

Table des matières

1. Préambule.....	1
2. Introduction.....	5
2.1 Etats des lieux : accès à l'enseignement supérieur dans un contexte de déplacements forcés et prolongés.....	5
3. Problématique	11
3.1 « De réfugiés à rôles modèles »	12
4. Ancrages théoriques	17
4.1 le concept de « rôle » en sciences sociales.....	18
4.2 la notion d'« élite intellectuelle »	21
5. Ancrages méthodologiques.....	29
5.1 Accès et déroulement du terrain.....	29
5.2 Posture méthodologique.....	31
5.3 L'art de la négociation.....	36
6. Eléments de contextes.....	41

ANALYSE

7. Attributions des bourses DAFI	53	
7.1 Quelles trajectoires ?	53	<i>[inscriptions]</i>
7.2 Quels critères d'attribution ?.....	67	<i>[rentrée universitaire]</i>
8. Le jeu de l' « intellectuel»	79	
8.1 Dynamiques discriminatoires	80	
8.2 Logiques d'invisibilisations.....	87	
8.3 Tactiques de camouflage.....	90	
9. Le Club DAFI – un interstice.....	97	
9.1 Arène d'invisibilité	100	
9.2 Illustration de l'entre deux : la réussite académique	101	
9.3 Arène de visibilité	102	<i>[inter-semester]</i>
10. « Faiseurs de morale »	111	
10.1 Exemple d'une « croisade de morale »	114	
11. « Faiseurs de solutions »	121	
11.1 Accès au secondaire II : une épreuve majeure.....	123	<i>[rentrée du deuxième semestre]</i>
12. « Faiseurs de mémoires »	131	
12.1 Transmission et légitimité.....	132	
12.2 Structure organisationnelle.....	135	
12.3 « Faiseurs de commémorations ».....	140	<i>[grandes vacances]</i>
13. Conclusion.....	143	
14. Bibliographie	147	

1. PREAMBULE

¹ 14.09.2015 – Alors que la saison des pluies, se fait parait-il désirer cette année, je me dirige vers l'un des guichets de la compagnie Virunga à la station de bus de Nyabugogo située au Nord-ouest de Kigali, capitale du Rwanda d'un peu plus d'un million d'habitants, et demande un billet à destination de Butare. Ancienne capitale – fondée sous le nom d'Astrida – durant la période coloniale belge, Butare est aujourd'hui encore considérée comme la capitale intellectuelle du pays. Cette ville, de moins d'un million d'habitants, accueille de nombreuses Universités dont l'Université du Rwanda, la plus importante du pays et la destination finale de ma journée.

Cela fait un peu plus d'une semaine que j'ai posé mes premiers pas sur le relief arpenté rwandais. Je valse entre les allers retours Kigali et Butare et occupe mes journées en toquant aux portes (emails et appels téléphoniques ont été bannis de mon registre d'action) des bureaux du Doyen, des administrations de cette institution. Cet après-midi, j'ai rendez-vous avec le Doyen qui a accepté de faire office de superviseur sur place. Procédure bureaucratique incontournable afin que je puisse démarrer mon ethnographie auprès de jeunes réfugiés d'origine congolaise, sponsorisés par le programme DAFI² à l'Université du Rwanda.

Un système éducatif est une réalité ni intangible ni universelle (BAUDELOT & LECLERQ 2005). Il est une réalité socialement et historiquement construite qui doit se lire au regard des conditions sociales, culturelles, économiques, politiques et (inter)nationales propre à chaque contexte (LEFRESNE 2006 ; PROVINI 2016). La question du rôle des Universités et des étudiants – ce que BAUDELOT et LECLERQ (2005) nomment « *les effets de l'éducation* » – donne suite à des interprétations diverses qui s'inscrivent au sein de modèles de société multiples.

L'enseignement supérieur est aujourd'hui principalement perçu comme un bien positif (élévation socio-économique, reconnaissance individuelle, progrès social, inclusion sociale) d'un point de vue collectif (la communauté internationale, les états, les familles) et individuel (ZEUS 2011 ; LEFRESNE 2006). Il n'a globalement jamais connu une pareille popularité. À l'échelle mondiale, le nombre d'individus qui accèdent à l'éducation tertiaire³ a plus que sextuplé en quarante-cinq ans, passant de 13 millions d'étudiants en 1960 à 82 millions en 1995 (UNESCO 1998 : no pag). Une augmentation qui prévoit d'atteindre 150 millions d'étudiants d'ici à 2025 (*ibid.* : no pag). Cette massification est le résultat à la fois d'une augmentation et d'une diversification démographique (LEBEAU 2006) et à la fois d'une sensibilisation accrue « *au rôle vital* » (UNESCO 1998 : no pag) que doit jouer l'enseignement supérieur dans le développement socioculturel et économique des sociétés.

C'est à partir de la fin des années 1990, que le rôle de l'enseignement supérieur est favorablement repositionné dans la réflexion des politiques internationales (WRIGHT &

¹ Extrait de mon journal de terrain, Rwanda, septembre 2015.

² Un programme de bourses administré par le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.

³ Les utilisations des mots enseignement supérieur et éducation tertiaire sont dans ce travail considérées comme synonymes.

PLASTERER 2010 : 42-43), renversant les tendances de la majorité des études menées dans les années 1980 qui accordaient une priorité absolue au soutien de l'enseignement primaire (MONTANINI 2013). À commencer par la déclaration mondiale de l'enseignement supérieur, pilotée par l'UNESCO en 1998, faisant de l'article 26 de la déclaration des droits de l'homme son principe fondamental. L'article stipule à son premier alinéa que « *toute personne a droit à l'éducation* » (*ibid.* : préambule) et que « *l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite* » (*ibid.*). Cet agenda global pour l'éducation tertiaire lui attribue comme rôle principal celui d'« *engendrer le changement et le progrès dans la société [...]* » (*ibid.*). Dix ans plus tard, la conférence mondiale de 2009 sur l'enseignement supérieur déclare son ambition de faire de l'enseignement supérieur un moteur de développement et une compréhension internationale dans toutes les régions du monde (UNESCO 2009). Et ajoute que « *l'enseignement supérieur doit non seulement transmettre des compétences solides pour le monde actuel et à venir mais former des citoyens responsables, prêts à défendre la paix, les droits de l'homme et les valeurs de la démocratie* » (*ibid.* : 2). Éliminer la pauvreté ; contribuer au développement durable et à la paix ; promouvoir la démocratie, une citoyenneté active et une réflexion critique font parties des missions dont les jeunes diplômés à travers le monde sont pourvus. À ce propos, LEBEAU fait remarquer que les taux d'inscription dans l'enseignement supérieur sont devenus « *un indicateur de développement des sociétés* » (2006 : 9).

Les « effets » (BAUDELLOT & LECLERQ 2005) attendus de l'enseignement supérieur précités comportent une dimension normative forte puisqu'ils impliquent une volonté d'« amélioration » et véhiculent une vision hégémonique de l'enseignement supérieur où il est appréhendé comme une nécessité (CHELPI-DEN HAMER et al. 2010). Par ailleurs, ces objectifs – idéalistes et progressistes – s'ancrent exclusivement au sein d'un cadre national – considéré comme l'idée politique centrale de l'arrangement du monde contemporain.

En tant que créateurs, dépositaires et diffuseurs de savoirs (ZEUS 2011 : 265), les Universités – et l'école en général – sont pourvues de la fabrication de citoyens modernes (WATERS & LeBLANC 2005 : 129). Elles ont pour mission de formuler la compréhension commune d'une identité à partir de ce qui est imaginé comme des expressions légitimes du nationalisme, du patriotisme et de l'activité économique (*ibid.* : 129).

Concentrés sur les rendements individuels et collectifs de l'éducation tertiaire au sein d'un ordre national des choses (MALKKI 1995), l'essor considérable qu'a pris la globalisation de l'enseignement supérieur ces dernières années a rarement été étendu aux situations de déplacements forcés et prolongés. S'inscrivant à la croisée de plusieurs domaines – la sociologie de l'éducation, des migrations forcées et des *development studies* – le présent travail tente de combler en partie cette lacune et s'intéresse aux enjeux – implicites et explicites – aux valeurs, aux idéaux et aux imaginaires qui sont attribués à l'enseignement supérieur au sein de contextes de déplacements forcés et prolongés à partir des questions suivantes : quels usages assigne-t-on à l'enseignement supérieur ? Au sein de quel(s)

projet(s) de société(s) s'inscrit-il ? À quoi répondent les imaginaires collectifs et individuels des divers acteurs impliqués (étudiantes et étudiants, bailleurs de fonds, acteurs du développement) ?

Comme le relève l'extrait de mon journal de terrain ci-dessus, l'intention de ce travail est de se pencher sur l'expérience d'étudiantes et étudiants réfugié·e·s, supporté·e·s par le programme de bourses d'études de troisième cycle DAFI – acronyme allemand de *Albert Einstein German Academic Refugee Initiative*. Une initiative à travers laquelle le gouvernement allemand, en partenariat avec le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), supporte et finance depuis 1992 l'enseignement aux réfugiés dans les Universités et les écoles polytechniques au sein de leur pays d'accueil. Il s'agira moins de faire de l'Université, en tant qu'institution, mon objet d'étude que de me pencher sur la « fabrication » d'une élite intellectuelle au sein d'une situation de liminalité.

Plus précisément, ce travail parle d'Emile, Gisèle, Gentille, Jonas, Mandela, Olivier, Passy, Espérance, Patrick, Betty, Danny, Joy, Jackson, Aimable, Ferguson, Didier et Hélène – individus qui partagent communément le fait d'être réfugiés d'origine congolaise et d'être « bénéficiaires » d'une bourse DAFI au sein d'une institution d'enseignement supérieur au Rwanda. Ce mémoire s'intéresse à la manière dont cette élite intellectuelle vit ce « *rêve devenu réalité* », pour reprendre leur propos avec le lot d'opportunités ou d'importunités qu'il implique.

« *De réfugié à rôle modèle* » – **une fabrique plurielle.**

2. INTRODUCTION

2.1 Etat des lieux : accès à l'enseignement supérieur dans un contexte de déplacements forcés et prolongés.

Si d'un point de vue idéologique et symbolique, l'accès à l'enseignement supérieur dans un contexte de déplacements forcés et prolongés est largement valorisé au sein de la rhétorique humanitaire, il reste à son niveau d'intervention fortement marginalisé. Une friction qui met en lumière une série de tensions intrinsèques au sein des logiques de gouvernance qui sont à l'œuvre dans le champ humanitaire et que je propose de décrire dans les lignes qui suivent.

Depuis plusieurs années, de plus en plus de projets et de programmes éclosent autour du monde afin de permettre aux jeunes réfugiés d'accéder à un niveau d'instruction supérieure. Pour en citer quelques-uns, il existe dans les pays Nord des programmes de financements de bourses telles *the University Service of Canada (WUSC)* et *Windle Trust*. Un nombre croissant de programmes à distance comme *Jesuit Refugee Service* en Afrique de l'est ou *the Australian Catholic University* à la frontière birmano-thaïlandaise se mettent aussi progressivement en place. Lors de mon séjour au Rwanda, j'ai également assisté au lancement du projet pilote d'ouverture d'une branche de l'Université de Kepler (USA) dans d'un camp de réfugiés. Si l'accès à un niveau d'instruction supérieure au sein de contexte de déplacements forcés et prolongés est en augmentation, il est relativement restreint – comparativement aux projets éducatifs concernant l'éducation primaire et secondaire. Les programmes précités sont la plupart du temps *ad hoc* (DRYDEN-PETERSON 2011) et sans coordination mondiale. Le soutien à l'enseignement supérieur pour les réfugiés passe donc quasiment exclusivement par l'initiative DAFI. Ce projet est l'unique programme de bourses universitaires d'envergure mondiale financé par une agence humanitaire – et il est celui auquel ce travail se consacre. Actuellement, 3% de tous les programmes d'éducation gérés par le HCR s'axent au niveau d'enseignement professionnel et supérieur, comparativement à 76% au niveau primaire (HCR 2010a).

À ce propos lors de la 28^{ème} conférence européenne de l'éducation internationale⁴ en septembre dernier, Mélissa FLEMING, porte-parole du Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés à Genève, a rappelé qu'en dépit du désir universel des jeunes réfugiés d'accéder à une instruction de niveau supérieur, seul 1% des réfugiés y parvient. Dans un contexte de conflit et de déplacements forcés et prolongés, « *education is rarely a smooth continuum [...] and opportunities narrow at each step of the way* » (DRYDEN-PETERSON & WENONA 2011 : 4). La représentante du HCR a énuméré un certain nombre de facteurs externes (e.g. la pression familiale) qui entravent la trajectoire scolaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Elle a également relevé que lorsque les réfugiés ont rempli tous

⁴<https://www.timeshighereducation.com/people/interview-melissa-fleming-spokesperson-hcr>.

les préalables scolaires nécessaires pour accéder à ce niveau d'instruction, nombreux sont ceux qui se heurtent à une série d'obstacles supplémentaires (e.g. les frais de scolarisation et d'écolage, l'absence de certificats de naissance ou de diplômes). Sans pour autant minimiser ces facteurs, le rétrécissement du continuum éducatif est également le résultat des politiques éducatives mises en place par les bailleurs de fonds et certaines agences onusiennes (DRYDEN-PETERSON 2011 ; ZEUS 2011).

2.1.1 Accès à l'enseignement supérieur marginalisé

Ces quinze dernières années, le bourgeonnement des projets éducatifs au sein d'« espaces d'exception » a principalement visé l'éducation de base. La multiplication des espaces éducatifs aux sein des camps de réfugiés est due à la fois « à l'expansion et à la normalisation de la sphère humanitaire » (CHELPI-DEN HAMER et al. 2010 : 8), et à la fois à l'agenda global d'Education pour Tous (EPT). Ce consensus global vise à assurer aux enfants du monde entier un cycle complet de l'enseignement primaire et repose sur les visions exprimées lors de la conférence de Dakar Education for All Framework en 2000 ainsi que les Objectifs du millénaire pour le développement. Au sein d'un contexte de déplacements forcés et prolongés, où un quart des réfugiés n'a pas accès à l'école primaire et les deux tiers, à l'école secondaire (DRYDEN-PETERSON 2011), les bailleurs de fonds et certaines agences onusiennes hésitent à soutenir l'éducation supérieure (DRYDEN-PETERSON 2011 ; DRYDEN-PETERSON & WENONA 2011). Ces acteurs argumentent que celle-ci, d'emblée plus coûteuse, ne profite qu'à un groupe restreint et privilégié (DRYDEN-PETERSON 2011 : 10). Dit autrement, « *higher education remains a low priority for most donors, often perceived as a "luxury" for an elite few, especially in refugee situations where access to primary and secondary education is far from universal* » (DRYDEN-PETERSON & WENONA 2011 : 4). Certains bailleurs de fond font valoir que l'investissement dans l'éducation de base est non seulement plus égalitaire mais aussi plus rentable dans les pays en développement (IIEP 2007 dans ZEUS 2011 : 262).

Plusieurs scientifiques tentent de fournir des explications aux principes qui régissent cette « *macho philosophy* » (SINCLAIR 2001 : 9) – basée sur la vision de l'éducation tertiaire comme luxe. Selon SINCLAIR, la marginalisation de l'enseignement supérieur s'inscrit en partie au sein du traditionnel débat qui divise les interventions qui relèvent des champs du développement ou de l'humanitaire (*ibid.*). S'ils ont tendance à se pérenniser, les camps de réfugiés sont encore considérés au sein de temporalités urgentistes nécessitant des secours humanitaires de base (CHELPI-DEN HAMER et al. 2010). De ce fait, les politiques d'encampement semblent, pour certains bailleurs de fonds et acteurs humanitaires institutionnels, incompatibles avec le financement de bourses qui fonctionnent pour leur part sur le long terme. D'autres analyses sociologiques (BANKI & LANG 2007 ; ZEUS 2011) émettent l'hypothèse que la réticence que les donateurs affichent est une manière d'éviter une fuite des cerveaux. Un argument fondé sur l'idée qu'une fois éduqués, les réfugiés chercheraient à s'exiler dans un pays tiers (ZEUS 2011) et qui met en lumière certaines

visions – liées à des notions telles que la rentabilité, la participation et la communauté sur lesquelles je reviendrai dans la section suivante – assignées à l'éducation tertiaire dans un tel contexte. Quant à eux, WATERS et LeBLANC (2005) observent que les interventions humanitaires sont perçues et gérées à partir du prisme sédentaire d'un ordre national dominant (*ibid.* : 130). Les réfugiés y sont considérés comme un paradoxe dans le sens où : « *refugees are, by definition, people who are "imagined" to be noncitizens and non-members in relation to any particular state [...]* » (*ibid.* : 132), et par conséquent « *[...] no longer enjoy the privileges and responsibilities associated with a state, including access to their national education system* » (*ibid.* : 129). De part la situation liminale – sans protection d'un Etat-nation – qui caractérise les populations de réfugiés, les bailleurs de fond font part de leur réticence à financer et à mettre en place des programmes éducatifs au niveau supérieur.

Les arguments énumérés ci-dessus s'ancrent au sein d'une vision plus large des camps de réfugiés comme « *[...] a device of power based on logics of exception and bare life* » (FRESIA & VON KÄNEL 2016 : 2). Les camps de réfugiés sont ici envisagés comme des espaces temporaires et exceptionnels de relégation qui excluent toute forme d'existence politique et sociale significative. Ces postulats ne permettent toutefois pas de prendre en compte la complexité des logiques de gouvernance à l'œuvre dans les camps de réfugiés et des débats qui s'articulent autour de la question de l'accès à l'enseignement supérieur. À cet égard, en contraste des discours dominés par la théorie agambienne cités ci-dessus, plusieurs anthropologues (TURNER 2010 ; EPSTEIN 2012 ; FRESIA & VON KÄNEL 2016) observent que les camps de réfugiés s'imbriquent également au sein des processus de transformation sociale et politique. Aspect sur lequel je reviendrai dans la section suivante.

Il s'agit ici de rappeler que les questionnements présentés ci-dessus ne sont pas propres aux situations de déplacements forcés et prolongés. Savoir si les institutions d'enseignement supérieur sont des « *enclaves de privilèges* » (WRIGHT & PLASTERER 2010 : 43) qui participent à la reproduction de l'élite (BOURDIEU & PASSERON 1984) ou si elles offrent des avantages socio-économiques au niveau collectif (WRIGHT & PLASTERER 2010) – est une question qui anime depuis les années 1970 les débats des politiques internationales. Toutefois, les propos présentés ci-dessus mettent en avant le caractère politisé de l'éducation au sein du contexte humanitaire. Sous couvert de neutralité et d'une plus grande égalité, l'universalisation de l'accès à l'éducation primaire a conduit à la marginalisation de l'accès à l'enseignement supérieur. Cette dynamique rend compte du pouvoir et de la marge d'action exercés par les bailleurs de fonds et les agences onusiennes lors de la mise en place de programmes de développement. Ils incitent une transformation des espaces éducatifs des camps de réfugiés à partir des standards qu'ils imposent et de la manière dont ils problématisent les situations.

2.1.2 De la marginalisation à la (sur)valorisation

Malgré la position marginale qu'occupe l'accès à l'enseignement supérieur dans un contexte de déplacements forcés et prolongés, il y a gagné depuis une dizaine d'années de plus en plus de visibilité au sein des politiques éducatives humanitaires. À titre illustratif, alors que la stratégie de l'éducation du HCR 2010-2012 fait référence à l'enseignement secondaire et la formation professionnelle sans mentionner l'enseignement supérieur (HCR 2010b), l'éducation tertiaire compte à l'heure actuelle parmi les outils stratégiques du HCR visant à l'avènement « *d'une génération d'artisans du changement* » (Education Strategy 2012-2016).

Cette tendance s'ancre au sein d'un processus plus large de « [...] *social transformation and political participation that project refugees as citizens both within and beyond the camp space* » (FRESIA & VON KÄNEL 2016 : 2). Je m'explique. Plusieurs analyses de type ethnographique (TURNER 2010 ; FRESIA & VON KÄNEL 2016) soulignent la volonté des acteurs humanitaires institutionnels et des logiques de gouvernances à l'œuvre dans les camps de réfugiés – du moins en partie – de vouloir modeler ses habitants en citoyens apolitiques et universels sur lesquels un idéal de communauté – homogène et ahistoricisée – et d'ordre politique sont projetés. Par ailleurs, FRESIA et VON KÄNEL écrivent que les espaces pédagogiques des camps – en tant qu'arènes où sont projetées de multiples formes de subjectivités politiques – sont des terrains extrêmement propices à l'analyse de ces processus de transformation des jeunes réfugiés en « *ideal participating subject* » (2015 : 2) et de « *citizenship-making* » (*ibid.*). Si ces auteurs ont consacré leurs analyses au niveau du primaire et du secondaire, ce travail s'inscrit en prolongement de leurs réflexions au niveau de l'éducation tertiaire.

Afin de mener ces projets de transformation, il est également important pour les acteurs humanitaires institutionnels que les camps de réfugiés se dotent de personnes éduquées. Idée que l'on retrouve dans les propos tenus par la porte-parole du HCR à Genève qui a particulièrement insisté sur le rôle de l'enseignement supérieur en argumentant que « *it creates leaders, scholars, scientists, engineers and builders of civil society who will lead and promote post-conflict reconstruction, campaign for social, economic and gender equality, and empower their communities* ». Par ailleurs, le peu d'analyses (WRIGHT & PLASTERER 2005 ; DRYDEN-PETERSON 2011; DRYDEN-PETERSON & WENONA 2011 ; ZEUS 2011) qui traite de l'accès à l'enseignement supérieur en situation de déplacements forcés et prolongés valorise également les « effets » qui en découlent. DRYDEN-PETERSON et WENONA affirment que « *there is little question that post-secondary education has the potential of giving greater voice to displaced population* » (2011 : 5). Dans la même lignée, KAABEER soutient que :

« *Higher education will expand the ability of refugees to make better strategic life choices, as the quality and quantity of information and knowledge that is accessible to them expands and improves. Third education at the tertiary level has a greater potential than lower levels of education to contribute to the development of a « critical*

counsciousness » that will enhance the strategic choices that refugees make ». (1999)

S'appuyant sur les travaux antérieurs de DODDS et INQUAI dans lesquels ils soulignent que sans l'enseignement supérieur, les réfugiés demeureraient « *a permanent drain on the resources of the host community* » (1983 : 12), ZEUS déclare que « *only with higher education can refugees be expected to adapt themselves to their new surroundings, to integrate into their host society and to become self-reliant* » (2011 : 258). Finalement, KAABEER affirme que « *the very provision and uptake of higher education in itself signals « a process of change » away from disempowerment [...]* » (1999 : 437).

Les propos présentés ci-dessus s'ancrent dans une toute autre rhétorique que celle dominée par le langage d'exception de la théorie agambienne. Le culte du « *bare life* » s'efface au profit de celui de l'*agencéité* des acteurs sociaux. L'accès à l'enseignement supérieur est ici valorisé puisqu'il est perçu comme le moyen qui permettrait de (re)développer, de (ré)activer le « potentiel » social, politique, critique et civique des « dites victimes » en sujets politiques. Dit autrement, il est appréhendé comme le moyen qui permet aux jeunes réfugiés de passer d'une condition de victime à la position d'agent et ce, à travers un processus d'*empowerment*.

TURNER offre des pistes de réflexions intéressantes quant à l'utilisation de ce concept. L'auteur suggère que l'idée d'*empowerment* est une modalité des logiques de gouvernance à l'œuvre dans les camps de réfugiés. Selon TURNER, la volonté qu'affichent les acteurs institutionnels humanitaires « *to empower* » les communautés de réfugiés découle d'un désir de les amener à participer de manière active au sein des camps et ce, afin de combattre une « *relief mentality* » (TURNER 2010 : 88). L'*empowerment* est ici pensé comme une forme de participation dont l'objectif est le suivant : « *it is a means of installing' values and a sense of community. In other words, participation is meant to give the individual back her dignity and, more importantly, to re-establish refugee society as a community* » (*ibid.*: 89). À cet égard, l'auteur soutient que l'une des représentations qui sous-tend l'idéologie participative repose sur le modèle libéral et démocratique de gouvernementalité et écrit que « *[...] ideas of help to self-help and empowerment have been the driving force for many well intended projects, and are premised on the idea of creating free, democratic citizens out of subjugated subjects* » (*ibid.* : 90). Une série de réflexions que je propose d'appliquer aux objectifs et aux idéaux assignés à l'éducation tertiaire dans le chapitre suivant où je présente ma problématique.

En guise de conclusion de cette partie introductive, il s'agit ici de préciser ce que j'entends par survalorisation. Les propos scientifiques et humanitaires ci-dessus laissent à penser que seul l'enseignement supérieur – et l'éducation en général – peut améliorer et changer la vie future des réfugiés. Ils ne mentionnent à aucun moment l'existence d'autres voies d'accès à la réussite et au pouvoir au sein des camps de réfugiés, comme les « *big men* » – catégorie de personnes qui exercent une position influente au sein des camps de réfugiés comme par exemple le *businessman* (TURNER 2006). Ces discours ont tendance à survaloriser la figure

« *De réfugié à rôle modèle* » – **une fabrique plurielle.**

de l'intellectuel en créant une vision disqualifiante des réfugiés non-éduqués comme des individus « incompétents » à l'esprit critique, à une adaptation et à leurs environnements sociaux.

3. PROBLEMATIQUE

⁵10.04.14 – Par cette fraîche matinée d’avril, tandis que la fourmilière du Quartier des Nations à Genève se met gentiment en marche, je retrouve la manche de mon imperméable et jette un coup d’œil sur ma montre. Elle indique 8h50. La gorge un peu nouée, j’avale la dernière gorgée de mon café, défroisse mon pantalon et quitte la cafétéria du restaurant Coop qui se trouve juste derrière le bâtiment du Haut Commissariat des Nations-Unies pour les réfugiés. Je fais le tour du bâtiment. Lorsque je me retrouve devant l’entrée principale, mes yeux parcourent la façade de l’immeuble de haut en bas sur laquelle l’acronyme de l’institution est inscrit. Devant moi, une légère file s’est créée, dûe aux contrôles de sécurité. Dans un mouvement semi-léthargique et mécanique chacun dépose à tour de rôle ses appareils personnels (sac à main, manteau, chapeaux) sur le tapis roulant et présente son badge au personnel de sécurité. Rituel matinal qui rythmera mes six prochains mois, pense-je.

Je m’adresse au personnel de sécurité en leur expliquant que je débute dès aujourd’hui un stage au sein de l’unité de l’éducation et les prie de prévenir Mme Kaun, ma future superviseuse, que je suis arrivée. L’un des employés me laisse passer le portique et me demande d’attendre dans le hall d’entrée jusqu’à que l’on vienne me chercher. L’horloge du hall indique 8h55. C’est parti, mon aventure au sein des méandres de cette institution globale m’ouvre ses portes. Que débute le remplissage de mon journal de terrain.

Ma thématique de recherche ayant été présentée, il s’agit dans cette partie de dresser les contours de mon choix de terrain et de mon objet de recherche.

Comme l’indique l’extrait ci-dessus, c’est lors d’un stage au Haut Commissariat pour les Nations Unies au sein de l’unité de l’éducation en 2014 que je me suis familiarisée aux questions liées à l’éducation « en situation de crise » et que j’ai pris connaissance de l’existence du programme DAFI. À cette même période, Marion Fresia, professeure d’ethnologie à l’Université de Neuchâtel, codirigeait avec la Prof. Anne-Nelly Clermont-Perret une recherche sur « L’éducation dans des espaces d’exception : les usages sociaux de l’école » qui se propose d’étudier les dispositifs éducatifs « de secours » mis en place dans les camps de réfugiés congolais au Rwanda et en Tanzanie. La Prof. Fresia m’a suggéré de tirer profit de la position d’*insider* que j’occupais au sein de l’institution onusienne et d’intégrer à mon expérience professionnelle au HCR, la rédaction d’un mémoire portant sur l’éducation tertiaire en situation de déplacements forcés et prolongés et plus précisément sur le programme DAFI. Il était convenu que mon terrain s’organiserait de la manière suivante : une première phase exploratoire de collecte de données au HCR à Genève, puis une période de terrain à l’Université du Rwanda auprès des « bénéficiaires » du programme DAFI. Malgré les entraves liées aux procédures administratives pour obtenir un visa de recherche qui ont passablement retardé mon départ au Rwanda, ma recherche s’est tenue au plan initial.

Mon quotidien au sein de l’unité de l’éducation au HCR s’est avéré avantageux afin de saisir

⁵ Extrait de mon journal de terrain, Genève, 2014.

les différents idéaux qui gravitent autour de l'enseignement supérieur et des rôles assignés « aux bénéficiaires » DAFI. Si mon stage n'a pas directement porté sur le programme DAFI, j'ai eu l'opportunité d'avoir accès à de nombreuses informations à son sujet lors des pauses café, des réunions hebdomadaires ainsi qu'aux fichiers informatiques. Au fil des semaines, j'ai tenté de saisir les aspects institutionnels du programme tels que les critères d'attribution des bourses, l'utilisation des Club DAFI par le HCR ainsi que les filières d'études valorisées par les acteurs humanitaires. Une année plus tard, je me suis envolée pour l'infini moutonnement des collines rwandaises. Lors de ce séjour, j'ai endossé une double casquette d'une part en menant une recherche qualitative de manière indépendante auprès des étudiants DAFI et d'autre part en travaillant bénévolement pour l'ONG *Adventist Relief and Development Agency*⁶ (ADRA) en tant qu'assistante du programme DAFI. Cette immersion sur le terrain m'a permis de saisir les décalages et les tensions qui existent fréquemment (OLIVIER DE SARDAN 2001) entre les attentes des objectifs du programme DAFI via les acteurs institutionnels et les réactions sur place des « bénéficiaires » supposés.

3.1 « De réfugié à rôle modèle »

Différents éléments présentés dans le chapitre introductif ci-dessus mettent en exergue le fait que, comme toute forme de « *global engineering* » (BIRESCHENK 2014), les interventions du HCR ne reposent pas uniquement sur le tryptique : « nourrir, loger et soigner », mais introduisent également une série de valeurs, de normes et de mécanismes institutionnels (FRESIA & VON KÄNEL 2016). Dans cette même lignée, le programme DAFI ne se contente pas de financer des bourses à un niveau d'instruction supérieure mais y induit une série d'attentes envers ses « bénéficiaires » ou dafistes⁷. Les objectifs officiels du programme DAFI stipulent :

- *Promote self-reliance and empowerment of the sponsored student and his/her family with the skills needed for gainful employment;*
- *Develop qualified human resources and build the capacity and leadership of talented refugees in order to contribute to the process of reintegration in the home country upon repatriation;*
- *Contribute to the refugee community pending a durable solution or repatriation (many graduates work in refugee camps, particularly as teachers and community workers);*
- *Facilitate integration, temporary or permanent, and contribute skills to the host country, if repatriation is not or not yet possible;*

⁶ ADRA Rwanda est une ONG internationale, partenaire opérationnel du HCR dans le secteur de l'éducation « en situation d'urgence » au Rwanda.

⁷ Le terme « dafistes » est une catégorie *emic* pour désigner les « bénéficiaires » du programme DAFI. J'ai pu faire cas de son utilisation à la fois par les acteurs institutionnels du HCR ou d'ADRA à Genève et au Rwanda ainsi que par les étudiants et les étudiantes eux-mêmes (auto-catégorisation). Je l'utiliserai également pour me référer à cette jeunesse.

- Provide a role model for other refugee students, particularly for girls to advance their education and demonstrate benefits of education. (UNHCR n.d. DAFI Scholarships)

Ces remarques démontrent que le statut d'étudiant ou d'étudiante se rattache à une série de rôles qui s'inscrivent au sein d'imaginaires de changement à la fois individuels et à la fois collectifs. La référence au « rôle modèle » dans le dernier objectif ci-dessus a particulièrement retenu mon attention. À cet endroit, le programme DAFI stipule que les dafistes sont encouragés à servir de rôle modèle auprès des jeunes réfugiés et particulièrement des filles. Des recherches supplémentaires quant à l'utilisation de cette notion par les acteurs institutionnels m'ont permis de me rapprocher de ma problématique. L'usage *emic* de cette notion ne se restreint pas uniquement à encourager les enfants et les jeunes réfugiés à aller à l'école et à étudier. Ce terme est également mobilisé pour décrire les rôles prescrits des étudiants et des étudiantes dans de multiples situations : *studies at the tertiary level endow refugees with the knowledge and skills to contribute to the community as role models, particularly in the case of female DAFI graduates ; the degree of success attained by DAFI graduates forms another area of analysis. Income-level, together with responsibility, forms an indicator of success, and can confirm the position of DAFI graduates as role models within their communities ; all DAFI graduates can therefore serve as positive role models of leadership within the refugee community, demonstrating the benefits of higher education ; Additionally, these DAFI serve as role models for disseminating their skills throughout the community.* (UNHCR Education guidelines 2007, UNHCR DAFI 2009). Ce terme est même utilisé comme l'indicateur de réussite du programme, comme l'exprime les propos suivants :

« In order to assess the extent to which DAFI has succeeded in meeting its goals, the following questions must be addressed: have DAFI scholars engaged as role models and disseminated their new skills and knowledge through various channels in the community? ». (UNHCR DAFI 2007)

Parce que la figure de l'intellectuel est perçue par le HCR comme la figure de réussite par excellence, les dafistes sont considérés en tant que rôle modèle.

Le dictionnaire Larousse (2013) donne du substantif « rôle modèle » la définition suivante : « *personne ou objet qui représente idéalement une catégorie, un ordre, une qualité, etc.* ». En ce sens, le rôle modèle est une figure au sein de laquelle un idéal est projeté. EYEBIYI écrit qu'« *une fois le sens commun neutralisé, si on peut s'exprimer ainsi, le défi suivant pour le sociologue se révèle être celui de problématiser* » (2010 : 1). Dans un chapitre intitulé « Problématiser » (2010), LEMIEUX réfléchit à la manière dont on peut formuler une problématique et écrit à ce sujet que les questions à poser sont finalement plus importantes que les réponses à en attendre, car ce sont elles qui soulèvent les véritables problèmes à étudier. Inspirée par cette remarque, je me suis demandée à quel idéal les dafistes, en tant que rôle modèle, sont-ils renvoyés ? Au sein de quel idéal humanitaire la figure de rôle modèle s'inscrit-il ici ?

Dans les objectifs du programme et les guidelines des politiques éducatives du HCR présentés ci-dessus, les dafistes sont mobilisés sur une série de principes régis par l'ordre moral humanitaire en place dans les camps de réfugiés tels que les droits de L'Homme, de l'enfant, une égalité de genre etc. En tant que rôles modèles, les « bénéficiaires » du programme incarnent la figure idéalisée du réfugié, comme apolitique et universel, à travers laquelle un idéal de communauté homogène et ahistoricisée peut être projeté – évoqués ci-dessus dans les théories de TURNER. Si l'utilisation du rôle modèle me semble être un élément intéressant afin de saisir divers idéaux au sein desquelles les dafistes sont projetés par les acteurs institutionnels, les individus sur le terrain ne sont pas des acteurs passifs mais mettent en place une multitude de stratégies dont les points de références peuvent varier. Ils « [...] deviennent des acteurs sensibles et agissant du monde, qui dans diverses situations jouent des éventuelles structures normatives qui s'imposent à eux, s'avèrent ainsi stratèges, inventifs, engagés et surtout actifs (Boltanski, 2009) ». (CHAXEL et al. 2014 : no pag)

Tandis que les usages *emic* du rôle modèle contiennent une dimension normative importante puisqu'ils impliquent divers jugements de valeur (survalorisation des personnes éduquées et dévalorisation des individus « non-éduqués »), l'usage *etic* – c'est-à-dire en tant que concept analytique et scientifique – que j'en fais dans ce travail se veut plus descriptif et peut être défini de manière suivante : par la catégorie rôle modèle, j'entends des modèles de comportements envisagés comme un idéal à atteindre par un groupe social en fonction des contextes et des situations donnés.

Ces éléments en tête, je me suis envolée pour le Rwanda afin de saisir la façon dont la figure de rôle modèle est mobilisée, négociée et traduite par les dafistes. À ce propos OLIVIER DE SARDAN écrit que :

« *Tout projet de développement*⁸ « est une « arène » où des groupes stratégiques hétérogènes s'affrontent mus par des intérêts (matériels ou symboliques) plus ou moins compatibles » (Ibid.). L'auteur ajoute que « le produit de cet « affrontement » [...] de « cette négociation » [...] n'est rien d'autre que le produit de l'appropriation » différentielle de cette opération par les différents acteurs concernés ». (1993 : 3)

Pour reprendre ces propos, partir à la rencontre d'Emile, Gisèle, Gentille, Jonas, Mandela, Olivier, Passy, Espérance, Patrick, Betty, Danny, Joy, Jackson, Aimable, Ferguson, Didier et Hélène m'a semblé être une opportunité de mettre en exergue les décalages qui peuvent exister entre la figure du rôle modèle (au singulier) telle qu'elle est imaginée par les acteurs institutionnels et la pluralité de figures de rôles modèles (au pluriel) qui en découle lorsqu'elle est endossée par les étudiants et les étudiantes DAFI. L'objectif de ce travail est de tenter de saisir les diverses subjectivités politiques qui sont projetées dans la figure du rôle modèle par le HCR, ses ONGs partenaires et les dafistes. Ce processus met en lumière le caractère

⁸ DAFI utilisé comme une solution durable est considéré comme un projet de développement par le HCR et ses agents. Information récoltée lors de mon stage.

pluriel de la fabrication de cette figure, à partir duquel on peut se poser les questions suivantes : Quels dispositifs de production, de négociation, d'identification et de revendication sont-ils mis en place par les étudiants et les étudiantes par rapport aux valeurs, aux normes et aux rôles projetés par le HCR et ses ONGs partenaires ? Comment la figure du rôle modèle assignée par les standards du programme est-elle mobilisée, appropriée et mise en acte par cette élite intellectuelle ? Comment les dafistes négocient-ils leurs trajectoires au sein de différents imaginaires liés aux sphères humanitaire, nationale et religieuse ?

Mon stage au sein d'ADRA m'a offert la possibilité d'observer et de saisir le modelage d'une certaine élite intellectuelle selon l'idéal humanitaire à l'échelle locale en m'intéressant aux discours, aux dispositifs sociotechniques et aux pratiques bureaucratiques des acteurs institutionnels. J'ai participé à la sélection des candidats et des candidates, à la rédaction des rapports annuels et mensuels pour le HCR, à la mise en place d'une campagne de sensibilisation sur l'importance de l'éducation dans les camps de réfugiés, ainsi qu'au suivi régulier des étudiantes et étudiants (visites et appels téléphoniques réguliers). Cette série d'observations m'a permis de saisir au quotidien l'énergie fournie par les acteurs institutionnels afin de façonner les dafistes en sujets politiques idéaux rattachés à une vision dépolitisée et déshistorisée des réfugiés.

En contrepartie, dans le cadre de ma recherche personnelle, j'ai pu saisir les rapports hybrides et nuancés que tisse cette élite à la sphère humanitaire – dans l'espace du camp – et avec la société rwandaise – dans l'espace du campus. Je m'explique. Ma présence à l'Université du Rwanda m'a permis d'identifier la façon dont mes interlocuteurs et interlocutrices endossent la figure de rôle modèle et la figure plus large de la réussite dans ces deux espaces. Dans son interaction quotidienne au sein de la société rwandaise, le statut de réfugié tend à être perçu par les dafistes comme un « poids ». De part sa dimension légale (difficulté pour les étudiants de trouver du travail, limitation dans le choix du sujet) et de part les stéréotypes négatifs associés à la figure du réfugié. La majorité des étudiantes et étudiants cherchent à dissimuler ce statut lorsqu'ils se trouvent en dehors du camp. Lorsqu'ils sont à l'Université, la figure de réussite de l'intellectuel est mobilisée afin d'invisibiliser leur statut de réfugié. L'éducation devient dans ce contexte spatial une ressource qui permet aux dafistes la négociation d'un nouveau statut dans la société et d'aspirer à une vie meilleure. Dans les camps, le statut de réfugié est investi et la figure du rôle modèle endossée. À travers le Club DAFI, association estudiantine des dafistes, mes interlocuteurs et interlocutrices politisent activement ces espaces selon la définition qu'ils se font de la réalité liée à des univers de sens variés – qu'elle s'inscrive en adéquation avec les valeurs véhiculées par le HCR et ADRA ou non. À titre illustratif, les protagonistes de ce travail peuvent à la fois être mobilisés par le HCR ou ADRA pour performer la figure idéalisée du réfugié lors de campagnes de sensibilisation à l'importance de l'éducation au sein des espaces éducatifs des camps et à la fois être impliqués dans la reconstruction d'une identité nationale congolaise.

Ces diverses observations m'ont permis d'identifier une série de tensions quant au rapport que tissent mes interlocutrices et interlocuteurs aux statuts de réfugié et d'« intellectuel ». Les dafistes sont socialement plus forts dans les camps, où le rôle modèle est assumé, qu'en dehors du camp où le statut de réfugié n'est pas complètement assumé pour la grande majorité des protagonistes de ce travail : surinvestie dans les camps de réfugiés, la figure du rôle modèle est sur-invisibilisée à l'Université. Ces réflexions rendent compte du caractère situationnel de la figure de rôle modèle : elle est le produit de la tension qui émane entre figure de pouvoir – liée à la figure de l'intellectuel – et celle de victime – liée au statut de réfugié. C'est à partir de la tension entre ces deux composantes que les étudiantes et étudiants construisent, aménagent leurs quotidiens et leurs identités hybrides. Une situation qui invite à saisir la figure de rôle modèle comme dynamique, permettant à cette élite de composer selon les situations, les contextes, leurs intérêts et leurs univers de sens.

La dynamique situationnelle qui régit la figure du rôle modèle m'a amenée à focaliser ma recherche sur la figure de réussite de l'intellectuel. Ce travail a pour ambition de répondre à la question suivante : comment la figure de réussite de l'« intellectuel » est-elle continuellement projetée et négociée par les dafistes selon les divers rapports sociaux qu'ils tissent (à soi, à la famille, à la communauté de réfugiés) et ce, au sein des différents espaces (au camp de réfugiés, à l'Université) dans lesquels ils naviguent ? Comment et sur la base de quels postulats implicites et explicites la figure de rôle modèle est-elle produite ?

4. ANCRAGES THEORIQUES

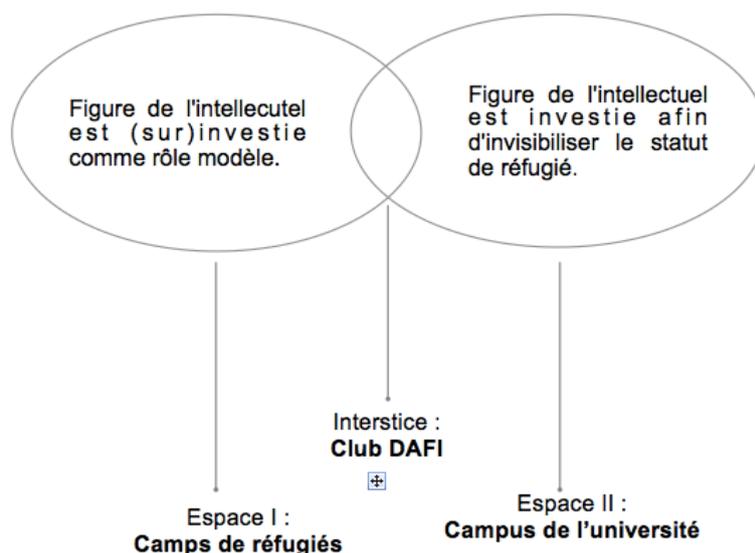
Ce travail s'inscrit à la croisée des champs des *migrations studies*, de la socio-anthropologie du développement et de la sociologie de l'éducation. Ayant déjà brièvement présenté dans mon introduction certaines réflexions concernant ces domaines, je m'attarde dans les lignes qui suivent sur plusieurs termes utilisés dans la problématique en référence aux dafistes – *emic* ou *etic* – tels que « rôles et statuts sociaux », « rôle(s) modèle(s) », « élite », et « figure de l'intellectuel ». Avant de me pencher plus en détail sur chacune de ces notions, je souhaite ici brièvement expliciter la manière dont elles sont imbriquées les unes par rapport aux autres et présenter la façon dont elles sont mobilisées en fonction des contextes spatiaux – les camps de réfugiés ou l'Université du Rwanda (cf. Fig. 1).

