

## « *Me fui quedando* » : le provisoire durable des étudiants colombiens à Paris

.....

“*Me fui quedando*”: la estadia temporal-duradera de estudiantes colombianos en París

.....

“*Me fui quedando*”: the temporary-prolonged stay of Colombian students in Paris

### RÉSUMÉ

Cet article porte sur la migration étudiante de Colombiens à Paris. L'objectif est de réfléchir sur les processus à travers lesquels une ville considérée comme un lieu de transit est devenue une ville de résidence à plus long terme. L'étude repose sur une enquête ethnographique multi située réalisée en France et en Colombie. Le texte se divise en trois sections : la première explique le double caractère transitoire des étudiants migrants, la deuxième explore le contexte de départ, et la troisième analyse les conditions d'existence des étudiants colombiens non boursiers en France. On conclut que pour comprendre les réorientations du projet des étudiants et l'allongement de leurs séjours à Paris, il faut étudier parallèlement le contexte de départ et celui d'arrivée, tant au niveau individuel qu'au niveau social et transnational.

**Mots-clés :** migration colombienne; étudiants étrangers; étudiants travailleurs; provisoire-durable.

MARCIA CAROLINA

ARDILA SIERRA

Doctora en Estudios Urbanos de l'EHESS, profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC. Investigadora grupos Hisula (UPTC, Tunja) e IRIS (EHESS, Paris). Tunja, Boyacá, Colombia.

✉ [marcia.ardila@uptc.edu.co](mailto:marcia.ardila@uptc.edu.co)

ORCID: 0000-0001-8722-5496

🔗 [Google Scholar](#)

.....

### Cómo citar este artículo:

Ardila-Sierra, M. C. (2021). « *Me fui quedando* » : le provisoire durable des étudiants colombiens à Paris. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 23(1), 155-178. <https://doi.org/10.17151/rasv.2021.23.1.7>



## RESUMEN

Este artículo aborda la migración de estudiantes colombianos en París. El objetivo es reflexionar sobre los procesos a través de los cuales una ciudad de estadia temporal deviene un lugar de residencia prolongada. La investigación se apoya en una etnografía multisituada y entrevistas en profundidad realizadas en Francia y en Colombia. El texto se divide en tres secciones: la primera explica el doble carácter de transitoriedad de los estudiantes migrantes, la segunda explora el contexto de partida, y la tercera analiza las condiciones de vida de estudiantes colombianos sin beca en Francia. Se concluye que para comprender las reorientaciones del proyecto de los/las estudiantes y el alargamiento de sus estadias en París, es necesario atender de manera paralela el contexto de origen y el de llegada, tanto a nivel individual como a nivel social y transnacional.

**Palabras clave:** migración colombiana; estudiantes extranjeros; estudiantes trabajadores.

## ABSTRACT

This article addresses the migration of Colombian students in Paris. The objective is to reflect about the processes through which a temporary-stay city becomes a place of prolonged residence. The research is based in a multi-sited ethnography and in-depth interviews conducted in France and Colombia. The text is divided into three sections: The first section explains the dual nature of transience of migrant students; the second section explores the context of departure; and the third section analyses the living conditions of Colombian students without scholarships in France. It is concluded that in order to understand the reorientation of the students' project and the lengthening of their stay in Paris, it is necessary to address the context of origin and arrival in parallel, both at an individual and at a social and transnational level.

**Keywords:** Colombian migration, foreign students, working students.

**D**ans cet article nous analysons la « migration étudiante » de Colombiens et Colombiennes à Paris, qui selon Andrea Rea et Frank Caestecker (2012) se caractérise par des établissements durables dans le pays d'accueil<sup>1</sup>: elle a lieu lorsqu' « un projet de courte durée

---

<sup>1</sup> Les auteurs différencient la migration étudiante de deux autres types de carrières chez les étudiants étrangers. La « mobilité étudiante » est de courte durée et est encadrée par un programme d'échange ou par une bourse. En raison de sa durée, les étudiants ne tissent pas de liens forts dans le pays d'accueil et l'installation est rarement envisagée. Et la « migralité », terme emprunté par les auteurs à Coulibay-Tandian, fait référence à une situation d'entre deux, entre migration et mobilité.

se métamorphose dans le temps en un projet de longue durée » (p. 251). Nous nous concentrons sur des projets d'étudiants dont le séjour en France est présumé temporaire et qui, après différentes vicissitudes, se muent en installations prolongées, perdant même de vue un possible retour en Colombie.

Avec Abdelmalek Sayad (1999), nous nous interrogeons sur le sentiment de *provisoire durable* dans la migration, c'est-à-dire sur la contradiction temporelle vécue par l'individu lorsqu'il se sent engagé dans une condition qui peut durer, alors qu'il continue à vivre comme si son émigration n'était que passagère. Cette condition, selon le sociologue algérien, influence les pratiques et les perceptions du monde social et politique des immigrants et, bien évidemment, affecte leur représentation de la temporalité. A partir de ce caractère provisoire, nous analysons les réorientations du projet des étudiants à Paris, à la fois grâce à la consolidation d'un savoir-faire de la ville d'immigration, que du fait de nouvelles configurations familiales, sociales et politiques survenues en Colombie – autrement dit, du fait d'évènements résultant des intentions de l'individu que de ceux qui lui échappent.

Actuellement, les étudiants colombiens sont le second groupe d'Amérique Latine en France après les Brésiliens, et avant les Mexicains (Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2019). Bien que les ressortissants colombiens ne représentent qu'une faible proportion des étudiants étrangers en France, majoritairement originaires de l'Afrique francophone<sup>2</sup>, le pays est l'une des premières destinations de ces jeunes pour continuer leurs études.

Les cas qui nourrissent nos analyses sont ceux de Colombiens arrivés à Paris pour suivre des formations de troisième cycle, entre la fin des années 1970 et le début des années 2000. Il s'agit de cinq hommes et de cinq femmes, originaires de Bogotá et de Cali. Nous les avons interviewés au moins deux fois, entre 2009 et 2016, et parfois nous avons pu les rencontrer en Colombie et en France, ce qui a apporté une profondeur temporaire aux analyses, nécessaire pour penser en termes de projets migratoires. Ils sont toutes et tous partis en France par leurs propres moyens, sans aucune bourse ou financement institutionnel, ce qui est une caractéristique importante, car ils avaient une certaine

---

<sup>2</sup> Selon le Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2019) « plus d'un étudiant international sur deux est africain. Les continents les plus représentés sont ensuite l'Europe (19,4%), l'Asie (19,1%) et l'Amérique (8,5%) ».

liberté quant à la durée du séjour et pour continuer ou arrêter leurs études.<sup>3</sup>

Ces hommes et femmes n'étaient plus des étudiants lorsque nous les avons rencontrés, ce qui apporte un éclairage nouveau au sujet des migrations étudiantes, puisque la plupart des enquêtes dans le domaine portent sur les étudiants actifs, ou sur ceux qui viennent juste de quitter leur statut d'étudiant. Le fait de parler de ces expériences avec le recul du temps, permet d'identifier les bifurcations ou les ruptures associées au passage d'un projet étudiant à une installation sur le sol français, et les effets de ce choix sur le parcours migratoire de chacun et chacune. Si les données statistiques concernant les étudiants étrangers qui s'installent à la suite de leurs spécialisations ne sont pas d'un accès facile (Pinto, 2015), on peut en dire autant de leurs trajectoires migratoires plusieurs années après leur passage par les institutions éducatives françaises.

