'entretien ne permet pas de poser toutes les questions :*

Je vois que nous arrivons bientôt au bout du temps qui était prévu pour l'entretien. Il y a encore plusieurs points sur lesquels j'aimerais avoir votre contribution. Est-ce que vous auriez une disponibilité prochainement pour continuer notre échange ? Ou est-ce que je peux vous envoyer par mail mes questions ?

**Merci !**

Annexe 4 : Grille d'entretien finale pour les étudiant·e·s de DUP

Entretien centré sur un problème : nom+date

**Quel sens font les étudiant·es de DU passerelle de la catégorie d' « étudiants exilés » et comment ce label impacte leurs parcours d'études ?**

Merci d'avoir accepté de participer à ma recherche en partageant ton expérience avec moi. Je suis Marie Leboulenger, je suis étudiante en master en « Migration Studies », études migratoires. Je suis en 2<sup>ème</sup> et dernière année, à l'université de Neuchâtel en Suisse. Je fais donc mon travail de fin de master qui est un mémoire de recherche.

Dans ce travail, je cherche à comprendre le vécu des étudiant·es dans les DU passerelle, comment elles et ils se sentent à l'université et qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer votre expérience.

Notre échange va durer environ 1h30. Je vais enregistrer pour pouvoir après retranscrire ce que tu auras dit de la manière la plus juste possible. Ça me servira uniquement pour mon travail de recherche et j'effacerai l'enregistrement et la retranscription une fois que j'aurai terminé mon master. Dans mon écrit final, j'effacerai toutes les informations qui permettraient de te reconnaître, comme ton prénom bien sûr, la ville où tu habites, ton pays d'origine etc.

Je vais d'abord t'écouter me raconter ton expérience, je vais prendre quelques notes, puis quand tu auras fini, je te poserai quelques questions supplémentaires.

Tu es libre de ne pas répondre à certaines questions, et tu peux décider d'arrêter l'entretien à tout moment.

Est-ce que tu as des questions ?

Je vais anonymiser notre échange, quel pseudonyme voudrais-tu choisir ?

Je commence l'enregistrement. Peux-tu me confirmer oralement que tu es d'accord pour enregistrer ?

Partie 1 : Explorer les choix trajectoire d'études

Peux-tu me raconter tes études, depuis ce que tu rêvais de faire quand tu étais petite, les premières études que tu as faites, jusqu'à ce que tu fais aujourd'hui ? Tu peux me donner tous

les détails que tu veux, me raconter des anecdotes, tes ressentis. Prends le temps dont tu as besoin, je vais t'écouter puis quand tu me diras que tu auras fini, je te poserai quelques questions supplémentaires.

-Qu'en pensait ta famille et tes amis de tes études ?

-Qui a déjà fait des études dans ta famille ?

-Est-ce que les diplômes que tu as obtenus ont été reconnus en France ? A quel équivalent ?

## Partie 2 : Explorer le vécu du DU passerelle

Raconte-moi ce qu'il s'est passé depuis que tu as pris la décision de t'inscrire au DU passerelle jusqu'à aujourd'hui.

### 1/ Avant de s'inscrire au DUP

-comment as-tu trouvé les informations sur le DU passerelle ?

-qui t'a conseillé dans tes choix d'orientation d'études ou de métiers en France ? (amis, assistants sociaux, France travail, Mission locale)

-Est-ce que ces personnes ont pris en compte tes envies ?

-Est-ce que tes études et les expériences que tu as eue dans [pays] ont été reconnues ?

-Comment tu t'imaginais les études en DU passerelle avant de t'inscrire ?

-Quelles procédures tu as dû faire pour t'inscrire au DU passerelle ?

### 2/ Pendant le DU

-comment tu t'es sentie en classe dans le DU passerelle ?

-quelles étaient tes relations avec les autres étudiants du DU passerelle ?

-est-ce que tu as fait partie d'un groupe ou d'un réseau de soutien entre étudiants et étudiantes du DU ? au sein de l'université ou avec d'autres universités

-et avec les autres étudiants et étudiantes de l'université ?

-est-ce que tu as eu un tuteur ou une tutrice étudiante ou professionnel à de la fac ?