Ce travail s'intéresse à deux statuts que mes interlocuteurs et interlocutrices partagent en commun et qui s'avèrent centraux à la « fabrication » de la figure du rôle modèle : celui d'étudiant et celui de réfugié. Il s'agit ici de rappeler que le statut d'étudiant (statut acquis) découle du statut de réfugié (statut attribué dans la majorité des cas⁹). L'une des tensions majeures qui a été articulée dans la problématique réside dans le fait que les marges d'action que leur confère le statut d'intellectuel diffèrent en fonction des espaces¹⁰ où les dafistes se trouvent ou au sein desquels ils se projettent. À l'Université, on assiste à une collision entre le statut d'« intellectuel » (socialement valorisé) et celui de réfugié (perçu négativement par la société rwandaise en général et les dafistes eux-mêmes). Tandis que dans l'espace du camp, l'identité de réfugié est affirmée et la figure de l'intellectuel est (sur)investie à travers la figure du rôle modèle (statut d'étudiant + statut réfugié = rôle modèle).

Fig. 1: La représentation conceptuelle ci-dessous illustre les manières dont les étudiantes et les étudiants investissent la figure de l'intellectuel en fonction des contextes spatiaux. La zone de superposition représente le Club DAFI, association estudiantine à l'Université, auquel je dédie un chapitre (cf. ch. 9 Club DAFI – un interstice). Pensé comme un interstice, il est un espace où se rencontrent, se superposent, se nourrissent et se distancient les rôles rattachés à la figure de l'intellectuel. Le Club unit et sépare à la fois.

⁹ Si le statut de réfugié est, dans de nombreux cas, attribué par le HCR au moment du déplacement forcé et prolongé, FRESIA met en exergue avec le néologisme de « *citizenship shopping* » (2009), que l'obtention du statut de réfugié peut également être un choix de la part des individus déplacés. L'un des chapitres de ce travail (cf. : « quelles trajectoires dafistes ? ») présentera une situation où l'obtention du statut de réfugié est perçue comme une ressource afin d'avoir accès à un niveau d'instruction supérieur.

¹⁰ Il s'agit ici de préciser que ces deux espaces ne sont ni complètement fermés ni homogènes. Je tiens aussi à faire remarquer qu'il existe d'autres espaces au sein desquels les dafistes gravitent et que la focale de ce travail sur deux espaces découle principalement d'un choix analytique : la mise en dialogue de ces deux lieux met en lumière une série de tensions intéressantes quant aux diverses (ré)appropriations que les acteurs font d'un programme éducatif à son échelle d'intervention et les multiples subjectivités politiques qui y sont projetées.



S'intéresser à la figure de l'intellectuel et celle de rôle modèle demande de se pencher sur les concepts de « statut » et de « rôle social ». Le concept de rôle se réfère à des conduites, ou plutôt à des modèles de conduites, qui sont rattachés à un ou plusieurs statuts (ROCHEBLAVE-SPENLE ENCYCLOPÉDIE UNIVERSALIS n.d. statut). Le statut renvoie à la position qu'un individu occupe au sein d'une structure sociale donnée.

4.1 Rôle social en sciences sociales

Parmi les concepts les plus utilisés en sciences sociales, celui de rôle occupe une place centrale. La visée de ce travail n'est pas de retracer les diverses utilisations et définitions données au concept de rôle¹¹. Il s'agit ici d'en fournir quelques points de repères épistémologiques et ce, afin de saisir comment l'on est passé d'une vision homogène de l'*homo sociologicus* à celle de l'individu aux identités multiples, couramment qualifié d'« *individu pluriel* » (CORCUFF 1995 ; LAHIRE 1998).

Talcott PARSONS, inspiré par les travaux de LINTON (1936) et MEAD (1934), compte parmi ceux qui ont popularisé le concept de rôle social au sein des sciences sociales avec sa célèbre analyse du rôle du malade (*sick role*) (1951). En s'intéressant sociologiquement à la maladie, il a voulu démontrer qu'être malade n'est pas uniquement un état de fait ou une condition, mais fait appel à une série de droits et d'obligations fondés par les normes sociales. La modélisation parsonienne affirme que « *les rôles représentent des faisceaux de droits et d'obligations normatives* » (ROVENTA-FRUMUSANI 2009 : 77). Malgré les limites que présentent aujourd'hui ses théories – de part le caractère statique et uniformisateur qu'elles attribuent au rôle – elles ont le mérite de mettre en avant l'importance du rôle social pour la théorie sociologique. Elles ont réinvesti son interprétation commune comme inauthentique et superficielle et ce, en insistant sur la dimension intériorisée – consciemment

¹¹ Pour une description détaillée de l'histoire des diverses utilisations et des définitions données au concept de rôle pendant plus d'un siècle, se référer à COENEN « *Heurs et malheurs du concept de rôle social* » (2005).

ou inconsciemment – que le rôle social revêt. Le travail de GOFFMAN (1973) en est à cet égard une bonne illustration que je me réserve de présenter de manière plus détaillée ci-dessous. Le tournant épistémologique des années 1970 – marqué par une virulente critique des orientations théoriques structurelles ou structuro-fonctionnalistes qui sous-tendent la plupart des analyses produites jusque-là – conduit à une vision de « *l'espace social de plus en plus fragmenté* » (COENEN 2005 : 72). Contexte social qui engendre dans les années 1990 l'élaboration d'une nouvelle figure de l'*homo sociologicus*, à savoir un acteur pluriel (COENEN 2005 ; CORCUFF 1995 ; LAHIRE 1998) qui endosse au cours de sa vie ou simultanément une pluralité de rôles. Une nouvelle figure que je me propose à présent d'approfondir à partir de la théorie de l'action – en me référant plus précisément à la sociologie interactionnelle goffmanienne, puis lahirienne.

4.1.1 Interaction sociale à l'aune de la métaphore théâtrale¹²

L'œuvre de GOFFMAN consiste à dégager une théorisation de l'interaction sociale, au sein de laquelle le rôle social occupe une place fondamentale. Dans *La présentation de soi* (1973), GOFFMAN envisage le monde social (et les règles précises qui le régissent) par l'intermédiaire de la métaphore théâtrale (troupe, scène, décor, rôle, coulisse) où les individus sont perçus comme des acteurs qui tiennent des rôles face à un public. Je propose dans les paragraphes qui suivent de présenter certaines notions, empruntées au vocabulaire dramaturgique, à partir desquelles GOFFMAN a développé sa théorie.

La représentation a lieu sur scène. Lieu sur lequel est monté un décor et sur lequel les acteurs sociaux tiennent des rôles. Le décor concourt à définir la situation. Il établit le cadre de l'interaction et le comportement que les acteurs adoptent à partir des règles sociales – explicites et implicites. La définition de la situation occupe une place centrale dans l'interaction en ce qu'elle circonscrit le rôle de chacun. GOFFMAN insiste sur l'incarnation d'un personnage propre au rôle par l'acteur. C'est à travers un personnage incarné par l'acteur que le rôle advient face à un public. Cependant, les tâches incombant à un rôle sont rarement effectuées de manière purement fonctionnelle. Une certaine liberté d'action est reconnue aux individus (subjectivation des rôles). GOFFMAN souligne également que l'on ne connaît pas toutes les directives et tous les aspects liés à notre rôle et démontre qu'il y a une grande part d'improvisation et de liberté personnelle. La théorie goffmanienne s'inscrit au-delà des analyses fonctionnalistes. Les acteurs ne sont pas « prisonniers » dans un rôle (e.g. « *rôle distance* » : possibilité laissée à l'acteur de ne pas s'identifier à son rôle). Filant la métaphore théâtrale, GOFFMAN opère une distinction entre plusieurs espaces : la scène, où se déroulent les représentations face à un public, et les coulisses, où les acteurs peuvent à la fois « se relâcher » et préparer leur prochaine prestation. GOFFMAN affine son analyse

¹² La plupart des informations de ce sous-chapitre sont issues d'un séminaire sur l'anthropologie théâtrale que j'ai suivi à l'Université de Neuchâtel au sein duquel nous nous sommes passablement attardés sur l'ouvrage de GOFFMAN *La présentation de Soi* (1973) 1^e. éd. 1956).

en l'appliquant aux équipes, qu'il décrit comme « *tout ensemble de personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière* » (1973 : 137) :

« *Les membres d'une même équipe se trouvent placés dans une relation étroite d'interdépendance mutuelle. Une sorte de complicité les unit. Ils définissent ensemble et en secret la situation. Il est souvent nécessaire, afin d'entretenir des relations en équipe à l'abri du public de découper l'espace* ». (ibid.: 138)

Les théories goffmaniennes, exposées ci-dessus, sont intéressantes pour décrire les interactions des dafistes en fonction des différents espaces au sein desquels ils naviguent. GOFFMAN rappelle que les représentations sociales sont impliquées de manière générale dans un processus d'idéalisation. À travers cette « amélioration de soi » (ibid.: 87) les individus sociaux cherchent à se donner et à donner à autrui la meilleure image de soi, en fonction de la définition de la situation qu'ils se font. Ces remarques fournissent également une clé de lecture sur la volonté des dafistes de dissimuler leur identité de réfugié lorsqu'ils se trouvent sur « la scène » du campus de l'Université. Dans ce contexte, l'identité de réfugié, parce qu'elle est connotée négativement dans les imaginaires populaires et médiatiques, est associée au risque de discréditer la représentation. Leur présence dans les camps rime avec un changement de scène et de décor : la définition de la situation se modifie et l'identité de réfugié est (sur)visibilisée.

Le fait d'invisibiliser ou d'investir certaines identités en fonction des contextes n'est pas propre aux étudiantes et étudiants, mais à l'individu pluriel en général. À cet égard, GOFFMAN rappelle que les influences extérieures se modifient continuellement et que les acteurs ne sont pas tenus de jouer la même scène tout le temps en insistant sur le fait qu'il est du ressort des individus de s'efforcer de maintenir leur personnalité au sein de l'environnement changeant.

4.1.2 L'individu pluriel

« *C'est la saisie du singulier qui force à voir la pluralité : le singulier est nécessairement pluriel* ».

(LAHIRE 1999)

Les théories de l'action s'intéressent à l'individu pluriel. Elles soutiennent que les individus sont caractérisés par leur appartenance à une multiplicité d'univers sociaux (familial, éducatif, professionnel, associatif), au sein desquels ils sont amenés à intérioriser des manières diverses de penser, d'agir et de se comporter. Ceci à travers l'incorporation – consciente ou inconsciente – d'une pluralité de rôles sociaux. Cette façon d'appréhender les dynamiques individuelles et collectives du tissu social tend à rompre avec une vision « *homogénéisatrice de l'homme* » (LAHIRE 1998). Dans son ouvrage, intitulé *L'Homme Pluriel*, Bernard LAHIRE « *dispute à Pierre Bourdieu la validité empirique de la notion d'habitus dans son attachement à l'unicité au détriment de la pluralité de l'acteur et de la société* » (FABOUAR 2015 : no pag.). LAHIRE nous met toutefois en garde contre le fait

d'accorder une place trop importante à la fragmentation et de basculer « *dans une sorte d'empirisme radical qui ne saisirait plus qu'un poudrolement d'identités, de rôles, de comportements, d'actions et de réactions sans aucune sorte de lien entre eux* » (1998 : 24-25).

En énumérant les différents rôles qu'un homme revêt au cours de la journée, par exemple : mari, père, frère, boulanger, joueur de poker, LAHIRE fait remarquer que « *nous ne sommes justement pas tout cela « à la fois », mais – pour une partie d'entre elles du moins – souvent à des moments et en des lieux différents de la journée* » (*ibid.*). L'auteur ajoute que l'acteur pluriel :

« [...] *n'est pas forcément un agent double. Il a incorporé de multiples répertoires de schèmes d'action qui ne sont pas forcément producteur de (grandes) souffrances dans la mesure où ils peuvent soit coexister pacifiquement lorsqu'ils s'expriment dans des contextes sociaux différents et séparés les uns des autres, soit ne conduire qu'à des conflits limités, partiels dans tel ou tel contexte* ». (*ibid.* : 47)

Ces remarques valent la peine d'être prises en compte afin de saisir les différents rôles qu'endossent les dafistes en fonction des univers sociaux. Elles permettent de mettre en lumière qu'il n'existe pas de situations sociales plus « vraies » ou « fausses » que d'autres. D'un point de vue sociologique, il est question de comprendre les logiques qui sous-tendent les interactions des acteurs sociaux et les dispositifs qu'ils mettent en place. Ainsi, les dynamiques qui régissent la figure de l'intellectuel en fonction des espaces où les dafistes se trouvent ou au sein desquels ils se projettent ne doivent pas être pensées comme contradictoires ou superficielles. Au contraire, elles mettent en exergue le caractère fluide et nuancé de la figure de l'intellectuel qu'endossent les dafistes. Si les diverses manières dont la figure de l'intellectuel est mobilisée (dissimuler ou réaffirmer l'identité de réfugié) dépendent des composantes de l'interaction (lieux, acteurs, actants) elles sont néanmoins intrinsèquement liées. Les différents schèmes d'actions, les arts de faire et les savoir-faire (qui caractérisent la figure de l'intellectuel et sur lesquelles je reviendrai) que les dafistes acquièrent au sein du monde universitaire leur permettent à la fois de dissimuler leur statut de réfugié, tout en légitimant leur statut de rôle modèle lorsqu'ils sont dans les camps. Les théories lahiriennes permettent de dé-exceptionnaliser les diverses représentations données par les actrices et acteurs en fonction des contextes spatiaux : « *il est bien plus courant d'observer des acteurs individuels moins unifiés et porteurs d'habitudes (de schèmes d'action) hétérogènes et, en certains cas, opposées, contradictoires* » (*ibid.*: 35).

4.2 Elite intellectuelle

Dans les chapitres qui précèdent, les termes « élites », « intellectuel(s) » et « figure de l'intellectuel » ont été à maintes reprises utilisés pour parler des dafistes. Il s'agit ici d'en donner de brèves définitions générales, et de tenter de saisir ce que ces notions peuvent englober lorsqu'elles sont appliquées à un contexte de déplacements forcés et prolongés, en les situant notamment au sein du contexte socio-politique subsaharien.

4.2.1 Elite situationnelle ?

Le dictionnaire Robert propose du substantif « élite » la définition suivante :

« À propos de personnes considérées comme les meilleures dans un groupe, une communauté ; le mot, déjà en français classique est qualifié, (*élite d'une nation, élite ouvrière, intellectuelle*), ou non (*l'élite*) ».

Comme cette définition envisage qu'il existe plusieurs types d'élite, j'en profite pour préciser que l'élite intellectuelle est le type d'élite auquel je dédie ce travail¹³. Si le qualificatif « meilleur » s'avère intéressant pour la distinction qu'il introduit entre les élites et les autres, il comporte une dimension normative forte puisqu'il implique un jugement de valeur. Cette définition me paraît également incomplète du fait qu'elle fait l'impasse sur les rapports de pouvoir que les élites entretiennent au sein de la hiérarchie sociale. Si cette signification du mot « élite » est à considérer dans la mesure où elle nous informe sur le sens *emic* du terme, son utilisation *etic* s'avère problématique.

À ce propos, plusieurs anthropologues ont cherché à définir ce terme afin de rendre compte du caractère politique et politisé des élites. La sociologie des élites est longtemps restée un domaine d'étude de la sociologie¹⁴ plus que de l'anthropologie. Néanmoins, à l'heure actuelle, la convergence des terrains de recherche (anthropologie du proche et sociologie du lointain) ainsi que l'émergence de « *new local elite strata among the so-called marginal, tribal or pastoral societies* » (ABBINK & SALVERDA 2013 : 19), poussent de plus en plus d'anthropologues à se pencher sur ce groupe d'individus. L'ouvrage *The anthropology of elites* (2013) de ABBINK et SALVERDA, dont l'ambition est de dresser un éventail des élites modernes et globales émergentes, s'inscrit dans cette approche. Ces auteurs proposent une définition nominale du terme « élite ». Partant de la connaissance que ce substantif vient du participe passé *electus* du verbe latin *eligere*, signifiant *extraire, choisir*, les auteurs suggèrent que l'élite est composée de personnes qui se choisissent ou sont choisies :

« *an elite is a relatively small group within the societal hierarchy that claims and/or is accorded power, prestige, or command over others on the basis of a number of publicly recognized criteria [...] elites are dominant in some sectors of society on the basis of certain (im)material characteristics, skills, achievements, and this can be in any socially relevant field [...]* ». (*ibid.* : 1)

Cette définition a l'avantage de prendre en compte la structure sociétale au sein de laquelle les élites agissent et des rapports de domination qui y sont à l'œuvre. ABBINK et SALVERDA insistent sur le fait qu'« *elites do not exist in a vacuum* » (2013 : 16), mais qu'elles « [...] *only exist vis-à-vis other social groups – be they the marginalized, dependents, supporters, or the counter-elites* » (*ibid.* : 16).

¹³ Lorsque dans ce travail je parle d'élite(s), il sera toujours question d'élite intellectuelle, sauf mention d'un autre qualificatif.

¹⁴ Ceci est principalement lié à l'évolution historique et épistémologique qu'ont connu les deux disciplines au cours des siècles derniers. Tandis que l'anthropologie s'est intéressée aux terrains du lointain, la sociologie s'est focalisée sur les transformations (stratification sociale, formations des élites politico-économiques, inégalités dans les systèmes politiques) à l'œuvre au sein des sociétés industrialisées depuis le 19^{ème}.

À partir de ces théories et de ces significations, l'utilisation du terme *élite* me semble appropriée pour faire référence aux étudiants et étudiantes DAFI. Il s'agit d'un groupe passablement restreint qui jouit d'un certain prestige et d'une autorité dans les camps de réfugiés. Toutefois, ma présence à l'Université m'a amenée à observer une série d'aspects (choix du sujet et accès au marché du travail restreints) qui fragilisent leur statut d'élite lorsqu'ils se trouvent en dehors du camp, ce qui m'a poussé à questionner la pertinence de l'utilisation de ce terme à propos de cette jeunesse.

Est-il approprié de parler d'« élite » ? Souhaitant m'appuyer sur la littérature scientifique, je me suis rapidement rendue compte que la part des travaux de type anthropologique ou sociologique qui combine les domaines des *forced migration studies* et de la sociologie de l'élite est quasiment inexistante. Ce constat s'explique en partie du fait que « [...] *the principal theorists on elites and elite culture of the second half of the twentieth century presented their thoughts and evidence within the context of national power structures* » (BOURGOUIN 2013 : 228). Si l'ouvrage *The anthropology of elites* cherche à dresser un large éventail des nouvelles élites globales, il est surtout question des « *financial and economical elites* » qui voient le jour au sein des réseaux financiers globaux – qui restent donc rattachés à un ordre national des choses.

Par ailleurs, la part restreinte de travaux scientifiques qui s'intéresse aux élites au sein d'un contexte de déplacements forcés se focalise sur des individus qui occupaient une position de pouvoir au sein du système de prestige de leur pays d'origine. Ces contributions se penchent principalement sur la dévaluation du statut social qu'entraîne l'insertion au sein de nouvelles structures légales et institutionnelles liées à la migration (et qui le cas échéant sont synonymes de désavantage) (KNUDSEN 1991). Les dynamiques de distribution sociale au sein desquelles les dafistes s'insèrent diffèrent de celles analysées par KNUDSEN. Le contexte de déplacements forcés et prolongés, et plus précisément le traitement légal et institutionnel du HCR et du programme DAFI, participe ici à la création d'une élite.

Si les protagonistes de ce travail ne peuvent jouir entièrement du prestige associé à leur statut lorsqu'ils sont hors du camp (e.g. pas accès aux postes de hauts fonctionnaires), ils occupent – de part leur position de rôle modèle et de part la connexion qu'ils entretiennent au monde bureaucratique des institutions et des ONGs – une position de pouvoir au sein des camps de réfugiés. Le statut d'élite devient donc ici situationnel.

Des informations complémentaires quant à l'émergence de nouvelles figures de pouvoir au sein des camps de réfugiés peuvent ici fournir des clés de lectures supplémentaires. Je pense notamment à l'article de « *Negotiating Authority between UNHCR and 'The People'* » (2006) de TURNER qui traite de trois types de figures de pouvoir – dits « *Bigmen* » (c'est à dire des hommes prestigieux). Si TURNER qualifie les personnes éduquées d'élite, les *businessmen*, par exemple, ne revêtent pas le substantif et ce, même s'ils possèdent

généralement un capital économique souvent largement supérieur à celui de l'intellectuel (*ibid.* : 773). L'élite éduquée est une figure de pouvoir, mais toutes les figures de pouvoir ne sont pas des élites. Si l'auteur n'explique guère cette distinction, je propose à partir des définitions et des théories présentées ci-dessus, l'hypothèse suivante : les différents types de *Bigmen* n'occupent pas la même position au sein de l'échelle de prestige du HCR. Tandis que l'employé d'ONG joue le rôle d'intermédiaire entre le HCR et les populations de réfugiés, les *businessmen* « [...] generally have as little as possible to do with UNHCR » (*ibid.* : 762).

À cet égard, en tant que figures de réussite sociale par excellence et rôles modèles, la position de pouvoir dont jouissent les dafistes dans les camps est valorisée par le HCR. Je souhaite conclure cette partie avec une citation que ABBINK et SALVERDA proposent eux-même en guise de conclusion à leur introduction et qui appuie la décision prise ci-dessus de parler d'élite en références aux dafistes :

« development and globalization in the contemporary era are leading to the emergence of new local elite strata among the so-called marginal, tribal or pastoral societies, whose function as contact points or brokers in larger networks and interest groups, connecting to state authorities, translocal power centers, or civic organizations like (foreign) NGOs or international organizations should be the issue of research ». (2013 : 19)

4.2.2 La figure de l'intellectuel

Si l'intellectuel est un type d'élite, il en est certainement l'une des figures paradigmatiques, et il est le qualificatif sur lequel je souhaite m'attarder plus en détail dans les lignes qui suivent.

Dans la section précédente, j'écris que l'élite intellectuelle est valorisée au sein de la sphère humanitaire. Cette remarque doit être élargie au contexte sub-saharien plus large. Dans cette région, l'accès aux institutions d'enseignement supérieur étant restreint pour la grande majorité de la population, les personnes éduquées sont perçues comme un groupe privilégié. Tandis que la moyenne mondiale affiche 70% en Europe occidentale et en Amérique du Nord (WRIGHT & PLASTERER 2010 : 43), en Afrique, moins de 6% du groupe éligible a accès à l'enseignement supérieur (*ibid.*). À titre d'exemple, en République Démocratique du Congo, seulement 0,4% de la population accède à l'Université (DRYDEN-PETERSON 2011 : 11). Si ces dernières années, certaines productions scientifiques (BANEGAS & VARNIER 2001) attestent de la perte de prestige de la figure de l'intellectuel (par sa perte de capital économique), une personne éduquée reste une figure sociale du pouvoir et de la réussite qui occupe une place centrale dans les imaginaires populaires du succès (*ibid.* : 5).

En Afrique subsaharienne, l'intellectuel – ou « l'éduqué » dans le langage courant –, s'inscrit dans une longue tradition façonnant la figure de réussite et du pouvoir. À commencer par la période coloniale, où l'accès des jeunes diplômés aux postes de fonctionnaires était considéré comme privilégié et était souvent envié (*ibid.*) ; puis, à la chute des autoritarismes coloniaux, les intellectuels ont occupés d'importants rôles dans la reconstruction des Etats et « en sont devenus des figures archétypes » (*ibid.* : 6) ; enfin, à l'heure actuelle, de nombreux

intellectuels s'impliquent dans les processus de démocratisation à l'œuvre au sein des pays africains.

À partir des définitions que proposent différentes éditions du dictionnaire Robert, GOULEMONT (ENCYCLOPÉDIE UNIVERSALIS n.d. intellectuel) dégage deux significations du terme *intellectuel*. La première implique une directionalité sociologique et technique : « *dont la vie est consacrées aux activités intellectuelles* ». La deuxième comporte une directionalité éthique : « *qui a un goût prononcé ou excessif pour les choses de l'intelligence, de l'esprit, chez qui prédomine la vie intellectuelle* ». Parmi ces deux définitions, seule « *la seconde s'appliquerait aux figures de l'intellectuel [...] car elle renvoie plus à une prise de position éthique et politique qu'à la nature intellectuelle des activités professionnelles* » (*ibid.* : no pag.). Si la figure de l'intellectuel renvoie à une série de personnages divers (écrivains, poètes) et qui ne sont pas forcément liés à une éducation institutionnelle, les informations et les réflexions qui suivent valent pour la figure de l'intellectuel diplômé.

La dimension éthique et politique qui se rattache à la figure de l'intellectuel mentionnée ci-dessus, se retrouve dans la définition que donne DIOUF de l'« *intellectuel africain* » (1993 : 39) :

« les acteurs sociaux qui, par la place privilégiée qu'ils occupent dans le système de production des idées et de leur diffusion, par la détention d'un savoir ou d'une expertise, produisent la conscience historique, donnent sens aux faits sociaux en les ordonnant de manière lisible, et ont une influence sur les intermédiaires politiques et culturels. Le résultat est souvent un culte de la compétence fortement teinté de l'idée de progrès dont ils sont à la fois la référence et les dispensateurs. Les intellectuels africains se sont en effet très tôt arrogés le monopole de l'interprétation idéologique du devenir des sociétés africaines ». (*ibid.*)

Si dans cette définition, l'intellectuel est pensé au sein d'un contexte national, elle est celle que je retiens pour ce mémoire. Les derniers chapitres analytiques de mon travail mettent en lumière la façon dont cette élite intellectuelle s'arroge dans une certaine mesure du devenir idéologique des populations de réfugiés – que ce soit en accord ou en désaccord avec les acteurs humanitaires.

Il s'agit ici d'ajouter qu'au prestige que connaît l'intellectuel est associée une série de « *conditions préalables* » (DIOUF 1993 : 39). Dit autrement, la figure de l'intellectuel est caractérisée par un certain style de vie (e.g. urbanisé et occidentalisé) auquel est rattaché une série de symboles immatériels (attitudes, expression d'une expertise dans un domaine spécifique) et matériels (vestimentaires) (DIOUF 1993 ; BANEGAS & WARNIER 2001). Ces signes « *sont à la fois des représentations sociales de l'intellectuel par les autres segments de la société et les représentations de lui-même et celles qu'il donne à voir pour son identification* » (DIOUF 1993 : 39). Dans le tableau ci-dessous, j'ai tenté d'énumérer certains aspects matériels et immatériels propres à cette figure, que mes interlocuteurs et

interlocutrices endossent¹⁵.

Aspects matériels

- Financiers : le montant de la bourse que les dafistes reçoivent est quasiment le triple de celui de la bourse nationale et un peu plus du double du salaire que reçoivent les enseignants réfugiés dans les camps. En comparaison à leurs camarades d'étude, les dafistes se trouvent dans une situation financière relativement confortable et peuvent se démarquer par l'acquisition d'attributs – matériels ou symboliques (location d'une chambre sur le campus ou dans la ville du Butare, habits coûteux etc.).
- Vestimentaires : soigner ses apparences est important afin de se démarquer des stéréotypes véhiculés sur les réfugiés comme « sales » et « mal habillés ». Mes interlocuteurs et mes interlocutrices s'habillent selon la mode occidentale. Cela signifie jeans, chemises, polo et chaussures en cuir pour les étudiants, ainsi que jupes, jeans, chemises, débardeurs, robes ou pantalons en synthétique pour les étudiantes.

Aspects immatériels

- Linguistiques : La majorité des dafistes est polyglotte (de trilingue à quintilingue). Le kinyarwanda est la langue maternelle de la grande majorité d'entre eux. Elle est la langue la plus utilisée au sein de l'espace public des camps et dans le reste du pays. Certains parlent aussi le swahili. Puisque jusqu'en 2008, la deuxième langue d'instruction (après le kinyarwanda) était le français, beaucoup d'entre eux s'en souviennent. Si le français était considéré comme prestigieux parce qu'il reflétait un certain niveau d'éducation, il est actuellement perçu comme peu utile pour la mobilité sociale dans le présent ou dans l'avenir. Une bonne maîtrise de l'anglais (devenu depuis 2008 la deuxième langue officielle du pays et d'instruction) est devenue indispensable. Au sein des camps, elle permet à l'heure actuelle de communiquer avec les ONG et le HCR ou, pour reprendre les propos de mes interlocuteurs ou interlocutrices, « *to deal with Bazungu [les blancs]* ». Elle leur permet d'endosser des rôles d'entremetteurs et de passeurs entre les autorités des camps et les populations de réfugiés. La connaissance de l'anglais est aussi un atout pour pouvoir occuper les hauts postes du camp (eg : président du camp, coordinateur au sein d'un ONG) ou pour trouver un emploi dans le secteur privé.
- Rhétoriques : Cet aspect est fortement lié au précédent. Connaître une langue n'est pas suffisant, il faut également « *know to express yourself* » (Espérance) et ce, surtout lorsqu'il s'agit de s'entretenir avec les différentes autorités des camps (HCR, ONG, le comité des réfugiés). La maîtrise de plusieurs langues, ainsi que leur maniement rhétorique, est d'importance pour les rôles qu'endossent les dafistes dans les camps.
- « Expérientiels » : Avoir la possibilité d'habiter quatre ans en dehors des camps de

¹⁵ Informations issues de mes entretiens.

réfugiés, de découvrir de nouvelles manières de penser, de nouveaux « *arts de faire* » (DE CERTEAU 1980 : 14) sont des éléments qui nourrissent la représentation sociale de l'intellectuel dans les imaginaires populaires.

4.2.3 Rôle modèle¹⁶

S'intéresser aux rôles modèles invite à se pencher de manière plus générale aux modèles culturels à disposition des acteurs sociaux. Si selon les contextes politiques, sociaux et historiques, les comportements et les actions des individus peuvent être dévalorisés ou valorisés, les rôles modèles sont associés à des modèles de comportements valorisés et idéalisés. Les rôles modèles présents dans les consciences individuelles et collectives relèvent de constructions sociales (GOFFMAN 1973).

Partant du principe que tout un ensemble de valeurs spécifiques, associées à des normes culturelles et sociales, s'exprime implicitement et explicitement dans la vie quotidienne, les rôles modèles en sont – parmi d'autres – une expression. Dit autrement, les valeurs culturelles peuvent être intégrées par une personne fictive ou réelle qui remplit une fonction de rôle modèle. Un processus que BERGER et LUCKMAN (1966) appellent « *objectivation* » ou « *typification* ». Les valeurs que les rôles modèles incarnent pouvant prôner la conformité aux normes dominantes, tandis que d'autres se posent en contradiction. Le statut de modèle, au sein duquel l'individu est projeté (par la société, la communauté ou l'institution), ne garantit pas une posture modèle au sens moral du terme : il peut y avoir des anti-modèles (GOFFMAN 1973).

Les individus faisant office de rôles modèles sont imbriqués au sein de processus d'idéalisation : ils sont envisagés – consciemment ou non – par les membres d'un groupe social comme des ressources ou comme un idéal à atteindre et – dans la mesure du possible – à imiter. Les rôles modèles renvoient en premier lieu à une image qu'ils se donnent ou que d'autres projettent. Elle peut à la fois désigner un groupe sociologiquement distinct et à la fois être utile pour désigner un *processus sociologique* – lié à l'idée que les rôles modèles auraient une certaine influence sur les personnes qui les entourent¹⁷.

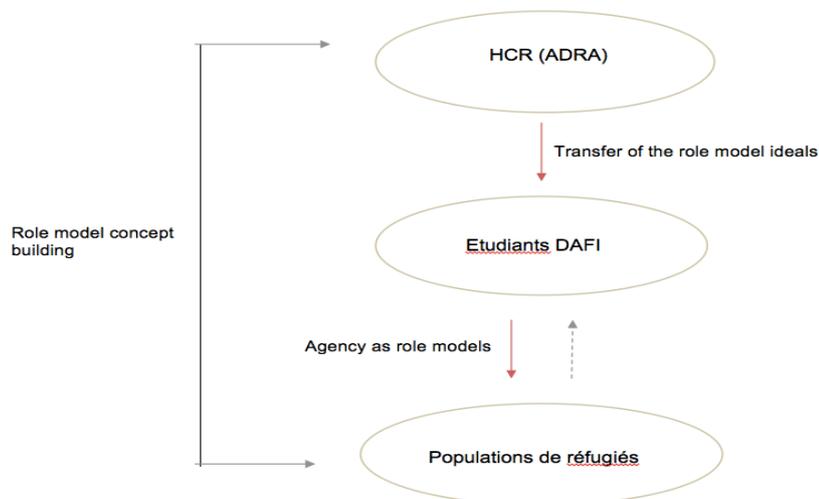
Tentons ici d'appliquer les propos explicités ci-dessus aux rôles modèles envisagés par le programme DAFI. Il est mentionné explicitement dans plusieurs documents sur les politiques éducatives du HCR que l'un des objectifs du programme DAFI repose sur l'idée que « ses bénéficiaires » deviennent des rôles modèles vis-à-vis des populations de réfugiés. Les dafistes, en tant que rôles modèles, sont pensés par les acteurs institutionnels comme une expression des valeurs et de l'idéologie humanitaires. L'idéal projeté dans la figure du rôle

¹⁶ Les informations ci-dessous sont issues d'un séminaire en anthropologie contemporaine, suivi à l'Université de Lausanne, ainsi que d'une discussion avec le Prof. Christian Ghasarian au sujet des modèles culturels à disposition des acteurs sociaux.

¹⁷ Je tiens à remercier ici Andreas von KÄNEL de m'avoir rendu attentif aux aspects présentés dans ces deux lignes.

modèle est celle de la figure idéalisée du réfugié (cf. ch. 2 Introduction). La singularité de ce travail réside dans le fait qu'il s'intéresse également à la façon dont les dafistes se perçoivent eux-mêmes dans ce rôle. Plus précisément, ce travail s'intéresse aux valeurs et idéaux rattachés à des univers de sens divers (humanitaires, religieux, national etc.) que ces actrices et acteurs projettent à leur tour dans la figure de rôles modèle qu'ils incarnent.

Fig. 2: Ce schéma sert à situer la figure de rôle modèle qu'endossent les dafistes en illustrant les dynamiques et les rapports sociaux au sein desquelles elle s'insère et les divers acteurs qui y sont impliqués. Les flèches rouges indiquent les interactions et les projections qui sont analysées dans ce travail tandis que les flèches traitillées font référence aux liens qui ne sont pas traités dans ce travail. Je ne me suis durant ma recherche pas focalisée sur la façon dont les autres réfugiés perçoivent les étudiants et les étudiantes DAFI – en rôle modèle ou non. Il convient ici de préciser que toute référence à la manière dont les réfugiés perçoivent les dafistes relève de discours rapportés soit par les étudiants et les étudiantes, soit par les responsables du programme DAFI au HCR ou chez ADRA.



5. ANCRAGES METHODOLOGIQUES

« C'est que l'enquête de terrain est d'abord une question de « tour de main », et procède à coups d'intuition, d'improvisation et de bricolage. [...] C'est aussi, et sans doute surtout, une affaire d'apprentissage, au sens où un apprenti apprend avant tout en faisant. Il faut avoir soi-même mené des entretiens avec un guide préfabriqué de questions pour se rendre compte à quel point les interlocuteurs sont inhibés par un cadre trop étroit, ou trop directif. [...] Il faut avoir appris à maîtriser les codes locaux de la politesse et de la bienséance pour se sentir enfin à l'aise dans les bavardages et les conversations impromptues, qui sont bien souvent les plus riches en informations. Il faut avoir dû souvent improviser avec maladresse pour devenir peu à peu capable d'improviser avec habileté. Il faut, sur le terrain, avoir perdu du temps, beaucoup de temps, énormément de temps, pour comprendre que ces temps morts étaient des temps nécessaires ».

(OLIVIER DE SARDAN 1995 : 4).

Dans les chapitres ci-dessus, plusieurs éléments ont été présentés en lien avec le cheminement géographique et théorique de ma recherche. Cette partie méthodologique a pour but d'étayer la recherche de terrain que j'ai effectuée, ainsi que la posture méthodologique adoptée. Je commence par décrire l'accès et le déroulement du terrain. Puis, la posture méthodologique adoptée. Les protagonistes de ce travail seront ensuite présentés. Je terminerai sur une partie réflexive appelée « l'art de la négociation » concernant le rôle que j'ai endossé au cours de cette aventure.

5.1 Accès et déroulement du terrain

Mon séjour au Rwanda a eu lieu du mois d'août 2015 au mois de mars 2016. Lorsque je me suis envolée pour le pays des mille collines, « mon terrain » se résumait à une direction – partir à la rencontre des étudiantes et étudiants DAFI – et à un lieu – le campus de l'Université du Rwanda. Dès lors, j'avais imaginé que je séjournerais à Butare sur le campus de l'Université du Rwanda, afin de suivre les « bénéficiaires » du programme DAFI dans leur quotidien. Néanmoins, lorsque j'ai posé mes premiers pas sur le relief du Rwanda et que je me suis « frottée » à son administration, les objectifs et les projections précités ont dû être reconsidérés.

Au Rwanda, les chercheurs et les chercheuses scientifiques (cela vaut pour les sciences sociales) ne sont pas forcément perçus positivement par l'actuel gouvernement en place. La raison principale est liée au fait que ces personnes sont soupçonnées d'avoir largement contribué à la réification des deux catégories ethniques (Hutus et Tutsis) qui se sont opposées lors du génocide de 1994. Par conséquent, il est obligatoire de se munir d'une autorisation de recherche ou d'être supervisé par une personne sur place. Etant donné la durée relativement courte de mon séjour, j'ai privilégié la deuxième option (la procédure en lien avec la première option pouvant prendre plusieurs mois). Néanmoins, la recherche d'une personne faisant office de référence sur place s'est avérée plus fastidieuse que ce que j'imaginai au départ. Afin de ne pas « perdre de temps » dans les procédures

administratives, avant mon départ, j'ai actionné des contacts créés durant mon stage au HCR à Genève. J'ai également été mise en relation avec le Doyen de la faculté des sciences sociales de l'Université du Rwanda. Ces prises de contact à distance se sont toutefois avérées vaines et il a fallu attendre que je sois sur place pour relancer ces différents acteurs.

Après m'avoir confirmé son engagement, le Doyen de la faculté des sciences sociales s'est à la dernière minute désisté et m'a dirigé auprès d'un Professeur de sociologie. Ce dernier, que j'ai rencontré, a rapidement répondu positivement à ma requête. Néanmoins, lorsque nous étions sur le point de finaliser mon dossier (processus qui a duré un mois), il m'a demandé en échange de son aide une certaine somme d'argent. À ce moment, j'ai cru que ma recherche ne verrait jamais le jour. Quelques jours plus tard, j'ai reçu un mail de l'officier de l'éducation du HCR au Rwanda, que j'avais eu l'occasion de rencontrer à Genève et que j'essayais de contacter depuis plusieurs mois. Miracle ! Son mail m'annonçait qu'il venait de quitter le Rwanda, mais me mettait en contact avec Samuel, l'un des directeurs d'ADRA Rwanda. J'épargne ici les lectrices et les lecteurs des péripéties avec le service de l'immigration rwandais qui ont suivi afin que mon stage bénévole au sein de ADRA et ma recherche soient validés. Ce qui compte finalement, c'est qu'après avoir navigué au sein des méandres hargneux des administrations, de la corruption et de la bureaucratie pendant presque deux mois, j'ai finalement pu débiter mon stage chez ADRA en tant que *Tertiary Education Intern*. Les divers obstacles que j'ai rencontrés m'ont permis de saisir toute la portée de la citation suivante :

« Les mauvaises pistes, les impasses, les détours foisonnent et les destinations du chercheur ne sont pas toujours celles qu'il a envisagées au départ. L'expérience du terrain parfait n'existe pas et les ethnologues s'accordent surtout sur la litanie des bévues à éviter sur le terrain ». (GHASARIAN 2002 : 8)

Parce qu'on m'avait mise en garde contre le régime autoritaire qui règne sur ce pays et que je redoutais d'être dénoncée auprès des autorités, je n'ai durant les deux premiers mois pas osé démarrer ma recherche. Avec du recul, je me rends compte que j'aurais pu le faire et que la crainte exprimée était principalement liée à une peur de l'inconnu. Si mon stage chez ADRA me permettait de débiter mon ethnographie auprès des étudiants et étudiantes DAFI, il fallait cependant que je renonce à l'idée que je m'étais faite d'habiter à Butare.

En parallèle, l'opportunité d'effectuer un stage chez ADRA m'a semblé être une occasion idéale afin de pouvoir saisir de l'intérieur les dynamiques bureaucratiques qui structuraient le programme DAFI, ainsi que la manière dont la responsable du programme DAFI s'impliquait au cours de l'année académique. La double casquette de chercheuse et de collaboratrice n'a pas toujours été facile à assumer, mais elle a aussi été source d'opportunités. Aspects sur lesquels je reviendrai dans la section sur les défis méthodologiques.

5.2. Posture méthodologique

La question qui sous-tend cette partie est la suivante : comment préparer sa recherche et comment s'y prendre une fois sur place ?

Inscrivant ma recherche au sein des méthodes qualitatives, j'assume une posture constructiviste et inductive. Afin de saisir la façon dont les protagonistes de ce travail et les acteurs institutionnels investissent de sens et mobilisent la figure du rôle modèle, je me suis calquée sur la combinaison des cinq grandes formes de production de données que propose ce type de posture méthodologique : *l'insertion* plus ou moins prolongée de l'enquêteur dans le milieu de vie des enquêtés, « [...] *qui fournit le cadre général de l'enquête* » (OLIVIER DE SARDAN 2013 : 46), l'observation participante, les entretiens, les observations, les procédés de recension, et les sources écrites.

Parmi les lectures méthodologiques qui ont nourri mes réflexions avant mon départ y a figuré celle sur la théorisation ancrée, dite *Grounded Theory* dans la littérature anglophone (GLASER & STRAUSS 1971). Il s'agit d'une démarche qui est à la fois inductive et déductive, car elle implique un aller-retour entre le particulier et le général, le terrain et la théorie. J'ai voulu retenir de cette démarche analytique deux aspects en particulier : d'une part, le désir de rester le plus près possible des données récoltées empiriquement sans chercher absolument à les ranger dans des catégories d'analyse préconstruites. De l'autre « *l'exhortation à commencer le codage et l'analyse systématique pendant la recherche terrain pour pouvoir adapter la récolte de données aux catégories théoriques émergentes* » (KÜNG 2011 : 15).

Une enquête de terrain ne peut pas s'exercer en suivant un mode d'emploi précis. À cet égard, ayant au départ imaginé que ma recherche se déroulerait à Butare à l'Université, je pensais que l'observation (participante) occuperait une place prépondérante dans ma récolte de données. J'avais au départ beaucoup d'attentes. J'ai pensé que je pourrais entre autre assister aux rencontres mensuelles du Club DAFI, suivre des séminaires avec les étudiantes et les étudiants et participer aux soirées organisées. Néanmoins, étant occupée du lundi au vendredi par mon stage aux quartiers généraux d'ADRA à Kigali, je descendais uniquement les week-ends (et lors des jours de congés officiels ou demandés auprès de ma superviseuse) à l'Université. En raison de cette organisation et de ces contraintes hebdomadaire, l'entretien s'est avéré être l'outil principal de ma collecte de données auprès des étudiantes et étudiants.

Le fait que je n'aie pu être présente à aucune séance organisée par le Club DAFI est lié à d'autres facteurs que l'on peut mettre sur le compte de la malchance ou d'un manque de coordination : annulation des séances, maladie et déplacements professionnels avec ADRA. Si la sous-utilisation de ce type de données m'a au départ passablement déçue et qu'elle peut à l'heure actuelle faire partie des limites de ce travail, je me suis raccrochée à l'idée

que, tout en gardant en tête l'objectif que l'enquête de terrain s'est fixé, il convient de rester flexible sur la façon d'y arriver et être prêt à adapter la méthodologie à ce que le terrain a à offrir (O'REILLY 2005). Par ailleurs, si l'entretien a été mon outil principal auprès des étudiantes et des étudiants, l'observation a par contre été utilisée à ADRA (et au HCR à Genève). Je n'ai en effet réalisé aucun entretien formel auprès d'acteurs institutionnels.