L'article se divise en trois sections. La première explique le double caractère transitoire des étudiants migrants, la deuxième explore le contexte de départ en Colombie, et la troisième analyse les conditions d'existence des étudiants colombiens à Paris et l'allongement de leur séjour en France.

### **Etre étudiant et immigrant : un double caractère transitoire**

Les trajectoires des étudiants colombiens à Paris sont traversées par un double état de « transitoire » : d'abord par leur condition d'étudiants, et ensuite par leur statut d'étrangers de passage en France. La question de l'élasticité temporaire et du caractère transitoire implicite de la condition d'étudiant a été soulignée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) dans *Les héritiers*. Dans la parenthèse créée par les études, l'étudiant échappe aux rythmes et aux horaires de la société globale ; ses actions dans le présent prennent sens en fonction de l'avenir professionnel auquel il se prépare. Ainsi, affirment les auteurs, « l'étudiant n'a pas et ne saura avoir d'autre tâche que de travailler à sa propre disparition en tant qu'étudiant. Ce qui supposerait qu'il s'assume en tant qu'étudiant et en tant qu'étudiant provisoire » (pp. 84-85).

Quant aux étudiants étrangers qui s'installent en France, nous considérons que leur migration s'inscrit dans les dynamiques de la

<sup>3</sup> Les analyses présentées ici s'inscrivent dans une recherche doctorale, soutenue en 2019 à l'EHESS, intitulée *Les paysages de la migration colombienne à Paris : Espaces traversés, espaces d'attente, espaces habités* (Ardila, 2019). L'enquête s'est déroulée à la fois à Paris et dans des régions colombiennes d'émigration vers la France comme Bogotá, Risaralda (Santuario et Dosquebradas) et le nord du Valle du Cauca (Cartago).

migration de transit, conçue comme un projet de courte durée, le retour en Colombie étant au cœur de ces projets avant le départ, et durant l'immigration. Parfois l'idée de rentrer s'efface avec le temps, d'autres fois elle reste présente, même après plusieurs années de résidence à Paris. Nous divergeons en ce sens des études sur la migration colombienne qui excluent la population étudiante :

On ne considère pas comme des migrations les déplacements touristiques, les voyages d'affaires ou d'études, étant donné leur caractère transitoire et parce qu'ils n'impliquent pas de réorganisations vitales ; ils ne supposent pas un changement d'environnement politique-administratif, et n'entraînent pas l'interruption d'activités précédentes. (Blanco cité par Puyana, Micolta, et Palacio, 2013, p. 18)<sup>4</sup>

Cette considération peut être faite dans d'autres pays d'accueil où le travail salarié des étudiants est interdit par la loi, ou bien lorsque les étudiants bénéficient davantage de financements institutionnels, ou dans le cas précis de mobilité étudiante telle qu'elle est comprise par Rea et Caestecker. À notre avis, elle n'est pas valable dans le cas qui nous occupe. En premier lieu parce que contrairement au paragraphe cité ci-dessus, au long du séjour en France, les étudiants vivent des transformations vitales qui s'accompagnent de nouvelles configurations identitaires. L'expérience internationale change les perceptions du monde et les relations avec le pays d'origine (Agulhon & de Brito, 2009) et entraîne des transformations importantes, susceptibles de mettre en cause les projets initiaux et les représentations des jeunes étudiants (Ennafaa & Paivandi, 2008).

Elle ne nous paraît pas adaptée en second lieu, parce que le voyage éducatif est animé par des intérêts sociaux et culturels, différents des ambitions purement académiques. Connaître d'autres cultures, faire l'expérience de vivre en dehors du pays, acquérir une certaine indépendance familiale, prendre de la distance avec certains espaces et routines sont autant d'arguments également importants dans le projet de départ. Certes, la migration des étudiants présente des différences importantes avec la migration ordinaire : par les origines sociales des intéressés, leur niveau de scolarité, par sa finalité, parce que la durée, en principe, est déterminée par le diplôme visé, par le positionnement de chacun face aux institutions françaises.

---

<sup>4</sup> Traduit de l'espagnol par nos soins.

La mention « *étudiant autorisé à travailler à titre accessoire* » sur le titre de séjour, contient la liminalité de deux statuts entre lesquels son porteur se partage : celui de l'étudiant et celui du travailleur migrant. L'extrait d'entretien suivant nuance bien cette réflexion :

Je pense que nous [les étudiants] avons construit une nouvelle catégorie. Parce que nous, nous ne sommes pas venus pour obtenir de l'argent, mais pour nous confronter à cette société, afin de pouvoir faire nos études supérieures. Et en ce cas, nous nous trouvons dans une situation économique très compliquée. Nous sommes obligés d'aborder le monde du travail à partir du monde académique. Nous n'avons pas de bourse, nous devons travailler tous les jours, nous devons faire notre recherche pendant que nous travaillons. Lorsque nous parlons de l'immigration, nous ne parlons pas des autres, nous parlons de nous-mêmes. [*Homme originaire de Bogotá. Arrivé en France en 1997. Il a vécu 12 ans à Paris, où il a complété sa formation supérieure, a exercé des travaux divers et est devenu père d'une fille. En 2019 il vivait en Colombie*]

Ce « double rôle » est déterminant dans la relation établie avec la ville et ses habitants parisiens. Si l'étudiant est venu pour se former, il est censé fréquenter des établissements éducatifs et des espaces académiques. Or, pour assurer son quotidien, il pourra être amené à réaliser des « petits boulots » qui en général n'ont aucun rapport avec sa formation académique et pour lesquels il est surqualifié. Le travail devient parfois plus permanent qu'« accessoire », et la quantité et la qualité du temps consacré aux études peuvent en être sérieusement affectées. Cet aspect de la vie étudiante ressort souvent comme une des principales difficultés nuisant aux études. Il est fortement présente chez les individus interviewés par Brice Mankou dans son enquête sur les Camerounaises non-boursières du Nord-Pas-de-Calais et les contraintes qui les obligent parfois à choisir entre les études et le travail.

En ce sens, les trajectoires reconstituées dans l'enquête montrent l'instabilité et les limites poreuses entre des figures sociaux à partir desquelles on analyse les mobilités humaines. Comme le rappelle Catherine Wihtol de Wenden (2010), au long de son parcours un immigrant peut « glisser » d'un profil à l'autre ou appartenir à plusieurs groupes de manière simultanée. Ainsi, on peut être réfugié et étudiant et, en même temps, travailler pour assurer son quotidien et celui des siens en Colombie.

## Envisager le départ pour étudier en France

L'élaboration d'un projet migratoire résulte en effet rarement d'un simple choix personnel. Parce qu'il plonge souvent ses racines dans la longue histoire de l'individu, de son groupe d'appartenance et, plus largement, du type de société dans lequel il se situe.

Cette citation au sujet des étudiants algériens en France, empruntée à Constance de Gourcy (2009, p. 97), nous rappelle la complexité des éléments en jeu à l'origine du départ pour études. Comme le montrent Alain Coulon et Saeed Paivandi (2003), pour comprendre pourquoi on choisit la France pour continuer ses études, il faut prendre en compte l'ensemble des acteurs institutionnels et individuels : le contexte d'origine et celui d'accueil, les agents intermédiaires, les réseaux sociaux et les conditions du candidat au départ.