-qu'est-ce que les autres étudiants de l'université disaient de toi ? (qu'est-ce qu'ils pensaient de toi ? Qu'est-ce qu'ils disaient sur toi ?)

-quelles étaient tes relations avec les professeurs ?

-qu'est-ce que les professeurs disaient de toi ?

-de quoi tu avais besoin pendant le DU ?

-de quoi tu aurais eu besoin ?

### 3/ Après le DU

-comment tu as fait le choix de t'inscrire en ... après le DU passerelle ?

-quelles procédures tu as dû faire pour t'inscrire en ... ?

-qu'en pensent ta famille et amis de ce choix de t'inscrire en ... ?

-comment s'est passée ta 1<sup>ère</sup> année d'études après le DU ?

-qu'est-ce que tu proposerais pour améliorer le DU passerelle ?

-est-ce que tu as reçu une bourse pendant le DUP ? et après ?

### Partie 3 : Explorer son identification à un groupe social

Comment les gens te perçoivent ici ? (Qu'est-ce que les gens pensent de toi ? Qu'est-ce que qu'ils disent de toi ? Les autres étudiants, les professeurs, les gens avec qui tu vis, les personnes avec qui tu as des contacts)

-Comment les gens réagissent quand tu dis que tu viens de X ?

-Comment sont perçus les gens qui viennent de X ici ?

-Comment ils réagissent quand tu dis que tu es étudiante ?

-Tu crois que ce serait différent si tu étais Française ?

-Tu crois que ce serait différent si tu étais un homme ?

-Comment sont perçus les femmes ici ?

Qu'est-ce que tu penses de l'expression « étudiants exilés » ?

-est-ce qu'elle est beaucoup utilisée par les membres du DU ? par qui ?

-est-ce que tu t'identifies comme étudiant·e exilé·e ?

Pour finir

-Qu'est-ce que tu proposerais pour améliorer la vie des étudiantes en exil ?

-Quelles envies tu as pour ton avenir ?

Merci beaucoup pour cet échange qui m'a aidé à comprendre ce que tu vis et plus généralement la situation des étudiants de DU passerelle. J'ai quelques dernières questions rapides sur toi :

Données socio-démographiques

- Age
- Lieu de naissance
- Nationalités ?
- Mariée ? Enfants ?
- Avec qui tu vis ?
- Diplôme le plus haut obtenu
- Diplômes des parents et profession
- Diplômes des frères et sœurs et profession
- Nationalité(s) des parents

- Est-ce qu'il y a des choses que tu voudrais ajouter dont on n'a pas parlé ?
- Est-ce que tu as des questions ?

Annexe 5 : Données socio-démographiques

<i>Entretiens</i>	Age	Etudes au moment de l'entretien/atelier	Nationalité	Durée de résidence	Statut administratif au moment du DUP
<b>Isabelle</b>	22 ans	L1 Histoire de l'art	Ukrainienne	3 ans	Protection temporaire
<b>Léa</b>	19 ans	L1 langues étrangères appliquées Anglais-Chinois	Ukrainienne	3 ans	Protection temporaire
<b>Houx</b>	20 ans	Finit son DUP et a postulé pour une L1 en musicologie et en L1 LLCER	Russe	2 ans	Titre de séjour vie familiale
<b>Nora</b>	47 ans	Finit son DUP	Algérienne	6 ans	Sans titre de séjour
<b>Kinam</b>	25 ans	Salarié agent d'accueil dans un hôtel	Bangladais	6 ans	En demande d'asile
<i>Atelier</i>					
<b>Nora</b>					
<b>Eugène</b>	26 ans	Finit son DUP	Ukrainien	1 an 1/2	Protection temporaire
<b>Nadia</b>	?	Finit son DUP	Irakienne	?	?