Lorsque j'ai débuté ma recherche ethnographique, je me suis rendu compte que suivre à tout prix les postulats de la *grounded theory* n'était pas une tâche facile. Pour les premières données récoltées, je me suis prise au jeu du codage systématique afin de dégager des thématiques centrales sur lesquelles me diriger. Toutefois, cette méthode demande d'être d'une extrême rigueur, car chaque nouvelle observation et chaque nouvel entretien faisaient apparaître de nouveaux éléments qui demandent de reprendre le processus. J'ai décidé en partie de la mettre de côté en estimant plus judicieux de dédier mon temps libre à la récolte de données. Si une telle démarche s'avère sûrement indispensable lors d'un travail de taille plus conséquente, je suis arrivée à la conclusion qu'une recherche de mémoire est trop courte pour arriver à l'appliquer au pied de la lettre. Si la théorie ancrée m'a fourni quelques points de repères importants, une courte période passée sur le terrain exige davantage de flexibilité et d'adaptabilité dans la façon de mener une recherche.

Le processus de conceptualisation et la décision de me focaliser sur la figure de l'« intellectuel » et celle du rôle modèle se sont concrétisés au moment de l'analyse et de l'écriture, qui a débuté en octobre 2016, sept mois après mon retour de terrain. Ce moment de « digestion » a été d'une extrême importance pour que je puisse mettre à distance mes données et démarrer mon analyse, même si cela a duré tout au long du processus d'écriture.

L'élaboration de mon travail final et le processus d'écriture ont été longs. Accepter que je ne pourrai pas tout dire, tout raconter ni tout analyser s'est avéré l'un des aspects les plus difficiles. Lors de ma récolte d'informations au HCR à Genève, à ADRA à Kigali et à Butare auprès des étudiantes et étudiants, j'ai accumulé énormément de données. À la fois j'avais l'impression d'en avoir trop, et à la fois pas assez. Ainsi, afin d'accepter ce tri dans mes données, j'ai dû me convaincre que ce mémoire n'est pas le « produit final » de mon enquête de terrain, mais davantage un fragment de mes réflexions.

5.2.1 Entretiens

L'entretien est réputé indispensable lorsque l'on cherche à aller au plus près du vécu et des représentations des acteurs sociaux (MICHELAT 1975). Les entretiens que j'ai menés sont de type semi-directif. Si d'apparence il est mené comme une simple conversation, l'entretien semi-directif permet d'obtenir des informations détaillées et de qualité.

Au total, j'ai mené vingt deux entretiens, dont la durée a varié entre une heure trente et deux heures trente. Ce mémoire découle moins d'une ethnographie des interactions que d'une analyse des discours.

L'approche méthodologique que j'ai appliquée est celle des récits de vie ou des *narrative research* (ANDREWS 2008). Un atout de cette microsociologie est celui de rompre avec des principes structuro-fonctionnalistes qui appréhendent la société comme une totalité cohérente et dominante, où l'individu serait figé. L'analyse des récits autobiographiques est une façon de rendre compte du fait que :

« [...] les individus deviennent des acteurs sensibles et agissant du monde, qui dans diverses situations jouent des éventuelles structures normatives qui s'imposent à eux, s'avèrent ainsi stratèges, inventifs, engagés et surtout actifs (Boltanski, 2009). Quand l'individu devient ainsi un « observatoire du social » (Le Breton, 2004 : 20), lui donner la parole à travers le récit de vie par exemple, permet d'accéder aux motifs de l'action, aux ressorts de l'engagement, aux singularités de l'expérience vécue, enfin aux dimensions réflexives et créatives de la personne qui donnent aussi sens aux faits sociaux, historiques et actuels ». (CHAXEL et al. 2014 : no pag.)

Envisager mes interlocutrices et interlocuteurs comme des individus faisant partie d'un tissu social plus large influence la méthodologie de la recherche et permet une « *créativité de l'enquête* » (GENARD & Co dans CHAXEL et al. 2014 : no pag.).

Dans un premier temps, les récits biographiques des étudiantes et étudiants ont mis l'emphase sur les parcours scolaires jusqu'à l'attribution d'une bourse DAFI. Ceci dans le but de saisir et savoir de quels milieux sociaux mes interlocuteurs et interlocutrices viennent, quelles écoles ces individus ont fréquentées, au sein de quels clubs de jeunesse mis en place par les acteurs humanitaires ils étaient impliqués, les options qu'ils ont choisies au secondaire (quelles motivations ; quelles aspirations en tête et quels modèles de réussite) et les critères de sélection du programme DAFI. Ces aspects m'ont permis de saisir le poids que les acteurs humanitaires et la vie dans les camps ont pu avoir sur la production de cette élite. L'entretien s'est ensuite consacré à divers aspects du quotidien sur le campus, afin de saisir la manière dont les protagonistes de ce travail construisent leur rapport au statut de réfugié, aux réfugiés restés dans les camps et le rôle qu'ils donnent à l'éducation.

C'est en analysant les entretiens biographiques que m'est venue l'idée de structurer mon mémoire de manière chronologique autour des différentes étapes liées au programme DAFI et de calquer mon analyse sur le calendrier académique de l'Université du Rwanda.

Par ailleurs, BEAUD et WEBER écrivent que « *l'entretien ethnographique offre une riche matière à l'observation [...] Les observations des lieux et des personnes faites en situation d'entretien procurent des éléments précieux d'analyse* » (BEAUD & WEBER 2010 : 160 ; 161). À cet égard, mes entretiens m'ont fourni des informations intéressantes quant à l'image d'eux-mêmes que les dafistes mettent en avant face à autrui et plus précisément face à une chercheuse européenne dans un contexte d'entretien. Je m'explique. La plupart des récits m'ont été racontés sur un ton brave, héroïque, déterminé, courageux et énergique. Posture que j'interprète de la manière suivante : en se faisant passer pour des individus « forts » s'inscrit – consciemment ou inconsciemment – la volonté de ces personnes de se détacher de l'image passive et victimaire qui nourrit l'imaginaire populaire, humanitaire et médiatique

(à laquelle je suis également associée). Les dafistes appartiennent désormais à une certaine élite intellectuelle et cherchent à construire et à valoriser une image positive de leur trajectoire biographique (FRESIA 2009 : 135), ce qui participe aussi à renforcer et à coproduire la figure du rôle modèle.

5.2.2 Actrices et acteurs

« Il faut savoir qu'on ne choisit pas ses enquêtés, ce serait peut-être même le contraire »

(BEAUD & WEBER 2010 : 31)

Je n'ai pas réellement opéré de choix quant aux personnes que j'ai rencontrées. Peu de temps après avoir démarré mon stage chez ADRA, j'ai demandé à Stella, ma superviseuse, si je pouvais utiliser la fiche de contact des étudiantes et étudiants DAFI. Spontanément, cette actrice m'a suggéré de prendre contact avec Benjamin, le représentant des « bénéficiaires » DAFI à l'échelle nationale. Originaire du Nord-Kivu et titulaire d'un Bachelor en humanité, il travaille actuellement en tant qu'instructeur et formateur au *Resettlement Support Center* (programme qui prend en charge les réfugiés qui ont été acceptés en réinstallation) au camp de Gihembe. En parallèle, il est sponsorisé par le programme DAFI pour poursuivre des études de Master en sociologie du développement à l'Université Libre de Kigali. Cet interlocuteur m'a mis en contact avec Mandela, Olivier et Passy. Trois protagonistes qui occupent des positions importantes au sein du Club DAFI, respectivement : président, vice président et trésorier. Passy a été la première personne que j'ai rencontrée à l'Université du Rwanda. Puis, il m'a donné le contact d'Emile, un acteur qui est devenu un informateur privilégié, et ainsi de suite. C'est selon le principe de l'« *arborescence* » (BEAUD & WEBER 2010: 105) que s'est constitué le réseau de mon enquête terrain : à la fin de chaque nouvelle rencontre ou nouvel entretien j'ai demandé le contact d'un nouveau étudiant ou d'une nouvelle étudiante. Cette démarche a l'avantage de répondre à l'une des conditions essentielles de l'enquête de terrain : « *une enquête de terrain n'est véritablement adaptée que si elle s'effectue dans un milieu d'interconnaissance* » (*ibid.* : 31). Il me semble néanmoins ici important de mentionner qu'en entrant par la porte du Club DAFI, j'ai tissé des relations de confiance avec des personnes passablement engagées et politisées.

Au total, j'ai rencontré dix-sept dafistes. Le choix de travailler à petite échelle permet d'approfondir « *des connaissances d'ordres divers et de registres variés, d'avoir une approche transversale, «holiste» (au sens purement méthodologique du terme), où les acteurs sociaux sont appréhendés dans la diversité de leur rôles* ». (OLIVIER DE SARDAN 1995 : no pag.).

« Entrent sur la scène » :

Du centre urbain de Kigali : Originaire de Bukavu (Sud Kivu), GISELE est arrivée en 1998 à Kigali. Cette actrice est étudiante en sciences informatiques. HELENE étudie la pharmacie. Ses parents sont originaires du Nord-Kivu mais elle est née en 1999 sur le flanc de l'une des collines de Kigali. Au même titre que Gisèle, elle a effectué sa scolarité à l'école congolaise de Kigali. JOY est la troisième réfugiée urbaine que j'ai rencontrée. Elle est étudiante en psychologie clinique. Originaire du Nord Kivu, c'est en 2000 qu'elle s'est installée avec sa famille dans la capitale du Rwanda.

Du camp de réfugiés de Nyabiheke : MANDELA est le président du Club DAFI à l'Université du Rwanda et étudie l'ingénierie civile. Originaire du Sud Kivu, il est arrivé en 2004. Il est probablement l'un des acteurs les plus politiquement engagés que j'ai rencontré. EMILE étudie la sociologie. Originaire du Sud Kivu, sa famille a fui en 2004. Peut-être, en raison de l'intérêt que nous partageons pour les « théories sociologiques », Emile (alias Emile Durkheim) a tenu au cours de ma recherche le rôle d'informateur privilégié.

Du camp de réfugiés de Gihembe : GENTILLE étudie dans la faculté des sciences de l'informatique. Elle est originaire du Nord Kivu et a traversé la frontière en 1997. OLIVIER est une figure passablement connue de la scène universitaire. Il est à la fois le vice-président du Club DAFI et le représentant des étudiants et étudiantes de la faculté d'ingénierie civile. Depuis les plaines du Nord Kivu, il est arrivé en 1995 au Rwanda à l'âge de quatre ans. AIMABLE étudie l'administration publique et vient du Nord-Kivu. DIDIER était âgé de deux ans lorsque ses parents ont fui le Nord-Kivu. Il est étudiant au sein de la faculté de médecine. BETTY étudie dans la faculté d'économie et management. Elle est également originaire de la province du Nord-Kivu.

Du camp de réfugiés de Kiziba : PATRICK étudie la médecine. Il est originaire du Nord-Kivu et est arrivé à l'âge de deux ans, en 1996, au Rwanda. Quant à JONAS, né dans le Nord Kivu, il est arrivé au Rwanda en 1998, il était alors âgé de cinq ans. Il fait partie des chanceux, selon lui, qui a réussi à obtenir une place dans la faculté de médecine. DANY est étudiant en comptabilité. Originaire du Nord-Kivu, il est arrivé au Rwanda en 1996. ESPERANCE est étudiante au sein de la faculté d'administration publique. Elle vient du Nord-Kivu et est arrivée au Rwanda en 1996 lorsqu'elle était très jeune. Elle est mariée et a un fils (elle est la seule parmi toutes et tous les dafistes) qu'elle a nommé d'après un prophète qui a guidé le peuple d'Israël dans la reconstruction du pays. « *Si nous lui avons donné ce prénom ce n'est pas pour rien. Pour nous aussi, il nous aidera à retrouver notre pays et à retourner au Congo* », m'a-t-elle dit. PATRICK alias PASSY étudie aussi la comptabilité. Orphelin, il est arrivé au Rwanda en 1996, lorsqu'il avait trois ans. Il est également le trésorier du club DAFI et le premier étudiant que j'ai rencontré. FERGUSON est étudiant au sein de la faculté des

sciences économiques. Il est le seul acteur que je n'ai pas rencontré sur le campus de l'Université mais au camp de Kiziba, lors d'une campagne de sensibilisation organisée par ADRA et le HCR durant l'inter-semestre.

Finalement, du camp de réfugiés de Kigeme : JACKSON est étudiant en sciences politiques à l'Université du Rwanda. Orphelin à cinq ans, cet acteur n'a ni grandi dans un camp de réfugié, ni dans la périphérie de Kigali. Il a navigué durant son enfance et son adolescence entre le Rwanda et le Congo. C'est seulement en 2012 qu'il a été reconnu en tant que réfugié sous la protection du HCR et s'est installé à Kigeme.

5.3 L'art de la négociation

Partant du postulat que toutes les interactions sociales – y compris celles entre chercheuse et personnes interviewées – sont influencées par la manière dont on est perçu, il est nécessaire ici de considérer ma position en tant que chercheuse auprès des étudiantes et étudiants ainsi qu'auprès de mes collègues chez ADRA.

5.3.1 Auprès des acteurs du développement

À mon retour en Suisse, il m'a fallu plusieurs mois pour prendre du recul sur mon expérience de terrain. Lorsque je me suis plongée dans la lecture de mon journal de terrain, j'ai été frappée de voir que de nombreuses pages étaient consacrées aux malaises que j'ai éprouvés durant mon stage au sein d'ADRA. Ces moments de trouble et de tension sont chargés de sens et m'ont permis de réfléchir, de me questionner et de chercher comment, et à quoi ils étaient liés.

Deux remarques que m'a faites Samuel, responsable de l'éducation chez ADRA, peuvent servir de point de départ à ce moment réflexif. Lorsque Samuel a accepté et je lui en suis infiniment reconnaissante) de m'aider à régulariser mon séjour en me permettant d'effectuer un stage au sein d'ADRA, il m'a, en riant, dit que c'était pour me rendre service (et parce qu'il appréciait énormément François – la personne qui nous a mis en contact. D'une part, il n'était pas coutume d'avoir des stagiaires chez ADRA et de l'autre encore moins des « Muzungu » (qui signifie le blanc ou blanche). Cette catégorisation ne comporte – dans la plupart du temps du moins – pas de mauvaise intention, mais elle a occupé une place importante au sein des liens que j'ai pu tisser avec mes collègues chez ADRA ou avec les étudiants et les étudiantes.

Au moment de me présenter à Stella, ma future superviseuse, Samuel m'a à nouveau dit en riant qu'en choisissant de m'intéresser à l'éducation tertiaire en contexte de déplacements forcés et prolongés (par rapport à l'accès au primaire ou au secondaire) j'avais choisi « le plus facile », pour reprendre ses mots. Si je n'étais sur le moment pas complètement certaine de ce que cela signifiait, cette remarque est la seule que j'ai reçue par rapport à ma

recherche. Ayant dès le départ annoncé et présenté à Samuel, Stella et à mes autres collègues la recherche que j'avais l'intention de mener auprès des « bénéficiaires » du programme DAFI, personne ne s'y est vraiment intéressé. Au cours de mon stage, j'ai même à plusieurs reprises relancé Stella pour lui faire part de ma motivation à lier mon projet à un aspect qui pourrait être utile pour l'ONG. Ces commentaires n'ont néanmoins jamais réellement été pris en compte. Par ailleurs, il m'a été de manière générale relativement difficile d'obtenir explicitement des informations sur la mise en place du programme DAFI. Les raisons sont multiples et sans exclure qu'il en existe d'autres, je souhaite développer ci-dessous celles qui m'ont semblées les plus évidentes.

Une raison qui explique la difficulté que j'ai eu à communiquer avec Stella est celle de la langue. En effet, ma superviseuse ne maîtrisait quasiment pas l'anglais. Nous avons donc souvent de la peine à nous comprendre. Par ailleurs, du fait que Stella n'avait pas réellement besoin d'une stagiaire (explicité par la remarque de Samuel ci-dessus), j'ai eu l'impression d'avoir été, en tant que « Muzungu », considérée et traitée comme une invitée plutôt qu'une stagiaire ou une chercheuse. Elle a fait part d'une grande générosité et hospitalité à mon égard. Lorsque nous partions en déplacements dans les différents camps du pays, Stella s'est impliquée et appliquée à me faire découvrir « son pays ». Il arrivait régulièrement que, lorsque nous partions pour deux jours « en mission sur le terrain », Stella me fasse visiter les sites mémoriaux du génocide, les grands marchés de fruits et légumes à la frontière avec le Congo ou un stade de foot. Cette relation hôte/invitée était souvent déstabilisante.

Les données que j'ai accumulées au sein de cette organisation sont quasiment toutes issues d'observations et de sources secondaires (comme les rapports du HCR et du programme DAFI). L'observation étant une forme fructueuse de données, cela me paraît légitime. Dans son article « Pour une anthropologie des institutions », ABELES soutient même l'idée que *« pour accéder à la connaissance de l'institution comme politique, l'ethnographie du quotidien offre les instruments les plus adéquats. L'observation des pratiques est le plus sûr moyen d'analyser les dynamiques de pouvoir interne »* (1995 : 19). Néanmoins, au vu des difficultés de communication que j'ai rencontrées avec ma superviseuse, durant ma prise de notes j'avais parfois l'impression de trahir Stella.

Ces quelques lignes ne sont en aucun cas une accusation envers Samuel, Stella ou mes collègues. Je suis consciente que mon comportement a contribué à invisibiliser mon statut de chercheuse. Il s'agit plus d'une réflexion sur mon manque d'assurance et de parti-pris. Sans réellement en avoir pris conscience sur le terrain, j'ai réalisé lors de la lecture de mon journal de terrain que je n'avais, par peur de déranger ou par malaise, pas réussi à suffisamment négocier ma place en tant que stagiaire et en tant que chercheuse. D'avis qu'il faut *« [...] prendre de la distance avec soi-même – se désengager légèrement de soi – pour s'engager avec les autres »* (LALLIER 2009 : 112), je suis allée trop loin dans cette posture de distanciation. Je pense que cela se ressent dans mon travail, où la présence des acteurs

institutionnels me paraît déséquilibrée (bien que cela ait été en partie voulu) par rapport à celle des étudiantes et des étudiants avec qui les rapports que j'ai tissés ont été plus aisés.

Cette expérience m'a appris qu'en tant que chercheuse, il est capital d'assumer une certaine autorité auprès des personnes que l'on rencontre au long de l'enquête de terrain. Sans pour autant que cela ne réduise ces individus à une position inférieure. Néanmoins, affirmer sa place permet la construction de négociations et de compromis entre interlocutrices, interlocuteurs et ethnologues. A titre de conclusion à cette section, BEAUD et WEBER décrivent l'intense apprentissage que représente l'enquête de terrain: « *La « recherche » est aussi un apprentissage de la modestie : la situation d'enquête s'y prête particulièrement bien, on y apprend à se tromper, les erreurs font progresser, c'est une école de lucidité et d'auto-analyse* » (2010 : 45).

5.3.2 *Après des étudiantes et étudiants*

Les statuts et les rôles que j'ai endossés auprès des étudiantes et étudiants DAFI mettent en lumière d'autres formes de négociations au sein desquelles j'ai été impliquée. M'étant ci-dessus focalisée sur l'entretien comme le type de données que j'ai privilégié, je souhaite ici parler des négociations qui ont eu lieu durant son déroulement.

L'entretien est une situation d'échange au sein duquel chaque partie se mobilise activement afin de défendre ses intérêts respectifs (OLIVIER DE SARDAN 2003). Dit autrement, les entretiens peuvent être pensés comme « *une négociation au sein de laquelle chacun a quelque chose à gagner* » (OLIVIER DE SARDAN 2003 : 39). Les personnes interviewées attribuent à l'égard d'une chercheuse ou d'un chercheur des intentions et des attentes. Elles mobilisent des stratégies visant à tirer profit de l'entretien (reconnaissance sociale, espoir d'appui ultérieur, légitimation d'un point de vue particulier) (*ibid.*).

Dans le contexte de ma recherche, le fait d'être une jeune femme, étudiante et « blanche » a joué un rôle fondamental dans la manière dont j'ai été perçue par les étudiantes et les étudiants. Si j'ai bien sûr précisé à chaque fois le stage que j'effectuais en parallèle chez ADRA, j'ai mis l'accent sur mon statut d'étudiante et sur le fait que je réalisais un terrain dans le cadre d'un mémoire. L'univers étudiant que nous partagions était un point commun qui a largement joué en ma faveur. Je m'aventurais sur un terrain connu : toutes et tous mes interlocutrices et interlocuteurs étaient en dernière année de Bachelor lorsque j'étais sur place. On pourrait dire que l'un des rôles qui m'a été assigné durant les entretiens est celui de « marqueur » du monde étudiant – incarnant les aspirations intellectuelles au sein desquelles ils se projettent.

La question du genre est également à prendre en compte. Le fait d'être une jeune femme « blanche » a sans doute motivé plusieurs de mes interlocuteurs à me rencontrer. Il est arrivé à quelques reprises qu'au premier contact téléphonique certains des étudiants me

disent « *j'espérais que tu m'appelles* ». Une fois l'entretien terminé, d'autres me montraient qu'ils étaient intéressés à me revoir en dehors de ma recherche. Il était aussi d'habitude que mes interlocuteurs me raccompagnent après notre rencontre à mon logement à Butare ou à la station de bus. Je ne me suis néanmoins jamais sentie dans l'insécurité et leurs actions n'ont jamais transgressé les frontières de mon intimité. Il me semble aujourd'hui que ces gestes relevaient d'une certaine galanterie ou de politesse. La figure d'exotisme à laquelle j'ai été associée vaut également pour les étudiantes que j'ai rencontrées. Par ailleurs, le fait que je sois une fille et une étudiante a pu être considéré comme rassurant auprès de mes interlocutrices, comme en témoigne l'anecdote suivante. À la fin de notre entretien, Hélène m'a confié : « *quand je t'ai eu au téléphone, je croyais que tu étais une femme âgée avec des cheveux blancs, mais c'était bien parce que les autres [autres étudiantes et étudiants DAFI] m'ont dit que tu étais une jeune Muzungu* ». Le fait d'être une « Muzungu » a également eu un impact important dans les rapports que j'ai tissés avec les dafistes. Elle est la dernière « étiquette » sur laquelle je m'attarderai dans les lignes qui suivent.

Ces différents « ingrédients » identitaires m'ont permis de rapidement tisser des liens d'amitié, de confiance avec les étudiantes et les étudiants DAFI. C'est d'ailleurs probablement grâce à cette relation privilégiée que le terrain a pu se dérouler facilement. Il convient de le rappeler, j'étais face à un sujet sensible : un contexte de déplacements forcés et prolongés. Si je craignais au départ que ma double casquette fragilise le rapport de confiance auprès des étudiantes et étudiants (méfiance de s'exprimer sur certains sujets), j'ai été surprise de constater que mon expérience chez ADRA a eu pour effet de renforcer la confiance qui m'a été accordée. C'est Emile qui m'a rendu attentive à cet aspect dans les propos suivants : « *you are a very good performer, you have managed to meet students here on campus and you have managed to go to the camps, to see the other reality we face and what we talk about. This is very much appreciated, you know* ».

BEAUD et WEBER (2010) écrivent qu'il est essentiel de toujours se demander les raisons pour lesquelles les personnes interviewées ont accepté d'accorder un entretien. Parmi la série de modèles qu'identifient ces deux auteurs, le rôle de « conseillère » a été le plus récurrent dans mon terrain. Les conseils qui m'ont été adressés s'inscrivent dans un éventail varié. Parmi les demandes les plus fréquentes figurent : comment peut-on en tant que réfugié étudier en Europe ? Comment fonctionne le système universitaire en Occident ? Connaissais-je des programmes de financement de bourses pour les réfugiés ? Ces questions émergeaient habituellement à la fin de l'entretien. Dans de telles situations, j'étais non seulement mobilisée en tant que « conseillère » sur des connaissances spécifiques à un domaine, mais également en tant que « passeuse » avec le monde occidental, et plus précisément celui du monde académique. Certains et certaines de mes interlocuteurs et interlocutrices voyaient dans notre échange une ouverture vers l'Europe.

« Figure d'un certain savoir », « figure de curiosité », « figure des possibles »... les attentes et les rôles au sein desquels mes interlocutrices et interlocuteurs m'ont projetée étaient souvent

formulés à la fin des entretiens. Ce constat a été rendu explicite dans les propos tenus par Emile : « *now that we met, we are connected and everything in life rely on humans' social interactions* ». Cette mise à plat m'a permis de prendre mon rôle au sérieux et de m'engager. Depuis mon retour, j'ai par exemple pu diriger Gentille dans sa recherche d'emploi auprès d'amis « Muzungu » à Kigali. Actuellement j'aide Emile à monter un dossier de postulation pour des programmes de bourses pour les réfugiés en Europe et en Amérique du Nord. À travers ces engagements, j'ai pris conscience qu'une ethnologue ne se situe pas *supra* ou *extra* le tissu social dans lequel elle navigue le temps d'une enquête de terrain, mais en fait pleinement partie.

6. ELEMENTS DE CONTEXTES

« Just as there are good reasons for seeing humanity in historical terms, so, too it is necessary to historicize our visions of culture and identity, and to cease digging down toward imagined sources of deep, originary essence ».

(MALKKI 1995 : 13)

Emile, Gisèle, Gentile, Jonas, Mandela, Olivier, Passy, Espérance, Patrick, Betty, Dany, Joy, Jackson, Aimable, Ferguson, Didier et Hélène sont des réfugiés congolais originaires du Kivu – la principale région de l’est de la République démocratique du Congo.

Il s’agit dans ce chapitre de présenter brièvement le contexte de ma recherche afin de mieux saisir les différents enjeux identitaires qui seront mis en lumière dans la partie analytique. Il convient de fournir quelques clés de compréhension en dressant un bref aperçu des instabilités politiques qui animent la région des Grands Lacs depuis des décennies, avec un accent sur les provinces du Sud et du Nord-Kivu, d’où les actrices et les acteurs sont originaires. Du fait que des éléments de contexte seront présentés tout au long de l’analyse, cette partie se veut relativement courte. Par ailleurs, des informations relatives aux systèmes éducatifs des camps de réfugiés ou au Rwanda seront introduites dans le premier chapitre analytique de ce travail, lorsque je décris en détail trois parcours biographiques.

La région des Grands Lacs est une entité géopolitique définie du Nord au Sud par une succession de lacs. Elle est composée de la République démocratique du Congo (RDC, ex-Zaïre), de l’Ouganda, du Rwanda, du Burundi et de la Tanzanie. CHRETIEN l’a définie comme *« une entité africaine caractérisée par un relief accidenté, une densité humaine élevée et une assez grande proximité culturelle, notamment linguistique »* (2005 : no.pag).

Le Rwanda, qui couvre une superficie de 26 338 km², est l’un des plus petits États d’Afrique (fig. 3). Surnommé le « Pays des mille collines », le Rwanda se situe à plus de 1000 mètres d’altitude. Il partage des frontières avec, la RDC (à l’ouest), l’Ouganda (au nord), la Tanzanie (à l’est) et le Burundi (au sud) (fig. 4.). Sa capitale, Kigali, est située au centre du pays et la langue nationale est le kinyarwanda.

Le Kivu, situé dans la partie est de la République démocratique du Congo, voisine à l’est l’Ouganda, le Burundi et le Rwanda. Les violents conflits inter et intra-ethniques (RUSIMARA 2003) qui agitent cette région depuis plusieurs décennies ont poussé, dès 1994, des centaines de milliers de personnes à fuir vers les pays limitrophes (VLASSENROOT & HUUGINS 2005).

Au Rwanda, les populations réfugiées se réclament principalement de deux groupes, les Banyarwanda et les Banyamulenge qui ont en commun le fait d’être Congolais

rwandophones et tutsi¹⁸. Les réfugiés qui s'auto-catégorisent comme Banyarwanda – qui signifie littéralement « qui vient du Rwanda » – sont originaires du Nord-Kivu et majoritaires. Si les Banyamulenge sont, au même titre que les Banyarwanda, considérés comme rwandophones, ils se seraient installés dans le Sud-Kivu bien avant les autoritarismes coloniaux et le congrès de Berlin (BRAECKMANN 2014). Si ces deux groupes partagent des similitudes (ethniques-nationales), leur différenciation est ici d'importance puisqu'ils ne sont pas considérés et traités de la même façon par le gouvernement du Rwanda. Les Banyarwanda, en raison d'affinités parentales avec le Rwanda, font l'objet de traitements spéciaux (enrôlement dans l'armée, possibilité d'avoir des papiers d'identité). Ils ne sont par contre, même en tant que réfugiés, pas reconnus par le gouvernement de Kinshasa. Au contraire et en raison de la longévité de leur installation dans la province du Sud-Kivu, les Banyamulenge, bien que rwandophones tutsis, sont avant tout perçus comme des Congolais par le gouvernement rwandais. À titre d'illustration, le Président rwandais Pasteur Bizimungu déclarait en 1996, suite à des tensions entre les Congolais rwandophones tutsis et l'armée zaïroise : « *les Zaïrois doivent accepter que les Banyamulenge sont aussi zaïrois* » (COLSON 1996 : no.pag). Par ailleurs, plusieurs de mes interlocuteurs originaires du Sud-Kivu m'ont confié que les Banyamulenge étaient « *accusés de trahison* » (Mandela, étudiant et président du Club DAFI) par le président rwandais actuel pour avoir combattu au côté de l'armée congolaise durant un conflit opposant le Rwanda et le Congo au début des années 2000. À ce sujet, la coexistence de ces deux groupes dans plusieurs camps de réfugiés au Rwanda (camp de Nyabiheke ou de Kiziba) n'est pas empreinte de tensions régulières. Élément sur lequel j'aurai l'occasion de revenir dans l'analyse relative à l'engagement participatif des étudiants et étudiantes au sein de leur « communauté ».

Je propose ici quelques éléments concernant les causes des déplacements forcés de ces populations à partir de deux strates d'antagonismes : étrangers/autochtones et hutu/tutsi (POURTIER 2009 : 8). Les tensions interethniques présentent dans le Kivu ont principalement opposé des groupes se revendiquant « autochtones » (Hunde, Nyanga, Tembo) aux populations rwandophones (tutsi et hutu) précitées. Ces dernières étant considérées par les premiers comme des individus « immigrés ou transplantés » (RUSAMIRA 2003 : 148). La présence au Kivu de populations (tutsi et hutu) originaires du Rwanda s'inscrit dans une longue tradition d'immigration. À cet égard, POURTIER écrit que :

« Moins peuplé que celui-ci [le Rwanda], il [le Kivu] lui a servi d'exutoire démographique: les migrations spontanées ou organisées par l'administration coloniale belge dans le cadre de la Mission d'Immigration des Banyarwandas (MIB) mise en place en 1937, ont drainé des flux de migrants estimés à 200 000 pour la période coloniale et 100 000 pour la première décennie d'indépendance ». (2009 : 8)

Face à ces diverses vagues migratoires, les populations qualifiées d' « autochtones », c'est-à-dire celles installées avant l'arrivée des migrants rwandais, se sont petit à petit senties

¹⁸ Il convient ici de préciser que ces références ethniques sont employées d'un point de vue strictement « *emic* » – c'est à dire comme catégories identitaires que les individus utilisent pour s'auto-catégoriser.

menacées. À ce propos, POURTIER souligne que : « *les tensions se sont cristallisées autour du foncier et de la question de la nationalité* » (*ibid.*). Par exemple, la révision des critères pour obtenir la nationalité zaïroise, mise en place en 1981 par le gouvernement central de Kinshasa, a eu pour conséquence de dépourvoir des dizaines de milliers de Banyarwanda de cette identité juridique. Cette situation a passablement contribué à envenimer les relations entre lesdits « autochtones » et les « étrangers » (les rwandophones).

Si ces éléments démontrent que les affrontements et les violences intercommunautaires datent de bien avant 1994, le génocide rwandais opposant les hutus et les tutsis a néanmoins eu pour conséquence de réactiver et d'intensifier les tensions inter-ethniques entre « étrangers » et « autochtones » – qui avaient par ailleurs réussi en 1993 à trouver un équilibre (RUSAMIRA 2003). POURTIER nous dit que :

« Depuis la fin de la guerre du Rwanda en 1994 scellée par la victoire des Tutsis de l'Armée Patriotique Rwandaise (APR), emmenée par Paul Kagame, sur les Forces Armées Rwandaises (FAR) du pouvoir hutu installé à Kigali depuis l'indépendance, l'épicentre des conflits s'est déporté au Kivu. Plus précisément sur les hautes terres de la crête Congo-Nil qui constituent la partie orientale des deux provinces du Nord-Kivu (capitale Goma) et du Sud-Kivu (capitale Bukavu) ». (2009 : 1)

Ainsi, en 1994, suite au génocide rwandais et au renversement du régime hutu, plus d'un million (POURTIER 1999) de réfugiés rwandais, hutus pour la plupart, fuyant le Rwanda se sont installés dans le Kivu au sein des camps de réfugiés coordonnés et mis en place par le HCR. Cet afflux de réfugiés rwandais n'a pas simplifié la cohabitation entre les dits « autochtones zaïrois » et les Banyarwanda (zaïrois hutus et tutsis) installés depuis plusieurs décennies dans le Kivu (*ibid.*).

Le génocide rwandais a également eu pour conséquence de durcir les rapports des Banyarwanda hutus et tutsis entre eux (*ibid.* 2009). Parmi les réfugiés venus du Rwanda se sont trouvés les Interahamwe, milice hutue paramilitaire, qui ont participé à la plupart des massacres pendant le génocide rwandais. En parallèle, le clivage ethnico-nationaliste (MATHIEU & TSONGO 1998) entre lesdits « autochtones » et les « Banyarwanda » a fait l'objet de récupération et d'instrumentalisation par le gouvernement de Kinshasa, désireux de contrôler la région du Kivu, située à plus de 1500 kilomètres à vol d'oiseau de la capitale (POURTIER 2009 : 9). Ainsi, avec l'appui de l'armée zaïroise, Banyarwanda hutus et Interahamwe se sont alliés pour persécuter les populations tutsis du Zaïre. Dit autrement :

« La guerre du Rwanda, sur fond d'exaspération des haines entre Hutus et Tutsis jusqu'au paroxysme du génocide de 1994, étendit alors ses métastases au Kivu. L'installation durable de plus d'un million de Hutus dans des camps de réfugiés situés à proximité de la frontière rwandaise contribua à déstabiliser une région déjà fragile, réactivant l'hostilité des autochtones envers les Banyarwanda, mais surtout envers les Tutsis congolais, lesquels ne cachaient pas leurs sympathies pour le nouveau régime de Kigali ». (Ibid.)

Ainsi, à partir de 1994-1995, plusieurs milliers de rwandophones congolais tutsis ont fui vers le Rwanda. En raison d'affinités parentales avec les Rwandais, de nombreux Congolais se

sont réfugiés parmi la population locale. Dès 1996, les vagues de réfugiés qui se sont succédées ont été accueillies dans le camp de Mudende, situé à Gisenyi, près de la frontière congolaise. Ce camp a été attaqué à deux reprises par les extrémistes hutus, qui traversaient la frontière pour faire des incursions au Rwanda. Les survivants des massacres ont été installés dans deux camps aménagés par le HCR : les camps de Kiziba et de Gihembe. Cet événement a, comme nous le verrons dans la partie analytique, fortement marqué l'histoire des réfugiés Banyarwandais tutsis. La plupart de mes interlocutrices et interlocuteurs qui sont originaires du Nord-Kivu font partie des vagues de déplacements forcés qui ont eu lieu jusqu'en 1998.

L'hostilité anti-tutsie (POURTIER 2009) qui s'est installée au Zaïre a perduré et s'est propagée. À titre illustratif, c'est dans ce climat de tensions que le gouvernement zaïrois remet en 1995 en cause la nationalité des Banyamulenge. Cette situation est explicitée dans les propos suivants :

« Le parlement zaïrois adopte une série de résolutions destinées à assimiler tous les Zaïrois d'origine rwandaise, y compris les Banyamulenge, à des réfugiés et, par conséquent, à leur réserver le même traitement. Car les résolutions laissent entendre que les Banyamulenge (Zaïrois tutsi d'origine rwandaise) ont acquis la nationalité zaïroise de manière frauduleuse et appellent à leur expulsion, à l'annulation des contrats de propriété et à l'interdiction de leurs associations ». (POURTIER (1999) in la documentation française : no.pag.¹⁹)

Face à cette situation, des groupes de soldats congolais Banyamulenge, dont la nationalité est remise en question par le régime mobutiste, s'allient au mouvement rebelle mené par Laurent Désiré Kabilas soutenu par l'Armée Patriotique Rwandaise, pour renverser le président Mobutu.

Cet épisode, connu comme « le conflit du Zaïre », a ensuite laissé place au « conflit des Grands lacs » qui a duré de 1998 et 2003, opposant principalement le Rwanda et l'Ouganda à Laurent Désiré Kabila, au pouvoir depuis 1997. En 1998, un groupe de soldats Banyamulenge s'allient à nouveau aux deux pays précités afin de combattre, cette fois, le président Kabila, qu'ils avaient soutenu quelques mois auparavant. En raison des multiples acteurs et enjeux impliqués, et de l'« atomisation » (POURTIER 1999) des groupes rebelles installés dans cette région de l'est de la RDC – alliés ou rivaux en fonction des liens ethniques et des intérêts du moment –, ce conflit relève d'une complexité extrême sur laquelle je n'entrerai ici pas dans les détails. Si une tentative de pacifier la région du Kivu et les pays des Grands Lacs a vu le jour en 2003 suite à l'intervention des Nations Unies, la stabilité du Kivu reste jusqu'à aujourd'hui extrêmement fragile.

« L'intervention de l'ONU et de fragiles accords de paix signés entre belligérants permettent à la RDC, point névralgique des conflits, de s'engager dans une difficile période de transition entre 2003 et 2006, oscillant constamment entre espoir de paix et

¹⁹ <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/d000098-le-conflit-des-grands-lacs-en-afrique/1998-2003-sept-pays-en-guerre-sur-le-sol-de-la-republique-democratique-du-congo-rdc>

violences, attisées par les luttes d'influence entre le Rwanda et l'Ouganda »²⁰

En 2004, de violents conflits entre les Forces Armées de la République du Congo (FARDC) et des groupes rebelles Banyamulenge ont réanimé les tensions entre le Rwanda et la RDC. La seconde accusant le premier de soutenir les groupes de soldats rwandophones. Ces tensions ont eu pour effet de « *bipolariser les antagonismes entre les Banyarwanda tutsis et les groupes ethniques autochtones du Kivu (Nande, Hunde, Kuymu, Nyanga, Tembo, Kano, Mbuti)* » (POURTIER 2009 : 9). Les Congolais rwandophones du Sud-Kivu se sont donc massivement réfugiés au Rwanda et au Burundi. En août 2004, le camp de Gatumba, un camp de réfugiés congolais Banyamulenge au Burundi, a été attaqué par des extrémistes hutus congolais, événement qui n'est pas sans rappeler celui de Mudende précité. Cette attaque sera par la suite connue sous l'appellation « massacre de Gatumba ». Certains réfugiés qui ont survécu à cette attaque ont fui au Rwanda, où ils ont été installés dans le camp de Nyabiheke, ouvert en 2004 pour accueillir un nouvel afflux de réfugiés provenant du Nord et du Sud-Kivu. Au même titre que le massacre de Mudende, cet événement a fortement marqué l'histoire des réfugiés tutsis congolais de la province du Sud-Kivu. Si une transition démocratique et pacifique a été amorcée depuis 2003, des tensions ont été à nouveau exacerbées en 2008 et en 2012-2014, provoquant la fuite de milliers de réfugiés au Rwanda. Ceux-ci se trouvent aujourd'hui principalement dans le camp de réfugiés de Kigeme.

À titre de conclusion à cette partie, je tiens à insister sur le fait que, quand bien même l'ethnicité est souvent considérée comme le principal prisme à travers lequel les conflits de « la poudrière du Kivu » sont analysés, plusieurs historiens, sociologues, politologues et anthropologues (POURTIER 1999, 2009; VALSSENROOT & HUGGINS 2005 ; CHRETIEN 2004) répètent avec insistance qu'elle sert principalement d'alibi à une série d'enjeux politiques, fonciers et administratifs imbriqués dans des tissus locaux, nationaux et internationaux. CHRETIEN a écrit que « *il n'existe pas de fatalité du conflit, mais un processus contemporain, une modernisation manquée piégée par des lectures raciales* » (2004 : 20).

À cet égard, ce mémoire se donne moins pour objectif d'analyser les logiques des conflits qui enveniment cette partie du monde que de mettre en lumière le sens que les étudiantes et les étudiants DAFI donnent à leur passé, la manière dont il peut être mobilisé et la façon dont cette élite intellectuelle compose au quotidien avec les identités hybrides qui la définissent.

Ce travail s'intéresse, dans un contexte postcolonial, à la situation de liminalité dans laquelle évoluent des individus, avec le lot d'opportunités et d'importunités qu'elle implique. Ce

²⁰ Cette citation est issue du site web : La documentation française dans le dossier « le conflit des Grands Lacs en Afrique » (no author : no pag). <https://cahiersdhistoire.net/2015/03/20/genocide-rwandais-20-ans-apres/>

chapitre a cherché à donner un cadre à la marge. Je souhaite terminer cette partie avec la citation de l'un de mes interlocuteurs, qui résume cette filiation de l'entre deux au sein de laquelle les réfugiés congolais s'insèrent :

« In our camp, Gihembe, our president Kabila didn't agree that those are Congolese, he agreed that the Congolese are those in Kigeme. Even in Kiziba, he said he doesn't know them. They have been in Rwanda, from 1994-1996, and him also he was young. He doesn't know us. But me, I want to be in Rwanda, but I want to live like a Congolese. Our grandfathers they told us our history, why we are speaking kinyarwanda and the others Kiswahili or Lingala many. It is during the conference of Berlin that they divided Africa, you know. Our part was given to Congo, the others they remain to Rwanda. It is why. And here in Rwanda, they don't agree you as Rwandan and in Congo they don't agree us as Congolese. And, I cannot get a job with a status of being a refugee. It is why I am shocked everyday » – Olivier, vice-président du club DAFI.

À titre informatif et pour résumer, il existe au Rwanda, à l'heure actuelle, six camps de réfugiés aménagés et coordonnés par le HCR (Fig. 5.). Parmi ceux-ci, quatre camps de réfugiés sont principalement congolais. Deux camps supplémentaires ont ouvert en 2015, suite au déferlement de dizaines de milliers (65'000) de réfugiés en provenance du Burundi. Du fait que ma recherche s'est axée sur les étudiantes et étudiants d'origine congolaise, je souhaite ici brièvement fournir quelques informations à propos des quatre camps au sein desquels la majorité des protagonistes de ce travail ont grandi. Par ailleurs, quelques milliers de réfugiés urbains vivent également à Kigali sous la protection du HCR.

Le camp de Gihembe est situé dans le district de Gicumbi dans la province du Nord du Rwanda. Il a été créé en 1997 principalement pour héberger des survivants du massacre de Mudende. Le camp de Gihembe accueille actuellement 14'223 réfugiés congolais (UNHCR 2014), principalement des tutsis Banyarwanda.

Le camp de Kiziba, situé dans le district de Karongi, dans la province de l'Ouest, a été ouvert en décembre 1996. Il est le plus ancien camp de réfugiés au Rwanda. En 1997, de nombreux survivants du massacre de Mudende s'y sont installés. Il compte à l'heure actuelle plus de 17'000 réfugiés. Les habitants de ce camp sont originaires à la fois du Nord et du Sud-Kivu.

Créé en 2005, le camp de Nyabiheke, situé dans le district de Gatsibo dans la province de l'Est, abrite près de 14'000 réfugiés issus des provinces du Nord-Kivu – majoritaires – et du Sud-Kivu – minoritaires. Initialement pensé pour accueillir des réfugiés congolais fuyant au début des années 2000, Nyabiheke a été élargi en 2013 afin d'accueillir plusieurs milliers de réfugiés congolais supplémentaires, arrivés en 2012-2013 lors de combats renouvelés dans l'est de la RDC.