Nous restons dans le sillage de ces auteurs pour intégrer différentes conditions structurelles à nos analyses, telles que les différences entre le système éducatif supérieur en France et en Colombie, les rapports académiques et culturels entre la France et l'Amérique Latine, l'influence des institutions intermédiaires en Colombie, le rôle de la famille et l'âge auquel on part, ou encore l'existence des réseaux sociaux d'étudiants colombiens à l'étranger.

## Les faiblesses de l'enseignement supérieur en Colombie

En ce qui concerne l'enseignement supérieur en Colombie, il faut signaler que, malgré l'augmentation massive des programmes universitaires à partir des dernières décennies du XXe siècle, la Colombie a un des taux de couverture les plus bas en éducation supérieure parmi les pays de l'Amérique Latine à PIB similaire. Dans les années 1940 et 1960 « le titre universitaire constituait un mécanisme d'ascension économique et sociale relativement sûr, en étant l'une des voies les plus importantes ouvertes aux secteurs de classe moyenne »<sup>5</sup> (Melo, 1985, p. 260).

Cette haute valorisation sociale des diplômés a contribué à la croissance chaotique de l'éducation supérieure en Colombie les décennies suivantes. De 190 programmes de licence en 1960, on passe à 471 en 1971, et à près de 8 000 en 1999 (Aldana, 2001). Cette massification, comme dans d'autres pays latino-américains, s'est concentrée dans les principaux centres urbains du pays. En conséquence, une proportion importante

<sup>5</sup> Traduit de l'espagnol par nos soins.

des personnes provenant des régions pauvres et des secteurs ruraux du pays est empêchée d'accéder à l'éducation universitaire (Melo, 1985; Gomez, 2000; Aldana, 2001). La couverture est encore plus limitée dans les formations de troisième cycle. En dépit d'une hausse des programmes et des effectifs à partir des années 2000, la Colombie est loin d'autres pays latinoaméricains comme l'Argentine, le Chili, Cuba, l'Uruguay ou Puerto Rico (Melo, Ramos & Hernández, 2014).

Ces restrictions sont liées surtout aux prix élevés des droits d'inscription, à l'absence d'allocations et de bourses, aux difficultés d'autofinancement, au nombre réduit des programmes, et au fait qu'ils n'existent que dans les grandes villes. Bien que dans les dernières années les modalités de financement et les crédits éducatifs aient augmenté pour des études post-graduées en Colombie et à l'étranger, ceux-ci sont encore largement insuffisants. Dans ces circonstances, on comprend mieux que les candidats regardent à l'étranger, vers des destinations où la qualité de l'enseignement est reconnue, et les coûts d'inscription plus bas.

Les étudiants colombiens qui suivent des études de troisième cycle à l'étranger font partie de cette proportion du pays qui a eu accès à l'éducation universitaire. Sans être forcément issus d'une élite sociale et économique, ces jeunes appartiennent à un milieu cultivé et disposent d'un capital culturel élevé. Même si leurs profils sociaux et leurs trajectoires de vie sont divergentes, ils et elles partagent certaines conditions : ce sont de jeunes adultes des classes moyennes et supérieures, issus des milieux urbains, diplômés des universités publiques et privées de longue tradition en Colombie.

### **Les liens académiques et culturelles entre la France et l'Amérique Latine**

La longue tradition d'accueil d'étudiants internationaux dans les universités françaises est bien connue. Actuellement, la France est le quatrième pays d'accueil des étudiants internationaux derrière les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie (Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2019).

Dans notre enquête, les avantages de la France et plus particulièrement de Paris, comme pays d'accueil d'étudiants de tous les coins de la planète, font mention de la concentration et de la qualité de l'enseignement français, du prestige des universités, des frais d'inscription peu élevés, de la grande diversité de centres de recherche. Et puisque les étudiants colombiens en France sont majoritairement financés par des ressources personnelles, le choix dans leur cas est

également influencé par l'autorisation accordée aux étudiants étrangers de travailler à temps partiel. Néanmoins, à l'heure où notre enquête s'est achevée, ces conditions ont commencé à subir des mutations substantielles, notamment en ce qui concerne la forte augmentations des frais d'inscription pour les élèves étrangers non-européens.<sup>6</sup>

Dans leur recherche sur les étudiants étrangers en France, Ridha Ennafaa et Saeed Pavandi (2008) identifient quatre grandes caractéristiques des étrangers inscrits dans des universités françaises : leur rapport à la langue française ; le fait que la France constitue leur premier choix ; le projet de compléter leurs études, après avoir obtenu un premier diplôme supérieur dans leur pays ; le départ dans le cadre d'une initiative individuelle, sans financements institutionnels. Le profil des étudiants colombiens en France correspond à ces observations, sauf en ce qui concerne le premier aspect. En effet, malgré les limitations susceptibles d'entraîner la méconnaissance plus ou moins élevée du français, chez les étudiants et les intellectuels de l'Amérique Latine, l'attraction pour la France s'explique par les rapports historiques entre les deux régions, particulièrement renforcés au long du XXe siècle.

Denis Rolland et Maire Touzalin (1994) abordent l'évolution des liens entre la France et le sous-continent à partir de la fin des années 1930. Pendant la guerre, la création des instituts français en Amérique Latine, marque l'intérêt de préserver l'affinité culturelle et de favoriser la francophilie. L'Alliance Française de Bogotá, par exemple, est fondée dans ce cadre en 1944. Ensuite, après la Libération, cet objectif se prolonge par la multiplication des lieux de rencontre à Paris à l'enseigne de l'Amérique Latine (tels que la Maison de l'Amérique Latine en 1945, ou le groupe d'amitié France Amérique Latine en 1947), une relance qui, selon les auteurs, semble s'achever avec l'inauguration en 1954 de l'Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine.

Au cœur de ces relances, les artistes, étudiants et réfugiés venus à Paris entre les années 1950 et 1980 – parmi eux notamment les écrivains du boom latino-américain, enrichissent les imaginaires sur la figure de l'intellectuel latino-américain à Paris. Ils sèment les bases d'une migration plus récente, capable d'accueillir et orienter une affluence étudiante ultérieure, incluant désormais les classes moyennes et non seulement

---

<sup>6</sup> A la fin 2018, le gouvernement a annoncé une augmentation des frais d'inscription pour les étudiants étrangers non européens, de seize fois plus que pour les étudiants français et européens. Cette annonce a été contesté au sein de la communauté universitaire et a donné lieu à des mouvements de mobilisation, car elle remet en question le principe d'égalité propre au système éducatif français. Le 1er juillet 2020, le Conseil d'État a validé cette hausse controversée (Le Monde, 2020).

les élites, comme cela avait été le cas dans les décennies précédentes. Pour eux, l'idée d'être de passage prédomine ; l'Europe n'est pas pensée comme terre d'installation définitive (Yépez & Herrera, 2007). Cette ouverture vers les classes moins aisées s'explique également par la mondialisation du marché de la formation, par l'essor mondial du transport et par l'augmentation d'une migration colombienne de travail en Europe, facteurs qui ont contribué à baisser les coûts associés au voyage et à étendre les réseaux sociaux.