<i>Entretiens</i>	Logement	A bénéficié d'une bourse pendant le DUP	Bénéficie d'une bourse pour la suite de son parcours universitaire	Situation de famille
<b>Isabelle</b>	Logement CROUS	Oui	Oui	Seule
<b>Léa</b>	Logement CROUS	Oui	Oui	Seule
<b>Houx</b>	Partage sa chambre avec son copain dans une colocation privée	Non	En attente de réponse	Seule

<b>Nora</b>	Hébergée par le SIAO	Non	Non	Mariée, 2 enfants à charge
<b>Kinam</b>	En colocation privée	Non	Non	Seul
<i>Atelier</i>				
<b>Nora</b>	'	'	'	'
<b>Eugène</b>	Logement associatif en famille	Oui	Oui	Seul
<b>Nadia</b>	?	?	?	2 enfants (6 mois et 4 ans)

Étudiant·e DUP

18/06 et 19/06

14h-16h30

## ATELIERS - CAFÉ



Université Paris Riversonne

Salle B6-12

Je suis Marie Leboulenger étudiante en master en sciences de la migration. Pour mon **mémoire de master**, je m'intéresse au sens que les étudiant·es donnent aux **catégories** utilisées à l'université (exil, migration, communauté...) et à l'impact sur leur **trajectoire d'études**.

### Au programme :

Activités en petits groupes

Cartographie

Café débrief



Contacte-moi !

marie.leboulenger@  
unine.ch

Annexe 7 : Attestation de participation à l'atelier



Attestation de participation

Je soussignée Marie Leboulenger, étudiante du European Master in Migration Studies (EuMIGS) conjointement avec les universités de Neuchâtel (Suisse) et Linköping (Suède),

atteste que

Madame/Monsieur

.....

A participé à des travaux de recherche dans le cadre du mémoire de fin de master de Madame Leboulenger portant sur l'accès aux études supérieures des étudiant·es de DU Passerelle, sous la direction de Mia Gandenberger et Lisa Stalder, chercheuses au Swiss Forum for Migration and Population Studies (Neuchâtel).

Nature des travaux : *Participation à l'atelier collectif du 19/06/2025*

La participation active et bénévole de Madame/Monsieur ..... a permis l'aboutissement de ce travail de recherche.

Fait à :

Le : 19/06/2025

Signatures :

Marie Leboulenger  
Etudiante en double diplôme EuMIGS  
Promotion 2023-2025

Master sciences sociales pilier "Migration et  
citoyenneté"  
Université de Neuchâtel - Suisse

Master "Migration and ethnicity"  
Université de Linköping – Suède  
marie.leboulenger@unine.ch

Université de Neuchâtel  
Faculté des lettres et sciences humaines  
Av. du 1er-Mars 26 2000 Neuchâtel Suisse  
Tél. +41 32 718 17 00

Cette attestation engage uniquement la responsabilité de son auteur

## Annexe 8 : Déclaration sur l'honneur d'intégrité scientifique

### Déclaration sur l'honneur\*

Par la présente, j'affirme avoir pris connaissance des documents d'information et de prévention du plagiat émis par l'Université de Neuchâtel et m'être renseigné-e correctement sur les techniques de citation.

J'atteste par ailleurs que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

**Je certifie que toute formulation, idée, recherche, raisonnement, analyse ou autre création empruntée à un tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle**, de manière claire et transparente, de sorte que la source en soit immédiatement reconnaissable, dans le respect des droits d'auteur et des techniques de citations.

**Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement et complètement est constitutif de plagiat.**

Je prends note que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université. J'ai pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues en cas de plagiat (pouvant aller jusqu'au renvoi de l'université).

Je suis informé-e qu'en cas de plagiat, le dossier sera automatiquement transmis au rectorat.

Au vu de ce qui précède, **je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.**

Nom : Leboulenger

Prénom : Marie

Cursus : Master en sciences sociales  
Pilier Migration et Citoyenneté

Faculté d'inscription : FLSH

Lieu et date : Caen  
Le 26/08/2025

Signature :



**Ce formulaire doit être dûment rempli par tout étudiant ou toute étudiante rédigeant un travail substantiel (notamment un mémoire de bachelor ou de master) ou une thèse de doctorat. Il doit accompagner chaque travail remis au professeur ou à la professeure.**

\* Formulaire largement inspiré de la Directive de la direction 0.3 bis, intitulée Formulaire Code de déontologie en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses, de l'Université de Lausanne, du 23 avril 2007 et adapté aux besoins de l'Université de Neuchâtel.

Rectorat. Fbg de l'Hôpital 41, 2000 Neuchâtel, tél. +41 32 718 10 20, [messagerie.rectorat@unine.ch](mailto:messagerie.rectorat@unine.ch)