En 2012, Suite à l'afflux soudain de plus de 35'000 réfugiés de l'est de la RDC, fuyant les combats entre les forces gouvernementales (FARDC) et les milices rebelles, le HCR a ouvert le camp de Kigeme dans le district de Nyamagabe, province du Sud. Aujourd'hui, Kigeme abrite plus de 18'000 réfugiés, majoritairement congolais du Sud-Kivu et est de ce fait le plus grand camp du pays.

(HCR 2016 : UNHCR's presence in Rwanda)

« De réfugié à rôle modèle » – une fabrique plurielle.

Fig. 3 : Carte de l'Afrique qui situe le Rwanda

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/d000098-le-conflit-des-grands-lacs-en-afrique/le-1er-conflit-du-zaire-1996-1997>



Fig. 4 : Carte du Rwanda

http://www.lemonde.fr/afrique/article/2011/09/13/reconciliation-au-rwanda-une-question-de-generations_1571229_3212.html



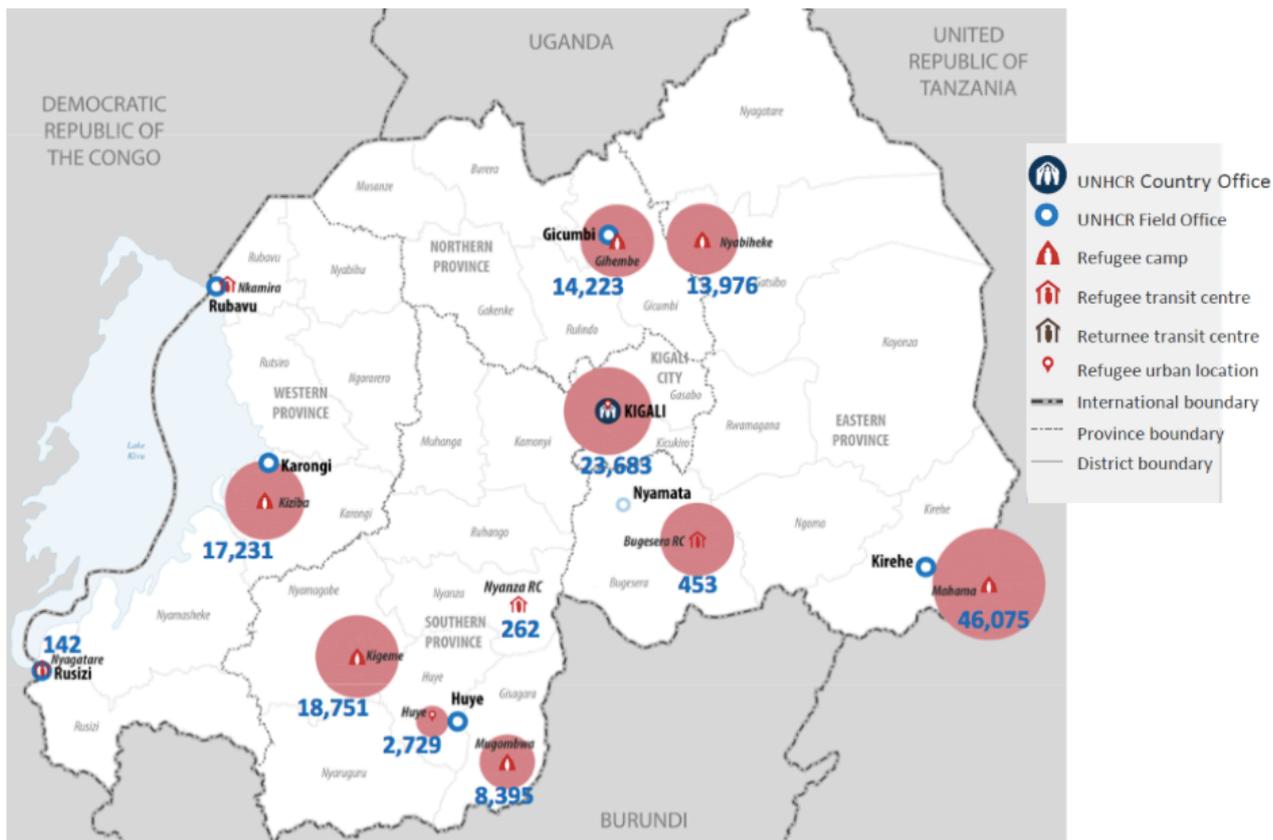
Fig. 5 : Carte de la région du Kivu

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/d000098-le-conflit-des-grands-lacs-en-afrique/carte-des-grands-lacs>



Fig. 6 : Carte de la présence du HCR au Rwanda et indication des différents camps de réfugiés.

<http://www.unhcr.org/publications/fundraising/5461e5fe0/unhcr-global-appeal-2015-update-rwanda.html>



« *De réfugié à rôle modèle* » – **une fabrique plurielle.**

ANALYSE

La structure de mon analyse se veut chronologique. Elle décrit le quotidien des protagonistes de ce travail pendant une année académique : période d'inscription, rentrée universitaire, pause inter-semestrielle, session d'examens, grandes vacances. Ces marqueurs temporels servent de points de repères et rythment la trame analytique de ce travail. Ce choix découle de la volonté d'éviter toute interprétation dichotomique et binaire qui appréhenderait la réalité sociale de la manière suivante : dans un premier temps la production, la *fabrication* de rôles modèles par les acteurs institutionnels (leurs pratiques et leurs discours) et dans un deuxième temps la mise en place des stratégies et des négociations par les étudiant·e·s. Au contraire, la figure du rôle modèle est en permanence co-construite, co-produite, (ré)ajustée par les différents acteurs (agents institutionnels, étudiants et étudiantes) en fonction des situations. La volonté de calquer mon analyse sur celle d'un calendrier académique, celui de l'Université du Rwanda, permet également de saisir les allers-retours entre les camps et l'Université qu'effectuent les dafistes et des échangent qu'ils entretiennent avec la coordinatrice du programme DAFI chez ADRA au quotidien.

Mon analyse débute par la présentation de trois parcours biographiques – avec une emphase sur leur trajectoire scolaire – afin donner un aperçu de la pluralité des parcours qui existe. Cette section permet également de saisir la manière dont la trajectoire dafiste telle qu'elle est idéalisée par le HCR exerce une influence sur les parcours des protagonistes de ce travail. Arrive ensuite les périodes d'inscription et d'attribution des bourses DAFI. Un processus que je propose de décrire en suivant le parcours d'un formulaire de candidature. Créé aux quartiers généraux du HCR à Genève, le formulaire est distribué au Rwanda dans les bureaux régionaux du HCR des camps de réfugiés, puis passe par les bureaux d'ADRA à Kigali avant d'atterrir à nouveau entre les mains des responsables du programme DAFI au siège du HCR à Genève. Il s'agit ici de rendre compte des critères de sélection et des éventuels décalages qui peuvent exister entre les objectifs généraux du programme DAFI et la réalité sur le terrain. Vient ensuite l'heure de la rentrée universitaire. Direction le campus de l'Université du Rwanda. Ces paragraphes décrivent la manière dont les dafistes se sont

adaptés à ce nouvel environnement et le rapport qu'ils construisent au statut de réfugié lorsqu'ils se trouvent en dehors des camps. Devant faire face à une série de discriminations liées à leur statut de réfugié, mes interlocuteurs et interlocutrices tentent d'invisibiliser leur identité de réfugié en (sur)investissant la figure de l'intellectuel. Cette partie analytique se penche sur les tactiques qu'ils mettent en place pour y arriver.

Afin d'amorcer la première transition entre le campus de l'Université et les camps de réfugiés, je m'attarde sur l'existence du club DAFI dont le statut à l'Université est dissimulé. Il s'agit d'un espace interstitiel où l'on réfléchit d'une part à des stratégies de dissimulation du statut de réfugié et de l'autre où l'identité de réfugié est affirmée. Il est un espace où la figure de rôle modèle est endossée et les mobilisations – sur le plan financier, moral, social et symbolique – menées dans les camps de réfugiés planifiées. Le club DAFI sert ainsi de pivot entre l'espace du camp et celui du campus. La pause inter-semestrielle se compose d'une session d'examens et de deux semaines de vacances au cours desquelles les étudiants et les étudiantes rentrent aux camps.

Direction les camps de réfugiés. Il s'agit ici de rendre compte des diverses façons dont les protagonistes de ce travail investissent les camps en tant que rôles modèles (et des multiples subjectivités politiques qui y sont projetées) à partir de trois figures socio-anthropologiques qui les composent. Chacune faisant l'objet d'un chapitre : « faiseurs de morale(s) », « faiseurs de solutions », « faiseurs de mémoires ». Les « faiseurs de morale » se soucient de la reproduction de l'élite et participent à la politisation des camps de réfugiés selon les principes d'un ordre moral humanitaire (FRESIA & VON KÄNEL 2016). Les « faiseurs de solutions » se positionnent en tant que porte-paroles des populations de réfugiés auprès des acteurs institutionnels afin d'améliorer les conditions d'encampement (TURNER 2006). Ils s'immiscent également dans les brèches du système éducatif humanitaire et créent *Hope School* une école communautaire dans le camp de Gihembe. Ce projet leur permet de négocier l'autorité des institutions en faisant de cette école un lieu de transmission de la mémoire et de la culture congolaise.

Dernière étape avant les grandes vacances, les lecteurs et les lectrices repartiront sur le campus à la rencontre des « faiseurs de mémoires ». Les « faiseurs de mémoires » cherchent à reconnecter les camps à une citoyenneté congolaise différée (FRESIA & VON KÄNEL 2015). Pour ce faire, ils s'engagent activement à maintenir un lien avec la mémoire et la culture du Congo, et ce à travers une série de pratiques qualifiées de patriotiques. L'arrivée de la deuxième session d'examen et les grandes vacances annonce la clôture de ce travail.

7. ATTRIBUTIONS DES BOURSES DAFI

« *No two individuals occupy the same social space;
thus no two biographies are identical* »

(HILL COLLINS 1991)

7.1 Quelles trajectoires dafistes ? De la construction de la trajectoire dafiste idéale à la diversité des parcours

Les trajectoires de Jonas, Gisèle et Jackson structurent cette première partie. Par le biais de leur récit de vie, elles mettent en lumière la multiplicité des parcours scolaires. En aucun cas ces témoignages se veulent homogènes ou exhaustifs. Mon propos n'est pas non plus de rendre compte de la grande diversité des situations, mais de montrer comment elles sont le produit d'une interaction entre des parcours migratoires individuels et des modes de gouvernance humanitaire – à des degrés variables en fonction des contextes et des lieux.

Il est peut être utile ici de fournir quelques explications supplémentaires sur *la trajectoire dafiste* idéale. *La trajectoire dafiste* – au singulier parce qu'elle est pensée comme homogène au sein de l'imaginaire humanitaire – peut schématiquement être décomposée en trois étapes de socialisation : une première socialisation *ante* attribution à la bourse DAFI ; puis une nouvelle phase de socialisation durant le cursus universitaire ; et une socialisation *post* enseignement supérieur, caractérisée par un retour au camp afin de mettre à profit les compétences acquises au long d'un cursus universitaire. Si ce mémoire s'intéresse avant tout à la deuxième phase de socialisation, moment où la fabrication des rôles modèles est la plus marquée, les phases de socialisation *ante* et *post* tiennent un rôle important au sein de ce processus. Les prochains chapitres (trajectoires dafistes et sélection des bourses) tentent de fournir quelques éléments sur cette socialisation *ante*.

Les récits biographiques de Jonas, Gisèle et Jackson rendent compte des différents milieux sociaux-économiques dans lesquels les étudiant·e·s DAFI ont grandi ; des écoles qu'ils ont fréquentées, de leur implication dans les comités d'enfants du HCR ou d'autres ONG, du choix de leurs options au secondaire supérieur²¹ ainsi que de leur filière à l'Université. Ceci dans le but de saisir quelles aspirations et quels modèles de réussite ils avaient en tête ainsi que le poids que les acteurs humanitaires peut avoir sur la fabrication de cette élite.

Jonas : postulat des camps

Jonas étudie aujourd'hui la médecine à l'Université du Rwanda. Il a grandi dans le camp de réfugié de Kiziba. Il a vingt-cinq ans. Né à quelques kilomètres au nord de Bukavu, capitale de la province du Sud-Kivu en République Démocratique du Congo (RDC), il est le deuxième

²¹ Les termes « secondaire supérieur » et « secondaire II » sont utilisés comme synonymes.

de six enfants d'une famille d'éleveurs. Son père a terminé l'école jusqu'au secondaire inférieur. Sa mère n'a jamais été scolarisée. Comme de nombreuses familles d'éleveurs et d'agriculteurs de la région se sentant menacées par des groupes armés, Jonas a cinq ans lorsqu'il traverse avec sa mère, son père, ses deux frères et ses trois sœurs la frontière à Goma, capitale de la province du Nord-Kivu en RDC. Prise en charge par le HCR dès son arrivée à Gisenyi, ville frontalière de Goma, la famille séjourne dans le camp de réfugiés de *Mudende* pendant quelques mois. Suite aux attaques de groupes armés dans le camp en 1997, le HCR, en accord avec le Gouvernement rwandais, décide de déplacer les réfugiés loin de la frontière et crée deux nouveaux camps : le camp de Gihembe et celui de Kiziba. Le camp de Kiziba, niché sur le haut d'une colline bordant les rives du lac Kivu et situé à une petite dizaine de kilomètres de la ville de Kibuye, compte aujourd'hui plus de 20'000 réfugiés. Presque exclusivement des Congolais qui ont fui depuis 1996 l'instabilité dans l'Est de la République Démocratique du Congo.

Jonas se définit comme quelqu'un qui aimerait « faire la différence ». D'une part, à travers sa profession parce qu'il va sauver des vies – surtout celles des réfugiés –, mais également à travers les échanges et les liens sociaux qu'il entretient dans la vie de tous les jours avec les autres réfugiés. Si les conditions de vie dans les camps sont parfois difficiles, Jonas souhaite les améliorer.

Jonas ne cache pas avoir peu de souvenir de son expérience migratoire parce qu'il était trop jeune – il n'avait même pas commencé l'école primaire au Congo. S'il nourrit principalement son discours avec les détails qui lui ont été racontés, il tient à livrer avec méticulosité le récit de son exil et celui de sa famille : « *if we want to respect ourselves and others to respect refugees, it is important not to forget the history of our community and where we come from* ».

Compte tenu des déplacements migratoires qui ont rythmé les premières années de sa vie, Jonas commence en 1998, à l'âge de huit ans, l'école primaire de Umubano du camp de Kiziba²². Une école créée et dirigée par le HCR où l'enseignement se donne à ce moment-là en français et suit le curriculum rwandais.

Dans le système scolaire rwandais, le passage du primaire au secondaire inférieur et du secondaire inférieur au secondaire supérieur s'effectue par la réussite d'un examen national. Un système également basé sur une politique du *ranking* : les élèves qui obtiennent les meilleures moyennes à l'échelle nationale sont inscrits dans les écoles d'élite du pays. Les écoles du HCR suivent le curriculum rwandais, et les jeunes des camps passent les examens nationaux. Néanmoins, les jeunes des camps de réfugiés sont exclus de ce

²² Les politiques scolaires ne sont pas standardisées et diffèrent selon chaque camp. À titre d'exemple, le camp de Kiziba possède des écoles du HCR jusqu'au secondaire inférieur tandis qu'au camp de Nyabiheke les enfants réfugiés sont inscrits dès l'école primaire dans les écoles nationales aux alentours du camp. Ces différences s'expliquent principalement de part la taille des camps : plus le camp est peuplé, plus le HCR a tendance à créer des écoles au sein même du camp, mais aussi en fonction de la proximité d'un centre urbain.

système de bourses et ce même s'ils obtiennent des résultats supérieurs à ceux de leurs homologues nationaux. Cette situation démontre que les réfugiés évoluent dans les marges d'un ordre national des choses et sont considérés comme « des citoyens de deuxième zone ».

En 2004, Jonas réussit son examen de primaire brillamment. C'est avec le sourire au coin qu'il m'explique avoir entendu être celui qui a obtenu les meilleurs résultats de tout le district. À cause (termes de Jonas) de son statut de réfugié, Jonas n'a pas accès aux écoles d'excellence du pays mais poursuit son secondaire inférieur au collège Amahoro de Kiziba. En dehors de l'école, Jonas s'occupe avec les activités organisées par les différents clubs mis en place par les ONGs actives au sein des camps. Il est membre du club anti-SIDA, qui sensibilise les jeunes aux risques de contamination, et s'entraîne une fois par semaine au club de Karaté de Kiziba, son club préféré. Tous les mercredis après-midi, les enseignants réfugiés du secondaire inférieur organisent de leur propre initiative ce qu'ils nomment des sessions de compétition, sorte de « questions pour un champion » durant lesquelles les enfants doivent répondre au plus grand nombre de questions de culture générale et ce le plus vite possible. Une activité dont le but est d'entraîner les « *petits frères et les petites sœurs des réfugiés* » afin qu'ils réussissent les examens nationaux de fin d'année avec les meilleurs résultats.

En 2008, Jonas obtient son certificat de fin de secondaire inférieur²³ avec d'excellentes moyennes. Comme les écoles du HCR dans le camp n'accueillent que les enfants jusqu'au secondaire inférieur, les jeunes réfugiés qui ont obtenu les meilleurs résultats du camp sont sponsorisés par l'ONG *Jesuit Rescue Services* (JRS), en charge à ce moment-là de l'éducation dans les camps de réfugiés²⁴, afin de poursuivre leurs études dans les écoles du secondaire supérieure nationales. Jonas se considère chanceux d'avoir réussi l'examen et d'avoir été sponsorisé par JRS. Ils étaient 180 élèves à avoir passé l'examen national de secondaire inférieur pour 50 places mises au concours sur la base des meilleurs résultats par JRS.

Au secondaire supérieur, chaque élève est tenu de s'inscrire dans une option spécifique. Ce choix est important car il détermine les sujets qu'ils peuvent choisir à l'Université. Pour pouvoir s'inscrire dans des matières comme la biologie, la chimie et la physique, il faut avoir obtenu une moyenne supérieure à 6 à l'examen national – c'est-à-dire de très bons résultats. « *I was like the king. In Kinyarwanda, we say that if you got more than 6 you are the king because you can choose the subject you want* », me dit Jonas en riant, qui s'est inscrit en biochimie. Un choix stratégique, puisqu'il rêve de devenir médecin pour deux raisons. Premièrement suite à un accident, Jonas a passé plusieurs semaines à l'hôpital du camp où

²³ Les termes « secondaire inférieur » et « tronc commun » sont utilisés comme synonymes.

²⁴ JRS en tant qu'ONG partenaire du HCR était mandatée de la gestion de l'éducation formelle et informelle ainsi que des activités parascolaires (sports, loisirs, culture) au sein des cinq camps de réfugiés au Rwanda. JRS a financé des bourses pour permettre aux élèves de continuer leur scolarité à l'extérieur du camp et ainsi accéder au diplôme de fin d'études. En 2009, officiellement à cause du manque de moyen, JRS a stoppé l'attribution des bourses puis a définitivement mis fin à ses activités au Rwanda en 2012. Elle a été remplacée par ADRA.

une infirmière s'est si bien occupée de lui qu'il s'est fait la promesse d'aider un jour les gens du camp en devenant médecin. Deuxièmement, « *en Afrique, quand tu es médecin tu n'as pas de risque d'être au chômage et tu peux devenir riche* » poursuit-il. Un choix également valorisé par Samuel, Floride et Aimé, les responsables de l'éducation chez JRS. Lorsque des élèves obtiennent une moyenne supérieure à 6, le *staff* de JRC les encourage à choisir l'une des sciences comme option. Un choix également encouragé par Bosco, un oncle maternel lointain, à qui Jonas a demandé conseil. L'avis de ce dernier, qui vit à Kigali et qui travaille dans le secteur privé, compte beaucoup pour Jonas pour la raison suivante : il est le seul de la famille à être détenteur d'un diplôme universitaire en sciences économiques (de l'Université de Goma, capitale de la province du Nord-Kivu en RDC). Lorsque ce dernier a fui le Congo en 1996, il est allé à Kigali chercher du travail et se procurer une carte d'identité rwandaise. Parce que ce membre de la famille avait quelque chose dans sa poche, pour reprendre l'expression de Jonas, il n'a pas eu besoin de recevoir l'assistance du HCR et n'est pas allé dans un camp de réfugiés. Jonas valorise donc l'enseignement supérieur pour la débrouillardise et les opportunités qu'il peut entraîner en situation de déplacements forcés et prolongés. Bosco encourage vivement Jonas à s'inscrire en biochimie pour pouvoir étudier la médecine à l'Université – une profession qui permet de gagner beaucoup d'argent et de bien vivre selon l'oncle.

Au cours de ces trois années d'internat, Jonas étudie méticuleusement. Tandis que la plupart des autres jeunes de l'internat profitent des quelques heures avant le coucher pour jouer, de son côté, Jonas préfère réviser la matière de la journée. Souvent, Jonas pense à ceux qui sont au camp et à ceux qui n'ont pas eu la chance de continuer à étudier. Jonas est le seul réfugié de l'école, mais aucun autre élève ne le sait, par peur que l'on se moque de lui. Secret qu'il est facile de camoufler parce qu'« *in Congo, we speak Kinyarwanda, so you cannot differentiate Rwandophone Congolese with Rwandese. Also, if I may say so, our skin is the same, so none can unmask us* ». Sans être démasqué, Jonas fait ses devoirs chaque soir avec beaucoup d'assiduité parce qu'il aimerait « faire la différence ». Posture qu'il explique à la fois d'un point de vue pratique – si les étudiant·e·s nationaux peuvent redoubler une année, JRS ne sponsorise pas un deuxième fois les réfugiés en cas d'échec – et à la fois d'un point de vue social – il ne veut pas décevoir « *all that have put so much hope in us in the camp* » et « *those that didn't have the chance to study* ». Ce type de discours est également nourri par les acteurs de développement qui travaillent dans les camps. Lorsqu'ils rentrent au camp pendant les vacances, Aimé et Floride, deux officiers de l'éducation chez JRS, « *would usually tell us: "you have to make a difference and to know where you come from"* ». Le *staff* de JRS encourage les élèves du secondaire à obtenir les meilleurs résultats de leur promotion afin de démontrer que « *refugees are capable* » et qu'ils puissent avoir peut-être la chance d'être sélectionné par le programme DAFI.

Une fois de plus, il termine le secondaire supérieur avec d'excellentes moyennes. Il ne se réjouit pourtant pas autant que ses camarades rwandais, dont la majorité compte poursuivre des études à un niveau d'enseignement supérieur. Si la plupart des réfugiés qui finisse

l'école secondaire rêve d'aller à l'Université, leur trajectoire n'est pas aussi limpide que celle des nationaux. Jonas est conscient que beaucoup d'entre eux finissent par rentrer au camp pour enseigner dans ses écoles primaires ou secondaires ou trouver du travail en intérimaire (dans les secteurs de la construction, de l'agriculture et du travail domestique) en dehors du camp.

Après avoir passé trois ans en internat hors du camp, Jonas rentre à Kiziba et apprend qu'un poste d'enseignant de biologie et mathématique se libère au collège Amahoro – le prédécesseur ayant été sélectionné par DAFI. Parmi les cent vingt candidatures déposées, Jonas obtient le poste et pense que ses bons résultats ont joué en sa faveur. Même s'il apprécie énormément enseigner, Jonas voit dans cette activité lucrative une situation temporaire. Décidé à poursuivre ses études à l'Université, il tente sa chance auprès de la bourse nationale en espérant pouvoir bénéficier des failles du système informatique. Qu'en est-il précisément ? Les élèves qui obtiennent les meilleures moyennes à l'échelle nationale sont d'office inscrits à l'Université du Rwanda et reçoivent une bourse de 25'000 francs rwandais (RWF) par mois pour toute la durée du cursus. Informatisé depuis peu de temps, le système présente encore des lacunes dont le fait que le statut juridique des étudiantes et des étudiants ne figure pas sur la liste. Jonas obtiendra une bourse étatique, mais les choses vont se compliquer. Afin de finaliser l'inscription à l'Université du Rwanda, Jonas doit remplir une série de formulaires d'identification (nom, prénom, adresse, identité des parents) qui finit par le bloquer dans sa démarche : « *because you are a refugee, they see that you are missing in their data base. So it means that you have a place there, but you cannot get the scholarship* ». Cette situation lui paraît extrêmement injuste et le relègue à la situation liminale dans laquelle les réfugiés se trouvent: « *it was really bad for me, I had a chance to study but could not because I am a refugee. At that time, I remember I spent three days not teaching because I was too sad* ». Ne se laissant pas décourager, Jonas est au courant de l'existence du programme DAFI et décide de tenter sa chance. Parmi les six cent candidatures déposées au camp de Kiziba cette année-là, dix-huit seront retenues, sachant que la priorité est accordée aux filles. Le formulaire DAFI demande de lister trois filières différentes et qui n'excèdent pas quatre ans de formation. Jusqu'au-boutiste, Jonas s'inscrit toutefois trois fois pour la médecine, dont la durée des études est de six ans. L'un des responsables du HCR de Kiziba le rend attentif au fait que sa stratégie pourrait se retourner contre lui et que son inscription pourrait ne pas être prise en compte. Mais Jonas croit en l'aide de Dieu. Une fois de plus, ses brillants résultats scolaires ainsi que son implication dans le camp en tant qu'enseignant « auront porter ses fruits » m'a-t-il confié, car Jonas obtient une bourse DAFI. Néanmoins, Jonas découvre qu'il a été inscrit en agriculture. L'accord qui existe entre le programme DAFI et l'Université du Rwanda stipule que les « bénéficiaires » d'une bourse DAFI sont inscrits dans les facultés où il reste des places disponibles après que les inscriptions des nationaux aient été traitées. Deux semaines après la rentrée, il se rend compte qu'il figure à la fois sur les listes d'inscription en agriculture et en médecine (datant de sa première tentative avec la bourse gouvernementale). Obstiné, Jonas tente alors de négocier avec le responsable DAFI du HCR au Rwanda et il lui fait part



de la proposition suivante : DAFI pourrait lui financer ces quatre premières années en médecine et il se débrouillerait pour financer les deux dernières années. Considéré comme un cas à part, le responsable DAFI du HCR au Rwanda, décide de présenter la situation aux responsables du programme DAFI à Genève. Ceux-ci décident de faire une exception et de financer la totalité du cursus de médecine de Jonas (ainsi que de Didier, un autre étudiant DAFI qui s'est trouvé dans une situation similaire à Jonas, et que j'ai également interviewé).

Si je décris la trajectoire de Jonas en premier, c'est peut-être parce qu'elle est la plus représentative et qu'elle est la plus proche de la *trajectoire dafiste* qui nourrit les imaginaires humanitaires. Quant est-il précisément ? Jonas a été scolarisé dans les écoles du HCR dans le camp de Kiziba, a été membre de plusieurs clubs de jeunesse également mis en place par le HCR, puis a reçu une bourse par JRS afin d'effectuer son cycle de secondaire supérieur dans une *boarding school* et finalement, avant d'être sponsorisé par DAFI, est rentré au camp et a enseigné dans l'une des écoles secondaires administrées par le HCR. Jonas, comme « produit » du système éducatif humanitaire, représente et matérialise l'aboutissement du continuum éducatif humanitaire. Il incarne l'archétype idéal du *dafiste*. Il est le type d'étudiant DAFI à qui le HCR pourrait demander de venir témoigner de son parcours lors de la journée mondiale pour les réfugiés ou encore lors de sommets mondiaux sur l'éducation (comme l'extrait de mon journal de terrain que j'ai présenté dans la problématique).

Le récit de Jonas met en exergue le rôle exercé par divers acteurs du développement sur son parcours scolaire. Au cours de sa scolarité, Jonas est encouragé à s'investir pour la communauté de réfugiés dans les camps (e.g. : obtention des meilleures moyennes, implication au sein de clubs pour les jeunes). Il est également influencé de choisir les matières considérées comme les plus prestigieuses socialement (hiérarchie des savoirs sur laquelle je reviendrai) mais également celles qui s'avèrent les plus utiles au sein des camps (métiers à vocation sociale et humanitaire). Cette trajectoire met en lumière la façon dont la future élite des camps est modelée par les acteurs humanitaires selon une série de critères subjectifs et que l'on retrouve dans les objectifs du programme DAFI ainsi qu'au sein des subjectivités politiques qui sont projetées sur la figure du rôle modèle. La biographie de Jonas démontre que les agents du développement ne sont pas les seuls à exercer une influence sur les jeunes du camp. Les autres réfugiés ou des membres de la famille externe peuvent également avoir une importante influence.

*Gisèle : postulat urbain*²⁵

Gisèle est en troisième de Bachelor en sciences informatiques à l'Université du Rwanda à Butare. Originaire de Bukavu, la capitale de la province du Sud-Kivu en République Démocratique du Congo, elle a deux ans lorsque ses parents fuient le Congo et s'installent à

²⁵ « « réfugiés urbains », expression se rapportant aux réfugiés statutaires dispersés dans les villes » (FRESIA 2009 : 77).

Kigali. Troisième de cinq enfants d'un comptable, elle se considère chanceuse de ne pas avoir été élevée dans les camps où les conditions de vie lui semblent difficiles.

L'image que nourrissent les imaginaires populaires et médiatiques est celle de camps de réfugiés rhizomiques, composés de rangées de tentes qui s'étendent à perte de vue. En réalité, plus de 60% des 19,5 millions de réfugiés sous la protection juridique du HCR vivent dans des milieux urbains tandis qu'un peu plus d'un tiers sont dans les camps (HCR n.d. : Urban Refugees). L'agence des Nations Unies pour les réfugiés affirme fournir moins d'aide aux réfugiés urbains qu'à ceux qui vivent dans les camps (*ibid.*). Contrairement aux camps, les réfugiés urbains ne sont pas regroupés dans un même quartier ou sur une même colline. D'après Gisèle, ils sont socio-économiquement plus autonomes que dans les camps. La plupart étant arrivé par leur propre réseau social, ils se sont éparpillés aux quatre coins de la ville et n'ont pas forcément de contact entre eux. Au Rwanda, les réfugiés urbains bénéficient d'une assistance médicale de base et d'une aide aux frais de scolarisation pour les familles considérées comme « vulnérables ». Le HCR ne crée pas d'écoles et ne sponsorise pas non plus des écoles nationales, il revient aux parents d'inscrire leurs enfants dans les établissements scolaires de leur propre choix.

Gisèle grandit sur l'une des nombreuses collines qui ornent la capitale rwandaise et débute sa scolarité à l'école congolaise de Kigali, située à quelques kilomètres de la maison. Une décision que ses parents font pour les raisons suivantes : financière (moins onéreuse que les écoles rwandaises publiques) et socio-culturelle (les enseignants étant Congolais, il s'agit d'une opportunité de transmettre à leurs enfants la culture congolaise). Cette institution suit le curriculum congolais, célèbre les fêtes nationales congolaises et est fréquentée par des enfants d'origine congolaise (qui ne sont pas forcément reconnus comme réfugiés) et rwandaise. Gisèle est fière d'étudier dans cette école, où elle y apprend à parler correctement et couramment le français, l'anglais et le swahili. De la maternelle au cycle du secondaire supérieur, Gisèle ne connaît d'autres cours de récréation que celle de cette école (où ses deux frères et ses deux petites sœurs étudient/ont étudié). Contrairement aux jeunes réfugiés des camps qui sont envoyés en internat au secondaire supérieur, elle ne quittera pas le cocon familial avant d'aller à l'Université. Gisèle provient d'une famille éduquée au sein de laquelle on trouve des comptables, des scientifiques et des enseignants. Au secondaire supérieur, elle hésite entre la comptabilité, les langues et la biochimie. Finalement, suite aux conseils avisés de son père et parce qu'elle « aime les chiffres », elle « [se] lance dans la comptabilité ».

Ce n'est pas parce qu'ils ont accès à un niveau de formation supérieur et qu'ils vivent dans une société plus cosmopolite que les réfugiés urbains ne rencontrent pas des difficultés liées à leur statut. C'est à partir de l'école primaire que Gisèle connaît « ce sentiment de discrimination parce qu'on est réfugié ». Au début de chaque semestre, les personnes chargées de l'enseignement demandent aux jeunes réfugiés de se lever, afin de vérifier si les frais d'écologie ont été payés. Une situation qui met Gisèle extrêmement mal à l'aise et la

fait souffrir parce que les autres enfants, les Rwandais et les Congolais, se moquent d'elle ainsi que les autres enfants réfugiés. Cet exemple est révélateur du type de marginalisation auxquels les réfugiés urbains sont confrontés : moins liée à leur statut « d'étranger », elle est d'avantage liée à leur précarité économique.

En dehors de l'école, Gisèle joue dans le quartier avec les autres enfants rwandais. Elle leur cache qu'elle est réfugiée. Elle ne côtoie d'autres réfugiés que dans le cadre du club *anti-HIV & SGBV (Sexual and Gender Based Violence)* mis en place par une ONG partenaire du HCR. Deux fois par mois, les jeunes réfugiés urbains se rassemblent et sont sensibilisés à certaines thématiques (le SIDA, SGBV) à travers un certain nombre d'activités ludiques. Gisèle aime surtout l'atelier de théâtre ; par groupe de six ou sept enfants, ils doivent créer une pièce de quelques minutes à partir de scénarios donnés par les encadrants de PLAN, une ONG partenaire du HCR. Son caractère bien trempé doit souvent à Gisèle le rôle du méchant comme celui du père violent ou celui de l'instituteur abusif. Rôle qu'elle adore. De temps en temps, Gisèle et ses camarades donnent un spectacle aux autres réfugiés urbains qui ne font pas partis du club. « *On faisait ça pour les aider les autres, tu sais parce que les jeunes réfugiés parfois ils ne savent pas quoi faire de leur vie, ils n'ont pas d'études, ils tombent dans la drogue, les abus sexuels, tu sais les choses sans valeurs. On voulait leur montrer que le sida ce n'est pas bien* » se souvient-elle. Par ailleurs, chaque vingt juin, journée mondiale des réfugiés, les jeunes du club montent sur scène pour présenter leurs créations lors de la cérémonie organisée par le HCR à Kigali. Il est plus facile de faire participer des jeunes réfugiés urbains à cette journée que ceux des camps parce qu'ils sont déjà sur place.

En janvier 2013, Gisèle termine son secondaire supérieur avec d'excellentes moyennes. Bien décidée à suivre la trajectoire de son père et de ses deux frères aînés – qui n'ont pas été sponsorisés par DAFI mais par plusieurs membres de la famille restée au Congo – et d'aller à l'Université, elle attend avec impatience de pouvoir s'inscrire au programme DAFI pour la rentrée suivante. Arrêtons-nous ici quelques instants sur les rapports de genre. Si Gisèle souhaite imiter la trajectoire de ses deux frères – une décision que son père encourage – le financement et l'accès à un niveau d'instruction supérieur emprunteront une voie différente. Tandis que le financement de l'éducation des garçons, perçue comme prioritaire par rapport aux filles (EL JACK: 2011 19) s'appuie sur le support d'autres membres de la famille, Gisèle mobilise quant à elle de l'aide externe, dans ce cas-ci, du programme DAFI. Ainsi, si le fait d'être une fille et le fait d'être réfugié peuvent être synonymes de désavantages sociaux, moraux et économiques, ces « ingrédients » deviennent, au sein de ce contexte de déplacements forcés et prolongés, marqueurs d'opportunités²⁶. Dans un tel contexte, l'ordre moral humanitaire (basé sur les droit de l'Homme, de l'enfant et une égalité des genres) « *challenge patriarchal values and structures within households, communities and beyond* » (*ibid.* : 29).

²⁶ Il ne faudrait ici en aucun cas confondre opportunité (connoté positivement) et opportunisme (connoté négativement dans le langage commun).

Au moment des inscriptions, son père lui souffle que l'économie et la comptabilité sont indémodables et que l'informatique, domaine de l'avenir par excellence, offrira dans les années à venir de nombreux postes. Gisèle opte donc, dans l'ordre de préférence, pour la comptabilité, l'informatique et l'économie. En attendant le verdict, Gisèle travaillera pendant huit mois bénévolement comme caissière dans un Cybercafé à Kigali. Même avec les brillants résultats qu'elle a obtenus, Gisèle a des doutes « *parce qu'on sait que ce n'est pas tout le monde qui est choisi* ». Le quinze juin 2013, elle s'en souvient encore, Gisèle apprend qu'elle est la seule parmi tous les réfugiés urbains de Kigali à avoir été sélectionnée par le programme DAFI.

Il me paraissait important d'inclure dans cet éventail de trajectoires scolaires celle d'un réfugié ou d'une réfugiée urbaine, parce que l'idéal de la *trajectoire dafiste* se construit principalement sur les parcours de réfugiés des camps. Retourner dans les camps de réfugiés afin d'aider « sa communauté » est l'un des aspects central du programme DAFI. Un investissement qui caractérise la finalité de la trajectoire dafiste idéale. Ainsi, le récit de vie de Gisèle nous invite à réfléchir à la fabrication et au modelage des jeunes réfugiés à partir d'un regard différencié. Si certains aspects similaires existent dans les biographies de réfugiés urbains, je m'intéresse ici aux singularités liées au contexte urbain. Je tiens à préciser que la distinction que j'opère entre les réfugiés des camps et les réfugiés urbains ne se veut pas figée. Si la plupart des recherches menées sur les camps de réfugiés établissent une différence entre les réfugiés dans les camps et les réfugiés urbains, cette approche dichotomique relève principalement d'une distinction produite « *à partir du lieu d'habitation des réfugiés et non en relation avec leurs pratiques de l'espace et de la ville* » (DORAÏ 2008: 3). Si cette remarque est à prendre en compte, il m'intéresse ici de saisir les différents traitements liés aux logiques de gouvernance humanitaire entre les jeunes réfugiés des camps et celles et ceux des espaces urbains. Par ailleurs, si tous les réfugiés urbains ne sont de loin pas tous des réfugiés instruits (SOMMERS 1995), il est intéressant de retenir que la plupart des protagonistes de ce travail associent à la figure du réfugié urbain un certain niveau d'instruction et par conséquent un avantage socio-économique.

Je remarque que l'influence des acteurs de l'humanitaire est beaucoup moins présente au sein des contextes urbains qu'au sein des camps. Un constat que Gisèle a problématisé elle-même. Selon elle, les réfugiés des camps côtoient quotidiennement les agents du développement tandis que les réfugiés urbains sont rarement en contact avec eux. Gisèle pense également que les réfugiés des camps ont plus besoin de recevoir de l'aide que ceux des villes parce que ces derniers « *peuvent se débrouiller* ». Vision également partagée par la plupart de mes collègues chez ADRA et par d'autres étudiants DAFI. En témoigne le propos de Didier, un étudiant en médecine: « *les urbains ont quelque chose dans la poche, alors ils vont aller en ville mais les non-éduqués vont dans les camps* ». Si les réfugiés urbains bénéficient selon les dafistes d'une position socio-économique privilégiée, ce privilège peut devenir désavantageux dans le cadre de la sélection des bourses DAFI. Si le

programme DAFI stipule qu'il opère une sélection proportionnelle de réfugiés des camps et des villes, Gisèle pense que la réalité est plus nuancée. D'après elle, comme les réfugiés des camps vivent « *dans des conditions de vie plus difficiles* », et que le programme donne la priorité aux plus « vulnérables », ils ont plus de chance d'être sélectionnés. Les réfugiés des camps ont aussi plus de probabilité d'être sélectionné du fait que le staff des ONG et des organisations onusiennes les connaît. Gisèle n'a toutefois pas été complètement invisible au sein de la sphère humanitaire puisqu'elle a fait parti du club *anti-HIV & SGBV* mis en place par le HCR et une ONG partenaire. Outre ses bonnes notes, cette interlocutrice pense que son engagement au sein du club a joué en sa faveur : « *parce qu'ils savaient qui j'étais, que j'étais sérieuse* ». Les clubs de jeunesse coordonnés par le HCR et ses ONG partenaires sont des espaces de visibilité qui permettent à ceux qui y participent de se « démarquer » au sein de la sphère humanitaire. L'accès aux clubs fait l'objet d'une sélection parmi les enfants réfugiés liée aux bons résultats scolaires, et se présente ainsi comme une récompense et un privilège. Les clubs sont également des lieux de socialisation aux discours humanitaires et aux droits de l'Homme et de l'Enfant et participent de ce fait « *[in] shaping children's political subjectivities and offering them very different models of thinking of themselves as right-bearers and participating subjects* » (FRESIA & VON KÄNEL 2015 : 3). L'adhésion à ce type de club joue un rôle important dans le modelage de la future élite et par conséquent celle du rôle modèle. L'investissement participatif est un critère tacite de sélection des futures « bénéficiaires » DAFI et pourtant quasiment incontournable. Aspect sur lequel je reviendrai dans les lignes qui suivent.

Jackson : ni l'un ni l'autre

Jackson est étudiant en sciences politiques à l'Université du Rwanda. Il a aujourd'hui vingt-huit ans. Orphelin à cinq ans d'un père éleveur, il a été élevé avec ses deux sœurs par son oncle paternel avec qui sa mère aura quatre autres enfants. En 1996, lorsque les Forces Armées Rwandaise (RDF) attaquent des villages de ceux qu'ils imaginent être des Tutsis rwandophones, Jackson, accompagné de sa mère et de ses six frères et sœurs, quitte les grandes plaines du Masisi, territoire du Nord-Kivu en RDC et trouve refuge au camp de transit de Mudende, près de la frontière congolaise (comme Jonas). En août et en décembre 1997, des groupes armés traversent la frontière de la RDC et attaquent le camp. Tandis que la plupart des réfugiés est déplacée dans les camps de Gihembe et de Kiziba, la mère de Jackson décide, suite à cet événement, de se débrouiller par elle-même et sans l'assistance du HCR. Mobilisant son propre réseau social, elle s'installe avec ses sept enfants dans un petit village à quelques kilomètres de Gisenyi. Un cas de figure qui n'est de loin pas isolé parmi les réfugiés congolais originaires du Nord-Kivu. Jackson insiste sur le fait que : « *as I told you, we are Congolese Rwandophone, but we have many relatives that are like Rwandese and live in Rwanda* » et définit le choix de sa mère comme pragmatique : « *at least when you have your own house, you can grow cassava, beans, maize, cabbages and breed a couple of chicken and goats, what you cannot do in camps* ».

Parce qu'il est le fils aîné de la famille, Jackson est envoyé par sa mère chez Angélique, une grande tante du côté maternelle qui vit au Nord du Rwanda, afin de s'occuper de ses troupeaux de bétails. Jackson a à ce moment-là douze ans. Tous les matins pendant deux ans, Jackson emmène paître le troupeau de vaches à longues cornes sur les collines. N'ayant jamais été à l'école, cet interlocuteur est analphabète. Une situation dont il souffre beaucoup et face à laquelle il éprouve beaucoup de honte. Et ce surtout lorsque sa cousine benjamine, la fille d'Angélique, lui lit des passages de la bible. Se décrivant comme une personne déterminée, Jackson commence à demander aux bergers lettrés qu'il rencontre dans les pâturages de lui lire un verset de la bible qu'il s'amuse ensuite à répéter en boucle. Son excellente mémoire lui permet de faire des progrès considérables en quelques mois. À la fin de l'année 1998, comme chaque fin d'année, Jackson rend visite à sa mère et à ses frères et sœurs. Vacances durant lesquelles il se fait la promesse de ne pas repartir garder les troupeaux de sa tante maternelle tant qu'il ne saura pas lire et écrire correctement. Bosco, son voisin rwandais du même âge, lui propose de lui apprendre à lire et à écrire en Kinyarwanda. Jackson vend des beignets confectionnés par sa mère jusqu'à ce que Bosco rentre de l'école, puis se plonge au sein des méandres de l'alphabet, des voyelles, des consonnes et des syllabes.

Au moment où Jackson et Bosco se sont rencontrés, l'église anglicane du Rwanda, avec l'aide financière d'églises anglicanes américaines, fait construire l'école primaire et secondaire de Saint-Eloïse à Musanze, la deuxième ville du pays. Un établissement scolaire destiné à scolariser les enfants des hauts dignitaires du pays sous condition qu'une partie des inscriptions soit réservées et financées pour les orphelins du génocide. Tandis qu'à cette période la langue officielle du système éducatif rwandais est le français, Saint-Eloïse est une école dont le curriculum est suivi en anglais, sous l'influence des bailleurs de fonds américains.