Les processus à travers lesquels s'affirme l'intention de se rendre en France pour étudier, doivent être compris dans la continuité de cet intérêt pour maintenir actives les relations culturelles et académiques entre les deux rives de l'Atlantique. Ces processus sont mijotés dans les institutions françaises présentes en Colombie, dans d'autres institutions locales cultivant des liens avec la culture française et dans le milieu universitaire colombien. Au même titre, la famille et les proches du candidat (parents et amis) sont déterminants dans l'accumulation des différentes ressources favorisant une ouverture sur le monde. Ces espaces intermédiaires, font l'écho à des représentations plus vastes de Paris en tant que ville accueillant des étudiants du monde entier en opposition avec un contexte local où le système éducatif présente de grandes faiblesses et inégalités par rapport à l'accès et aux opportunités.

Le fait d'être familier de la mobilité, de cultures et de langues étrangères, de voyages longs ou courts à l'étranger augmente les possibilités de projeter un départ pour études, et atténue les difficultés dérivées d'un tel programme lorsque l'étudiant arrive à sa destination. Dans ce sens intervient la notion de « capital international » proposée par Anne Catherine Wagner (2011) : un capital « indissociablement culturel, linguistique, et social, en grande partie hérité, renforcé par des cursus scolaires internationaux et des expériences professionnelles dans plusieurs pays » (p. 6). Ce capital est plus ou moins affermi selon le candidat et son milieu social de départ. En fonction des instances intermédiaires qu'il a intégrées au long de sa vie, l'individu aura un rapport plus faible ou plus solide avec la dimension internationale.

Par structures intermédiaires nous entendons les institutions ou les personnes, françaises ou colombiennes, qui se trouvent en Colombie et qui établissent des ponts avec la France par le biais de la culture, de l'art, de la langue, ou par l'étude d'une discipline précise. Par exemple les universités, les institutions éducatives et culturelles françaises, les écoles de langue française, ou encore les migrants français en Colombie ou les Colombiens revenus au pays depuis la France. En fait, à de rares exceptions près, tous

les étudiants que nous avons rencontrés comptaient sur des amis ou des proches à Paris, ayant un profil similaire au leur, qui confirment, par leur expérience, la faisabilité du projet de réaliser des études de troisième cycle en France. Ces intermédiaires peuvent intervenir dans la vie des individus bien longtemps avant que le projet international soit effectif, comme quoi, et comme constaté chez les étudiants brésiliens non-boursiers en France (Xavier de Brito, 2009), ce sont des projets dont l'implantation est ancienne. Voyons de plus près les institutions éducatives en Colombie (les universités colombiennes et les lycées bilangues français-espagnol).

En effet, le fait de privilégier la France sur d'autres destinations est en rapport avec l'influence de l'Académie française dans le développement des nombreuses disciplines, notamment dans le domaine des lettres et des sciences humaines. Dans les salles de cours universitaires, on construit un capital intellectuel et symbolique nourri d'écoles de pensée et de référents théoriques français, entre autres. En outre, dans ces espaces, on est en contact avec des enseignants d'origine française, des enseignants colombiens formés en France, des camarades qui ont déjà visité la France et, ces dernières années, des étudiants français en Colombie, profitant des échanges entre des établissements d'enseignement supérieur des deux pays. Tout cela constitue un substrat riche qui n'est pas forcément mobilisé durant la licence, ou juste après le diplôme, mais qui peut rester en repos et resurgir lors de moments critiques de réorientation de la vie.

Nous rejoignons des enquêtes précédentes qui ont souligné l'importance de la période universitaire comme l'occasion d'acquérir des ressources qui favorisent le projet de départ pour études dans le futur (Agulhon & de Brito, 2009; Pinto, 2013). Ceux qui ont eu des dispositions favorables à l'international consolident leur savoir, et ceux qui ont été exposés à une faible influence internationale gagnent de nouvelles compétences. On fait mention à la découverte des auteurs et des travaux étrangers, à l'exposition aux langues étrangères, aux séjours à l'étranger dans le cadre d'échanges universitaires, ou à l'influence de certains professeurs qui motivent l'étudiant à faire des études à l'étranger.

Les extraits d'entretien suivants placent bien l'articulation des différents facteurs mentionnés jusqu'ici, individuels, sociaux et contextuels, dans la matérialisation d'un voyage d'études : des interactions avec des référents et avec des enseignants français dans les universités colombiennes ; les réseaux sociaux transnationaux constitués d'étudiants de troisième cycle ; les cours de langue française ; les états d'âme et la situation émotionnelle et affective ; et les coûts d'inscription, largement inférieurs par rapport à la Colombie. Ils ont tous un rôle déclencheur

dans le départ. A la question « comment avez-vous décidé de venir en France? », on répond :

Parce qu'il y avait un programme entre l'Université des Andes... Je ne sais plus si c'était Paris 1 ou Paris 2. Je voulais faire économie du développement. En fin de compte, je suis allé à l'IEDES [Institut d'étude du développement économique et social]. À l'époque ça coûtait 800 francs, soit 120 euros. L'équivalence de ce que j'allais faire à l'IEDES, aux États-Unis coûtait 5 000 dollars. Pareil en Angleterre. Ici [à Paris] ça ne coûtait rien. [...] Je suis arrivé en juin, et en septembre j'étais dans un amphithéâtre avec un professeur que je lisais en Colombie. Pierre Salama. Je me rappelle très bien! [Homme originaire de Cali. Arrivé en France en 1983. Il a vécu 30 ans à Paris, où il a fait un DEA, a travaillé, s'est marié et est devenu père de deux filles. En 2019 il vivait en France].

À l'université [en Colombie] il y avait des professeurs venus de France, du Mexique, d'Espagne. Et avec le professeur français nous nous sommes mis à travailler et il insistait : « va continuer tes études en France ». C'est lui qui m'a semé l'envie. Mais quand j'ai terminé la formation, je n'ai pas voulu venir parce que j'avais mon couple, et parce que pour moi l'Europe n'était rien d'extraordinaire. J'étais un peu hautaine à l'époque. Mais après, les choses ont commencé à aller mal, très mal dans ma vie sentimentale. Je me sentais très triste, j'avais envie de changer. Alors, mes deux meilleures copines de l'université, elles étaient déjà ici [à Paris]. J'avais appris le français, à l'école et à l'Alliance. Alors je suis venue faire un DEA. [Femme originaire de Bogota. Arrivée en France en 1999. Elle a abandonné son DEA à Paris. En 2019 elle vivait et travaillait en France, avait divorcé de son mari et était mère de deux enfants].