En 1999, au lieu de retourner s'occuper des vaches à longues cornes, Jackson, sachant dorénavant lire et écrire, décide avec son ami Bosco « *de se faire passer pour des orphelins* » afin d'intégrer cet établissement scolaire. Jackson effectuera toute sa scolarité dans cette institution, où il travaille assidument afin de rattraper son retard. En 2003, lorsque le Nord-Kivu semble retrouver un semblant de paix, sa mère, accompagnée de ses frères et sœurs, rentre en RDC. S'étant procuré une carte d'identité rwandaise lors de son inscription à l'école, Jonas leur rend visite durant les grandes vacances jusqu'en 2008 lorsque la guerre éclate à nouveau. Jusqu'à la fin de sa scolarité, Jackson ne retransversa pas la frontière, faute de quoi il risquerait de se faire enrôler dans l'armée ou dans l'un des groupes rebelles présents dans la région. Au secondaire, il choisit comme option les sciences humaines qui comportent, l'histoire, la géographie et l'économie. Choix qu'il explique pour la raison suivante : « *I am very interested in leadership and I believe that people that have studied humanities are likely to be leaders. So my choice in choosing humanities was that I want to become a political leader and also, I wasn't good enough in science* ». En 2012, son diplôme de secondaire supérieur en poche, Jackson – qui s'était procuré une carte d'identité

rwandaise – tente en vain d’obtenir une bourse gouvernementale pour étudier à l’Université du Rwanda. Bredouille, il décide de rentrer en République Démocratique du Congo où il espère trouver du travail au sein des nombreuses organisations gouvernementales ou des organisations onusiennes. Si sa parfaite maîtrise de l’anglais, du Kinyarwanda et du Swahili est un avantage dans la région, Jackson se heurte à des candidats plus qualifiés que lui. Pendant deux ans, Jackson subviendra à ses besoins et celui de sa famille en décrochant des boulots temporaires comme marchand ambulant ou garçon de service. Puis la guerre ré-éclate et, se sentant à nouveau menacés, Jackson fuit avec les membres de sa famille vers le Rwanda. Ils font cette fois-ci la demande de statut de réfugié auprès du HCR et s’installent dans le camp de réfugié de Kigeme au sud du pays. Alors que sa mère avait refusé de devenir réfugiée sous la protection du HCR quinze ans auparavant, elle considère aujourd’hui de ne plus avoir la force – en partie en raison de son âge – pour subvenir seule aux besoins de sa famille. À l’âge de vingt-cinq ans, Jackson fait le choix de devenir un réfugié et de renoncer à sa carte d’identité rwandaise pour les raisons suivantes : « *I tried to get a governmental scholarship but as I told you, I didn’t manage, so I decided to become a refugee* ». « Devenir réfugié » est ici perçu comme un choix stratégique : n’ayant ni réussi à se procurer une bourse étatique, ni à obtenir un emploi de par son manque de qualifications universitaires, Jackson déduit qu’il a plus de chance d’obtenir une bourse afin d’étudier à l’Université en étant un réfugié.

Sensible à l’importance que revêt l’éducation (de part son propre parcours), Jackson décide d’organiser bénévolement des appuis scolaires durant la semaine afin d’occuper les jeunes du camp et d’améliorer leur niveau d’anglais. Sa préoccupation première, dit-il, est « *to occupy the youth that does nothing and sit the whole afternoon* ». Par ailleurs, « *when you try to keep them busy, everyone thinks that you are a great person* » poursuit-il. Une activité bénévole qui remporte un franc succès et à travers laquelle il se fait remarquer par le staff sur place d’ADRA et du HCR. Par la suite, Jackson décroche un poste d’enseignant d’anglais dans le cadre d’un programme de rattrapage intensif. Une opportunité qu’il considère de rêve pour son implication et son intégration au sein du camp. Cette initiative vise à apprendre l’anglais aux jeunes réfugiés qui viennent d’arriver de la RDC afin qu’ils puissent intégrer le système scolaire rwandais dont l’anglais est, après le kinyarwanda, la deuxième langue d’enseignement. Rêvant d’étudier les sciences politiques afin de devenir politicien, Jackson déposera sa candidature pour le programme DAFI et décrochera une bourse.

Jackson n’a ni grandi dans un camp de réfugiés comme Jonas, ni dans un centre urbain comme Gisèle. Si la trajectoire de cet interlocuteur ne rassemble pas les caractéristiques (participation dans un club de jeunesse, scolarité écoles des camps) qui sont rattachées à la trajectoire dafiste idéale – tel que cela a été suggéré pour Jonas - Jackson a pourtant réussi à suffisamment se démarquer au sein de la sphère humanitaire afin de décrocher une bourse DAFI. Son travail bénévole en tant que répétiteur scolaire au sein de « sa

communauté » lui a permis, en plus des bonnes moyennes qu'il a obtenues pour son diplôme de secondaire supérieur, de gagner de la visibilité auprès des agents humanitaires.

Si dans les imaginaires populaires et médiatiques l'expérience de l'exil, largement soumise à la généralisation, est rattachée à l'image du réfugié déraciné et victime (ZEUS 2011; EPSTEIN 2012; AGIER 2008), la trajectoire biographique de Jackson permet de nuancer de tels à priori. Sans pour autant contester l'existence d'un ordre global national, son récit de vie nous invite à réfléchir à la manière dont les acteurs se situent par rapport aux catégories – comme celle de réfugié – aux dispositifs ou aux marges de manœuvres que les individus mettent en place et à la façon dont ils se les (ré)approprient.

Les trois récits narratifs décrits ci-dessus diffèrent par les divers choix – forcés ou désirés – pour lesquels les familles de ces trois acteurs ont opté; si cela fait plus de vingt ans que la famille de Jonas vit dans le camp de Kiziba et que la famille de Gisèle s'est installée dans le centre urbain de Kigali, la mère de Jackson n'a souhaité ni l'un ni l'autre. Ce choix peut s'expliquer par les liens transfrontaliers de parenté qui existent entre la province du Nord-Kivu et le Rwanda. Plus précisément, entre ceux qui se considèrent comme des Congolais rwandophones Tutsis et des Tutsis rwandais et qui entretiennent des relations proches à travers leurs ancêtres communs.

Le parcours biographique de Jackson illustre la manière dont les « *formes d'ajustements* » (POLLACK 1990 : 293) qu'il développe « *lui permettent de faire, non seulement en s'adaptant aux événements, mais aussi en les retournant à son avantage* » (FASSIN 2001 : 153). Ce protagoniste a réussi à se procurer la nationalité rwandaise, qu'il a quelques années plus tard « délaissé » afin de pouvoir bénéficier du statut de réfugié. Un choix de nature stratégique. En fonction des situations qui se présentent à lui, « être réfugié », tout comme « être orphelin » sont des étiquettes, des statuts qu'il (ré)active lorsqu'il pense pouvoir saisir une opportunité. Jackson adopte le statut de réfugié parce qu'il lui offre « *plus d'avantages que les citoyennetés nationales* » (FRESIA 2009 : 136) – dont un accès facilité à un niveau d'instruction supérieur. Cette sélection de « citoyenneté » parmi l'éventail disponible est qualifiée de « *institutional shopping* » (BIERSCHENK 2003) ou de « *citizenship shopping* » (FRESIA 2009). Les tactiques (DE CERTEAU 1980) et les ajustements (POLLACK 1990) de Jackson démontrent que ces catégories ne sont pas naturelles. Au contraire, leurs termes et leurs conditions sont définis et produits par un contexte donné et construit. Cette situation de pluralisme identitaire est une illustration de la manière avec laquelle les acteurs peuvent « jouer » sur ces catégories, transgressant et déstabilisant ainsi les paradigmes d'un ordre national des choses (MALKKI 1995 ; WATERS & LeBLANC 2005).

Loin de constituer des trajectoires homogènes, les parcours scolaires de Jonas, Gisèle et Jackson mettent en exergue la pluralité des manières de construire son rapport au statut de réfugié et la multitude de stratégies mises en place pour accéder à un niveau

d'enseignement supérieur au sein d'un contexte de déplacements forcés et prolongés. Si le statut de réfugié est souvent facteur de stigmatisation, il peut être mobilisé comme source d'opportunités pour des individus issus de familles « non-intellectuelles » dans le cas de Jonas et Jackson ou pour des filles dans le cas de Gisèle. Si l'expérience de l'exil tend à être homogénéisée au sein des imaginaires médiatiques et populaires, ces trois parcours mettent en lumière que :

« en ce qui concerne leur éducation, les réfugiés choisissent aussi entre différentes options en fonction du contexte dans lequel ils vivent et de leurs caractéristiques socio-économiques individuelles. Les choix qu'ils font en matière d'éducation ne sont pas forcément des choix permanents et leur entrée dans un système n'exclut pas par la suite de naviguer entre d'autres offres d'éducation. Ces dynamiques et multiplicités de trajectoires scolaires sont rarement prises en compte dans la planification de l'aide, et le support apporté par le HCR (et par d'autres organisations internationales) prend souvent une forme unique ». (CHELPI-DEN HAMER 2010 : 48)

Les trajectoires de ces trois protagonistes mettent en lumière la manière avec laquelle les étudiantes et les étudiants (re)négocient leur « *refugeeness* » (MALKKI 1995 : 16) au sein d'un ordre national global dominant, en démontrant que les interstices au sein desquels les populations déplacées évoluent ne sont pas uniquement producteurs de contraintes mais également d'opportunités. À ce propos, OLIVIER DE SARDAN fait remarquer que :

« tout projet de développement apparaît ainsi comme un enjeu où chacun joue avec des cartes différentes et des règles différentes. On peut dire aussi que c'est un système de ressources et d'opportunités que chacun tente de s'approprier à sa manière ». (2007: 3)

J'ai présenté ci-dessus les singularités de chaque parcours biographique. Ici, je m'attarde sur ce qu'ils ont en commun à partir de la notion de visibilité. Qu'ils aient participé à des clubs de jeunes, qu'elle ait donné un spectacle lors de la journée mondiale des réfugiés, qu'ils aient enseigné dans les écoles du HCR – ces trois protagonistes ont tous intégré à un moment donné un ou plusieurs lieux de visibilité et de reconnaissance au sein de la sphère humanitaire. La notion du « *pedagogical camp* » (2012 : 106) d'EPSTEIN peut s'avérer utile afin de saisir les rôles et les enjeux de cette visibilité.

Le « *pedagogical camp* » (*ibid.*) est un espace à la fois physique et symbolique – qui s'étend bien au-delà de salles de classes – qu'EPSTEIN mobilise pour décrire « *the multiplex of policies and practices enacted in the pedagogic spaces of the refugee camp* » (*ibid.* : 151). Ceci, afin de saisir « *how multiple cultural scripts and institutional practices—originating from global, international, and national venues—interact with each other to form a unique and relatively autonomous system* » (*ibid.* : 106). À titre illustratif l'auteur observe que « *the pedagogic spaces can be found in the variety of clubs and activities in which refugee children in Kakuma participate [...]* » (*ibid.* : 158). Ce type de clubs, auxquels Jonas et Gisèle ont participé durant leur scolarité, sont des lieux où les enfants sont sociabilisés et politisés aux discours humanitaires et des droits de l'Homme. Discours qui s'emploient à « *de-emphasizing and de-fusing the contentious issues of racial, ethnic, or cultural identities in the space of the refugee camp, and focusing rather on the rehabilitation and disciplining of the individual* »

(*ibid* : 152). Ces clubs sont donc des lieux privilégiés où les enfants sont socialisés à un certain idéal de réussite et de subjectivité politique. Ils sont pensés comme des espaces qui permettent de filtrer et de participer à la « fabrication » des futures élites des camps, selon l'idéal humanitaire. Si la figure du rôle modèle est projetée et cristallisée sur les étudiants et les étudiantes DAFI, il n'en reste pas moins que son modelage prend déjà forme au sein des expériences socialisatrices qui précèdent celle de leur entrée dans la vie universitaire.

Le programme DAFI sélectionne les futurs boursiers au cas par cas. Ainsi, « être connu » (Aimable), « faire ses preuves lorsque l'on n'a pas été un réfugié tout le temps » (Jackson) auprès des agents du développement semble être des aspects essentiels afin de pouvoir être sélectionné. Si ces trois récits biographiques tendent à démontrer que la trajectoire dafiste idéale n'existe pas, elle exerce néanmoins une influence sur les trajectoires des jeunes des camps et a un impact lors du processus de sélection des bourses DAFI comme nous le verrons dans la section suivante.

Ces récits ont été racontés sur un ton brave, héroïque, déterminé, courageux et énergique. Posture que j'interprète de la manière suivante : en se faisant passer pour des individus « forts » s'inscrit – consciemment ou inconsciemment – la volonté de ces personnes de se détacher de l'image passive et victimaire qui nourrit l'imaginaire populaire, humanitaire et médiatique (à laquelle je suis également associée). Les dafistes appartiennent désormais à une certaine élite intellectuelle et cherchent à construire et à valoriser une image positive de leur trajectoire biographique (FRESIA 2009 : 135). Ce qui participe aussi à renforcer et à coproduire cette figure du rôle modèle.

7.2 Quels critères d'attribution ?

Les réflexions présentées dans les lignes qui suivent s'intéressent aux critères d'attribution des bourses DAFI et aux enjeux explicites ou implicites qui y sont liés. Pour ce faire, les lecteurs et les lectrices sont invités à suivre l'itinéraire d'un formulaire d'inscription au programme DAFI afin de rencontrer les différents acteurs (agence onusienne, ONG, bailleurs de fonds, entité étatique, étudiant représentant) qui jalonnent sa trajectoire. Une manière de rendre compte de la multitude et de la diversité d'acteurs qui sont impliqués dans ce processus de sélection et de souligner les décalages qui peuvent exister entre les cadres normatifs flous (CHELPI-DEN HAMER et al. 2010 : 11) d'un programme d'aide et son application à l'échelle locale.

Itinéraire d'un formulaire d'inscription

Le formulaire universel du programme DAFI stipule les critères d'admission minimaux suivants : posséder un statut de réfugié reconnu ; être âgé de moins de vingt-huit ans au moment de l'inscription ; avoir obtenu d'excellentes moyennes au secondaire supérieur. Le

programme tient également compte des aspects suivants : l'attribution d'une bourse par famille ; le choix du sujet doit être pertinent par rapport à l'offre du marché du travail ; la durée du cursus du domaine d'étude choisi ne doit pas dépasser quatre ans ; le candidat ou la candidate ne doit pas posséder de dossier de réinstallation²⁷ ; la priorité est donnée aux candidates et aux individus avec des besoins spécifiques, e.g. aux filles et aux personnes présentant un handicap ; la part de réfugiés urbains et ceux des camps doit être proportionnelle, à l'exception des pays où la majorité des réfugiés réside dans des camps. Les potentiels futurs étudiant-e-s DAFI sont tenus, en plus des critères énumérés ci-dessus, d'indiquer dans l'ordre de préférence les trois matières qui les intéressent, à condition que l'option étudiée au secondaire supérieur le leur permette. Par exemple, l'inscription au sein des facultés de médecine et d'ingénierie est possible uniquement si le candidat a étudié une branche scientifique au niveau secondaire supérieur. Ils sont également tenus d'inscrire les activités qu'ils ont menées dans le but « d'aider leur communauté » ou de mentionner les différentes associations au sein desquelles ils ont été actifs.

Au Rwanda, les formulaires sont distribués dans les camps de réfugiés ainsi qu'au centre *AHA Refugee Reception Center* de Kigali dans le courant de la fin août. Une fois dûment rempli par les jeunes réfugiés, le formulaire doit être retourné d'ici à la fin septembre aux bureaux du HCR des camps ou au centre de santé précité. C'est à cette échelle, celle du camp ou du centre urbain, qu'un premier grand tri a lieu. En 2015 parmi les deux mille cinq cent formulaires déposés dans les camps de Kiziba, de Nyabiheke, de Gihembe, dix ont été retenus. Faut de avoir pu assister à ce premier processus de sélection, les informations qui suivent ont été récoltées auprès des employés d'ADRA. Dans un premier temps, les élèves qui ont obtenu les meilleures moyennes au secondaire supérieur sont sélectionnés. La performance scolaire est considérée comme le critère le plus important. Dans un deuxième temps, il s'agit de vérifier que les candidat-e-s possèdent un statut de réfugié reconnu, qu'aucune bourse DAFI n'a déjà été attribuée dans leur famille et qu'ils ne possèdent pas de dossier de réinstallation. Outre le retour « volontaire » au pays d'origine ou l'intégration au sein du pays d'accueil, la réinstallation dans un Etat tiers est considérée par le HCR comme l'une des trois « solutions durables ». Afin d'éviter de « *gâcher* » (Joceline, employé du HCR) une bourse DAFI pour des jeunes réfugiés qui se verraient réinstallés au cours de leur cursus, les personnes qui possèdent un dossier de réinstallation sont d'office écartées de la sélection. Dans un troisième temps, entrent en ligne de compte d'autres aspects, comme un nombre équitable de candidatures de filles et de garçons ou une préférence pour les personnes considérées comme vulnérables par le programme. Les formulaires qui survivent à cette première sélection voyagent ensuite jusqu'aux bureaux des quartiers généraux d'ADRA, basés à Kigali, afin d'être soumis à la sélection finale. Empilés sur une table rectangulaire, les formulaires attendent « avec appréhension » d'être scrutés par les acteurs suivants : les responsables DAFI au niveau national du HCR et d'ADRA, les

²⁷ Ce terme désigne la réinstallation durable de réfugiés dans un État tiers disposé à les accueillir et à leur octroyer une protection complète (UNHCR 2015 : Projected Global Resettlement Needs).

délégués respectifs du MIDIMAR²⁸ et de l'Ambassade d'Allemagne, unique bailleur de fond du programme, ainsi que le représentant des dafistes au niveau national. Une fois cette dernière sélection faite, les formulaires voyagent jusqu'au HCR à Genève où ils sont passés en revue une nouvelle fois par les responsables du programme DAFI avant d'être soumis au bailleur de fond pour l'approbation finale.



²⁸ Le MIDIMAR, abreviation pour *Ministry of Disaster Management and Refugees* fait office de représentant de l'Etat rwandais durant la sélection.

La sélection

Mon stage au sein d'ADRA ayant commencé au début du mois de novembre, je n'ai pas pu assister à la sélection annuelle des bourses qui a lieu au début du mois d'octobre. Cependant, j'ai eu la possibilité d'assister à une deuxième sélection, qui a été improvisée en raison de l'arrivée de milliers de réfugiés fuyant le Burundi suite à une réactivation de fortes tensions politiques. Compte tenu de cette situation, cinq bourses supplémentaires ont été attribuées à des réfugiés burundais dans le courant du mois d'octobre. Les remarques qui suivent sont tirées de mes propres observations ainsi que d'explications que m'ont fourni les acteurs impliqués.

À mes côtés sont assis les représentants de chacune des institutions mentionnées ci-dessus, et face à moi se trouvent une trentaine de candidatures, dont cinq seront retenues. Peu après le début de la séance, deux piles sont créées, l'une avec les candidatures des garçons, l'autre avec celle des filles. Si la moyenne scolaire de nombreuses candidatures de garçons est supérieure à la moyenne de la meilleure candidate, les membres de l'assemblée se mettent d'accord pour que trois bourses soient attribuées à des garçons et les deux dernières à des filles.

Aspect que j'ignorais jusque-là mais à la fin du mois de septembre, l'Université du Rwanda se charge de transmettre par courriel une liste qui comporte filières d'étude dans lesquelles il reste des places disponibles. Cet aspect est une fois de plus marqueur de la marginalité des réfugiés. L'exemple de Bonaventure peut servir d'illustration. Souhaitant étudier, dans l'ordre de préférence, la médecine, l'ingénierie ou l'économie et détenteur de la meilleure moyenne parmi les autres candidats, Bonaventure est le premier qui se voit attribuer l'une des cinq bourses. Toutefois, faute de place disponible dans l'une des facultés qu'il a choisi, Bonaventure est inscrit en agriculture. Les quatre bourses suivantes sont attribuées dans l'ordre à : Claude (en comptabilité), Merveille (en management), Wilson (en sciences informatiques) et Bernadette (en santé publique). Cette dernière est la seule parmi les autres candidats et candidates à recevoir l'un des sujets qu'elle a choisi.

Si je n'ai pas pu l'observer lors de cette séance de sélection, les différents responsables du programme DAFI au Rwanda ou à Genève que j'ai côtoyés reconnaissent que le programme DAFI privilégie les domaines d'études scientifiques, à visée pédagogiques ainsi que les sciences économiques et administratives. Benjamin, représentant des étudiants DAFI à l'échelle nationale et qui participe au processus de sélection des bourses DAFI me fait part de ses observations sur le privilège accordé à certains domaines d'étude :

« ce que je remarque à présent, comme il y a de moins en moins de bourses, entre 5 et 10 par année, lors de la sélection, nous favorisons les personnes qui ont étudié les mathématiques, la physique, la biologie, la chimie, les sciences informatiques, l'ingénierie, au dépens des sciences sociales qui sont moins favorisées ».

Les propos de mon interlocuteur font écho à ceux que m'avait tenu Dunja, l'une des responsables du programme DAFI à Genève, une année auparavant. En recevant la liste finale des candidat·e·s sélectionnés pour un pays d'Asie centrale, je me souviens l'avoir entendu s'étonner du peu de médecins, d'enseignants et d'ingénieurs qui y figuraient. Occasion que j'avais saisie afin d'en savoir davantage sur la hiérarchisation des savoirs présente au sein du programme DAFI. Dunja m'avait à ce moment-là expliqué que les professions considérées comme les plus utiles au sein des camps de réfugiés (centre de soins, administrateurs, animateurs, enseignant) et celles les plus accessibles sur le marché du travail étaient les plus privilégiées par le programme DAFI.

Les propos de cette interlocutrice nous invitent à réfléchir aux décalages qui peuvent exister entre les normes officielles d'un programme de développement et les normes pratiques dans le fonctionnement des bureaucraties humanitaires sur plusieurs aspects. Le programme DAFI stipule dans l'un de ses objectifs que « ses bénéficiaires » doivent « *contribute to the refugee community pending a durable solution or repatriation (many graduates work in refugee camps, particularly as teachers and community workers)* » (HCR DAFI Scholarships). Il ne stipule aucunement officiellement que les candidatures qui comportent des matières considérées comme bénéfiques dans les camps fassent l'objet d'anticipation et de favoritisme. OLIVIER DE SARDAN fait référence à cette divergence entre théorie et pratique et constate que :

« partout, en effet, les normes pratiques s'ajoutent subrepticement aux normes publiques, qui régulent la sphère publique et les mondes professionnels, et aux normes sociales (et culturelles), qui régulent les interactions dans la sphère privée. Autant dire que le pluralisme des normes est la règle, et non l'exception, non seulement en Afrique, mais aussi ailleurs [...] ». (2008 : no pag.)

L'application de cette norme pratique (sélection en amont des candidatures dont la matière étudiée présente un potentiel utilitaire dans les camps) reste relativement proche de la norme officielle et de l'un des « *developmental outcomes* » (*ibid* 2008: 19) du programme DAFI – c'est-à-dire : l'accès à l'enseignement supérieur doit participer au développement de la communauté de réfugiés. Par ailleurs, les acteurs institutionnels humanitaires ne sont pas les seuls à décider de l'attribution des sujets aux futures « bénéficiaires » DAFI. L'Etat rwandais, représenté lors du processus de sélection par l'Université du Rwanda (UR) et le MINEDUC (Ministère de l'éducation rwandais) exerce également une influence importante pendant l'attribution des sujets. La réglementation opérée par ces entités institutionnelles démontre que les normes professionnelles d'un programme de développement sont confrontées lors de leur application « sur le terrain » à des obstacles externes – créant ainsi un décalage avec l'idéal attendu. La restriction renvoie une fois de plus mes interlocuteurs et interlocutrices à la situation de liminalité au sein d'un ordre national des choses (MALKKI 1996) dans lequel ils évoluent.

Je m'attarde dans les lignes qui suivent à l'idéologie participative qui sous-tend le « retour au camp » où les dafistes fraîchement diplômés sont encouragés à participer au développement de la communauté de réfugiés en mettant à profit les compétences qu'ils ont acquis durant

leurs études. Ceci à partir des concepts de communauté et de participation qui ont été à plusieurs reprises mentionnés dans ce travail. Dans mon introduction, il est écrit que « [...] *participation and community development are a means to combat a relief mentality and regain a sense of dignity that, it is assumed by Reynolds, have been destroyed by relief and by the traumatic experience of flight* » (TURNER 2010 : 88). Une idéologie humanitaire, basée sur un modèle libéral et démocratique de gouvernementalité, qui tend à modeler « *democratic citizens out of subjugated subjects* » (*ibid* : 90). L'anthropologue ajoute que :

« *the community is not merely something to be governed, it is also a means of government. Therefore, it needs to be « celebrated, encouraged, nurtured, shaped and instrumentalised* » (Rose 1996 : 335). *However, for community to become functional as a governmental practice, it need technocratising* ». (*ibid.*: 98)

C'est à partir de ce prisme participatif qu'il convient de contextualiser la vision utilitariste de l'enseignement supérieur énoncée dans les objectifs du programme DAFI. La politique restrictive d'une bourse par famille ou l'idée selon laquelle le *sponsoring* d'étudiants qui bénéficieraient du programme de réinstallation est un gaspillage (UNCHR 2007 : 3) peuvent également servir d'illustrations. L'enseignement supérieur est ici considéré comme un bien collectif dont doit bénéficier directement la société concernée dans son ensemble, c'est-à-dire la communauté de réfugiés. Les objectifs et les critères de sélection des bourses dont il est question dans cette section s'inscrivent au sein du processus de technocratisation « *for community to become functional as a governmental practice* » (TURNER 2010 : 98).

Cette injonction participative n'est pas forcément perçue négativement ou comme une contrainte par les étudiantes et les étudiants DAFI, dont la plupart partage même cet idéal. Si nous aurons l'occasion d'y revenir dans les chapitres analytiques suivants, il s'agit ici de s'attarder sur ce qu'en pense Benjamin, le représentant DAFI au niveau national. Un statut qui lui vaut de participer au processus de sélection des bourses. Benjamin est une figure « connue » de la scène humanitaire au Rwanda. Originaire du Nord-Kivu et titulaire d'un Bachelor en humanité, il travaille actuellement en tant qu'instructeur et formateur au *Resettlement Support Center* (programme qui prend en charge les réfugiés qui ont été acceptés en réinstallation) au camp de Gihembe. En parallèle, il poursuit des études de Master en sociologie du développement à l'Université Libre de Kigali. Il est, à l'heure actuelle, le seul réfugié à avoir reçu deux bourses DAFI, l'une au Bachelor et l'autre au Master. Ancien président du club DAFI à l'Université du Rwanda, il est l'un des fondateurs de *Hope School*, une école communautaire gérée et financée par les réfugiés.

Rentrer au camp pour y travailler après les études universitaire constitue ou devrait constituer, selon Benjamin, « un devoir » :

« *Moi, je vois ça comme un devoir, oui, je suis convaincu qu'on devrait tous revenir, retourner au camp et travailler pour notre famille, nos parents, nos amis. Ça serait mieux, je pense, si l'on était très nombreux, parce que ça permettrait petit à petit de résoudre le problème de la qualité des services proposés dans le camp ; parce que tu vois, dans les camps de réfugiés, il y a beaucoup de travailleurs pour le HCR, ADRA, ARC, ICRC, PLAN INTERNATIONAL, et la qualité du service rendu aux réfugiés par*

ces gens-là est pauvre. Parce que ces gens-là, ils ne le font que pour être payés et ne considèrent pas les réfugiés. La façon dont ils nous traitent, ce n'est pas la façon dont nous nous traiterions nous-même, c'est pour cela qu'il est crucial que nous rentrions au camp après nos études ».

Les propos de cet interlocuteur démontrent que le retour au camp n'est pas perçu comme une contrainte ou un « poids » tel que j'avais pu l'imaginer. Au contraire, il est, pour Benjamin, important que les camps se dotent « *d'élites qui soient des réfugiés* ». Benjamin m'explique que la plupart des *alumni* qui sont rentrés au camp occupent des positions de pouvoir. Ils sont, pour reprendre ses termes, « *des personnes influentes* » :

« DAFI c'est parmi les projets les plus importants de tous les programmes dont les réfugiés bénéficient. Je pense que le programme DAFI est plus important, ça donne vraiment des fruits. Parce que vous allez voir les enseignants, les directeurs du camp, directeurs du secondaire, se sont des anciens dafistes. Ils contribuent donc beaucoup à la vie de la communauté sur place ».

« *Faire revenir des élites* » est pour Benjamin une manière de sortir du rapport dichotomique d'aidant/aidé et de dépasser la figure du réfugié victime. Posture que l'on retrouve dans l'idéologie participative humanitaire précitée. Pourtant, dans la pratique, la majorité des dafistes ne rentrent pas aux camps comme le souhaiteraient Benjamin et les responsables du programme DAFI au HCR ou chez ADRA. Au contraire, une fois leurs études terminées, ces personnes préfèrent chercher du travail dans le secteur privé, dans les centres urbains que comporte le Rwanda. Une situation dont les responsables DAFI et Benjamin ont connaissance: « *je sais très bien qu'après avoir terminé leurs études beaucoup disparaissent dans la nature* » m'avait glissé l'une des responsables DAFI à Genève. Benjamin qui en a souvent discuté avec d'anciens dafistes m'a glissé en les citant :

« ils me disent toujours "comment rester là au camp si on n'est pas payé ?" Je connais un docteur qui est de ma promotion et ancien dafiste, en étant au camp il aurait gagné 25'000 RWF par mois, mais dehors c'est des centaines de milliers de francs rwandais qu'il pouvait gagner ».

Si la raison est avant tout financière, elle a, selon Benjamin, un impact négatif « *parce que les gens brillants, ils vont dehors, les très brillants ils ne servent pas ici au camp* ». Si s'intéresser aux *alumni* du programme DAFI faisait l'objet d'une recherche en soi, il s'agit ici moins de savoir si dans la réalité les étudiants rentrent au camp ou non que d'analyser les conséquences que ce postulat participatif peut avoir sur la sélection des bourses.

L'objectif du retour au camp, basé sur l'idéologie participative humanitaire, exprime un certain idéal de communautés que tend à former le HCR. Par ailleurs, l'investissement participatif communautaire dont ont fait preuve les futurs boursiers DAFI au moment des inscriptions est également largement valorisé durant la sélection. Les jeunes réfugiés qui ont consacré plusieurs mois ou années au service de « leur communauté » à la fin du secondaire supérieur (principalement en qualité d'enseignant au primaire ou au secondaire inférieur) comportent plus de chance d'être sélectionnés. En témoignent les propos de Benjamin ci-dessous :

« Parmi les critères que l'on compte beaucoup, il y a le rôle des candidats dans la contribution à la communauté locale. Quand vous êtes employés au camp par les institutions humanitaires, vous n'êtes pas beaucoup payé, donc au lieu de travailler au camp, les gens préfèrent aller à l'extérieur chercher du boulot. Après le secondaire supérieur, on considère que ceux qui restent au camp en tant qu'animateur de santé ou enseignant, ce n'est pas parce qu'ils ont manqué de boulot, bien que ça peut aussi être le cas, mais c'est parce qu'ils ont voulu aider et servir leur communauté. Alors c'est une condition que l'on compte beaucoup lors des sélections ».

Si « *it is necessary to find a rational bureaucratically manageable way of implementing self-help* » (TURNER 2010 : 95) en se dotant de « technocrates » auxquels Benjamin pourrait ici être associé, je tiens à préciser que les acteurs sociaux disposent « sur le terrain » de marges de manœuvre quant à l'application des décisions et des normes. Si l'idéologie participative humanitaire se base sur une vision de la communauté comme dé-historicisée et apolitique, celle de Benjamin est envisagée « *in constructing a strong and purified sense of national belonging (Malkki 1995a), transforming camps into highly politicized (Turner 2010)* » (FRESIA & VON KÄNEL 2016 : 5).

Ce premier chapitre analytique est consacré à la phase *ante* attribution de la bourse DAFI. Dans un premier temps, il est centré sur les trajectoires biographiques de trois jeunes réfugiés depuis leur arrivée au Rwanda jusqu'au moment où ils se sont vus attribuer une bourse DAFI. Dans un deuxième temps, je me suis attardée sur le processus de sélection des candidatures et les idéaux politiques qu'il cristallise. Le but étant de fournir quelques éléments quant à la nature des protagonistes de ce travail, érigés en rôles modèles : Qui sont-ils ? D'où viennent-ils ? Sur la base de quels critères ont-ils été sélectionnés ?

Les lignes précédentes ont cherché à mettre en exergue que le programme DAFI ne se contente pas uniquement de sponsoriser financièrement des jeunes réfugiés afin qu'ils puissent poursuivre leur éducation à un niveau d'instruction supérieur. Comme toute forme de « *global engineering* » (BIRESCHENK 2014) le programme DAFI introduit une série de normes, de catégories et dynamiques institutionnelles (FRESIA & VON KÄNEL 2016 : 11) basée sur une série d'idéaux politiques subjectifs – comme par exemple la volonté de modeler les « bénéficiaires » de son programme comme rôles modèles. Si les dafistes cristallisent un certain idéal, ce premier chapitre analytique a souligné que le modelage de cette élite et le processus de fabrication des rôles modèles débutent bien avant que ces individus obtiennent une bourse. La description et l'analyse de ces trois parcours démontrent que les candidats et candidates sélectionnés sont ceux qui – outre le fait d'avoir eu des excellentes moyennes –, ont à un moment donné, gagné de la visibilité auprès des acteurs du développement en mettant leurs services au profit des populations de réfugiés.

Cette injonction à la participation communautaire rythme les trajectoires des dafistes autant lorsqu'ils étaient encore des futures élites – lors d'activités menées au sein des clubs de jeunesse (Gisèle et Jonas) ; de par un engagement au sein des écoles des camps (Jonas) ; dans la mise en place d'appuis scolaires (Jackson) – qu'après l'obtention d'une bourse. Elle

participe non seulement à la création et au renforcement d'une hiérarchisation des savoirs, mais elle tend à valoriser un certain type de participation. L'investissement voulu étant celui « attendu » par les acteurs institutionnels humanitaires – c'est-à-dire, travailler à moindre coût dans les camps au sein de la bureaucratie humanitaire (au nom du service rendu pour les habitants des camps) – et ce dans des domaines où il y a besoin de main d'œuvre. Ou encore à travers la diffusion de messages de sensibilisation en matière de genre, de droits de l'Enfant et de l'Homme. Par ailleurs, la participation communautaire repose sur le mythe de la communauté – où les réfugiés sont appréhendés comme une entité homogène et ahistoricisée, au détriment d'autres formes de participation impliquant tout activisme politique ou toutes revendications et mobilisations liées au statut de réfugié.

En septembre 2012, Emile, Gisèle, Gentille, Jonas, Mandela, Olivier, Passy, Espérance, Patrick, Betty, Danny, Joy, Jackson, Aimable, Ferguson, Didier et Hélène font partie – parmi plus de trois mille dossiers déposés – des cinquante quatre chanceux et chanceuses sélectionnés par le programme DAFI afin d'étudier à l'Université du Rwanda, la plus prestigieuse Université du pays. Il s'agit de la troisième promotion DAFI la plus importante. Il est à présent temps d'aller retrouver cette jeunesse sur le point de s'embarquer dans la vie universitaire afin de saisir les façons dont cette élite intellectuelle s'adapte à ce nouvel environnement.

« *De réfugié à rôle modèle* » – **une fabrique plurielle.**

RENTREE UNIVERSITAIRE.

« Sans doute, les étudiants vivent et entendent vivre dans un temps et un espace originaux. La parenthèse ouverte par les études les affranchit momentanément des rythmes de la vie familiale et professionnelle. Retranchés dans l'autonomie de temps universitaire, ils échappent plus complètement encore que leurs professeurs aux horaires de la société globale, ne connaissent d'autre échéance que les dies irae de l'examen et d'autre horaire que celui des cours si peu contraignant. La dévotion scolaire a ses pratiquants réguliers et ses pratiquants saisonniers, mais tous quelle que soit leur assiduité, vivent au rythme de l'année universitaire. Le seul calendrier imposé doit sa structure au cycle des études. Avec ses temps forts, l'effervescence de la rentrée et la fébrilité des veilles d'examens, encadrant le long temps faible de la mi-année, où fléchit l'assiduité et où se dissolvent les résolutions initiales, l'année universitaire scande l'effort scolaire en même temps que l'aventure intellectuelle, organise l'expérience et la mémoire autour des succès et des échecs et borne les projets à son horizon limité ».

(BOURDIEU & PASSERON 1984 : 48)



Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

« *De réfugié à rôle modèle* » – **une fabrique plurielle.**

8. LE JEU DE L'« INTELLECTUEL »

La clôture du processus de sélection des candidatures DAFI et l'attribution des bourses au début du mois d'octobre se calquent avec le début de la petite saison des pluies. Une période que le pays des mille collines attend avec impatience car elle rime avec la fin de la sécheresse, des grosses chaleurs, des nuées de poussière et qu'elle célèbre l'arrivée des fraîches soirées, de l'éclosion des ibiscus et du bourgeonnement des plantes de manioc. En 2012, Emile, Gisèle, Gentille, Jonas, Mandela, Olivier, Passy, Espérance, Patrick, Betty, Danny, Joy, Jackson, Aimable, Ferguson, Didier et Hélène ont attendu avec autant d'excitation l'arrivée d'un autre événement, celui de la rentrée universitaire. Venus depuis les quatre coins du Rwanda, les protagonistes de ce travail se sont embarqués dans cette aventure avec excitation. Ils ont dû s'approprier un nouvel environnement et apprendre au quotidien de nouveaux « *arts de faire* » (DE CERTEAU 1980 :14). Par « *arts de faire* » j'entends « *les milles pratiques par lesquelles des utilisateurs se réapproprient l'espace organisé par les techniques de la production socioculturelle* » (*ibid.*).

Si l'expérience estudiantine renferme assez d'éléments caractéristiques pour « [...] justifier qu'à un certain niveau de l'analyse on s'efforce de rapporter à cette situation les attitudes qui s'y rattachent le plus directement [...] » (BOURDIEU & PASSERON 1984 : 56), il serait faux de penser que les dafistes constituent un groupe homogène. La manière dont ils se sont adaptés aux règles du « *jeu intellectuel* » (*ibid.*) dépend du vécu, du caractère et de la personnalité de chacun et chacune. Pour certains, vivre « *ce rêve devenu réalité* » (Joy) n'a pas été emprunt d'appréhensions. Ceux qui ont étudié au secondaire supérieur dans des *boarding schools* ont été avantagés, car quitter les camps et s'aventurer dans l'inconnu leur était familier. Gisèle, Gentille et Joy, qui ont pour dénominateur commun de n'être jamais sorties du camp ou du cocon familial pendant de longues périodes, ont des avis divergents. Pour Gisèle la découverte de ce nouveau monde a été une période difficile :

« Je ne veux pas y repenser c'était beaucoup de pression parce que tu vois depuis que j'étais toute petite je n'ai jamais changé d'école qui était tout près de la maison. Mais ici c'était horrible, j'étais toute seule, je devais grandir et penser à moi-même. Peut-être que ceux qui ont été pour leur secondaire supérieur à l'internat c'est plus facile, tu t'adaptes facilement. Ce n'était pas facile pour moi durant la première année, je pleurais beaucoup. Mais j'ai fini par m'habituer. J'ai appris à gérer les choses, mes choses. Quand tu es sur le campus tu apprends comment les autres voient les choses, comment tu peux te défendre avec eux. J'ai appris à être responsable, à vivre avec les autres. J'ai appris à m'adapter, à être patiente. J'ai appris des tactiques pour vivre avec les autres » – Gisèle.

Gentille, qui a grandi dans le camp de Gihembe où elle a effectué toute sa scolarité partage la même vision que sa collègue : « *c'était très difficile: je me demandais comment vais-je habiter avec quelqu'un que je ne connais pas? Mais j'ai compris que je devais m'intégrer, qu'ils allaient devenir ma famille, comme mes petits frères et sœurs* ». Le plus dur pour Hélène a été de s'habituer au mode de vie estudiantin :

« maintenant, je commence à m'habituer mais avant je sortais de l'auditoire avec la tête qui tournait. À l'école on est en uniforme, on dépend du sifflet et on est ensemble tandis qu'à l'Université chacun mène sa vie, on est nombreux, c'est pas facile de se faire des amis. Je n'arrive pas à m'habituer à ce mode de vie. C'est trop libertaire, chacun mène sa vie. Tu viens, tu t'assoies, tu repars ».

En fonction de chaque biographie, les individus sont amenés à vivre leur « *condition d'étudiant* » (BOURDIEU & PASSERON 1984) différemment. Par ailleurs, aucun doute que les ressentis des dafistes décrits ci-dessus sont ceux vécus par les milliers d'étudiant-e-s qui s'aventurent chaque année au sein du monde universitaire.

8.1. Dynamiques discriminatoires

« Le paradoxe veut en effet que les plus désavantagés culturellement ne subissent jamais autant leur désavantage que là même où ils sont relégués par l'action de leur désavantage »

(BOURDIEU & PASSERON 1984)

La relation que mes interlocuteurs et interlocutrices entretiennent avec leur statut de réfugié est nuancée et hybride. Elle est source à la fois d'opportunités et à la fois d'importunités. Plusieurs des individus que j'ai rencontrés sont conscients du fait qu'ils bénéficient d'une instruction à un niveau supérieur grâce à leur statut de réfugié. À titre d'illustration, issu d'une famille d'éleveurs, Didier est convaincu qu'il n'aurait jamais eu l'opportunité d'aller à l'Université s'il avait grandi au Congo. Rappelons-nous de la trajectoire scolaire de Jackson présentée ci-dessus. Après avoir essayé d'obtenir une bourse nationale au Rwanda, cet acteur perçoit l'obtention du statut de réfugié comme sa dernière chance d'avoir accès à un niveau d'éducation supérieur. Marqueur d'opportunités, il peut en même temps être perçu comme un poids par les dafistes. Au-delà de l'enthousiaste ou de la chance qu'ils expriment à être à l'Université, les protagonistes de ce travail se heurtent au quotidien « à des *dispositifs structurants de relégation sociale* » (PUIG & DORAÏ 2012 : 12) qui sont liés à leur condition de réfugié.

Cette situation fait précisément écho au célèbre ouvrage *Les Héritiers, les étudiants et la culture* de BOURDIEU et PASSERON. Afin de démontrer que l'Ecole ne fait que perpétuer les inégalités sociales et légitimer le privilège, les deux auteurs se sont penchés sur la relation entre la condition d'étudiant et l'origine sociale. Ceci en analysant les aspects suivants : restriction du choix du sujet (les étudiants des classes inférieures sont souvent relégués en faculté des lettres) ; taux inégal de réussite scolaire ; situation économique inégale.

Avant de m'attarder, dans les paragraphes qui suivent, sur les diverses entraves (liées au statut de réfugié) auxquelles sont confrontés les dafistes, je tiens ici à appliquer certains propos des théories bourdieusiennes et d'en montrer certaines limites. BOURDIEU et PASSERON sont partis du constat que les étudiants issus des classes sociales inférieures entrent à l'Université dans des conditions défavorables (statut socio-économiques incertain ;

manque de capital culturel). *A contrario* je remarque que les dafistes jouissent sur certains aspects d'une position avantageée par rapports à leurs homologues nationaux. S'ils sont issus de milieux économiques défavorisés, les boursiers DAFI bénéficient à l'Université d'une situation financière plus confortable que la majorité de leurs camarades rwandais. Tandis que la bourse gouvernementale leur fournit 25'000RWF par mois, les dafistes en reçoivent 53'000RWF. Par ailleurs, si BOURIDEU et PASSERON insistent sur le fait que c'est aux facteurs culturels davantage qu'économiques, qu'il faut imputer le désavantage scolaire que subissent les étudiants issus de classes sociales inférieures, mes interlocuteurs et interlocutrices échappent une fois de plus à ce constat. Finalement si les deux auteurs observent une corrélation entre l'origine sociale et le taux de réussite scolaire, les personnes que j'ai rencontrées font partie de celles et ceux qui obtiennent les meilleurs résultats à l'Université – s'assurer qu'ils obtiennent d'excellentes moyennes fait partie du suivi de la responsable DAFI chez ADRA, aspect sur lequel je reviendrai.