Quant aux lycées français en Colombie, c'est peut-être au sein des ces espaces qui s'ancrent le plus fermement les systèmes de représentation de la culture française, dans le sens énoncé par Hall (1997), c'est-à-dire comme le partage d'une série de cartes conceptuelles, traduites dans un langage commun, au sens large du terme : langage sonore, oral, écrit, corporel, etc. Wagner (2011) affirme que ces écoles bilingues consolident des habitus cosmopolites, de manière que la mobilité internationale, le passage d'une langue à l'autre, et les relations avec les étrangers s'intériorisent depuis l'enfance, et se considèrent comme naturels chez les élèves (cité par Pinto 2013). Cette ancienne élève du Lycée Louis Pasteur à Bogotá le décrit très bien :

J'avais eu toute ma vie des professeurs français, j'avais appris à parler français dès l'âge de quatre ans, et ça faisait une influence culturelle très forte. La pensée aussi. J'ai eu des professeurs colombiens aussi bien évidemment. Mais la façon d'interagir avec la connaissance, la manière de penser, de chercher certaines choses, elles étaient toutes marquées par la culture française. J'ai eu des professeurs qui m'ont beaucoup touchée, spécifiquement durant le baccalauréat. Pendant ma formation en médecine à Bogotá, j'ai compris que j'étais très marquée par l'éducation française, dans la manière de penser, de concevoir la connaissance, de l'appliquer. [Femme originaire de Bogota. Arrivée en France en 2001, où elle s'est spécialisée en pédopsychiatrie. En 2018 elle travaillait à Paris dans son domaine d'études].

L'interaction quotidienne, et depuis le plus jeune âge avec des savoirs, des narrations, des référents culturels français a bien entendu des conséquences importantes sur les projections d'un avenir en France à la fin des études secondaires. Le voyage d'études apparaît comme la suite naturelle du parcours scolaire et le lycée comme une première étape de préparation. Comme Carolina Pinto l'a constaté (2013), ces jeunes ne rencontrent pas les mêmes difficultés pour intégrer le système éducatif français car ils possèdent un capital culturel et international qui les rend capables d'installer une communication plus efficace avec l'administration.

### **Partir dans un moment de redéfinition subjective**

Nous suivons Rea et Caestecker (2012) lorsqu'ils affirment que l'élaboration et la matérialisation du projet d'études varient selon l'âge des candidats et le niveau d'études visé, en particulier par rapport à l'implication de la famille. Les auteurs montrent que la participation de la famille est plus forte chez les candidats plus jeunes, qui vont plutôt commencer une licence, alors que les plus âgés prennent leurs décisions individuellement ou avec leur conjoint. C'est le cas des étudiants colombiens qui partent pour des études de master ou doctorat : leur choix de migrer est plus le résultat des décisions individuelles que la conclusion d'un projet familial. Leurs parents interviennent peu dans le choix de telle ou une telle formation ou établissement, et la relation d'engagement de retourner au pays une fois la formation conclue est faible, contrairement à ce qui a été constaté chez d'autres jeunes étrangers profitant de l'éducation supérieure en France.

Les jeunes colombiens envisageant un départ pour études de troisième cycle en France ont souvent un âge avancé par rapport aux

étudiants nationaux. Dans notre étude, nos interlocuteurs ont 26 ans en moyenne à leur arrivée à Paris pour y commencer leurs spécialisations. Or, nonobstant leur âge « mûr », la plupart des Colombiens cohabitent avec leurs parents, sont dans une relation de dépendance économique partielle ou totale vis-à-vis d'eux. En effet, en Colombie 84 % des jeunes entre 15 et 29 ans résident dans leur famille d'origine (CEPAL, 2014, p. 83). Ici, comme dans d'autres pays de l'Amérique Latine, des facteurs économiques, sociaux et culturels retardent la sortie des jeunes adultes du domicile parental. Dans ce cadre, le passage à l'âge adulte, associé dans une perspective sociologique à l'insertion dans le monde du travail, à la fondation de nouvelles cellules familiales et à l'indépendance économique et résidentielle de l'individu, se cristallise pour beaucoup au cours du processus éducatif et migratoire en France. En ce sens, le voyage éducatif représente souvent une possibilité d'émancipation et de prise de distance.

Dans nos entretiens, lorsqu'on parlait des circonstances personnelles entourant le départ, ressortaient des questions sur la trajectoire vitale de l'intéressé, qui allaient au-delà des études : le sentiment, par exemple, de vivre la fermeture d'un cycle, de passer par un moment de redéfinition, d'éprouver une inadaptation au contexte local ; l'envie également de prendre de la distance avec sa famille et de devenir plus indépendant tout en profitant de sa liberté de choix et de mouvement. Cette position sociale de départ permet de mieux comprendre la suite de la trajectoire des étudiants immigrants, et la bifurcation chez certains vers une installation durable en France.

### **Le provisoire durable des étudiants**

Coulon et Paivandi (2003) signalent deux aspects de l'augmentation des taux d'échec des étudiants en France : l'ajournement ou la prolongation des études et les abandons. Bien que les questions du retard et de l'échec ne soient pas propres aux étrangers, ces auteurs notent qu'à la différence des nationaux, les étudiants non français ont une double affiliation à accomplir : « l'une parce qu'ils sont souvent de nouveaux étudiants, l'autre parce qu'ils sont étrangers » (p. 35).

Nous regroupons en trois catégories les obstacles qui marquent le séjour de nos interlocuteurs durant leur période d'études : celles dérivées des conditions matérielles d'existence ; celles proprement scolaires, associées à l'apprentissage de la culture académique française ; et enfin celles de type administratif, relatives aux contrôles imposés aux étudiants ressortissants de pays tiers. Ces difficultés, de pair avec des

transformations subjectives et des nouvelles configurations familiales prenant place en France comme en Colombie, affectent les parcours des jeunes colombiens.

### **Les conditions d'existence**

Une série de contraintes dérive directement du fait d'être originaire d'un pays tiers non francophone et d'une région plus pauvre que l'Europe. Ces contraintes se manifestent dans la difficulté d'assurer certains besoins, tels que la recherche d'un hébergement ou d'un travail rémunéré, et sont plus importantes durant les premiers mois. À la suite d'Élie Cohen (2001), Coulon et Paivandi (2003) ont signalé l'absence d'une politique d'accueil dans les universités françaises pour les étudiants étrangers. Les différents documents analysés par ces auteurs mettent en évidence « un environnement géographique et social de l'université très peu accueillant » (p. 28), qui manque de moyens matériels et humains, de structures spécialisées pour accueillir et aider les étudiants étrangers dans leurs démarches, et les guider face au « problème de la lisibilité de l'offre éducative ».

Le rapport de Cohen signale la question du logement comme un des problèmes majeurs dans le déroulement de la « chaîne d'accueil » des étudiants étrangers. Cette difficulté affecte également les étudiants français mais, comme nous explique l'auteur évoquant le cas de la région Ile-de-France, les étudiants étrangers « l'éprouvent plus encore que leurs camarades compte tenu de l'éloignement de leurs appuis familiaux, de leur isolement relatif et des délais dont ils disposent pour préparer la recherche d'une solution de logement » (p. 80). Les étudiants colombiens, à différence d'autres étudiants latino-américains comme les Brésiliens, les Mexicains, ou les Argentins, ne comptent pas sur des « maisons » ou des résidences universitaires pouvant les accueillir à Paris<sup>7</sup>. Ils logent principalement dans le secteur privé. À l'arrivée à Paris, les personnes que nous avons interviewées ont toutes été hébergées par quelqu'un.

Face à l'impossibilité de se procurer un logement individuel, soit pour des raisons financières, soit du fait de la difficulté de fournir toutes les garanties nécessaires à la signature d'un bail (notamment un garant de nationalité française), elles ont eu recours à des solutions intermédiaires. Ces solutions, souvent temporaires, passent par la cohabitation avec des amis, par les sous-locations, par l'improvisation et l'adaptation d'espaces

---

<sup>7</sup> En 2011, lors d'une visite officielle en France, le président colombien Juan Manuel Santos, a annoncé qu'une résidence colombienne serait ouverte à la cité internationale en 2016. En 2020 ce n'est pas encore fait.

qui n'ont pas vocation à l'hébergement. À cela s'ajoutent la précarité économique et des emplois disponibles pour financer le séjour à Paris, peu qualifiés et mal rémunérés. La méconnaissance plus ou moins importante de la langue française aggrave les circonstances, tant pour les discriminations que les accents étrangers sont susceptibles d'entraîner de la part de certains propriétaires et agences immobilières ou chez certains employeurs, que pour les limitations dues aux incompréhensions.

D'autre part, comme nous l'avons mentionné plus haut, le fait d'être salarié apporte un regard tout à fait particulier de la société d'accueil, différent de celui d'un étudiant étranger non travailleur. Bien que tous les étudiants interviewés regrettent le fait d'avoir dû travailler en menant leurs études, nous voulons souligner que ces travaux précaires assurant le quotidien leur ont donné accès à des facettes de la société parisienne et de la ville qui autrement resteraient inaccessibles. Les *baby-sitters* connaissent ainsi l'intérieur domestique des classes hautes et moyennes résidant à Paris, les relations de la vie privée, les manières d'habiter et d'aménager les espaces, les habitudes de consommation, les pratiques culinaires. Les assistants scolaires (surveillants, assistants d'espagnol, assistants d'élèves handicapés, assistants de vie) sont au cœur du fonctionnement de l'enseignement primaire et secondaire de certains quartiers parisiens. Ceux qui s'emploient dans le tourisme ou dans la restauration découvrent deux secteurs économiques majeurs en France.

Aussi, ces activités rémunérées peuvent être à l'origine de rencontres importantes, d'amitiés, parfois des personnes susceptibles de placer les étudiants à de meilleurs postes. Dans certains cas, ces travaux peu qualifiés, déclarés ou « au noir », en principe destinés à assurer le quotidien, prennent une place centrale dans la vie du travailleur étudiant et peuvent susciter des réorientations importantes dans leurs parcours. Ainsi, par le biais de ces « petits boulots » émergent des formes importantes de connaissance et d'appropriation de la ville et des installations plus durables sont favorisées.

### **L'apprentissage d'un habitus académique**

Un des grands désavantages de la condition d'étudiant étranger est lié au fait de ne pas partager les codes de la culture scolaire française. Selon Coulon et Paivandi (2003), en dehors de son pays l'individu doit « réapprendre son métier d'étudiant » (p. 32). Il doit se familiariser avec les méthodes de travail et les modes d'enseignement français, le type de relations avec les autres étudiants et les professeurs, le système d'évaluation et l'organisation pédagogique, entre autres. Les auteurs

affirment que ces connaissances limitées du système éducatif et de ses astuces peuvent entraîner des inégalités entre les habitués, qui évoluent dans un système de plus en plus complexe, et ceux qui sont contraints de subir le processus d'orientation. Cette situation a bien évidemment des effets sur le parcours universitaire des étudiants étrangers. Elle représente une cause importante d'échec scolaire, ou de réorientations radicales comme dans l'extrait suivant :

Je voulais étudier vétérinaire mais là-bas [à Paris], ça c'est très difficile. C'est en Grande École, il faut faire un an préparatoire, et je n'ai pas pu le faire puisqu'on n'acceptait que ceux qui venaient de terminer le bac dans les lycées publics. [...] Je suis arrivé là-bas sans parler un seul mot de français. Je suis allé à l'école de vétérinaire pour expliquer que je voulais y étudier. Et je me souviens que la dame me regardait avec un air de... « Comment je lui dis ? Comment je lui explique que c'est comme ça... ». [...] Alors, j'ai commencé à étudier l'Histoire parce que vétérinaire c'était évident que je ne pourrais pas. [Homme originaire de Zipaquirá. Arrivé en France en 1979. Il a vécu 30 ans à Paris, où il a fait une licence et un DEA, a travaillé et est devenu père d'une fille. En 2019 il vivait en Colombie].

L'apprentissage d'un habitus académique universitaire est un processus complexe au long duquel l'étudiant étranger est censé intérioriser les normes et les pratiques de l'environnement universitaire français. Ce processus, souvent accompagné de tensions et de frustrations est entravé par les barrières relatives à la langue française, dont on ne peut prendre conscience que lorsqu'on est en France.

D'autre part, nous coïncidons avec Pinto (2013) pour constater que « le décalage entre la position sociale d'origine et celle d'arrivée joue fortement sur la perception de sentir classifié ou inférieur dans le pays hôte » (p. 378). Dans nos entretiens, nos interlocuteurs ont parlé d'un sentiment de malaise provenant de cette distance. Autre décalage, le constat qu'en Colombie ils comptaient sur une culture scolaire solide, qui leur fait défaut en France. Ces constatations ressortent à plusieurs reprises comme un élément important pour expliquer un premier moment de repli sur soi ou vis-à-vis d'autres étudiants étrangers, notamment latino-américains. Dans des situations plus difficiles, elle est signalée comme cause de démotivation, d'affectation de l'estime de soi, d'absentéisme ou de désertion :

La première année a été super dure, parce que de toute manière on n'appartient pas à cette culture. Il y a eu des choses qui m'ont

beaucoup choquée. Aussi des choses qui me déconcertaient. Et puis, le fait de travailler, je n'avais pas la tête pour continuer. Dans le DEA il y avait des cours de sept personnes, où la seule étrangère était moi, et chaque fois que j'ouvrais la bouche, j'avais l'impression de dire que des bêtises. Alors, j'ai décidé d'interrompre cette première année. Après j'ai fait une deuxième année, j'ai pris les cours, ça c'est bien passé, mais j'ai jamais écrit le mémoire. [*Femme arrivée en France en 1999, parcours présenté plus haut*].

Les dysfonctionnements du pays d'accueil (absence d'une politique d'accueil, difficulté pour trouver un logement, entraves administratives), ne suffisent pas à expliquer l'abandon et l'absentéisme scolaire. Ce sujet doit être lu en prenant compte des caractéristiques psychosociales de l'étudiant formé en Colombie qui, comme nous le montre l'extrait ci-dessus, compte sur une reconnaissance sociale et académique importante. Ainsi, lorsque nous parlons de considérer les tensions entre pays d'origine et d'accueil, nous ne tenons pas compte uniquement des différences éducatives entre le Sud et le Nord ou des conditions socio-économiques des étudiants en Colombie. En effet, porter notre attention sur l'évolution des représentations de soi, à différentes étapes de la trajectoire étudiante, s'avère essentiel pour comprendre le sens des parcours de nos interlocuteurs, ainsi que leurs transformations identitaires.