Les protagonistes de ce travail se retrouvent donc face à une situation paradoxale. À la fois ils jouissent d'une aisance financière, d'un haut taux de réussite scolaire et d'un capital culturel élevé, tout en étant malgré tout confrontés à une marge de manœuvre minime quant au choix du sujet, à un accès sur le marché du travail restreint et sont la cibles de stéréotypes liés aux réfugiés. Une série de discriminations liées à leur condition de réfugié que je propose de présenter dans les paragraphes suivants et qui mettent en lumière que le désavantage scolaire qu'ils subissent est avant tout politique.

Restriction du choix du sujet

La restriction du choix du sujet constitue le premier désavantage que j'identifie. Dans le paragraphe sur le processus de sélection des bourses DAFI, je mentionne que les futurs dafistes se voient attribuer un sujet en fonction des places disponibles qui restent au sein des facultés. Sur la dizaine de « bénéficiaires » que j'ai rencontrés, plus de la moitié m'a avoué avoir été immatriculés dans une matière qu'ils n'avaient au départ pas choisie. Hélène et Joy rêvaient toutes les deux d'étudier la médecine. « *Comme cette branche est déjà très prisée par les Rwandais* » m'explique Hélène, le programme DAFI lui a offert une possibilité d'étudier la pharmacie. Un choix dont elle est aujourd'hui extrêmement satisfaite. De son côté, Joy a été inscrite en sciences de l'informatique. « *Au début j'étais déçue mais maintenant ça me plait beaucoup* » me raconte-t-elle. Dans leur analyse, BOURDIEU & PASSERON démontrent que la restriction aux facultés des lettres qu'ont les jeunes issus des classes inférieures et moyennes est « *une manifestation du désavantage scolaire* » (1984 : 19), et ce « *même lorsqu'ils parviennent à vivre ce destin comme vocation* » (*ibid.*). Les deux auteurs font également remarquer que si la plupart des étudiants ne critiquent guère la discrimination dont ils sont l'objet, « *c'est que les savoirs qu'ils doivent conquérir sont hautement valorisés par la société globale et que cette conquête symbolise l'accession à l'élite* » (*ibid.*: 37). C'est un propos que l'on retrouve dans les discours que tiennent certains de mes interlocuteurs et interlocutrices. Si les dafistes sont la cible d'un

traitement inégal – et en l'occurrence défavorable – cela ne les empêche pas de se positionner positivement et favorablement par rapport à « ce choix forcé ». À ce propos, Gentile fait remarquer : « *unfortunately, I didn't get a chance to get administration, but I don't care about which subject, the important is to have an opportunity to study* ». Un autre collègue adopte une posture similaire :

« *when I got the scholarship, I requested law. I didn't mentioned sociology. The university gave me sociology without my own choice. But after searching what is sociology, how is it to think sociologically I ended up loving sociology. Now I feel okay because really social theories have completely changed me* » – Emile.

Si les théories de BOURDIEU et PASSERON ont le mérite de souligner les mécanismes par lesquels se construisent les inégalités, elles ne prennent pas suffisamment en compte les stratégies et les initiatives des acteurs sociaux (LAHIRE 1998). À l'inverse, LAHIRE (1998) insiste sur le fait que les acteurs modifient constamment leur manière de vivre en adaptant leurs actions en fonction des contraintes imposées par un ordre social. Adopter un discours positif face à la discrimination dont ils sont l'objet est une manière de se réapproprier leur désavantage à leur avantage. Les extraits d'entretiens exposés ci-dessus démontrent qu'il s'agit moins d'accorder de la valeur aux matières étudiées qu'à l'accès à l'enseignement supérieur en général et aux bénéfices plus large qu'ils retirent de cette « aventure intellectuelle » (BOURDIEU & PASSERON 1984 : 73) ou que leur octroient le statut « d'intellectuel ». Pour en citer quelques-uns : une reconnaissance sociale au sein des camps ; une possibilité de découvrir un univers nouveau ; une façon de gagner de la confiance en soi ; un espoir de décrocher un travail.

Limitation sur le marché du travail

TURNER écrit au sujet des réfugiés vivant dans des camps en Tanzanie qu'ils sont « *subjected to a number of extra-ordinary rules and regulations. They are not allowed to involve themselves in politics, leave the camp, work or (at least) barter their food rations* » (2010 : 67) : constat auquel les réfugiés au Rwanda n'échappent pas.

Au Rwanda, l'accès au marché du travail pour les réfugiés se trouve limité, la loi stipulant que ces personnes ne peuvent exercer aucune activité dans le secteur public (ils peuvent uniquement travailler dans le domaine privé). Toutefois, « [...] *on sait que, plus que les écarts dans le droit, ce sont les différences dans les faits qui instituent de véritables disparités [...]* » (FASSIN 1999: 73). À ce propos, Dany m'a rapporté qu'au vu d'un taux de chômage élevé et de peur de se faire « *voler du travail par les réfugiés* », il est pratique courante que les offres d'emplois dans le secteur privé aient des critères de sélection qui empêchent les réfugiés de postuler. À titre illustratif, de nombreuses offres stipulent de devoir être titulaire d'un permis de conduire, sachant que la part de détenteurs ou détenteuses d'un permis est extrêmement faible pour les réfugiés et qu'il est possible de le passer uniquement si l'on est en possession d'une carte d'identité rwandaise.

Pourtant, les frontières des camps de réfugiés sont poreuses et ni les régulations en vigueur, ni les stratégies mises en place afin de leur barrer l'accès au marché du travail, n'empêchent de nombreux réfugiés d'exercer une activité lucrative (FRESIA 2009 ; TURNER 2010 ; EPSTEIN 2012). Mis à part la faible proportion de réfugiés qui occupent des « hauts postes » dans les centres urbains – il s'agit principalement d'anciens dafistes ou de réfugiés urbains avec un certain niveau d'éducation – hors des camps, les activités lucratives exercées par la plupart des réfugiés sont des « petits boulots » (vendeurs ambulants, maraichers), et souvent intérimaires (eg.: dans le secteur de la construction) (*ibid...*). La possibilité de décrocher un poste à responsabilités ou de faire fortune reste principalement cantonnée au camp, où il est possible d'ouvrir des *business* (TURNER 2006), de travailler pour les organisations onusiennes ou non gouvernementales.

Si les protagonistes de ce travail s'accordent sur le fait qu'il est tout à fait possible de réussir à « se débrouiller » en exerçant des « petits boulots » – dans des conditions de travail qui restent précaires et illégales – obtenir un « poste intellectuel » leur semble être plus ardu. Dit autrement, la restriction sur le marché du travail dont ils sont l'objet leur paraît plus contraignante pour les postes qui demandent un certain niveau d'éducation. Cette entrave compte parmi les plus problématiques que les dafistes identifient, comme en témoignent les propos suivants :

« In society, we are not gaining the same chances. Our refugee identity cards are not accepted on the job market. It is what prevent us from being integrated in this country, because we almost have experienced that every person working here should provide either a national identity or a passport if you are a foreigner. It is very hard, possibly the hardness issue that we meet with » – Didier.

C'est un obstacle auquel même les quelques étudiant·e·s inscrits dans des matières avec lesquelles il est normalement « plus facile » de se procurer un travail – comme la médecine ou le droit – n'échappent pas. Patrick, étudiant en médecine, explique que « *normally in having studied medicine, you should not missed a job when you get out of university, but because we don't have an ID, it is also for us a big challenge. We are discriminated because we are refugees* ».

Ce traitement inégal et défavorable auquel les dafistes doivent faire face, par rapport aux étudiant·e·s nationaux, a un impact sur la manière dont ils appréhendent non seulement leur futur, mais également leur situation actuelle :

« So we study even though we don't know if we will be working, because we don't have identities, because we are not Rwandans. It is really shocking us when we think of it that's why we always suggest that UNHCR authorities if they could find a way of negotiating the issue it can be better for us. Because we don't have identities because we are not worth being given them and it's not our mistake. What happen if you compete at university and if you graduate with your best marks and you cannot fit at the market. This is something we don't even understand but this is the reality and we know it already » – Emile.

« On étudie avec des Rwandais qui se construisent des maisons, même si tu as des meilleurs résultats, on te refuse par ce que tu es un réfugié. Et vous voyez que quand

même si vous avez déjà étudié et enseigné, vous pouvez enseigner n'importe qui mais on nous refuse quand même. On ne peut même pas passer son permis de conduire, on ne peut même pas être chauffeur. Mais nous les Congolais. Pour cette recherche, si tu travailles sans ID on peut te cachoter. On a donc que le choix entre terminer l'Université et aller au camp, terminer l'Université et aller au camp » – Aimable.

Les propos d'Emile, étudiant en sociologie, mettent en lumière le paradoxe auquel les réfugiés sont confrontés. En 1964, BOURDIEU et PASSERON écrivent que l'élément commun à tous les étudiants est bel et bien le rapport mystifié et irréal qui existe entre la vie universitaire (le présent) et la vie professionnelle (le futur). La différence liée à l'origine réside dans la manière dont l'irréalité du moment présent prend des sens différents. D'après ces auteurs, tandis que les étudiants des classes favorisées se complaisent dans cette irréalité (ce qu'ils appellent liberté) elle est, pour les plus désavantagés socialement, facteur d'inquiétude. S'il ne fait nul doute que l'inégalité à laquelle les dafistes sont confrontés est une source d'insécurité – tant sur le plan pratique que psychologique – la situation est moins emprunte de déterminisme social que l'ont perçue BOURDIEU & PASSERON. Les individus ne sont pas des acteurs passifs, ils sont pourvus d'une capacité créative et stratégique pour réagir à la contrainte imposée par un ordre social, et le cas échéant un ordre national des choses (MALKKI 1995). À titre illustratif, plusieurs de mes interlocuteurs et interlocutrices comptent sur le réseau social qu'ils se sont créés durant leurs études afin de décrocher un emploi dans le futur.

Les divers désavantages auxquels sont confrontés (accès limités aux sujets de leur choix ou accès au marché du travail restreint) les dafistes présentés ci-dessus, et qui découlent de la relation entre leur condition d'étudiant et leur condition de réfugiés, démontrent que le contexte hors du camp est discriminatoire et paradoxal. Au-delà de la position privilégiée dont ils bénéficient sur certains aspects, ces exemples mettent en lumière, une fois de plus, que les réfugiés sont continuellement confrontés à la situation liminale qu'ils occupent au sein d'un ordre national des choses.

Dans les moments où ces sujets sensibles ont été abordés, j'ai toujours été étonnée du ton vaillant, maîtrisé, confiant et positif de mes interlocuteurs et interlocutrices. Les signes « de faiblesse » étaient très peu visibles et c'est, au contraire, l'utilisation d'une rhétorique « de combattant » qui a été mobilisée afin de définir leurs postures, leurs actions, leurs situations au sein de ces rapports de pouvoir :

« we will always come after the nationals but we have to fight » – Hélène ; « It is just about fighting. This is our philosophy, we can't just get up from them we have to being wise, so. What do I have to do? I have to live with those issues » – Passy ; « Even if it is hard to get some opportunity, some occasions each challenge is an opportunity for the wise men » – Mandela.

Si BOURDIEU ET PASSERON y perçoivent une façon de « trouver dans l'excès de leur désavantage la provocation à le surmonter » (1984 : 84), cela ne signifie pas que les discriminations auxquelles ils se heurtent ne sont pas empruntées de souffrance. La réalité de la situation vécue est complexe. Faisant désormais partie d'une certaine élite intellectuelle, il

est possible – du moins en partie – d’associer ces comportements à la volonté de valoriser et de construire une image positive de soi. Cette construction participe au renforcement de la figure du rôle modèle qu’ils endossent au sein des camps, et au détachement de la figure affaiblie et passive du réfugié perçu comme victime. Ces remarques me permettent de rebondir sur la dernière entrave à laquelle ils se heurtent et que je souhaite aborder ; parler des stéréotypes victimaires – véhiculés au sein des imaginaires médiatiques et populaires – dont les réfugiés font l’objet et la façon dont mes interlocuteurs et interlocutrices se situent par rapport à ceux-ci.

Stéréotypations liées à la figure du réfugié

Dans les imaginaires populaires, médiatiques et humanitaires, les populations qui bénéficient de l’aide sont associées à un ensemble de stéréotypes qui peuvent varier, comme « la victime passive et dépendante d’aide », « le réfugié rebelle » ou « dangereux », « sale et mal habillé » ou « pauvre, bête et stupide » : « *les gens qui habitent au camp, on les voit mal, par exemple ils ne vont pas au restaurant* » – Aimable. Espérance pense aussi qu’« *ils [les Rwandais] croient qu’un réfugié dans le camps n’est pas un homme, n’a pas de voix, mais ils voient qu’on est des hommes, on est humain tout simplement* ».

Stéréotyper est une action qui passe par l’utilisation du langage, et plus précisément par la construction de signes. Dans son article « *L’autre question: stéréotype, discrimination et discours du colonialisme* » (1997) BHABHA part de l’hypothèse que le stéréotype est une opération idéologique qui cherche à construire un groupe d’individus en tant qu’« autre ». Le philosophe remarque que la construction de l’altérité passe par un mécanisme de répétition : que les mêmes choses sont dites par certaines personnes à maintes reprises. C’est ce qui fait du stéréotype un cliché.

Si les stéréotypes sont des constructions discursives, ils peuvent revêtir des pouvoirs performatifs. Les clichés négatifs et dégradants présents dans les représentations médiatiques et populaires des réfugiés ont un impact sur les interactions qu’entretiennent mes interlocuteurs et mes interlocutrices avec autrui au quotidien. En témoignent les propos suivants :

« *If he finds out that I am a refugee and maybe if he has seen so many refugees that are vulnerable, that do not respect themselves he can even take me in the same context* » – Emile.

« *If you tell that you are a refugee they take you as stupid and you will not be integrated in the community at university, they think that refugee might not be able to study in a school like that one of science, which is a school of excellence* » – Dany.

« *To disclose that you are a refugee, people cannot care about you as for who you are, they don’t care as much for you as when they don’t know it. Because it is a shame to be a refugee* » – Patrick.

« You know being a refugee is a problem. You know, refugees have a bad reputation, many of them they steal, or they prostitute. Because many students may have the same understanding, they can even treat me badly » – Gentille.

« If you say that you are a refugee. Even your colleagues they will disrespect you » – Betty.

L'emploi du conditionnel domine les extraits ci-dessus, car la grande majorité des dafistes dissimulent cet aspect de leur identité lorsqu'ils sont à l'Université. Rares sont ceux ou celles qui en ont été personnellement la cible. Les propos présentés ci-dessus se basent essentiellement sur des interactions où les dafistes ont été témoins de discriminations envers d'autres réfugiés, principalement des Burundais :

« je l'imagine, parce qu'en fait je les entends parler d'autres réfugié burundais. Les Rwandais critiquent, ils critiquent alors je me calme et je fais comme si je n'étais pas réfugiée » – Hélène.

« It is my expectation, because I notice that if they receive you as a Rwandan it is different than when they receive Burundians. They are not collaborating the same way, do you understand? No other problem they can cause but they don't receive someone as it can be » – Olivier.

Ce qui m'intéresse ici, c'est moins de savoir si ces stéréotypes entravent réellement les relations que les dafistes entretiennent avec autrui, que de saisir la manière dont ils les perçoivent ainsi que les enjeux et les schèmes d'actions qui en découlent. Par ailleurs, la reconnaissance de la discrimination ne relève pas seulement de sa problématisation, elle implique aussi la mise en place de dispositifs pour lutter contre et en atténuer les conséquences : éléments auxquels je dédie les lignes qui suivent.

Pour conclure cette section, portant sur les dynamiques discriminatoires au sein desquelles les protagonistes de ce travail s'insèrent, il est évident que si les expériences des acteurs que j'ai rencontrés ne sont pas identiques, je constate que la condition d'étudiant est sans cesse confrontée aux réalités sociales et politiques de la condition de réfugié. Les discriminations auxquelles les protagonistes de ce travail se heurtent démontrent que la condition sociale de l'étudiant réfugié s'avère être une condition politique.

8.2 Logiques d'invisibilisations

« *Nos interactions se déploient dans d'incessants mouvement de bascule entre le visible et l'invisible, où elles trouvent leurs formes caractéristiques* ».

(PETITAT 1998)

Au moment où j'ai débuté ma recherche, j'étais loin de penser que la majorité des dafistes dissimulent au quotidien leur statut de réfugié. Pourtant, cette évidence s'est imposée au fil de mes entretiens.

Lors de mes premières prises de contact avec les boursiers DAFI, j'ai laissé l'étudiant ou l'étudiante que j'allais interviewer décider du lieu de notre rencontre. Une façon de leurs donner la possibilité de me faire découvrir un espace de leur choix et agréable pour eux. Ayant, en amont, imaginé une multitude de scénarios possibles – la cafétéria du campus de l'Université, les chambres d'étudiant·e·s, les salons dans les résidences d'étudiants, la forêt d'eucalyptus du campus – je me souviens avoir été passablement surprise lorsque Passy, le premier étudiant que j'ai rencontré, m'a proposé l'Hôtel Ibis. Construit en 1942 et considéré comme l'un des plus anciens hôtels du Rwanda, cet établissement était durant la période coloniale réservé aux *Bazungu* (aux blancs). Dans les années 1960, à la suite de l'indépendance, il est devenu le lieu de rendez-vous de l'élite rwandaise, puis a servi durant le génocide de quartiers généraux à tour de rôle des Interhamwe et du Front patriotique rwandais (FPR). À l'heure actuelle, il accueille principalement des touristes occidentaux, des hommes d'affaires et des membres issus de la bourgeoisie rwandaise émergente.

Puis Emile et Joy m'ont aussi proposé que l'on se rencontre à l'Hôtel Ibis ; c'est ainsi que la terrasse couverte de cet hôtel, qui donne sur l'un des grands axes routiers et commerçants de Butare, est devenue durant mon séjour le lieu de rendez-vous par excellence avec les étudiant·e·s DAFI. Si leur choix m'a au départ étonnée parce qu'il est un lieu public et relativement bruyant, il s'est révélé être intéressant sur une série d'aspect : c'est dans cet espace public que je me suis pour la première fois rendu compte que les interlocuteurs et interlocutrices cherchent à dissimuler leur statut de réfugié. J'ai d'abord identifié une série de signes-non verbaux chez Emile, Passy et Betty. Lorsque les mots « réfugié » ou « camps de réfugiés » étaient prononcés, ces acteurs agissaient différemment – abaissement de la voix, chuchotement, coup d'œil à gauche ou à droite – afin de s'assurer que personne ne les entendent. Certains utilisaient des termes de substitution, des « mots camouflages » au lieu du terme « camp de réfugiés » : tels que « *there* », « *where you know* » ou « *at home* ». Puis, Joy m'a fait remarquer qu'« *on n'est pas libre de dire qui on est. Mes camarades ne savent même pas que je suis avec DAFI, ils pensent que j'ai une bourse privée* ». Gentille et Hélène ont fait de même. Betty a partagé cet avis, tout comme Olivier, Jonas, Dany et Mandela. Patrick, Espérance et Didier ont confirmé la règle :

« *in the adventist or medical clubs they don't know that I am a refugee, because when I am there, if it is in the medical clubs, we discuss about those issues mainly. With the*

church club it is the same, we pray for God and we go, and we don't have time to talk about the private life of each member of the club » – Patrick.

« Si on me demande je dis que mon essence est du Congo, mais je ne dis pas que je suis réfugié. Les raisons sont que : les réfugiés ne sont pas respectés dans la société. Je ne veux pas voir l'inquiétude dans les autres : « vous voyez Espérance, elle est réfugiée, et regarde comme elle se comporte », c'est ça qui nous pousse de ne pas le propager. Si tu as un ami Rwandais qui est proche, on peut lui dire qu'on est réfugié mais secrètement, de manière secrète, en lui disant qu'il ne fait pas le propager dans la classe » – Espérance.

« No they don't know because, since secondary school I don't say it, because it doesn't sound very good. When you see how refugees are treated, it's a bit you hide your ID. It is not comfortable when they know all about you » – Didier.

Si l'Hotél Ibis n'est pas le type d'endroit confortable que je m'imaginai et qu'il peut être pourvoyeur de stress (par le fait de devoir continuellement s'assurer de ne pas être démasqué), il est révélateur de la « scène » à laquelle les dafistes s'associent et de l'image qu'ils souhaitent véhiculer aux autres – en l'occurrence à une étudiante européenne – celle d'une élite intellectuelle. Le fait de « siroter un soda » sur la terrasse de l'Hotél Ibis se détache complètement des divers stéréotypes dégradants exposés ci-dessus. Le choix qu'ont adopté les protagonistes de ce travail est marqueur de la volonté d'appartenir à une certaine élite.

À l'exception de Jackson (situation sur laquelle je reviendrai), mes interlocuteurs et interlocutrices ne souhaitent, à l'unanimité, pas révéler cette partie de leur identité afin d'éviter d'être la cible de moqueries : *« if they know that you are a refugee, they will start saying that "you speak like a refugee", "you cry like a refugee", or "you are disorganised like refugees". This is psychologically not good for us » – Didier.* Par ailleurs, si les stéréotypes présents dans les imaginaires populaires et médiatiques associés aux réfugiés sont « non-instruits » « pauvres » ou encore « aux prostituées », ils ne correspondent ni à l'image qu'ils se font d'eux-mêmes en tant qu'élite intellectuelle, ni à la vie qu'ils mènent au quotidien sur le campus.

Dans les lignes qui suivent, j'analyse plus en détail les enjeux et les dynamiques qui poussent les protagonistes de ce travail à invisibiliser cet aspect de leur identité lorsqu'ils sont à l'extérieur des camps.

Défini dans le langage commun comme l' « *action de dissimuler des réalités pas des moyens négatifs ou positifs* » (KAISER 2004 : 1), je considère ici le secret comme phénomène social. Dans *La présentation de soi* (1973) Erving GOFFMAN s'est intéressé au secret d'un point de vue sociologique et écrit à cet égard que :

« pour une équipe, un des objectifs permanents est de maintenir la définition de la situation que propose la représentation. Cette tâche implique un accroissement de la communication concernant certains faits et une diminution de la communication concernant les autres. Etant donné la fragilité et la nécessaire cohérence expressive

de la réalité dramatisée par une représentation, il y a habituellement des faits qui, s'ils attireraient durant la représentation, pourraient discréditer, ruiner ou rendre inutile l'impression qu'elle produit. On peut dire de ces faits qu'ils fournissent de l'information destructive ». (ibid. : 137)

Révéler au grand public son statut de réfugié est considéré par les dafistes comme de l'information destructive, pour reprendre la terminologie goffmanienne, parce qu'elle déstabilise la définition que les dafistes se font de la situation et qu'elle risque d'entraver les interactions sociales qu'ils entretiennent avec autrui :

« no, because between your classmates and you there is no difference. The way we behave, the way we look, we are in the class and we are not only the first one, but when you see someone in the class, they think we are at the same level, the status can interfere your sociability » – Jonas.

Goffman écrit à propos des « secrets inavouables » qu'ils « consistent en des faits concernant une équipe [...] qu'elle cache et qui sont incompatibles avec l'image d'elle-même qu'elle s'efforce de maintenir devant son public » (ibid. : 138). Propos qui peuvent s'appliquer à la situation ci-présente. Les stéréotypes sur les réfugiés « comme passifs, paresseux, pauvres, mal habillés » nourrissant les imaginaires populaires sont incompatibles avec la représentation que les dafistes se font d'eux-mêmes en tant qu'élite intellectuelle. Les propos suivants le démontrent : « *I cannot tell everyone that I am a refugee, because someone can feel pity for me and it is the contrary, I live well, I don't have any problems* » – Betty.

Ainsi, conscients qu'« assumer » publiquement leur statut de réfugié pourrait entraver et discréditer le prestige social qui est lié à celui d'étudiant, les dafistes décident – dans la mesure du possible – de l'invisibiliser.

Ci-dessus, GOFFMAN souligne que l'une des tâches principales d'une équipe est d'arriver à maintenir la définition de la situation. L'auteur ajoute que « *chaque type de secret est défini par la fonction que le secret remplit et par sa relation avec l'idée que les autres en font de son détenteur* » (ibid. : 137). Ces remarques sont pertinentes pour le caractère situationnel qu'elles introduisent. De part l'écart qu'ils occupent au sein de la hiérarchie sociale, les statuts d'étudiants et de réfugiés paraissent aux yeux des dafistes incompatibles lorsqu'ils se trouvent sur le campus de l'Université : le statut de réfugié, une condition socialement dévalorisée, et le statut d'étudiant, une position sociale privilégiée. Si cette définition de la situation se rattache à l'espace du campus, les chapitres suivants mettent en lumière qu'au sein de la sphère humanitaire et dans les camps de réfugiés, les statuts de réfugié et d'étudiant sont endossés différemment par les protagonistes de ce travail. Ils ne sont pas considérés comme opposants ou contradictoires, mais au contraire comme complémentaires.

8.3 Tactiques de camouflage

Ci-dessus, j'ai fait part de certains enjeux liés à l'invisibilisation du statut de réfugié. Je propose ici une analyse des diverses « *boundary-blurring practices* » (BASH 2005) que les dafistes mettent en place afin d'y parvenir. Il n'existe évidemment pas un moyen pour eux d'agir. Les tactiques d'ajustement sont multiples et varient selon le contexte, les humeurs et les opinions. Elles sont souples, adaptables et dynamiques, car ce sont des réponses à des situations qui ne sont pas fixes.

Apparences

Afin de flouter et brouiller la frontière qui permettraient à autrui de les catégoriser comme Autre – et dans le cas ci-présent, comme réfugié – les apparences jouent un rôle important. C'est avec un certain plaisir que Ferguson m'a fait part de l'anecdote suivante : « *I was in Kigali, then I go to photocopy my ID card and the salesman said to me "are you a refugee?", he was very astonished and wondered. I said "don't you see?" and he said "no" »*. Les similitudes raciales qui existent entre les Congolais et les Rwandais sont considérées ici par mes interlocuteurs et interlocutrices comme avantageuses. Jonas assume qu'il est relativement facile de dissimuler son statut de réfugié « *because if I can say so, our skin is the same* ». La langue est également perçue comme un « accessoire » important de camouflage. Le kinyarwanda, langue nationale du Rwanda et également la langue la plus parlée parmi les réfugiés au Rwanda :

« *they cannot know that we are refugees because we look like them, like Rwandese, we speak kinyarwanda as they speak and our culture the Congolese culture is quite similar than the one in Rwanda* » – Olivier.

Si vingt ans auparavant cette langue a été en partie la source d'exclusions, de persécutions et d'exil pour les Congolais rwandophones dans la province du Nord-Kivu, elle est, aujourd'hui, pour les générations de réfugiés au Rwanda synonyme d'inclusion. À ce sujet, DE CERTEAU propose une définition intéressante des tactiques comme le lieu et le moment où :

« [...] *les dominés se réapproprient, au moins partiellement ou transitoirement, les règles du jeu social : « La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Du fait de son non-lieu, la tactique dépend du temps, vigilante à y « saisir au vol » des possibilités de profit. Ce qu'elle gagne, elle ne le garde pas. Il lui faut constamment jouer avec les événements pour en faire des « occasions ». Sans cesse le faible doit tirer parti de forces qui lui sont étrangères »* ». (DE CERTEAU dans FASSIN 2001 : 153)

Cette citation souligne que les acteurs sociaux modifient constamment leur manière de vivre en adaptant – sur le territoire de l'autre – leurs actions par rapport à la contrainte imposée par un ordre social (LAHIRE 1998). Si de part la proximité culturelle, linguistique et raciale, la plupart des mes interlocuteurs ont relevé la relative facilité avec laquelle ils arrivent à masquer cet aspect de leur identité, la mobilisation de ces tactiques de camouflage n'est pas emprunte de stress. C'est d'ailleurs un aspect directement problématisé par Emile :

« *it is also challenging somehow, it is challenging because as I told you, what do you*

thing of living with a man that doesn't really know your status and what if at any given time he can know your real status. It is like a secret living life style ».

Pratiques : implications associatives et performances scolaires

Si les apparences constituent un « appart » important, les protagonistes de ce travail mobilisent également d'autres pratiques spécifiques afin de ne pas être démasqués. Dans les lignes qui suivent, je m'intéresse à deux stratégies en particulier : l'implication active dans la vie associative sur le campus et la volonté d'obtenir les meilleurs résultats scolaires.

La réussite scolaire et l'engagement associatif sont des éléments récurrents dans les trajectoires dafistes. Les parcours biographiques présentés dans le chapitre analytique ci-dessus font mention que l'obtention d'excellents résultats scolaires donne accès aux clubs de jeunesse supervisés par le HCR et ses ONG partenaires. Deux critères qui comptent énormément lorsque, au moment du processus de sélection des « bénéficiaires » du programme DAFI, l'on décide de la future élite des camps. Si ces deux composantes deviennent ensuite des éléments constitutifs de la figure du rôle modèle, elles prennent dans le cadre de la vie universitaire un sens différent : elles sont mises en place afin de renverser les stéréotypes et d'éviter d'éveiller des soupçons sur la nature de leur identité de réfugié.

Pour n'en citer que quelques-uns : en plus d'être membre du Club DAFI (auquel je dédie le chapitre analytique suivant) Aimable fait partie de l'association « Anti Violence ». Betty, Espérance et Passy sont actifs au sein de l'association *the Seventh-day Adventist Church*. Tandis que Gentille est impliquée dans le club « Dialogue pour la Paix », Olivier et Dany sont membres du club d'arts martiaux et Patrick Didier et Jonas de l'association des étudiants en médecine. Plusieurs des acteurs précités occupent au sein de ces associations estudiantines des positions importantes en tant que trésorier, président ou vice-président. En plus d'être le vice-président du club DAFI, Olivier est le représentant des étudiant·e·s de la faculté d'ingénierie. Si ce sont généralement les garçons qui ont tendance à occuper ce type de positions, Gisèle est représentante de classe du département des sciences informatiques. Les propos suivants mettent en lumière les motivations qui l'ont poussée à faire ce choix :

« because many students, may have the same understanding, they can even treat me for a way I don't believe, if they understand that I am a refugee. So what I do it is making a difference about what they think about refugees, yes. And that's the reason why I am a leader and I wanted to be a class representative. It is only for making a difference, so that they can be surprise when I tell them when they see that I have everything, but my closest friends they should know » – Gentille.

Ainsi, la forte implication associative des étudiant·e·s que j'ai rencontrés découle d'une volonté de rompre avec les clichés du réfugié en tant que victime passive et dépendante, en donnant une image de soi-même comme très active et engagée.

L'obtention d'excellents résultats a joué et joue un rôle important tout au long des trajectoires des étudiant·e·s que j'ai rencontrés. Elle leur a permis d'intégrer des clubs de

jeunesses²⁹, de décrocher une bourse financée par JRS pour étudier au secondaire II et constitue l'un des critères importants pour être sponsorisé par DAFI. L'obtention d'excellents résultats est également perçue comme un élément sur lequel les protagonistes de ce travail comptent afin de rendre invisible leur identité de réfugié, particulièrement lorsqu'ils sont en dehors des camps :

« we have that ambition to work as hard as we can so that we may fulfill that gap of being a refugee, if you show that you have good marks, you are competitive, and when you practice that you are working well, they may maybe forget the issue of being a refugee and give you a job because » – Patrick.

« Most of times we are competing for marks because we have a feeling of inferiority, and insignificant lives and we want to defend ourselves. So through this self-defence, we just want to show our colleagues that we are better performers. What I am dealing with now is to get a good performance, which may help me just to be competitive. Sometimes, I think that with my competitiveness, my country may agree to have me there to work because I am competitive. Yes, maybe when I will be back in my country, I will be able to be competitive on the job market. Even we are getting those marks that is hard to get a job because we don't have identity [whisper as he says that]. And we may wonder, why are we struggling for the marks? You know, sometimes, we do thing that are less meaningful; we are struggling for our marks, but at the end we go back to our home in the camp, keeping busy with nothing but it is why it is hard » – Mandela.

Les propos exposés ci-dessus démontrent qu'obtenir de brillants résultats est ici perçu comme un moyen permettant de rompre et de se détacher des stéréotypes des réfugiés « bêtes et incapables » dont les protagonistes de ce travail pourraient potentiellement être la cible. S'agissant d'un mécanisme de prévention – au cas où ils se feraient démasquer – il s'agit ici principalement d'une stratégie qui tend à invisibiliser cette partie de leur identité et non à l'affirmer. La réussite scolaire est également pensée comme une stratégie mise en place pour faire face à l'un des obstacles identifiés ci-dessus ; face à l'accès limité qu'ils ont au marché du travail, ils espèrent qu'elle facilitera l'obtention d'un emploi au Rwanda ou au Congo. Ce que je trouve intéressant dans le témoignage de Mandela, c'est la notion de « performance », que l'on peut lier à Goffman. Dans le fait qu'ils doivent être « dans la surperformance », il y a quelque chose de théâtral, ils doivent jouer un rôle autre et le marquer socialement pour dépasser le statut de réfugié.

La réussite scolaire et l'implication associative font partie des « conditions préalables » (DIOUF 1993 : 39) au prestige que connaît l'intellectuel. Si la figure de l'intellectuel et la condition de réfugié sont deux ingrédients essentiels à la figure du modèle, il est intéressant ici de remarquer que la figure de l'intellectuel est investie et mobilisée par les protagonistes de ce travail afin d'invisibiliser au maximum leur identité de réfugié.

²⁹ Le processus de sélection pour avoir accès à ces clubs de jeunesse est lié aux bons résultats scolaires.

Un cas de transgression

Dans *Studies in Ethnomethodology* (1967), GARFINKEL suggère que les cas de « transgression » permettent de détecter et de mettre en lumière les mécanismes et les dispositifs normatifs au sein desquels ils s'insèrent. Afin de saisir certaines des logiques qui sous-tendent la volonté d'invisibiliser leur statut de réfugié, j'analyse les propos de Jackson, le seul de mes interlocuteurs à « transgresser » la norme tacite et à clamer publiquement son statut de réfugié.

M: Amongst the majority of DAFI students that I met, many told me they didn't want to tell that they were refugees. Is? it the same for you?

J: Not at all, and I hate those that don't say it. They don't want to show who they are. They think that being a refugee is like an abuse, but not at all. We always quarrel about it in DAFI meetings. They don't want to show that they belong to this community. I call them "bad goats", this is a proverb in Kinyarwanda: the goats hate their home, so instead of staying at their home they always go somewhere else. They feel they cannot be proud of who they are. Why do I have to hide my nationality? Why being a Rwandese is more pride than being a Congolese?

M: Actually, it is not that they don't want to say they are Congolese, most say that they are really proud of being a Congolese, but it's rather that they are refugees.

J: Possibly, but the status of being a refugee is to me not an abuse to me. Even, I should show the people who I am and that being a refugee doesn't mean anything for me. It doesn't stop me from being a future leader; from being educated; it doesn't mean anything. But in hiding what they are, they will end up by suffering a disease of not even claiming for their rights of going back in Congo. Me I call them cowards. I call them hopeless, they don't know who they are. Even if you cannot tell someone who you are, you will start to use their language; you may start calling yourself a white man when you are not white. Someone that hides what he is, will he start in public to claim his right? No, he will not. Urban refugees for example they never tell that they are refugees. But myself I don't care about it. How can someone make fun of you when you are a refugee? Nationals are not academically stronger; they don't have anything that you don't have. Why would he call me a refugee, what does it mean? During the academic year, nationals go to the restaurant in the University, because they get 25'000RWF per month from the government scholarship. We get 53'000RWF per month. How could someone challenge you because you are a refugee? He just wants to be a Rwandese.

Selon Jackson, le fait de dissimuler publiquement son statut de réfugié est perçu comme une façon de renier son appartenance nationale. Dit autrement, ses camarades garderaient cette partie de leur identité secrète parce qu'ils souhaitent se faire « passer pour Rwandais ». Avoir honte d'être réfugié signifie avoir honte d'être Congolais.

Il est ici question – me semble-t-il – d'enjeux de positionnements différents. De part sa trajectoire biographique – présentée dans le premier chapitre analytique comme un exemple de « *citizenship shopping* » (FRESIA 2009) – le rapport que ce protagoniste entretient au statut de réfugié diffère de ses collègues. Dans sa perspective, le statut de réfugié vient se superposer aux autres multiples identités qu'il revêt, sans qu'il n'interfère aux valeurs

patriotiques auxquelles il aspire. En ce sens, la position de Jackson semble se distinguer de « l'ordre national des choses » parce qu'il ne se considère pas comme un problème et ne souhaite, par conséquent, pas être considéré comme tel.

Si le Congo est le pays dont ils sont originaires et où ils sont nés, la plupart des autres protagonistes de ce travail ont passé la quasi totalité de leur vie en situation d'encampement ou aux abords des centres urbains (en tant que réfugiés urbains). Leur posture est de ce fait plus nuancée :

« this secret life style requires me to know what is going on here in Rwanda, to adjust with the Rwandan culture but I don't want to forget about DRC, so trying to combine those multicultural systems it is somehow challenging and it needs such a highest degree of maturity, so it's not easy at all » – Emile.

Les propos de cet acteur démontre que dissimuler son identité de réfugié ne signifie pas nécessairement renier son origine. S'il ne tient pas à divulguer son statut de réfugié, Emile affirme ne pas vouloir « délaisser » sa nationalité. Ainsi, l'invisibilisation de leur identité de réfugié au quotidien s'apparente moins à l'affirmation d'une appartenance nationale ou à un processus d'acculturation (à la culture congolaise), qu'à une volonté de normaliser leur situation, comme en témoignent les propos de cette interlocutrice :

« ici, tout le monde est dans son pays et tu sais être différente ça ne fait pas bien. Etre réfugié ce n'est pas quelque chose dont on peut être fier parce que tu n'es pas dans ton pays et tu n'as pas les mêmes droits que les autres. Quand tu arrives dans une société, tu as toujours envie d'être acceptée des autres. Donc si tu commences par dire « non moi je ne suis pas Rwandaise je suis réfugiée », ça va peut-être entraîner des conséquences négatives pour toi. Quand tu es étudiant, tu veux être comme les autres » – Hélène.

« Être comme les autres » est un thème récurrent dans les discours des protagonistes de ce travail. PUIG fait remarquer à propos des réfugiés palestiniens au Liban que ce désir de normalité est intrinsèquement lié au maintien et/ou à la revendication de dignité (2012 : 239 ; 253). Leur volonté d'invisibiliser leur statut de réfugié a pour objectif de préserver leur fierté et leur dignité. Cet extrait met en lumière que l'invisibilisation du statut de réfugié est lié à un processus de normalisation.

Si des logiques d'invisibilisation sont mobilisées afin de préserver leur intégrité, la résolution du problème n'est pas toujours possible (SNEL & STARING 2001). D'ailleurs, GOFFMAN fait part de la difficulté pour une équipe de garder le secret absolu. Dans plusieurs des propos exposés ci-dessus, mes interlocutrices et interlocuteurs expliquent avoir confié aux personnes qu'ils considèrent plus proches, cet aspect de leur identité. Si je n'ai, dans ce chapitre, pas évoqué les situations de découverte ou de divulgation du secret – parce qu'elles sont rares –, il s'agit ici de préciser qu'elles n'ont pas toujours « [...] entraîné une rupture radicale de la représentation » (GOFFMAN 1973 : 138). Les tactiques de camouflage que les acteurs mettent en place ne cherchent pas à résoudre les obstacles majeurs liés à la situation liminale au sein de laquelle ils évoluent. Leur but semble répondre à la définition

que donnent SNEL et STARING : « *they are efforts individuals make to reduce or avoid the mental stress generated by research problem situations* » (*ibid.* : 10).

Ce premier chapitre analytique s'est penché sur la manière dont « *la condition d'étudiant* » (BOURIDEU & PASSERON 1984) est décrite et vécue par les dafistes avec une attention particulière donnée à la relation entre cette première et le statut de réfugié. Il a mis en lumière une fois de plus que les protagonistes de ce travail évoluent dans des interstices qui produisent des contraintes et des opportunités. Le programme DAFI leur a permis d'accéder au statut d' « intellectuel », qui est valorisé tant au sein de la société rwandaise que dans la sphère humanitaire. En ce sens, leur condition de réfugié est ici synonyme d'opportunité. Bénéficiant d'une position privilégiée lorsqu'ils ont quitté les camps de réfugiés ou les centres urbains, les protagonistes de ce travail évoluent dans la vie universitaire en étant confrontés « *à des dispositifs structurants de relégation sociale* » (PUIG & DORAÏ 2012 : 12) – qui s'inscrivent dans des temporalités différentes – liées à leur statut de réfugié. Ce travail adopte une vision des acteurs sociaux comme des agents actifs qui disposent d'une certaine liberté de choix et d'action (GIDDENS 1984). Les paragraphes ci-dessus ont été enrichis par la description des stratégies mises en place par les acteurs qui infléchissent ces processus de marginalisation. Afin de se démarquer de ces clichés auxquels ils ne considèrent pas correspondre, les protagonistes cherchent à dissimuler leur identité de réfugié en investissant la figure de l'intellectuel. Au sein du contexte spatial universitaire, la figure de l'intellectuel est donc investie afin de se distancier de ce qui les rend « anormaux » et marginalisés. Ce chapitre démontre la façon dont la condition de réfugié façonne les rapports des dafistes à l'apprentissage des règles du jeu intellectuel et à leur identité. Si les discriminations peuvent être à la fois formatrices et également le produit de frustrations, elles exercent une influence sur la façon dont mes interlocuteurs et interlocutrices (re)investissent la figure de rôle modèle lorsqu'ils sont dans les camps.

« *De réfugié à rôle modèle* » – **une fabrique plurielle.**

9. Club DAFI – UN INTERSTICE

« *Boundaries of differences are continually repositioned in relation to different points of reference* ».

(HALL 1990)

Le chapitre qui précède relate les façons dont les étudiantes et les étudiants construisent leur rapport au statut de réfugié-e lorsqu'ils sont à l'Université, et ce en cherchant, pour la majorité, à invisibiliser cette partie de leur identité. Si la série de tactiques de camouflage qu'ils mettent en place permet de flouter les frontières entre eux (dafistes) et les Autres, le secret crée dans un même temps une frontière. Il trace une démarcation entre ses détenteurs et ceux qui ne le détiennent pas. Dit autrement, « *la garantie de garder le secret ouvre, voire crée un espace de communication à l'intérieur d'un groupe de personnes qui sont dans le secret* » (KAISER 2004 : 7). Je souhaite ici me pencher sur la création et l'existence de l'un de ces « espaces de communication » : le Club DAFI. Une association estudiantine dont tous les membres ont pour dénominateur commun d'être réfugié, étudiant et Congolais³⁰.

Le Club DAFI a été fondé en 2008 par les dafistes issus de la première grande volée qu'a connu le programme DAFI (72 nouveaux étudiants et étudiantes pour un total annuel de 96 dafistes) au Rwanda. La présidence a été assumée jusqu'en juin 2012 par Benjamin – actuellement représentant des dafistes à l'échelle nationale et participant à la sélection des bourses :

« *Comme nous étions nombreux, nous voulions nous entre-aider à l'Université, où les problèmes envers les étudiants réfugiés ne manquent pas. Nous voulions aussi être actifs parce que nous étions préoccupés par des défis qui se passaient sur le terrain dans les camps de réfugiés respectifs* » – Benjamin.

Ses propos ancrent le Club DAFI au sein de plusieurs géographies celle d'un *maintenant* (l'Université) et celle d'un *là-bas* (les camps).

Les lignes qui suivent s'intéressent à la façon dont cette association peut servir de lieu intime qui lie et rapproche mes interlocutrices et interlocuteurs à l'Université mais également au-delà des frontières du campus. Ainsi, lieu-pivot entre les différents espaces au sein desquels les dafistes naviguent et au sein duquel une multitude d'acteurs (les étudiantes et étudiants, l'administration de l'Université, les responsables du programme DAFI et la communauté de réfugiés) sont impliqués, je considère le Club DAFI comme « *une « arène », où des groupes stratégiques hétérogènes s'affrontent, mus par des intérêts (matériels ou symboliques) plus*

³⁰ Cela ne signifie pas qu'il existe un Club DAFI pour chaque affiliation nationale. Si le programme DAFI ne prend en général pas garde à l'origine de « ses bénéficiaires », le HCR et le gouvernement du Rwanda ont ordonné il y a quelques années le rapatriement de tous les réfugiés burundais. Par conséquent, le programme DAFI a sponsorisé pendant plusieurs années uniquement des réfugiés congolais. Ce n'est que depuis 2016, qu'en raison de réactivations de fortes tensions politiques au Burundi que le Rwanda a accueilli à nouveau plus de 70'000 réfugiés en provenance de ce pays.

ou moins compatibles » (OLIVIER DE SARDAN 1993 : 3). Nous verrons qu'il est un espace où l'identité de réfugié est affirmée et le statut de rôle modèle est à la fois endossé par les protagonistes de ce travail et à la fois modelé par les responsables du programme DAFI du HCR ou chez ADRA. Il est une arène au sein de laquelle différents idéaux de communauté – « *plus ou moins compatibles* » (*ibid.*) – sont projetés par les étudiantes et les étudiants et les acteurs institutionnels.

En fonction des différents espaces auxquels il se rattache, le Club DAFI s'imbrique également dans des logiques d'invisibilité et de visibilité. Je m'explique. S'il est une association « secrète » sur le campus, les associations de dafistes sont bien connues parmi les populations de réfugiés et les acteurs institutionnels. Mon stage au HCR à Genève m'a permis d'observer que, perçu comme le lieu de l'action collective des dafistes, ces clubs sont valorisés par le HCR – du moins pour le type investissement qui se rattache aux principes humanitaires. À cet égard, les rapports annuels du programme contiennent une rubrique « *success stories* » qui décrit et présente les activités menées par le Club DAFI. À titre illustratif, l'un des rapports d'une année précédente mentionne qu'au Rwanda, « *several DAFI scholars mentored younger students in secondary schools and provided teaching services to a secondary school in Gihembe refugee camp* » (HCR 2014). Ces clubs sont importants pour les responsables du programme DAFI car ils permettent de faciliter les tâches administratives et organisationnelles (paiement mensuel, inscriptions aux examens etc.). Cette association étudiante est également investie par ces acteurs comme un lieu où les rôles modèles sont modelés selon l'idéal de communauté participative.

Les paragraphes ci-dessous invitent à réfléchir aux diverses subjectivités politiques qui gravitent autour des notions de communauté et de participation – deux concepts mobilisés au sein de l'idéologie humanitaire afin de lutter contre la dépendance de l'aide et de « fabriquer » des citoyens démocratiques apolitiques et ahistoricisés (TURNER 2010 ; FRESIA & VON KÄNEL 2016).

Je me suis envolée pour le Rwanda en imaginant que cette association avait été mise en place par le HCR et l'ONG en charge du programme DAFI. C'est en rencontrant sur place Benjamin, ancien président, et Mandela, le président du Club DAFI, que ces deux interlocuteurs ont insisté sur le fait que le Club DAFI découlait de la propre initiative des étudiantes et étudiants DAFI. Si le HCR encourage la mise en place d'un comité pour représenter les boursiers DAFI (spécialement dans le cas où ces derniers sont nombreux), le discours tenu par les représentants du club – c'est-à-dire la volonté de présenter le Club DAFI comme un projet « à eux » – s'explique pour la raison suivante : les discours et les pratiques menées au nom du club vont bien au-delà des fonctions et des rôles que lui attribuent les acteurs humanitaires institutionnels. Par ailleurs, les mobilisations menées par le Club DAFI ne sont pas toutes perçues de la même manière par ces derniers. Le HCR et ADRA valorisent un certain type d'investissements – évoqués ci-dessus – en dépit d'autres activités « *patriotiques* » (Mandela) liées au statut de réfugié.

Lieu de visibilité au sein de la sphère humanitaire, c'est seulement en découvrant que mes interlocutrices et mes interlocuteurs cherchent à dissimuler leur statut de réfugié·e lorsqu'ils sont à l'Université que j'ai été informée de la nature « secrète » du club :

« We don't participate in the presentation of the clubs at the beginning of the year because, it is somehow secret, because always we don't want to reveal our real status. But the university recognised that we are here but keeps it secret somehow. Because we sometimes have meetings that are known by the University » – Espérance.

Ces différents éléments m'ont permis d'observer que les interactions menées au sein du Club DAFI « se déploient dans d'incessants mouvements de bascule entre le visible et l'invisible » (PETITAT 1998 : préface). C'est dans cette articulation entre visibilité et invisibilité au sein de laquelle le Club DAFI se situe et par la position qu'il occupe entre deux espaces – celui du campus et celui du camp – que je pense à l'interstice. À la fois démarcation (entre les détenteurs du secret et ceux qui ne le sont pas) et espace en soi, ce terme semble réunir plusieurs caractéristiques pertinentes au regard de cette association. L'interstice se définit précisément dans l'entre plutôt que dans le contre et permet de sortir de l'opposition dichotomique. Si dans son usage courant, l'interstice se réfère principalement à un espace spatial, je souhaite ici élargir cette définition en le définissant comme un espace à la fois physique, social et symbolique.

Les protagonistes de ce travail font parti de la deuxième « grande vague » (une septantaine) de dafistes après celle de 2008. C'est à l'automne 2012, que la volée d'Aimable, Dany, Didier, Emile, Espérance, Gentille, Gisèle, Hélène, Jackson, Jonas, Joy, Mandela, Olivier, Passy, Patrick et Betty a repris le flambeau de celle de Benjamin. Suite aux conseils de ce dernier, les nouveaux arrivés ont réuni tous les dafistes afin d'élire un président, un vice-président et un trésorier. Sont élus respectivement Mandela, Jonas et Passy. Trois protagonistes que j'ai rencontrés. Au cours de la deuxième année, Jonas a été remplacé par Olivier – en raison d'une surcharge de travail avec ses études en médecine. Il est intéressant de noter ici que si mes interlocutrices s'impliquent activement au sein de la vie associative sur le campus (cf. chapitre Jeu intellectuel), l'attribution des trois positions importantes du club à des étudiants démontre que la structure organisationnelle du club se calque sur la structure patriarcale plus large de la société. En règle générale, le club organise une rencontre formelle une fois par mois dans une salle de séminaire de l'Université. Je tiens ici à préciser que je n'ai malheureusement pas pu assister à une réunion du club et ce, pour les raisons suivantes :

« Normally, it is monthly, but this semester it was though it was hard to meet, because it was very concentrated. But we will try to meet in second semester. It was supposed to start on 25th of January, but I am hearing that they postponed of one or two weeks. Means that we will meet in February, March » – Olivier.

Aussi, les deux rencontres auxquelles j'aurais pu participer ont eu lieu lorsque je me trouvais en déplacement dans les camps de réfugiés burundais à l'est du pays avec ADRA. Les

analyses présentées ci-dessous sont donc essentiellement basées sur les discours de mes interlocuteurs et interlocutrices.

9.1 Arène d'invisibilité

« *First, when we meet as Dafi students, first we have to discuss we discuss about the issues we may encounter on campus. Then we need to look for solutions for that* ».

(Mandela – président du Club DAFI)

Le chapitre analytique précédent démontre que la majorité des dafistes invisibilisent leur statut de réfugié lorsqu'ils se trouvent à l'Université et en a expliqué les raisons. Ici, je propose l'argument suivant : la dimension secrète et dissimulée du statut de réfugié est un élément partagé qui crée le sens d'appartenance à une communauté marquée par une certaine « honte » – puisqu'il faut dissimuler son identité – et un désir fort d'affirmer une certaine dignité. GOFFMAN souligne que détenir un secret « [...] *marque l'appartenance d'un individu à un groupe et contribue à ce que le groupe se sente distinct et différent de ceux qui ne sont pas dans le secret* » (1973 : 138). Une dynamique que l'on retrouve abondamment dans les propos de mes interlocuteurs et interlocutrices :

« *We share the same status, we tell each other everything and we are completely known one another. So if DAFI club is there I feel free when I am there, because there we don't have secrets. We don't have secrets, we speak out and everything, and we think of ourselves, our studies here at campus and we even think where we came from and what we can do from our capacities. So the only place that I can really enjoy and feel free is DAFI club, if I can say so. DAFI club is part of our life because when we are there, we are brothers and sisters, helping one another and resolving our own questions and problems and telling each other everything freely* » – Betty.

« *So the first reason of its [DAFI club] creation was to stay together, because we have the same status and we face the same issues, so we have to be close, close like this. So our activities are nothing else than socializing, and knowing one another better because though we are refugees, but we come from different place, we don't even know one another* » – Aimable.

Ces extraits démontrent que l'expérience partagée, liée à leur condition de réfugié, est productrice d'un sentiment d'appartenance à un groupe. N'ayant pas besoin de dissimuler leur statut de réfugié lorsqu'ils se retrouvent entre membres, le Club DAFI fait ici office de lieu d'intimité. Je définis ici l'intimité comme « [...] *le lieu où s'effectue le rapprochement avec soi (c'est-à-dire la perception de l'existence) jusqu'à l'identité* » (BRAUD 2004 : 243). L'intimité et la familiarité associée au Club DAFI se retrouvent dans certains termes utilisés. Par exemple, plusieurs de mes interlocuteurs et interlocutrices parlent d'une « famille DAFI », comme en témoigne le propos suivant : « *it's like family, it's like a family club* » – Betty. Didier décrit également sa relation avec les autres membres du club comme : « [...] *they are my best friends because they really know who I am. And whenever I have a problem, they come and assist me. This is like my family at university* ». En tant qu'interstice, le Club DAFI est ici pourvoyeur de sécurité ontologique et de continuité (GIDDENS 1984) –

dans le sens que la part de l'identité normalement dissimulée au quotidien est pleinement assumée.

Cette stabilité psychologique s'étend à l'ensemble du groupe. À ce propos, en plus du rendez-vous mensuel formel du club, les liens amicaux et familiaux qu'entretiennent les membres du club s'inscrivent dans une multitude de pratiques collectives d'entraide et de solidarité. Par exemple, Passy m'explique que *« if we are sick we may come close to you, because here at university we are like a family, we live here as a family, because the dafi members they are the same than you »*. Ils s'entraident aussi financièrement : *« when someone is sick at home or for example when a relative died in the camp and this person has to leave the campus and to take the bus we collect money »* – Gentille. Cette entraide fait parti de l'un des principaux objectifs du Club DAFI. Les propos du président du Club ci-dessus démontrent qu'il est un espace de discussion et d'échange à propos des certaines frustrations que peuvent engendrer leur *« secret life style »*. Il permet également de maintenir et de veiller aux éventuelles « bavures » qui pourraient révéler le secret et discréditer la représentation de l'équipe. À titre illustratif, Aimable raconte que :

« Sur les fiches de réussite des examens, à côté de mon prénom il était écrit UNHCR. Ici, pour les Rwandais, le HCR est celui qui aide les réfugiés, on [autres étudiants, étudiantes, enseignants ou enseignantes] te reconnaît donc directement. En 2014 nous, tous les étudiants dafistes, avons fait la demande auprès d'ADRA pour qu'il soit écrit ADRA au lieu de HCR. Parce qu'ADRA, c'est une association du Rwanda, ils [autres étudiants, étudiantes, enseignants ou enseignantes] ne peuvent donc pas savoir que tu es un réfugié. Pour ne pas se faire remarquer comme réfugié. Pour pas que les Rwandais vous regardent comme un fou ».

Lorsqu'il s'inscrit au sein du tissu de la vie universitaire, le Club DAFI revêt un rôle important dans l'invisibilisation du statut de réfugié. Dit autrement et pour reprendre la métaphore théâtrale proposée par GOFFMAN, le Club DAFI fait office de coulisses, où les acteurs et les actrices peuvent à la fois « se relâcher » et à la fois préparer leur prochaine prestation. Dans la partie suivante, il sera question d'aborder le Club DAFI comme une arène de visibilité lorsqu'il s'inscrit au sein du tissu de la sphère humanitaire.

9.2 Illustration de l'entre deux : la réussite académique

Avant de me consacrer à l'analyse du Club DAFI en tant qu'arène de visibilité, les lignes suivantes s'arrêtent sur la question de la réussite académique comme illustration du caractère interstitiel qui le définit. Le chapitre « Jeu de l'intellectuel » ci-dessus relate de la volonté des dafistes d'obtenir les meilleures moyennes comme tactique afin de ne pas éveiller les soupçons quant à la nature de leur statut.

Lors de mon stage chez ADRA, j'ai pu observer que le taux de réussite est également un aspect sur lequel la responsable du programme DAFI veille afin de maintenir le prestige et la réussite qui sont associés aux dafistes par les acteurs humanitaires institutionnels (le taux de réussite académique est un indicateur de réussite du programme DAFI). En tant que

président du Club, Mandela s'assure lors des rencontres mensuelles ou semestrielles que : « *when we meet as Dafi students, first we have to discuss our academic performances; to know who succeeded, who failed, we talk about academic issues first* ». C'est par l'intermédiaire de cet acteur que Stella s'assure de la constance des résultats des dafistes :

« *I deal with it, because I have to clarify what are the reasons why some students may fail or to attest the success of DAFI students and I write a report. When I write the report, I have to talk about these to ADRA and I share with ADRA and UNHCR. You know, now we have to go through the new policy, before we had to share to go or to submit directly to UNHCR, just to François, but they brought ADRA as a partner. So because ADRA is a partner, we have to be smart here, when we submit the report directly to UNHCR and ADRA doesn't get some information we may have some issues with ADRA. So to avoid this conflict, we have to be smart and we first send a draft to ADRA and then we share it with UNHCR* » – Mandela.

Deux remarques méritent d'être formulées à partir de ces propos. La performance académique s'inscrit dans une double dialectique : elle est mobilisée afin d'invisibiliser le statut de réfugié – partant du principe que l'obtention de mauvais résultats pourrait mettre à découvert les détenteurs du secret en renforçant les clichés sur les réfugiés « comme personnes bêtes ou incapables » qui nourrissent les imaginaires populaires et médiatiques. En parallèle, un haut taux de réussite académique est un élément que les responsables du programme DAFI jugent indispensable pour endosser la figure de rôle modèle.

9.3 Arène de visibilité

« *Secondly we deal with our society of course what we have to do for our society, how we have to behave to be a role model for them* ».

(Mandela – président du Club DAFI)

Le Club DAFI est pensé comme un interstice par le fait à la fois qu'il sépare et à la fois qu'il unit les espaces des camps et du campus. Ayant ci-dessus présenté le rôle qu'il tient lorsqu'il se rattache au tissu de la vie universitaire, il s'agit ici de saisir le rôle qu'il endosse au sein du tissu de la sphère humanitaire.

Le Club DAFI est un lieu de rencontre et d'échange où l'on peut librement parler « *of the life that we left behind [in refugee camps]* » me dit Didier. Une posture partagée par Olivier le vice président du Club :

« *We share our life, we are trying, we always have meetings about sharing our lives from where you come, the camps, from where we left our parents, our young brothers and elder brothers who didn't get a chance to come to university* ».

Cette association estudiantine est également investie par ses membres comme un lieu où l'identité de réfugié est affirmée et surinvestie – lorsqu'elle liée à la figure du rôle modèle – et

ce, afin d'améliorer les conditions de vie dans les camps. En témoignent les extraits ci-dessous :

« We usually meet once or twice a month and discuss about our issues there [les camps]. Then we discuss about our goals and our plan, as students we look for issues so that we can help our community » – Ferguson.

« The objective of DAFI is self-reliance for us and the community that is our main objective. Also advocacy for our communities because in holidays many times we meet with youth in the camps, but we organize a meeting as DAFI students and we call the youth committee of the camp and they come and we discuss the problem in the camps, what is going on and then we take decision, but that meeting, like last year we organized the meeting as DAFI students » – Jonas.

Dans ces citations, le Club DAFI apparaît comme une arène de promotion sociale à travers laquelle ses membres cherchent à améliorer les conditions de vie des camps.

Par ailleurs, si endosser la figure de réussite sociale de l'intellectuel sert à invisibiliser le statut de réfugié, cette figure est justement ce qui légitime ici leur engagement participatif communautaire :

« Because we were selected, if I remember well we were 12 selected in 2012 and our community celebrated because they were having intellectuals, those people whom they can have faith in, when they come back, they will do miracles and probably develop the community. So the confidence they have in me, it always keeps me thinking about them so I chat with them and I have that linking commitment that one day or another, I can become someone that can be helpful to them, so I never loose that link » – Emile.

L'engagement évoqué dans les citations ci-dessus ou le « *commitment* », dont fait part Emile, auprès de « sa communauté » n'émane pas uniquement de la volonté des dafistes, mais est fortement nourri par l'idéologie participative humanitaire qui a été à plusieurs reprises mentionnée dans ce travail. À titre de rappel, deux objectifs du programme DAFI stipulent :

- *Contribute to the refugee community pending a durable solution or repatriation (many graduates work in refugee camps, particularly as teachers and community workers);*
- *Develop qualified human resources and build the capacity and leadership of talented refugees in order to contribute to the process of reintegration in the home country upon repatriation.*

Dans les paragraphes qui suivent, il s'agit premièrement de présenter et d'analyser les différentes manières à travers laquelle cette idéologie humanitaire participative est mobilisée par le HCR, les responsables du programme DAFI et les dafistes. Deuxièmement, je me focalise sur les enjeux, des décalages entre les groupes d'acteurs et des rapports de pouvoirs qui en découlent.

9.3.1 Politisation(s) des camps de réfugiés

Dans les lignes qui suivent, je commence par évoquer les types de mobilisations menées par le Club DAFI ainsi que les modalités administratives qui y sont liées.

Lors des rencontres mensuelles, les dafistes discutent et planifient des activités qui seront mises en place au sein des camps de réfugiés. L'on peut premièrement distinguer les activités communes à tous les camps et celles propres à chaque camp :

« For example in Gihembe they work on Hope School, that is supported by all DAFI students. But then there are activities all the camps organize on their own. It means Gihembe they do a campaign against drugs and alcohol abuses. For us, we organize, we discuss and decided to call the other DAFI students from Kiziba and meet and discuss what we could do and we decided to gather the youth of our camps and discuss about the problems that are in the camps, problems of health » – Jonas.

Par ailleurs mes interlocutrices et interlocuteurs émettent une distinction entre les mobilisations durant les grandes vacances (période de trois mois) et les « petites mobilisations » pendant l'inter-semestre (la dernière semaine de décembre et la première semaine de janvier). Durant cette courte période, les dafistes organisent principalement des sessions d'appuis et de révisions pour l'examen du secondaire supérieur qui a lieu à la fin du mois de janvier. Il est également possible qu'ils participent aux campagnes de sensibilisations organisées par ADRA, comme nous le verrons dans le chapitre sur les « faiseurs de morale(s) ». Durant les grandes vacances, les dafistes se mobilisent pour ce qu'ils appellent les grandes activités comme les campagnes de sensibilisation ou la construction de bâtiments scolaires. Par ailleurs, tout au long de l'année académique, le Club DAFI soutient financièrement une école communautaire créée par les dafistes en 2009 dans le camp de Gihembe. Projet sur lequel je reviendrai dans le chapitre intitulé « faiseurs de solutions ».

S'il arrive que le Club DAFI participe aux activités conduites par ADRA ou le HCR (comme dans le cas des campagnes de sensibilisations), la plupart des mobilisations précitées sont menées de manière indépendante. Dans ce cas, le Club DAFI doit soumettre une liste des actions collectives qu'il entend mener à ADRA et au HCR afin qu'elles soient validées. Ce processus se déroule comme suit :

« We first have to gather and plan; what are our priorities to carry out, so we set our goals throughout our priorities. Then we submit our plans to ADRA, that will submit it to UNHCR and they give us a confirmation to carry out these activities. But the idea, the activities that we are always is doing are just our issues, our ideas of the DAFI » – Mandela.

Cette citation mérite que l'on s'y attarde quelques instants. Premièrement, elle met en lumière que le HCR et ADRA cherchent à avoir un certain contrôle sur les activités menées par le Club DAFI. Deuxièmement, elle souligne la manière dont les dafistes en tant que sujets politisés négocient leur autorité auprès des acteurs institutionnels en voulant apparaître indépendant vis-à-vis de ces acteurs. Posture que j'interprète de la manière

suiuante : en se faisant passer pour des individus indépendants s'inscrit – consciemment ou inconsciemment – la volonté de ces personnes de se détacher de l'image passive et victimaire qui nourrit l'imaginaire populaire, humanitaire et médiatique et d'affirmer une certaine autorité liée au statut d'élite intellectuelle dont ils bénéficient.

Un cas de refus

À partir d'un exemple concret, je souhaite m'attarder sur les rapports de pouvoir et les négociations d'autorités évoquées ci-dessus. Il concerne la volonté du Club DAFI de créer une école communautaire dans le camp de Nyabiheke et dont la mise en place a été refusée par le HCR :

Man: What is our matter is secondary school. We have our brothers and are sisters in the camp that didn't get a chance to be sponsored by any NGOs to be in schools. As we have those problems in our camp, one of our parents brought an idea to establish a school so that students that didn't get a chance attend secondary school, they just want to gather them and teach them. Like Hope School but in our camp.

M: So do you have such project running now?

Man: We wanted to but no, because UNHCR refused. The ADRA and UNHCR they don't want. They are just thinking to have another way of rebellion. We don't want to rebel, it's them, they think it is a kind of rebellion. They think we just want to make there /in the camp/ some type of rebellion. They don't believe us, but what we do actually and what is a source of our problem is that we are refugees. When we will never be a refugee and enjoy our country and maybe those issues get away. But they don't believe us.

Selon le président du club, c'est le contexte socio-politique tendu (de part la mixité ethnique) du camp de Nyabiheke qui pousse le HCR à être retissant quant à la mise en place d'un tel projet. Les habitants du camp de Nyabiheke sont originaires à la fois de la province du Nord Kivu (majorité) et à la fois de la province du Sud Kivu (minorité):

« Even if we are all in the camp, they simply there are some conflicts in our society. What I mean is that we are two societies and there are issues about this. They are very motivated about this country, they have some motivations /he whispered/. I don't no, this is just a political issue. They get some favour from this country, but we that are from the South, we didn't experience these and some so sometimes, it is hard for us to establish our ideas, to carry out what we need. What we do is just to collaborate with the people from the north » – Mandela.

Dans cet extrait d'entretien, on apprend que la mise en place d'une école communautaire par le Club DAFI est rejetée par le HCR sous motif que la nature du projet se vaudrait « rebelle » – soulignons que l'utilisation du terme « rébellion » est connoté négativement. Au vu des tensions qu'ils existent entre les deux populations de réfugiés, le HCR redoute qu'un tel projet entraîne un conflit au sein du camp de Nyabiheke.

Il a été à plusieurs reprises mentionné dans ce travail que le postulat humanitaire tend à véhiculer et modeler une vision de la communauté de réfugiés comme une entité homogène,

apolitique et ahistoricisée. La mise en place d'un tel projet est par conséquent considérée par le HCR comme une menace à la communauté et plus précisément à la « vie homogène sociale et harmonieuse » qui caractérise selon ces acteurs la vie dans les camps. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si la seule école communautaire de réfugié a pu voir le jour dans le camp de Gihembe. Le seul camp du Rwanda où vit une population majoritairement originaire du Nord Kivu. Les membres du Club DAFI ont également tenté d'ouvrir une école communautaire dans le camp de Kiziba. Ce projet a aussi été rejeté par le HCR et ce, pour les mêmes motifs que ceux évoqués pour le camp de Nyabiheke. La posture adoptée par le HCR démontre que cette institution onusienne « *perceives politics as sordid, and political activity as disrupting the harmonious community* » (TURNER 2010 : 96). Par ailleurs cette situation met en exergue que le HCR valorise certaines mobilisations mises en place par le programme DAFI au détriment d'autres : « *[...] apathy has to be combated, but not at any cost, since certain kinds of refugee activities and agency are perceived to be better than others. Political activity was beleived to distrub the community and was equivalent to trouble [...]* » (*ibid.* : 95). Dans l'idéal humanitaire les notions de participation et de communauté sont perçues comme des « remèdes » contre l'apathie et la dépendance envers le système d'aide. L'exemple du refus de la construction d'une école communautaire présenté ci-dessus met en lumière la façon les acteurs institutionnels du développement projettent au sein Club DAFI un certain idéal de communauté – homogène, apolitique et ahistoricisée. Voyons à présent, l'influence qu'une telle représentation a sur l'idéal du rôle modèle.

TURNER écrit que « *refugee participation in leadership is obviously supposed to be apolitical [...]* » (TURNER 2010 : 97). Si le programme DAFI influence la manière dont les dafistes se perçoivent – c'est-à-dire en tant que rôles modèles et leaders –, l'idéal communautaire participatif de Mandela en tant que leader diffère de celui du HCR. Cet interlocuteur reproche à cette institution onusienne le fait qu'elle catégorise les mobilisations politiques du Club de « rébellion ». Ce type d'activisme politique est d'ailleurs le dernier objectif du Club DAFI : « *and a third one, I try to persuade them, to have this mind of being more patriots. Because without patriotism, you cannot succeed, we can't achieve our goals* » me dit Mandela. Le sens donné au terme « patriotisme » dans les propos de cet interlocuteur peut se comprendre comme une volonté de reconnecter les camps de réfugiés au sein d'un certain ordre national des choses et ce, de la manière suivante : « *[...] DRC figures as a spatially and temporally distant 'other' where citizenship has been lost, that ideas of reconnection, notably in the widespread notion of patriotism take shape [...]* » (FRESIA & VON KÄNEL 2016 : 17). Ainsi, la volonté des membres du Club DAFI de maintenir la culture et les traditions congolaises – qui seront abordées dans le chapitre sur les « faiseurs de mémoires » – définit ici le Club DAFI comme une arène investie d'un projet nationaliste.

Si la mise en place de ce type d'activités n'est pas exempt d'obstacles, comme la situation explicitée ci-dessus le démontre, elle n'est toutefois pas impossible :

M: *Is it hard to conduct those "patriotic activities" under the name of the Dafi club?*

Man: *Yes it is. It is hard. But when now when we try to mobilize people to get a heart of patriotism we are doing in hidden manners. I don't know if you have heard of BFF and ISHEJA?*

Mandela sous-entend que les activités considérées comme « trop politiques » par le HCR ou ADRA sont menées par le Club DAFI sous le couvert de *Bright Family Future* (BFF). Une sous-organisation camouflage, elle-même scindée en deux sous-groupes Isheja et de Isooko – dont les objectifs sont de transmettre respectivement la culture congolaise du Sud Kivu et du Nord Kivu. Je reviendrai sur cette structure organisationnelle dans les « faiseurs de mémoires ». Si les responsables du programme DAFI du HCR et d'ADRA sont au courant de l'existence de BFF, Isheja et Isooko, comment les perçoivent-ils? Il est avant tout question ici de compromis. Si ce type de mobilisations est largement dévalorisé par ces acteurs institutionnels et qu'il est de ce fait largement invisibilisé, il est tout à leur avantage qu'il soit mené par le Club DAFI au sein duquel ils peuvent exercer un certain contrôle. Ce qui importe avant tout, c'est que ce type de mobilisation ne soit pas directement mené au nom du Club DAFI. Car ceci pourrait « entacher » l'image du réfugié apolitique idéal que représentent les dafistes et de manière plus large de déstabiliser l'idéologie humanitaire participative évoquée dans les paragraphes précédents.

Cette section met en lumière le rôle que revêt le Club DAFI en tant qu'arène de négociation du pouvoir entre les différents acteurs impliqués. Le contrôle qu'exerce le HCR sur les activités conduites par les membres du Club DAFI souligne les postulats apolitiques et ahistoriés qui régissent la gouvernance des camps. Il met également en exergue que les acteurs qui bénéficient de programmes de développement ne sont pas des acteurs passifs mais agissent – et ceci pas forcément en opposition avec les discours dominants véhiculés par les agents de développement – en fonction des situations selon leurs propres représentations, valeurs et normes. Le programme DAFI participe à la fabrication d'une élite et au modelage de leaders dont les rôles endossés ne sont pas complètement maîtrisés par le HCR ou ADRA.

En tant qu'arène d'intimité, arène de promotion sociale, arène investie d'un projet nationaliste, arène de contrôle, ce chapitre a mis en lumière la façon dont le Club DAFI, pensé comme un interstice, s'insère dans divers régimes de visibilité et différentes temporalités au sein desquels les contours de la figure des rôles modèles prennent forme. Si le chapitre précédent s'est penché sur la manière par laquelle les dafistes endossent la figure de réussite de l'intellectuel afin de dissimuler le statut de réfugié, ce chapitre a voulu démontrer que la figure de l'intellectuel est mobilisée afin de légitimer leur investissement au sein des communautés de réfugiés.

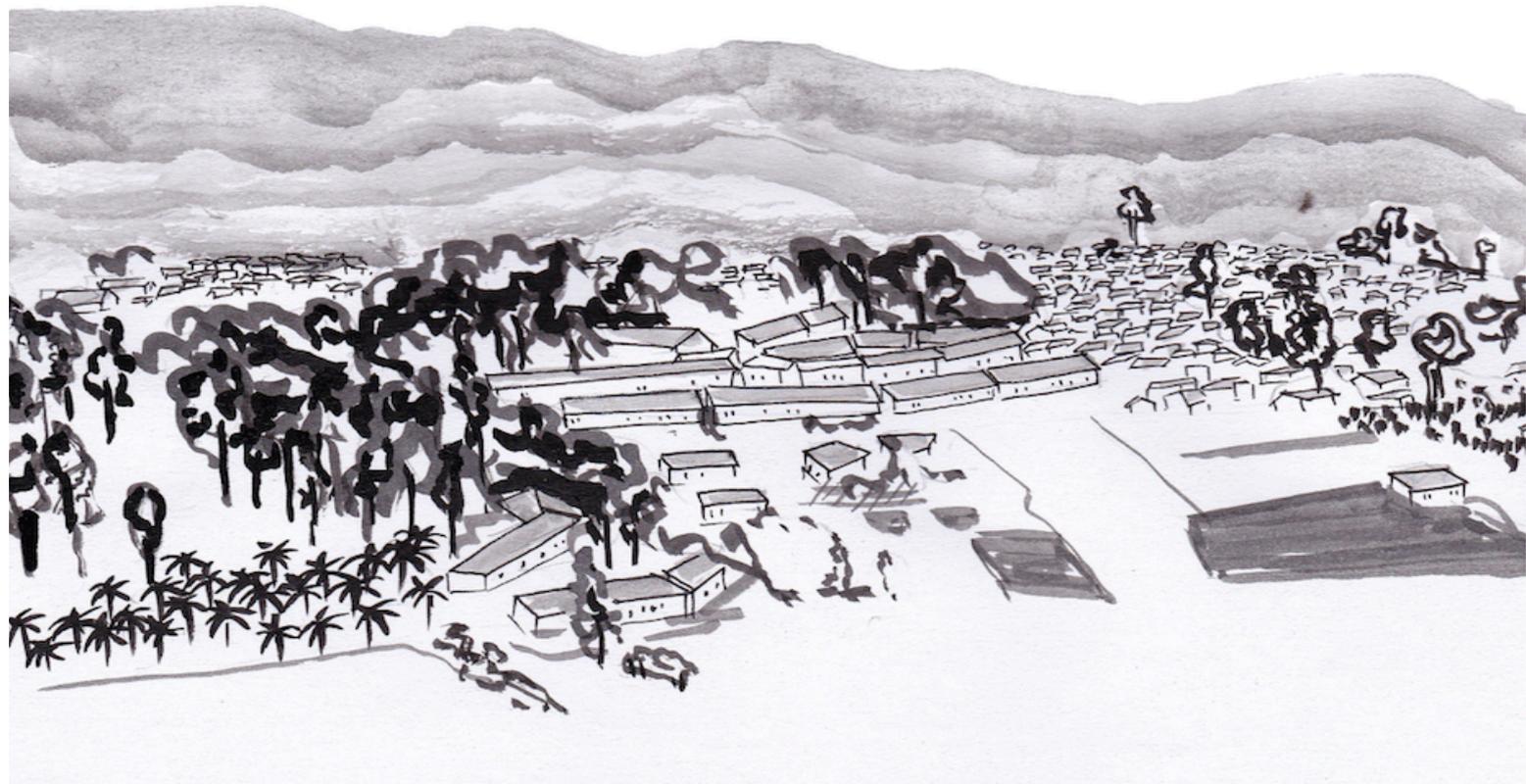
Ce chapitre a également donné un aperçu de la manière par laquelle les protagonistes de ce travail, en endossant le statut de rôle modèle qui leur est assigné, entendent à leur façon politiser les camps et des stratégies (organisations « camouflages » comme BFF) mises en place afin d'y arriver. Dans les chapitres qui suivent, il s'agit, à partir de trois figures socio-

« *De réfugié à rôle modèle* » – **une fabrique plurielle.**

anthropologiques – faiseurs de morale, faiseurs de solutions et faiseurs de mémoires – de décortiquer la figure du rôle modèle afin de mettre en lumière la manière dont les interlocutrices et interlocuteurs s’investissent pour « leur communauté » au sein des camps

INTER-SEMESTRE.

Le temps passe. Le premier semestre touche à sa fin afin de laisser place à quelques semaines de congés et de révisions ainsi qu'à la session d'examen. C'est également l'occasion pour les lectrices et les lecteurs de quitter le campus de l'Université et d'accompagner les dafistes qui ont décidé de rentrer chez eux afin d'y passer les deux semaines de vacances de l'inter-semestre. Profitant de leur retour dans les camps de réfugiés durant cette période, je souhaite me pencher dans les lignes qui suivent sur les logiques – implicites ou explicites – qui sous-tendent les mobilisations des dafistes en tant que rôles modèles au sein de ces espaces. Comme la session d'examen du premier semestre a également lieu durant cette période, nombre de mes interlocuteurs et interlocutrices préfèrent rester à Butare afin de réviser et ne rentreront qu'au mois de juin, lors des grandes vacances.



« *De réfugié à rôle modèle* » – **une fabrique plurielle.**

10. FAISEURS DE MORALE

À titre de rappel, la structure analytique de ce travail se calque sur le calendrier d'une année académique et ce, afin de décrire et d'analyser les différents rapports qu'entretiennent les dafistes aux statuts de réfugié, d'étudiant et de rôle modèle en fonction des espaces au sein desquels ils naviguent. Les chapitres qui précèdent se sont intéressés à certains aspects constructifs de la quotidienneté au sein de la vie universitaire. Le chapitre consacré au club DAFI, pensé comme un interstice, met en lumière les diverses interprétations et utilisations que les dafistes font de la figure de l'intellectuel qu'ils endossent. Elle est investie à la fois pour dissimuler leur identité de réfugié lorsqu'ils se trouvent sur le campus et à la fois pour endosser le statut de rôle modèle et légitimer leurs actions en tant qu'« artisans du changement » (HCR n.d. : DAFI Scholarships) lorsqu'ils sont dans les camps.

Il a été, dans ce travail, mentionné ou sous-entendu à plusieurs reprises que le HCR ne se contente pas d'investir les camps de réfugiés d'un point de vue matériel et technique, mais participe à la politisation de ces espaces en y introduisant des normes, des valeurs et des mécanismes institutionnels (TURNER 2010; FRESIA & VON KÄNEL 2016). Il est écrit à plusieurs endroits que l'idéologie participative est fondée sur la volonté du HCR de « fabriquer » des citoyens libres et démocratiques (TURNER 2010 : 90) sur lesquels un idéal de communauté homogène, apolitique et ahistoricisée (TURNER 2010; EPSTEIN 2012; FRESIA & VON KÄNEL 2016) est projeté. En s'intéressant au rôle d'intermédiaire que tiennent les *street/village leaders* entre les populations de réfugiés et les organisations TURNER écrit que :

« Apart from the fact that refugees are perceived to need training, UNHCR also needs to operationalise and technocratise participation and community development in order to be able to control it and in order for it to work in the intended manner. If it is to avoid « relief mentality », it is necessary to find a rational, bureaucratically manageable way of implementing self-help. Electing street/village leaders is such a means ».
(TURNER 2010 : 95)

Dans le chapitre précédent, j'écris que les responsables du programme DAFI exercent un certain contrôle sur les activités que les dafistes souhaitent mettre en place dans les camps, et ce afin de modeler ses « bénéficiaires » en rôles modèles selon le système de valeur auxquels ils se réfèrent – c'est-à-dire en tant que citoyens universels et apolitiques (FRESIA & VON KÄNEL 2015). Les dafistes incarnent la figure idéale que cherchent à modeler les acteurs institutionnels. Les théories de TURNER ci-dessus me permettent de pousser cette réflexion plus loin et m'ont inspiré l'idée que la projection des étudiants et étudiantes DAFI en rôles modèles était, au même titre que l'élection des *street/village leaders* dans les propos ci-dessus, une manière rationnelle et bureaucratiquement efficace de mettre en place l'auto-participation.

Néanmoins, ce même chapitre a également mis en lumière que les dafistes n'« obéissent » pas strictement aux idéaux et aux normes envisagés par les organisations humanitaires. Les

acteurs mobilisent, négocient et mettent en acte à leur tour ce statut selon la représentation qu'ils se font de la réalité en fonction de leurs propres valeurs, elles-mêmes rattachées à divers univers de sens (e.g. ordre moral religieux, ordre moral national) – qu'elles soient ou non en adéquation avec les valeurs véhiculées par le HCR et ADRA.

Dans les chapitres qui suivent, je décline la figure de rôle modèle à partir de trois types de mobilisation qui se basent sur trois des principaux objectifs du Club DAFI (cf. ch. 9), à travers lesquelles cette élite intellectuelle politise les camps en tant que rôles modèles : « faiseurs de morale », « faiseurs de solutions » et « faiseurs de mémoires ». Le programme DAFI a entraîné la « fabrication » d'une nouvelle élite au sein des camps dotée d'une certaine autorité publique et de marges de manœuvres par rapport aux idéaux attendus par les organisations. Ces trois figures socio-anthropologiques mettent en lumière l'idéal de communauté que les dafistes à leur tour projettent au sein des camps de réfugiés. La manière dont ces trois figures sont perçues par le HCR et les ONGs et négocient leur autorité auprès des populations de réfugiés et des organisations diffèrent. Ceci permettra de mettre en exergue une fois de plus, les décalages qui existent entre ces différents types d'acteurs.

Quant est-il des « faiseurs de morale » ? À la lecture de mes entretiens et de mes notes d'observation, les discours tenus par mes interlocuteurs et interlocutrices m'ont fait penser aux célèbres « *entrepreneurs de morale* » (1985) dépeints par le sociologue S. BECKER. Si le contexte socio-historique diffère largement entre les entrepreneurs de morale du sociologue et les dafistes en tant que « faiseurs de morale », certains éléments de la théorie beckerienne valent la peine d'être utilisés ici. Au sein de la littérature sociologique, l'entrepreneur de morale est défini « *comme l'acteur central "des mouvements orientés vers la norme et les valeurs" (Smelser 1972. P242ss, p. 274ss)* » (SCHEERER 1985 : 267). BECKER écrit au sujet de l'entrepreneur de morale classique que :

« *Le prototype du créateur de normes (mais non la seule variété, comme nous le verrons), c'est l'individu qui entreprend une croisade pour la réforme des mœurs [...] La comparaison des réformateurs de la morale avec les croisés est pertinente, car le réformateur typique croit avoir une mission sacrée* ». (1985 : 171)

La « mission sacrée » dont BECKER fait part se retrouve dans les propos de mes interlocuteurs et interlocutrices. En témoigne l'extrait ci-dessous :

« *We don't simply get academic related knowledge from here, we also get other skills like socialisation and even by the experience of travel. Travelling has given me an extra way of thinking, plus these lessons that I get from University, they opened my mind and really helped me to think beyond the box, out of the box. There, there is a community that is poor, so many people that are uneducated ones, those who finish their secondary school. So if you get a chance to attend University, you should make the difference* » – Emile.

Si le prototype de l'entrepreneur de morale se réfère selon BECKER au petit-bourgeois américain des années 1960 qui « *en raison du manque de clarté des processus de transformations socioculturelle, réagit par un sentiment très profond de menace* »

(SCHEERER 1985 : 168), le sociologue a par la suite observé, l'émergence d'un entrepreneur de morale « positif ». Ce dernier n'agit pas par menace, mais il se soucie « *que les autres fassent ce qu'il pense être juste* » et croit « *que ce sera un bien pour eux aussi qu'ils fassent ce qu'il est juste de faire* » (BECKER 1985 : 172). Quand à ce dernier, le sociologue écrit que :

« de nombreuses croisades morales ont une coloration humanitaire marquée. Celui qui participe à ces croisades n'a pas seulement le souci d'amener les autres à se conduire « bien », selon son appréciation. Il croit qu'il est bon pour eux de « bien » se conduire. Il peut aussi estimer que sa réforme empêchera certaines formes d'exploitation de telle personne par telle autre ». (Ibid.)

Les dafistes correspondent à cette catégorie « positive » d'entrepreneurs de morale. En effet, les divers engagements au sein desquels mes interlocuteurs et interlocutrices s'impliquent dans les camps sont fortement teintés du postulat humanitaire dont BECKER fait part ci-dessus. Leur investissement participatif communautaire s'inscrit dans une volonté d'améliorer les conditions de vie des camps de réfugiés, comme en témoigne le propos suivant :

« I want to see my family happy, I want my parents to enjoy their lives, because now they even struggle for the clothes and the food of their children. I want to see our society very free not there in the camp in those small houses that causes diseases. I want to see them enjoying their life, I want to see them having a mind-set and constructive ideas, that how I see my society » – Mandela.

Si les « croisades » des entrepreneurs de morale ont une visée humanitaire et bienveillante, BECKER fait remarquer que les groupes sociaux les plus capables de faire appliquer ou de se définir comme « *faiseurs de normes* » (1985 : 171) sont ceux qui occupent des positions de pouvoir. Le sociologue écrit que :

« [...] Aider ceux qui sont en dessous à améliorer leur statut est un objectif typique des militants des croisades morales [...] Mais puisque les croisades morales sont généralement dirigées par des membres des classes supérieures, ceux-ci ajoutent au pouvoir qui découle de la légitimité de leur position moral, le pouvoir qui découle de leur position supérieur dans la société ». (1985 : 173)

La légitimité dont bénéficient les protagonistes de ce travail repose sur la position de pouvoir qu'ils occupent au sein de la société des camps en tant qu'intellectuel. C'est d'ailleurs un aspect qui a été problématisé par certains des protagonistes de ce travail :

« If we go back there, they do respect us and they give us another image that we don't even give ourselves, they consider you as someone superior, as someone big, that's the case to me – Emile.

« For those that live there, they may say you are an intellectual figure because you may talk to them and tell them the right way to do things, you are a kind of a figure. An intellectual figure, we can change many things, because we are studying, we have ideas to change the bad things there » – Passy.

Dans les lignes qui suivent, il s'agit de décrire et d'analyser à partir d'un exemple concret de « croisade de morale », à laquelle l'un de mes interlocuteurs a participé, les divers ordres moraux qui y sont rattachés ainsi que les enjeux et les postulats qui en découlent.

10.1 Exemple d'une « croisade de morale » : campagne de sensibilisation à l'éducation

Dans le premier chapitre analytique, le concept du « *pedagogical camp* » (EPSTEIN 2012) a été présenté comme l'un des espaces par excellence au sein duquel le HCR s'arroge le modelage des jeunes réfugiés en tant que « *ideal subjects* ' or *agents of repair* ', *reflecting international projects of post-conflict reconstruction and state-building* » (FRESIA & VON KÄNEL 2016 : 7). En s'intéressant à l'émergence d'un « *human right order (ensuring the universalization of access of education)* » (*ibid.*: 19) au sein des espaces éducatifs des camps de réfugiés, les auteurs arrivent également à ce constat. Ils mettent en exergue la manière avec laquelle les acteurs humanitaires introduisent « [...] *new norms of regulation and promoting a moral order based on child rights [...] by shaping children's political subjectivities and offering them very different models of thinking of themselves as right-bearers and participating subjects* » (*ibid.* : 3). Ces propos offrent des pistes de réflexion intéressantes quant aux objectifs officiels du programme DAFI et à la manière dont les dafistes sont mobilisés en tant que rôles modèles. À partir d'un cas, il s'agit dans les paragraphes qui suivent de démontrer la manière dont les dafistes sont impliqués par les acteurs humanitaires au sein de l'espace éducatif des camps. Et ce afin, en tant que rôles modèles, de performer la figure idéalisée du réfugié et participer au façonnage de l'ordre moral décrit par FRESIA & VON KÄNEL ci-dessus.