### **« Justifier du caractère réel et sérieux » des études**

Au fur et à mesure que les étudiants acquièrent une expertise de la ville et du fonctionnement du système éducatif, ils ont plus de facilités à s'orienter dans les arcanes de l'enseignement supérieur français. Or, les démarches administratives imposées aux ressortissants de pays étrangers ne leur facilitent guère la tâche. Il existe une migration considérée comme positive et souhaitable du point de vue des pays d'accueil, et une autre considérée comme douteuse, et cette distinction vaut pour les étudiants étrangers :

Parmi les étudiants étrangers, nous faisons une distinction entre les étudiants venant de pays du Sud et ceux venant de pays du Nord. Le premier groupe est perçu comme faisant partie du groupe des migrants, un groupe dont on se méfie. On soupçonne ainsi les étudiants migrants de vouloir s'installer : ils prétendent venir ici pour étudier et obtenir un diplôme, mais est-ce là leur véritable intention?. (Rea & Caestecker, 2012, p. 14)

Après leur arrivée en France, les étudiants étrangers doivent renouveler leur carte de séjour tous les ans<sup>8</sup>. En plus des attestations relatives au domicile et aux ressources, l'étudiant non européen est censé justifier « de la réalité et du sérieux des études suivies l'année précédente »<sup>9</sup>. Il doit prouver son assiduité et ses résultats aux examens, les diplômes obtenus et fournir des explications pour tout changement de cursus. Cette évaluation par une autorité administrative est un sujet sensible pour les étudiants, car elle met en évidence « le pouvoir discrétionnaire important que peuvent avoir les agents communaux dans les trajectoires des étudiants » (Rea & Caestereck, 2012, p. 205).

Les contraintes administratives pèsent également chez ceux qui aimeraient arrêter ou suspendre leur vie d'étudiant, sans pour autant quitter la France. En effet, la volonté de ne pas poursuivre une formation, au moins pour une période, suppose soit un départ imminent, soit un changement de statut administratif, soit l'entrée dans l'illégalité. Bien qu'en principe rien n'empêche un étudiant étranger ayant achevé ses études de solliciter un changement de statut et de prolonger son séjour, il s'agit de procédures lourdes, complexes, soumises à une appréciation très stricte et rigoureuse de l'administration (GISTI, 2012).

Ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme voient leur situation se compliquer davantage. Si la question de l'échec scolaire peut concerner autant les étudiants français que les étrangers, chez ces derniers l'abandon en cours de cursus se traduit par la perte du statut étudiant et donc du titre de séjour. Cette pratique présente une double préoccupation :

D'une part, elle entretient les intéressés dans une spirale de l'échec et les maintient durablement dans une situation fautive qui ne favorise ni leur recherche de qualification ni leur insertion professionnelle et sociale. D'autre part, cette pratique débouche manifestement sur un dévoiement du statut étudiant et des droits auxquels il permet d'accéder. (Cohen, 2001, p. 83)

Sur ce point de la discussion, nous revenons à Wihtol de Wenden (2010) à propos de la nature fluctuante des figures migratoires et du fait que le statut administratif ne coïncide pas nécessairement avec le vrai

<sup>8</sup> Sous certaines conditions, les préfectures peuvent accorder une carte pluriannuelle. Notamment en thèse et lorsque l'étudiant est boursier ou démontre l'existence de ressources financières solides et stables.

<sup>9</sup> Concernant les pièces à fournir pour une demande de renouvellement de titre de séjour, une distinction est faite entre les étudiants européens (UE, EEE, Suisse), et les autres nationalités. Les conditions sont moins sévères pour les premiers ; par exemple, ils ne sont pas obligés de démontrer le caractère « sérieux » de leurs études.

profil social de l'immigrant. Ces décalages sont sans doute un véritable enjeu pour les études migratoires.

### **Des nouvelles configurations familiales et sociales ici et là-bas**

Après plusieurs années de vie à Paris, en pleine transition vers un âge plus mûr, les probabilités d'établir des relations affectives stables, de fonder une famille sont élevées. Tous les étudiants interviewés ont établi au moins une relation de couple importante et durable en France et la moitié d'entre eux est devenue père ou mère pendant son séjour. Lorsque le couple est de nationalité française, il paraît qu'on est désormais partagé entre deux pays et que les liens établis avec la France sont beaucoup plus forts et durables que ceux de l'étudiant libre et détaché de passage.

Dans ce processus subjectif de prise de distance avec le contexte d'origine et de projection dans la société d'insertion, les retours en Colombie occupent une place centrale. Cette ancienne étudiante nous parle de son premier retour à Bogotá. Elle a pris conscience de l'autonomie acquise en sortant du pays et de la maison de ses parents et de sa volonté de ne pas revenir en arrière :

Je pense que le plus bizarre pour moi quand je suis revenue [en Colombie], c'était me rendre compte que je n'étais plus chez moi. C'est-à-dire, que j'avais pris de la distance par rapport à certaines choses. Des choses très subtiles de la famille, de la culture, de la ville. Quand j'ai visité Bogotá pour la première fois, j'avais très envie d'y aller, ça me manquait beaucoup et je me suis sentie à l'aise très vite, mais j'ai réalisé à quel point les choses avaient changé. À Bogotá je vivais encore chez mes parents et quand je suis revenue ça m'a touchée, ce n'était pas pareil. Je savais que ce n'était plus la même vie. Ça ne serait plus jamais la même. [*Femme arrivée en France en 2001, parcours présenté plus haut*].

Assumer la fin de la vie étudiante et la réorientation du projet migratoire peut être difficile psychologiquement. Après tout, on est confronté à la fin de ce double état transitoire que nous avons évoqué au début de cet article: on assiste à la fermeture du cycle étudiant et, dans le même temps, on réalise que l'absence du pays d'origine a été plus longue que prévu et qu'elle le sera davantage. La précarité dans les lieux d'habitation ou l'éloignement des siens prennent une valeur différente lorsqu'on est privé de la condition de transit. Ces conditions sont bien évidemment difficiles à surmonter lorsqu'ils ne sont plus vécus comme un « mal nécessaire », ou comme « le prix à payer » pour un meilleur avenir en Colombie.

Dans le même temps, au long de ces années d'absence, les personnes proches restées en Colombie connaissent également des transformations importantes dans leur vie : des départs à l'étranger, de nouvelles liaisons ou des ruptures, des maladies graves, l'arrivée de nouveaux membres, la disparition d'autres. Ces reconfigurations sociales entraînent des mutations des espaces du quotidien de l'étudiant en Colombie. Les petits ou grands séismes de la sphère intime se joignent aux plus vastes transformations de la société colombienne, intensifiant les sentiments d'étrangeté ou de déracinement vis-à-vis de l'ancien chez-soi. Pour certains cela fait partie des travaux de reconstitution personnelle et de réadaptation nécessaires pour rentrer (retour temporaire ou durable), tandis que pour d'autres c'est une confirmation de l'importance des attaches créées en France et des avantages d'y envisager un séjour plus permanent et stable.

### **Considérations finales : « me fui quedando »**

« Me fui quedando », c'est une phrase que j'ai entendue à de nombreuses reprises dans les entretiens, en référence à toute une série de situations, corrélées ou pas, éclairant le fait de passer d'un séjour transitoire à une installation durable en France. Ce « être en train de rester », ne concerne pas que la dimension subjective ; il se vérifie également dans les sociétés d'origine, de transit et d'insertion. Ainsi donc, pour comprendre les processus de réorientation du projet des étudiants et l'allongement de leurs séjours à Paris, il faut étudier parallèlement le contexte de départ et celui d'arrivée, tant au niveau individuel qu'au niveau social et transnational.

Comme dans d'autres projets de départ à l'étranger, le désir des étudiants de quitter leur pays ne se limite pas à l'obtention d'un diplôme dans une université étrangère. Outre les motivations académiques, liées aux défaillances de l'éducation supérieure en Colombie, ces projets sont animés par une multiplicité de causes relatives à l'état psychosocial de l'individu et à son contexte familial et culturel : aux avantages sociaux que procure une spécialisation à l'étranger ; à la séduction exercée par la langue française et par Paris comme ville intellectuelle et étudiante ; aux représentations plus vastes qui relient l'Amérique Latine et la France, résultant de leurs liens historiques.

L'existence des jeunes étudiants colombiens arrivés à Paris est traversée par une dimension transitoire, exprimée dans leur rôle d'étudiants et dans leur statut d'étrangers. Que l'on soit étranger ou non, il n'est pas évident de se défaire de sa condition d'apprenti et de mettre un terme à sa formation académique. Et bien que cette difficulté

concerne autant les Colombiens que les Français, notre enquête rejoint les études précédentes pour considérer qu'un bon nombre de difficultés s'accroissent chez les étudiants étrangers ; que certaines contraintes frappent exclusivement les ressortissants étrangers ; et que parmi eux, les étudiants non européens et non francophones, venant du Sud, rencontrent des obstacles supplémentaires sur leurs parcours scolaires. Ces conditions sont susceptibles d'entraîner le retard ou l'abandon des études, et d'allonger le séjour en France.

Ces jeunes sont en pleine transition vers leur autonomie et, dans ce cadre, le départ à l'étranger ouvre un espace important d'émancipation chez l'individu. Parallèlement à la vie étudiante, les jeunes tissent des liens non académiques (de type socioculturel, professionnel, sentimental) avec la ville et ses habitants. C'est à Paris qu'ils apprennent à gérer leur indépendance économique et résidentielle et qu'ils fondent éventuellement leurs propres entités familiales. Dès lors, on comprend mieux l'importance du (des) retour(s) en Colombie pour réévaluer ou pour consolider son parcours migratoire. En effet, le fait d'y revenir quelques semaines ou quelques mois, a été souvent décisif pour prendre la décision de prolonger l'expérience en France. Les séjours dans l'ancienne ville de résidence confrontent l'individu aux transformations intervenues dans son espace d'origine. Il n'est plus le même que celui qu'il a quitté. Les groupes dont il faisait partie, les personnes qu'il fréquentait, les relations qu'il avait établies et, plus largement, sa vision de la société avant d'émigrer, se sont également transformés.

À la fin de notre enquête, des réformes majeures concernant l'enseignement supérieur en France (par exemple, des frais d'inscription différenciés selon l'origine), donnent à penser que l'on est face à des reconfigurations dans la mobilité des étudiants non européens, dont les Colombiens. Reste donc à savoir quelle est la portée de ces initiatives gouvernementales dans les trajectoires des jeunes du Sud financés par leurs propres moyens.

## Références bibliographiques

- Agulhon, C. & de Brito, X. A. (eds.). (2009). *Les étudiants étrangers à Paris: Entre affiliation et repli*. Paris: l'Harmattan.
- Aldana, E. (2001). Tendencias, retos y mitos de la educación superior en Colombia. *Congreso Educación Superior, Desafío Global y Respuesta Nacional*. Bogotá: Universidad de los Andes.

- Ardila, M. (2019). *Les paysages de la migration colombienne à Paris. Espaces traversés, espaces d'attente, espaces habités* (Thèse de doctorat). École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, Francia.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- CEPAL. (2014). *La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias*. CEPAL, Organización Iberoamericana de Juventud.
- Cohen, É. (2001). *Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France. Diagnostic et propositions* [Rapport au Ministre de l'éducation nationale et au Ministre des affaires étrangères].
- Coulon, A. & Paivandi, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France: L'état des savoirs* [Rapport pour l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE)].
- De Brito, X. A. (2009). «Avec du coeur au ventre». L'expérience des Bresiliens non boursiers à Paris. En C. Agulhon & X. A. de Brito (eds.), *Les étudiants étrangers à Paris: Entre affiliation et repli* (pp. 41-70). Paris: l'Harmattan.
- de Gourcy, C. (2009). Partir pour revenir ou partir pour quitter. Le projet d'études des étudiants algériens. En S. Mazzella (ed.), *La mondialisation étudiante: Le Maghreb entre nord et sud* (pp. 97-115). Paris: IRMC, Karthala.
- Ennafaa, R. & Paivandi, S. (2008). Le non-retour des étudiants étrangers: Au-delà de la « fuite des cerveaux ». *Formation emploi*, 103, 23-39.
- GISTI. (2012). *Le changement de statut étudiant à salarié*. Paris: GISTI.
- Gomez, V.M. (2000). *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia: Estado, instituciones, pertinencia y equidad social*. Bogotá: Alfaomega, Ascun.
- Hall, S. (ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage.
- Le Monde. (2020, July 1). *Universités: Le Conseil d'Etat valide des frais d'inscription plus élevés pour les étudiants étrangers*. Retrieved from [https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/07/01/universites-le-conseil-d-etat-valide-des-frais-d-inscription-plus-eleves-pour-les-etudiants-etrangers\\_6044872\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/07/01/universites-le-conseil-d-etat-valide-des-frais-d-inscription-plus-eleves-pour-les-etudiants-etrangers_6044872_3224.html)
- Mankou, B.A. (2015). Mobilités étudiantes et lien social: Les étudiantes non boursières camerounaises dans le Nord-Pas-de-Calais. *Hommes & Migrations*, 1307(3), 67-74.
- Melo, J.O. (1985). Crecimiento y expansión de la educación superior en Colombia: Una feria de ilusiones. *Lecturas de economía*, 253-271.
- Melo, L., Ramos, J. & Hernández, O. (2014). La educación superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia. *Borradores de Economía*, 808, 59-111.
- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2019). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* [Ressource électronique]. Retrieved from <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-sur-les-enseignements-la-formation-et-la-recherche-2019-3806>
- Pinto, C. (2013). *Mobilité sociale et mobilité internationale d'étudiants étrangers: Trajectoires de jeunes professionnels chiliens et colombiens à Paris, New York et Boston*. (Thèse de doctorat). Retrieved from <http://www.theses.fr/s87414>

- Puyana, Y., Micolta, A. y Palacio, M.C. (eds.). (2013). *Familias colombianas y migración internacional: Entre la distancia y la proximidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rea, A. & Caestecker, F. (eds.). (2012). *Migrer pour un diplôme: Les étudiants ressortissants de pays tiers à l'UE dans l'enseignement supérieur*. Lovain-la-Neuve: Academia-Harmattan.
- Rolland, D. & Touzalin, M.H. (1994). Un miroir déformant? Les Latino-Américains à Paris depuis 1945. En A. Marès & P. Milza (eds.), *Le Paris des étrangers depuis 1945* (pp. 263-291). Paris: Publications de la Sorbonne.
- Sayad, A. (1999). *La double Absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris: Seuil.
- Wagner, A.C. (2011). Les classes dominantes à l'épreuve de la mondialisation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190, 4-9. <https://doi.org/10.3917/arss.190.0004>
- Wihtol de Wenden, C. (2010). Le glissement des catégories de migrants. *Migrations Société*, 128, 193-195.
- Yépez, I. y Herrera, G. (eds.). (2007). *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa: Balances y desafíos*. Quito: Flacso.