Au début du mois de janvier, juste avant le début de la rentrée scolaire (les calendriers académiques et scolaires sont décalés), j'ai assisté à une campagne de sensibilisation sur l'importance de l'éducation et de la prévention aux SGBV³¹ (*Sexual and Gender Based Violences*), organisée par ADRA en collaboration avec le HCR. Cette campagne avait pour objectif d'accroître l'effectif des enfants réfugiés, d'améliorer les taux de rétention ainsi que d'améliorer le taux de réussite scolaire dans les camps. L'idée de coupler ces deux thématiques ne découle pas d'un hasard. Selon les principes humanitaires, les SGBV représentent une entrave majeure à la scolarisation des jeunes réfugiés et à leur éducation (Prévention et réponse du HCR aux SGBV dans les situations de réfugiés). Elles sont considérées comme des obstacles à la mise en application des droits humains fondamentaux des enfants, à la réalisation de la paix, de la liberté et de la prospérité (Stratégie de l'éducation du HCR 2012-2016).

Le tableau ci-dessous présente le déroulement de la matinée ainsi que les divers·e·s participants et participantes impliqué·e·s dans la campagne. Il s'agit d'Alexis (*Protection Officer* – HCR), de Stella (*DAFI Education Officer* – ADRA), de Floride (*Psychosocial*

³¹ Les violences sexuelles et sexistes (SGBV) sont définies au sein de l'organisation onusienne comme « *tout acte commis contre la volonté d'une personne et fondé sur les rôles différents que la société attribue aux hommes et aux femmes et sur des relations de pouvoir inégales. Elle comprend la menace de violence et la contrainte. Elle peut être de nature physique, émotionnelle, psychosociale et sexuelle et elle peut également s'exprimer par une privation de ressources ou d'accès à des services. Elle inflige des souffrances aux femmes, aux filles, aux hommes et aux garçons* » (HCR n.d. : Violence sexuelle et sexiste)

Coordinator – ADRA), de Fanny (*Protection Officer* – ADRA), de Ferguson (dafiste rentré au camp de Kiziba pour les vacances) et moi-même (*Tertiary Education Intern* – ADRA).

TIME a.m	ACTIVITY	RESPONSABLE PERSON
8:00-8:30	Arrival of participants	
8:30-8:45	Opening prayer, introduction of participants and presentation of Agenda	Alexis
8:45-9:00	Welcoming participants	Stella
9:00-9:45	Presentation on education and its importance	Stella & Marion
9:45-10:30	Presentation on GBV and its prevention	Fanny
10:30-11:50	Closing remark	DAFI student
11: 50-11:55	Closing prayer	Stella

BREAK

³²Il était huit heures lorsque Stella, Fanny, Floride et moi-même avons quitté l'hôtel à Gisenyi où nous avons passé la nuit. Le 4X4 dans lequel nous sommes montées s'est petit à petit éloigné des rives du Lac Kivu et s'est engagé sur la route sinueuse et caillouteuse qui mène au camp de réfugiés de Kiziba, perché sur l'une des mille et une collines du pays. Quarante cinq minutes plus tard, la jeep s'est arrêtée devant les bureaux du HCR où Alexis nous a chaleureusement accueillies. Comme nous avons pris du retard sur le programme de la matinée, rapidement nous avons traversé quelques rangées d'habitations jusqu'à une grande bâtisse en briques et en taule faisant office de salle polyvalente. Dans les deux tiers de la salle étaient alignés sur des bancs en bois une centaine d'enfants. Quelques adultes se fondaient dans la masse. Sur l'un des bancs au premier rang, les quelques dafistes qui étaient rentrés au camp pendant les vacances avaient pris place. Tous et toutes faisaient face à une estrade sur laquelle se trouvaient deux longues tables côte à côté et quelques chaises. Lorsque nous sommes entrés dans la salle, le vacarme qui se faisait entendre depuis l'extérieur s'est rapidement estompé et s'est transformé en un « mwaramutze (bonjour) » général. Alexis a ouvert la présentation en remerciant le public d'être venu, puis nous a donné la parole afin que chacune d'entre nous se présente brièvement.

Je souhaite ici mettre l'emphase sur la représentation de Ferguson qui annonçait la clôture de la matinée. Ferguson est monté sur l'estrade afin de témoigner de son parcours scolaire³³. En se tenant à un ordre chronologique, cet interlocuteur a raconté qu'il avait

³² Extrait de mon journal de terrain, Rwanda, janvier 2016.

³³ Comme les présentations de tous les intervenantes et intervenants se sont déroulées en kinyarwanda, les extraits des discours m'étaient traduites sur le moment par Floride, une collègue. De ce fait, certaines

effectué les cycle du primaire et secondaire inférieur dans les écoles du camp du Kiziba. Malgré les conditions difficiles (manque de matériels scolaires) dans lesquelles il explique avoir étudié, Ferguson a témoigné que « *it was very hard but had the chance to study so we had a target and a vision of our future* ». « *Thanks to [his] hard work* », Ferguson a été sponsorisé par JRS, l'une des ONGs partenaire du HCR, afin de poursuivre son secondaire supérieur à l'extérieur du camp à Gisenyi. Une période qualifiée par cet étudiant comme difficile car c'était la première fois qu'il quittait le camp pour une aussi longue durée. « *But we had a target we decided to work hard and everyone from Kiziba succeeded, no one failed* », a-t-il insisté. Malgré les « *bad influences* » dit-il, qui auraient pu entraver sa scolarité Ferguson a réussi à décrocher quelques mois plus tard une bourse DAFI afin d'aller étudier à l'Université du Rwanda à Butare. Cet interlocuteur a parlé de son immersion au sein de la vie universitaire comme une opportunité d'avoir un regard positif sur le futur. En guise de conclusion, Ferguson a adressé à la jeune audience les mots d'encouragement suivants :

« *If I can give you a last advice, I would recommend you to take time to study. When we look at where we come from, we encourage you to work hard for a better future. It is thanks to education that we will have better living conditions here and that we will leave this place* ».

L'intervention de Ferguson s'inscrit dans une double dialectique : il a été mobilisé par ADRA à la fois pour performer la figure idéalisée du réfugié par le HCR au sein de l'espace public et à la fois « *[to] play a crucial role in performing the presence of UNHCR* » (FRESIA & VON KÄNEL 2016 : 11), « *foregrounding of a children's right discourse that reiterate[s] the importance of schooling* » (*ibid.* : 13). Deux dynamiques que je propose d'expliciter dans les lignes suivantes.

Suite à sa présentation, cet interlocuteur m'a confié à quel point sa participation à la campagne avait été importante et ce, pour la raison suivante : « *tu sais, we went from refugee to role model, so its now important de faire son devoir de rôle modèle afin d'encourager les petits frères et les petites sœurs à aller à l'école*³⁴ ». Cette remarque, qui a d'ailleurs inspiré le titre de ce travail, mérite que l'on s'arrête quelques instants. Il ne s'agit ici pas d'un « véritable » changement de statut entre celui de réfugié et celui de rôle modèle mais de la façon dont le rapport à ce premier est vécu, perçu et investi. Je m'explique.

La difficulté liée à sa condition de réfugié occupe une place important dans le discours de cet interlocuteur. Néanmoins, la référence à la pauvreté et la précarité au sein de ses propos n'est pas mise en scène pour se victimiser, mais se veut ici marqueur des difficultés afin d'attester la façon dont il a réussi à les surmonter (*ibid.* : 16-17). Cette logique s'exprime à travers la rhétorique récurrente du *hard work* qui rythme le récit de Ferguson. En travaillant assidument, ce protagoniste a pu à s'assurer un avenir meilleur à la fois au sein du camp et au-delà en surmontant les obstacles – comme par exemple les SGBV qui ont fait l'objet de la

informations peuvent paraître incomplètes dû à la fois au fait qu'elle a traduit uniquement les morceaux qui lui paraissaient importants et à la fois à ma prise de note faite sur le vif sans avoir pu être enregistrée.

³⁴ En français et en anglais dans la phrase d'origine.

campagne – qui auraient pu entraver sa trajectoire scolaire. À cet égard, la campagne de sensibilisation a valorisé l'éducation comme le moyen de réussite sociale par excellence au dépend d'autres formes de réussite liées à d'autres trajectoires socio-économiques. Ferguson incarne ici la figure de réussite par excellence. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si l'intervention de Ferguson a été planifiée à la fin de la campagne : il cristallise et symbolise l'aboutissement de la chaîne éducative : il en est le « produit final ».

La manière dont son récit est construit et les références fréquentes au *hardwork* sont liées/se rattachent au processus d'*empowerment* au sein duquel Ferguson s'inscrit. Les réflexions de TURNER sur cette notion (cf. ch. 2) peuvent ici fournir des clés de lecture intéressantes. Selon cet auteur, l'idée d'*empowerment* que l'on retrouve au sein des logiques de gouvernance dans les camps est fondée « [...] *on the idea of creating free, democratic citizens out of subjugated subjects* » (2010 : 90). Un processus dont Ferguson est ici l'expression qui lui vaut d'incarner la figure du réfugié idéalisée par le HCR et d'être projeté en rôle modèle.

Dans le chapitre sur les ancrages théoriques, j'écris que les rôles modèles fournissent des modèles d'action. À cet égard, l'effet désiré ou attendu qui sous-tend la performance de Ferguson est la suivante : il est censé être pour les jeunes générations une source d'inspiration à imiter. Néanmoins, le rôle qu'endosse ici cet acteur s'étend au-delà de cet objectif.

En guise de conclusion, Ferguson annonce : « *when we look at where we come from, we encourage you to work hard for a better future. It is thanks to education that we will have better living conditions here and that we will leave this place* ». Ferguson est ici mobilisé pour performer la figure du réfugié idéalisée (FRESIA et VON KÄNEL 2016). Dans les propos de cet interlocuteur l'éducation est perçue comme le seul moyen de réussite sociale – un postulat qui s'ancre au sein l'ordre moral humanitaire évoqué ci-dessus. Ferguson, lui-même « produit » de cet ordre moral humanitaire, participe ici *to empower* les jeunes générations de réfugiés dans les camps « *to claim rights and to understand themselves as agents of change* » (*ibid.* : 16).

L'injonction de cette morale basée sur les principes humanitaires est un aspect pour lequel les dafistes consacrent également de l'énergie de leur propre gré sans être mobilisés par les acteurs institutionnels. En témoigne les propos suivants :

« *Dès que nous arrivons à la maison, nous prenons la jeunesse de notre quartier et nous les encourageons à bien travailler et à beaucoup étudier. On dit à nos petits frères et petites soeurs, étudiez, c'est ce qu'il faut faire. C'est ce qui va nous faire partir de là-bas [des camps]. On dit que les enfants de cette génération ne seront toujours pas au Congo et aussi que les gens qui sont venus du Congo avec leur Bachelor degrees, aujourd'hui ils sont au Rwanda et leur vie n'est pas médiocre comme nous. Donc il faut étudier, pour qu'on puisse quitter notre situation pour arriver à une autre situation. Dès que nous même nous serons au Congo, nous allons trouver notre vie*



grâce à l'éducation donc nous donnons l'espoir, mais la vie on la prépare. Donc on leur dit « les amis, étudiez » – Espérance.

« Dès que j'arrive à la maison, je leur dis où sont vos cahiers ? Je les prends et je les encourage, dès que j'ai mille francs, je leur donne, je les encourage. Donc on leur donne des cadeaux pour les encourager à étudier, celui qui va être le premier ceci pour les encourager, pour leur donner du courage, pour qu'ils améliorent leurs points, celui qui ne peut pas arriver à 70% on ne va pas parler avec lui » – Dany.

Les deux extraits ci-dessus démontrent que la participation des « faiseurs de morale » à « ces croisades n'a pas seulement le souci d'amener les autres à se conduire bien, selon [leur] appréciation. Il[s] croi[en]t qu'il est bon pour eux de bien se conduire » (BECKER 1985 : 172). Par ailleurs, la mobilisation de ces « défenseurs de norme » (*ibid.*) est également motivée par le besoin de légitimer leur propre rôle – en tant qu' « intellectuel » et figure de réussite sociale.

Dans ses réflexions sur la déviance et les entrepreneurs de morale, BECKER écrit que « ce qui a débuté comme une campagne pour convaincre le monde de la nécessité morale d'une nouvelle norme devient finalement une organisation destinée à faire respecter celle-ci » (*ibid.*: 179). À partir de cette observation, le sociologue développe l'idée selon laquelle la déviance est une catégorie sociale construite : « sans ces initiatives destinées à instaurer des normes, la déviance, qui consiste à transgresser une norme, n'existerait pas : elle est donc le résultat d'initiatives à ce niveau » (1985 : 186).

Dans cette lignée, les « faiseurs de morale » s'emploient également à lutter contre les comportements considérés comme déviants qui risquent d'entraver la scolarité des jeunes réfugiés. En témoigne les propos suivants :

« Here in Rwanda, young ones use to go on alcohol, Tabaco and sexual abuses. And we try to organize them and tell them that you cannot become a real man when you abused your life, when you tried to attend bandit groups and left school. Our motivations were that there were many students that they left school and go to out of the camp to look for drugs and something, then we gather and wonder what we could do for our brothers and sisters: for those that don't behave good for the society they are in. We wanted to help them to leave that situation abusing their lives with alcohol. That was our motivations » – Didier.

« I support the moral in the camp and you see there was also a guy who use to steal at the camp, but when I there he doesn't do it because he knows that I hate it. People there they fear him but when I am there he doesn't do it. And sometimes he has tobacco and when sometimes he sees me he throws it on the floors cigarettes) or I cross my arms "like this" and tell him it is not good for him, I take it and throw and he says: please I will never do it again» – Gentille.

Si lors de ces mobilisations, mes interlocuteurs et interlocutrices « *play a crucial role in performing the presence of UNHCR* » (FREISA & VON KÄNEL 2016 : 11), les valeurs qui motivent leurs actions ne découlent jamais d'une adhésion totale aux principes humanitaires. Dit autrement, « *[they] are[n't] merely the instruments of the relief agencies, and they*

manoeuvre strategically according to very different agendas than those of the relief agencies » (TURNER 2006: 762). La religion occupe une place importante au sein du système de valeurs des protagonistes de ce travail. Par exemple, la lutte contre la consommation d'alcool ou de drogues évoquées ci-dessus au sein des camps répond également à une morale religieuse, qui s'inscrit ici en adéquation avec les principes humanitaires. Si le HCR invisibilise à maintes reprises cette composante, l'ordre moral religieux est le principal vecteur des actions menées par ADRA, une ONG adventiste. « Les croisades de morale » menées par les dafistes peuvent être nourries par une superposition d'ordres moraux. Si les ordres moraux humanitaires et religieux sont, dans le cadre des campagnes de sensibilisation à l'éducation et aux droits humains en concordance, nous verrons dans les chapitres qui suivent que ce n'est pas toujours le cas.

Cette section met en lumière la manière dont les organisations humanitaires et les ONGs investissent les rôles modèles, qui s'expriment ici à travers les « faiseurs de morale » au sein de l'espace public. À partir d'un cas concret, il a été démontré que Ferguson a été mobilisé pour performer la figure idéalisée du réfugié par le HCR dans l'espace public. Puis les propos d'autres interlocuteurs et interlocutrices ont mis en exergue que les « faiseurs de morale » se soucient du devenir de « leur communauté » en encourageant les jeunes réfugiés à étudier et en luttant contre les comportements déviants qui pourraient entraver leur « mission ». De la sorte, les « faiseurs de morale » négocient leur autorité auprès des organisations en adhérant aux principes humanitaires et en performant la présence du HCR au sein de l'espace éducatif des camps. En ce sens, les protagonistes de ce travail participent au modelage des jeunes générations en tant que sujets apolitiques et déshistoricisés (*ibid.*: 19). Cette série de réflexions et d'observations laissent à penser que « la fabrication » des rôles modèles par le programme DAFI est une manière de doter les camps de réfugiés de « technocrates » de la bureaucratie humanitaire.

Les « faiseurs de morale » sont sans doute parmi les trois figures socio-anthropologiques présentées dans ce travail, celle qui est la plus valorisée par les acteurs institutionnels. Dans une certaine mesure elle est celle qui se rapproche au plus près de l'idéal projeté dans le rôle modèle par les organisations. Les figures des « faiseurs de solutions » et des « faiseurs de mémoires » mettent en lumière d'autres subjectivités politiques que les protagonistes de ce travail projettent dans la figure du rôle modèle.

« *De réfugié à rôle modèle* » – **une fabrique plurielle.**

11. FAISEURS DE SOLUTIONS

Les « faiseurs de solutions » constituent en la deuxième figure qui compose la figure du rôle modèle que j'ai identifiée. Si l'engagement communautaire participatif des « faiseurs de morale » se base sur les principes de l'idéologie humanitaire, l'investissement au sein de « leur communauté » dont font preuve les « faiseurs de solutions » est plus varié et la relation qu'ils entretiennent avec les acteurs institutionnels se veut plus nuancée.

Dans son article *Negotiating Authority between UNHCR and 'The People'* (2010), TURNER dépeint le portrait de trois figures occupant des positions différentes de pouvoir au sein des camps de réfugiés : l'employé d'ONG, le *leader* et le *businessman*. L'auteur écrit à propos du *leader* et de l'employé d'ONG que :

« *NGO employees get to function as intermediaries between the refugees and the agencies. In this sense they resemble the leaders. But whereas the leaders are the official representatives and intermediaries in charge of the refugees, the NGO employees carry out the everyday practices of governing* ». (2010 : 767)

Bien qu'ils diffèrent des deux types proposés par TURNER ci-dessus, mon propos, dans ce chapitre, est de souligner et d'illustrer que les « faiseurs de solutions » peuvent également faire office d'intermédiaires entre les populations de réfugiés et les organisations. N'étant ni directement affiliés à un parti politique, comme les *leaders*, ni à une structure institutionnelle, comme les employés d'ONG (*ibid.*), les *dafistes* font néanmoins partie d'une élite instruite qui est connectée à l'univers bureaucratique des camps. Et ils gagnent la confiance des populations de réfugiés au travers des représentations qu'évoque la figure de l'intellectuel dans les imaginaires populaires, comme en témoignent les propos suivants :

« *They want to have my opinion because we are educated. Because to have the chance of being selected among the big mass inside the camp it is a big chance, they have the belief that those that attend the highest institution or highest education they have gained some knowledge that is higher than them. They have that that desire of confidence, because those people having a chance to study at university that means that they have encountered different problems which may be, they take us as skilled people, they think we have a big social network, they have many news inside their mind so that it can be crucial to be close to them, because you can help their opinion about their comment. They can provide crucial ideas and opinions which are different regarding the problems in the camp* » – Patrick.

« *Ils nous perçoivent comme les personnes qui peuvent parler des problèmes qui se trouvent là-bas. S'il y a un problème, une personne vient dans le quartier où j'habite et me parle de ce problème qu'il ou elle a rencontré. Et je vais aller au président du camp ou au HCR parler du problème. Nous exprimons les problèmes de notre communauté. Parce que lui il va venir en pleurant, il ne peut donc pas aller s'exprimer au président. Parce que tu ne peux pas parler de tes problèmes en étant fâché, ce n'est pas bien. Nous sommes des conseillers. Nous leur proposons de venir vers nous. Ils ne peuvent pas aller au HCR, arriver devant les Bazungu, les gens comme vous, parce qu'ils ne peuvent pas parler l'anglais et ils ne sont pas éduqués* » – Aimable.

Les extraits ci-dessus permettent de dresser le portrait des « faiseurs de solutions » comme

une personne qui ose aborder un *Muzungu* (le blanc) et exprimer son opinion en public ou face à des acteurs qui occupent des positions supérieures au sein de la hiérarchie sociale des camps. Par ailleurs, s'exprimer avec fluidité et savoir parler couramment des langues étrangères, en particulier l'anglais, font partie des « accessoires » indispensables du « faiseur de solutions ». Ces divers « *arts de faire* » (DE CERTEAU 1980 : 14) sont également cruciaux afin de pouvoir négocier une certaine autorité auprès des acteurs institutionnels. D'ailleurs selon le vice-président du Club DAFI « *educated people criticise everything, they criticise information, they receive information and they criticise it. Also, I can add that educated people are not the ones to whom you can tell "do this", but firstly ask you "why" »* ».

De par la légitimité que leur confère le statut d'intellectuel, les « faiseurs de solutions » s'auto-institutionnalisent comme intermédiaires entre les organisations et les populations de réfugiés afin de résoudre des problèmes auxquels les populations de réfugiés se heurtent au quotidien et de s'assurer que les droits des réfugiés et les droits humains soient respectés. Cette posture engagée fait écho au portrait de l'intellectuel spécifique qui a été dépeint par FOUCAULT : « *du fait qu'il est politisé sur sa compétence spécifique, Foucault attribue à l'intellectuel spécifique ce rôle de généralisation : il doit se constituer comme un « échangeur privilégié », un « passeur » entre différents points de lutte politique »* (DARTIGUES 2014 : no pag). Nous verrons ci-dessous que cette position leur vaut de devoir parfois défier ou remettre en question les régulations mises en place par le HCR.

S'il existe une multitude d'actions entreprises et de solutions envisagées par les « faiseurs de solutions », il ne s'agit ici pas d'en dresser l'éventail. Dans les lignes qui suivent, j'en décris quelques-unes afin de rendre compte de leur large champ d'action, puis je me penche sur un cas concret : celui de l'accès restreint au secondaire supérieur. Une situation considérée par mes interlocutrices et interlocuteurs comme extrêmement problématique lorsque je me trouvais sur place.

Les protagonistes de ce travail m'ont conté de nombreuses situations, où ils ont dénoncé plusieurs genres d'abus dans les domaines tels que la santé ou l'éducation. Par exemple, Jonas m'a parlé du décès d'une jeune réfugiée lors de son transfert du centre de santé du camp à l'hôpital du district. Selon cet interlocuteur, cet incident découle d'un manque de réaction et d'empathie de la part du staff médical rwandais qui travaille dans le camp. Les dafistes ont donc décidé de le signaler auprès du comité du camp et des agences onusiennes et ce, de la manière suivante :

« *It was advocacy to the refugees, we are like ambassadors for refugees, but even though we had that idea as DAFI students, we have first called the other refugees so that we have a common understanding and support us also. Because it is their daily life in the camp, they know many many things and they give us facts, and names so that we can have signs and facts. With those facts we organize meetings, we call UNHCR or ADRA, PLAN and we inform the president of the camp. The DAFI students raised the problems, and for example, this person was fired the next day from the health centre »* – Jonas.

Cet exemple met en lumière les rôles de passeurs ou d'ambassadeurs des réfugiés – pour reprendre le propos de cet interlocuteur – qu'endossent les dafistes dans les camps de réfugiés. Dany m'a fait part d'un autre cas où les droits humains des populations de réfugiés sont d'après lui bafoués et sur lequel les « faiseurs de solutions » souhaitent intervenir. Il existe entre le staff réfugié et le staff national (c'est-à-dire des Rwandais) qui travaillent au sein des camps des inégalités salariales. La situation m'a été expliquée de la manière suivante :

« Tu ne peux pas avoir un salaire qui n'arrive même pas pour 50\$, tu vois, c'est bizarre. Dans la loi des réfugiés, on dit qu'un réfugié doit être payé également à un Rwandais qui enseigne dans le camp. Mais le ministre nous dit non, mais il ne peut pas nous donner des raisons. Mais nous allons résoudre ça tout simplement » – Dany.

Que ce soit en dénonçant le comportement abusif du staff réfugié ou en critiquant et en remettant en cause certains aspects de la bureaucratie humanitaire (travail bénévole des réfugiés au nom de « leur communauté »), ces différents exemples démontrent que les « faiseurs de solutions » s'arrogent, tout comme les « faiseurs de morales » le devoir d'améliorer les conditions de vie de « leur communauté » dans les camps. Il peut être intéressant ici de pousser plus loin le parallèle entre les « faiseurs de morales » et les « faiseurs de solutions ». Les « faiseurs de morales » sont constitués d'une élite intellectuelle instruite et sensibilisée aux principes d'égalité, des droits de l'Homme et des droits de l'Enfant. Au même titre que ces derniers, les « faiseurs de solutions » se positionnent en tant que défenseurs des droits humains dans les camps. En ce sens, les « faiseurs de solutions » sont en quelques sortes une prolongation des « faiseurs de morale ». Néanmoins, à l'inverse des « faiseurs de morales » qui performent la présence du HCR au sein de l'espace public, ce rôle vaut aux « faiseurs de solutions » de devoir parfois défier l'autorité du HCR. Les « faiseurs de solutions » négocient leur autorité au sein des failles du système des agences humanitaires. Une réflexion que je propose d'analyser plus en détail dans les lignes suivantes à partir de l'analyse d'un cas concret.

11.1 Accès au secondaire II : une épreuve majeure

Les paragraphes qui suivent abordent la question de l'accès restreint au secondaire supérieur, une situation qui préoccupe passablement mes interlocutrices et mes interlocuteurs. Je décris ici quelques éléments concernant la genèse du problème.

Jusqu'en 2008, dans la plupart des camps de réfugiés, la scolarité du primaire au secondaire s'effectuait au sein des écoles coordonnées par le HCR et le *Jesuit Refugee Service* (JRS), partenaire officiel du HCR en matière d'éducation. Le JRS s'occupait ensuite de financer des bourses aux jeunes réfugiés afin qu'ils poursuivent leur secondaire supérieur à l'extérieur du camp au sein des écoles nationales rwandaises. Néanmoins, en 2009, officieusement à cause d'une restriction budgétaire, JRS a stoppé l'attribution des bourses avant de mettre fin à toutes ses activités au Rwanda en 2012. Le JRS a été remplacé par l'ONG ADRA qui est devenue le partenaire officiel en ce qui concerne l'éducation formelle et obligatoire.

Néanmoins aucune organisation, ni ADRA, ni le HCR, n'a repris à sa charge le financement des bourses. Les possibilités d'accéder au secondaire supérieur n'ont pas complètement stoppé mais ont fortement diminué puisque les inscriptions pour le secondaire supérieur ont été restreintes aux écoles environnantes des camps – qui n'ont dans la plupart des cas « [...] pas la capacité, elles n'ont pas assez de salles de classes pour recevoir ces élèves-là [élèves réfugiés] » (Benjamin). Benjamin m'avait rapporté qu'en 2016 cinquante places étaient disponibles pour un peu plus de trois cent enfants ayant terminé leur tronc commun.

Les protagonistes de ce travail, qui font partie de la dernière volée ayant été sponsorisée par le JRS pour accéder au diplôme de fin d'études, décrivent la situation présentée ci-dessus comme extrêmement problématique, voire « *scandalous* » selon Aimable. Comment laisser une génération d'enfants sans accès au secondaire supérieure ? Qui assurera la relève du programme DAFI ? Comment encourager les jeunes des camps à étudier et avoir les meilleures moyennes si l'accès au secondaire diminue ? Ces questionnements sont un aperçu du type d'interrogations exprimé par mes interlocutrices et interlocuteurs face à la situation.

Les nombreuses critiques, la colère et l'incompréhension qu'ils ont exprimé à ce sujet résident principalement dans le décalage, voire l'ironie selon certains, qui existe entre les discours du HCR sur l'importance de l'éducation comme moyen de réussite sociale par excellence et la réalité du terrain – c'est-à-dire le fait d'avoir drastiquement restreint l'accès au secondaire supérieur. Par ailleurs, la discontinuité du consensus éducatif inquiète également les dafistes parce qu'elle remet en cause leur légitimité en tant que rôles modèles et idéaux à atteindre. On pourrait dire, même, qu'elle déstabilise le rôle et la légitimité des « faiseurs de morales » au sein des camps.

En réaction à cette situation les « faiseurs de solutions » se sont fortement mobilisés de manière collective, et également individuelle. À titre d'illustration, plusieurs étudiantes et étudiants ont pris à leur charge personnelle le financement du secondaire supérieure de leurs frères et sœurs : « *en commençant mes études j'ai pu aider ma petite sœur quand JRS est parti du Rwanda. Elle avait fini le tronc commun, je lui ai payé le secondaire II. J'ai mangé une fois par jour afin d'économiser* » (Espérance). Je souhaite à présent me pencher sur l'une des solutions collectives qui a été apportée : la création de *Hope School*, une école communautaire.

11.1.2 La solution : la création de *Hope School*

En 2009, en réaction à la suspension des bourses, les dafistes ont fondé dans le camp de Gihembe *Hope School*, une école communautaire au niveau du secondaire supérieur. Ce projet est qualifié de « communautaire » parce qu'il est géré et financé par FORUM – un comité qui regroupe le Club DAFI et d'autres réfugiés du camp, principalement des parents

d'élèves. Benjamin, qui a été à plusieurs reprises cité dans ce travail, a été l'un des fondateurs de ce projet lorsqu'il était président du Club DAFI :

« Alors s'il y avait un problème, on devrait intervenir dans le camp mais surtout c'était pour intervenir quant aux problèmes liés à l'éducation. Parce que quand nous sommes arrivés à l'Université, JRS et le HCR ont arrêté de financer le secondaire supérieur, c'est à ce moment-là que nous avons créé Hope School. Une école établie par nous-même, et dont nous devons suivre de près son fonctionnement au jour au jour » – Benjamin.

Lorsque Benjamin et ses camarades ont été diplômés, la volée dont mes interlocutrices et interlocuteurs sont issus, a repris le flambeau de la gestion de *Hope School* en même temps que celle du club DAFI.

Je tâche à présent de donner quelques informations quant au fonctionnement de ce projet. Avec l'aide de réfugiés de Gihembe et des autres camps, la volée dont Benjamin fait partie s'est attelée durant les mois d'été à la construction de trois salles de classes et à leurs aménagements (tableaux noirs, chaises, tables etc.). Ils se sont ensuite chargés de recruter des enseignants parmi la population de réfugiés et ont créé un programme en s'informant de manière autonome sur le cursus congolais. Cet aspect est important puisqu'il met en lumière que la création *Hope School* répond également à la volonté de promouvoir l'histoire et la culture congolaise afin de maintenir un lien avec la mémoire du Congo. Élément que je décrirai et analyserai dans le chapitre sur les « faiseurs de mémoires ». Cette école n'étant toutefois pas accréditée par le Ministère de l'Éducation du Rwanda et ne pouvant par conséquent pas délivrer des certificats de fin d'études, FORUM a mis en place la stratégie suivante : ses membres se sont arrangés pour faire inscrire au moment de l'examen final du secondaire les élèves de *Hope School*, soit dans les écoles nationales environnantes du camp de Gihembe, soit dans les écoles de candidats libres à Kigali, comme l'indique le propos suivant : *« they [FORUM] arranged the students to go outside, to get their national examinations. We did it not officially, we arrange it with some headmasters, then they enrol those students, they go and do the national exam » – Olivier.* Malgré le cadre confiné de *Hope School*, une telle démarche démontre qu'en créant des liens avec des institutions scolaires hors du camp et avec la diaspora, les acteurs font école en transcendant leurs frontières.

Les « faiseurs de solutions » ont mis en place un système éducatif parallèle afin de combler l'une des failles de la bureaucratie humanitaire. Ce faisant, les « faiseurs de solutions » ont défriché et préparé l'un des terrains – où mémoire, identité et traditions se côtoient – pour les « faiseurs de mémoires » (auxquels je dédie le chapitre suivant).

La part de créativité et de stratégie dont font preuve les « faiseurs de solutions » dans un cas comme *Hope School* met en lumière la part infinie de ressources dont les acteurs disposent, même lorsqu'ils sont caractérisés par une filiation de l'entre-deux en évoluant aux marges d'un ordre national des choses. Néanmoins, il convient de rappeler que leur marge de manœuvre s'inscrit toujours au sein de logiques de gouvernances humanitaires et nationales

plus larges qui fragilisent les projets qu'ils entreprennent ou limitent ceux qu'ils souhaiteraient entreprendre. À cet égard, il convient ici de préciser que l'existence de *Hope School* repose sur un équilibre fragile. Lorsque je me trouvais sur place, sa survie était sujette à de nombreux débats, ceci pour la raison suivante : les arrangements tacites conclus avec les enseignants nationaux avaient été dénoncés, comme l'indiquent les propos suivants : « *They discover that some students who are in refugee camps go outside and do their exams. It was irregular. The director of those schools said that they revealed that they covered refugees students. Then they reject the refugee students* » – Olivier. Une situation qui a eu pour effet d'empêcher les élèves de sixième année de pouvoir passer les examens nationaux. Ainsi, depuis 2009, le comité de *Hope School* tente de faire reconnaître cette école auprès du Ministère de l'éducation du Rwanda. Une demande qui s'est pour le moment toujours soldée par un refus. Le rôle du HCR dans cette histoire suscite des avis divergents. Selon certains de mes interlocuteurs, le HCR essaie également de convaincre le gouvernement rwandais d'accréditer cette école. Selon d'autres, le HCR ne souhaiterait pas que cette école soit reconnue officiellement car les activités qui y sont liées et le contenu du cursus seraient jugés par l'agence onusienne comme trop politiques. Par ailleurs, suite à la création de *Hope School* de nombreux projets similaires ont tenté de voir le jour dans les autres camps, mais ont toujours été sanctionnés d'un refus de la part du HCR (cf. ch. 9). Il est écrit dans le chapitre sur le Club DAFI que reconnaître officiellement *Hope School* aurait pour conséquences – parmi d'autres – de déstabiliser l'idéal de communauté projeté par le HCR dans les camps.

Une fois de plus, les dafistes ont démontré avoir plus d'un tour dans leurs sacs, comme l'a rappelé Benjamin, sourire aux lèvres. Concernant la suspension des inscriptions dans les écoles nationales, les protagonistes de ce travail se disent confiants et espèrent pouvoir trouver une solution en mettant en place de nouvelles stratégies d'ici à ce que la promotion suivante ait à passer les examens nationaux. Face au refus du HCR, les dafistes se sont mobilisés, la tactique suivante a été mise en place : les enfants des camps de Kiziba, Kigeme et Nyabiheke qui n'ont pas été inscrits au secondaire supérieur dans les écoles du HCR ou nationales peuvent être envoyés à Gihembe. Une entraide qui fonctionne comme suit :

« *Le Hope School existait que à Gihembe. À Kibuye on a voulu faire le même, mais l'école n'a pas été acceptée par l'administration du camp, alors il y avait des étudiants qui venaient de Kiziba et qui venaient étudier ici. C'est là alors que c'était vraiment une affaire qui impliquait presque tous les dafi. Comme ces écoles ne peuvent pas tous les accommodés, nous prenons les restes. C'était ça la raison du Hope School* » – Benjamin.

Par ailleurs, si cette école est localisée au sein du camp de Gihembe, les actions entreprises afin de mener à bien ce projet sont multiples, mobilisent tous les dafistes (et pas uniquement celles et ceux du camp de Gihembe) et ce tout au long de l'année. Du fait que ce projet ne reçoit aucune aide du HCR ou d'autres organisations humanitaires, le support financier du club DAFI est considéré comme très important :

« You know the school needs some equipments, chalks, books. We give money, everyone from us take some amount from our allowance and then we combine them, then we give those who live there the money and they go and buy the chalks » – Olivier.

« And we give a prime to those that are teaching, not a salary but like a prime to get a drink after teaching, like that we are involving » – Ferguson.

Pendant l'inter-semestre ou les grandes vacances, les dafistes du camp de Gihembe mettent leur savoir au service des élèves de *Hope School* en offrant des classes supplémentaires.

« On va par exemple encadrer les candidats qui sont prêts de passer l'examen du tronc commun et les éduquer. Pour ceux qui ont de la difficulté dans les sciences, ils vont leur enseigner les mathématiques, la chimie par exemple pour les préparer à l'examen national, donc pour augmenter notre prestige » – Dany ;

Cet extrait d'entretien est intéressant parce qu'à la fois il fait écho aux propos et aux actions des « faiseurs de morales » (encadrer et encourager les élèves à étudier), et à la fois il rappelle sur certains aspects le discours des responsables du programme DAFI vis-à-vis de « ses bénéficiaires ». J'écris dans le chapitre sur le Club DAFI que la réussite académique des dafistes est fortement valorisée par les acteurs institutionnels parce qu'elle permet de maintenir le prestige du programme DAFI (e.g. auprès des bailleurs de fonds) mais parce qu'elle aussi est « *une condition préalable* » (DIOUF 1993) à la figure du rôle modèle. Et pourtant, la manière dont les « faiseurs de morales » et les « faiseurs de solutions » construisent leur autorité s'inscrit dans des registres différents. Si les premiers performant la présence du HCR au sein de l'espace public des camps (FRESIA & VON KÄNEL 2016), les seconds négocient leur autorité dans les brèches de la bureaucratie humanitaire.

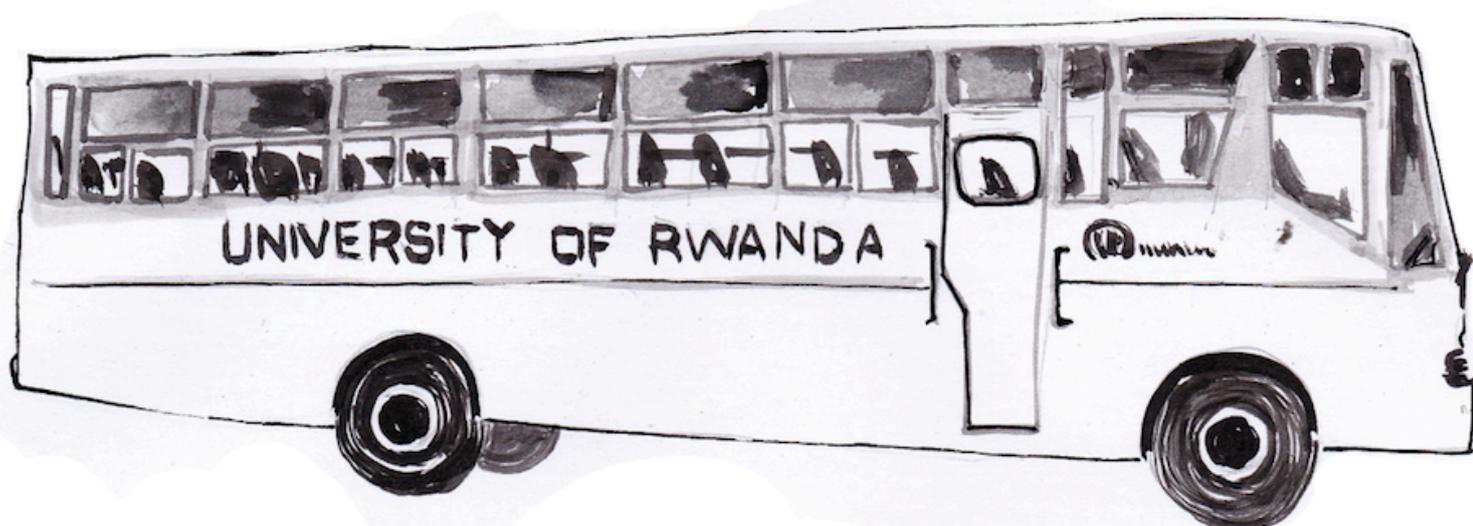
Pour résumer, ce chapitre met en lumière la manière dont les étudiantes et étudiants négocient leur autorité vis-à-vis de l'ordre imposé et la façon dont elle se construit dans les lacunes fonctionnelles produites par le HCR. Les « faiseurs de solutions » démontrent que le HCR participe à la création d'une élite qui à son tour politise les camps selon les imaginaires et les attentes qu'ils projettent au sein de la figure du rôle modèle et au sein de « leur communauté ».

Si les faiseurs de solutions ne sont sûrement pas autant appréciés que les « faiseurs de morales » par les acteurs institutionnels humanitaires, ils sont cependant considérés comme moins dérangeants que les « faiseurs de mémoires » auxquels je dédie le chapitre suivant.

« *De réfugié à rôle modèle* » – **une fabrique plurielle.**

RENTREE DU DEUXIEME SEMESTRE.

La session d'examen étant dernière, il est temps de reprendre le chemin de l'Université du Rwanda. Et qui dit rentrée universitaire, dit le retour des soirées du samedi où les étudiantes et les étudiants se retrouvent afin de pratiquer les danses et les chants « traditionnels » du Congo.



« *De réfugié à rôle modèle* » – **une fabrique plurielle.**

12. FAISEURS DE MEMOIRES

« *And a third one, I try to persuade them, to have this mind of being more patriots. Because without patriotism, you cannot succeed, we can't achieve our goals* ».

(Mandela – président du Club DAFI)

Ce chapitre est consacré aux « faiseurs de mémoires », la dernière figure socio-anthropologique qui constitue le rôle modèle que j'ai identifiée.

La mémoire est fondamentale dans la construction de l'identité de soi et de celle d'une communauté. Elle est ce lien du présent au passé qui construit une histoire (RICOEUR 2000). D'un point de vue de l'individu (BERGSON 1985) la mémoire permet d'assurer « [...] *la continuité temporelle de la personne* » (RICOEUR 2000 : 116). Dans son ouvrage *Les cadres sociaux de la mémoire*, HALBWACHS envisage la mémoire du point de vue de la communauté en introduisant la notion de mémoire collective. Ce concept se base sur le postulat de la mémoire « *comme un tout unifié par un groupe qui s'y reconnaît et s'identifie à elle* » (LAVOREL 2014 : 37). Bien que la mémoire individuelle et la mémoire collective soient intrinsèquement liées, ce chapitre mettra l'emphase sur la mémoire collective « [...] *comme un lieu de rencontre* » (*ibid.*).

Face à la pérennisation des camps de réfugiés (plus de vingt ans pour certains), le président du Club DAFI m'a fait part de sa crainte ainsi que celle de « sa communauté » à ce que « *la culture de là où on vient* » soit oubliée. Une peur également partagée par de nombreux « anciens » – selon lui – et par plusieurs dafistes. Pour Dany, l'intégration des jeunes réfugiés au sein des écoles nationales rwandaises aux abords des camps aurait tendance à faire oublier aux jeunes générations de réfugiés qui n'ont jamais connu la RDC « *de là où l'on vient* ». Jackson partage la vision de cet interlocuteur : « *because they are going to school, they are mixed with Rwandese, they are likely to adapt to the Rwandese culture. It is good that they have that culture but important not to leave their own* ». Le constat que dresse Olivier s'inscrit également dans la lignée des propos des acteurs ci-dessus :

« *You know to be in exile, for example, the child who was born there, he cannot tell you how it is in Congo. He will ask you what is that, Congo? He understood it is a country like others, but it is his own country. You know that to be in such life is somehow difficult, that touches in our mind* » – Olivier.

Sans vouloir critiquer ou juger négativement le processus de rwandanisation qui est à l'oeuvre, il est important pour les membres du Club DAFI, afin d'empêcher que leurs origines ne se perdent, de « *se rafraîchir la mémoire, d'où l'on vient* » (Ferguson). Entretenir un lien avec le Congo est la « mission » qu'endossent les « faiseurs de mémoires » au sein des camps de réfugiés. Cet investissement participatif communautaire – que l'on peut ici qualifier de « congolisation » des camps de réfugiés – prend forme à travers de multiples actions telles que s'impliquer dans la transmission de « la culture congolaise » en perpétuant les danses « traditionnelles » ; en introduisant des cours d'Histoire du Congo dans le cursus

de *Hope School* ; ou en organisant la commémoration des massacres de réfugiés de Mudende et de Gatumba (cf. ch.6). Ces diverses activités sont qualifiées d'activités « patriotiques » par les dafistes, comme en témoigne les propos de Mandela ci-dessus.

Les protagonistes de ce travail ne sont de loin pas les seuls à vouloir connecter les camps de réfugiés au-delà de leurs frontières (FRESIA & VON KÄNEL 2016). À cet égard, TURNER suggère que les camps de réfugiés sont investis par les acteurs institutionnels comme des arènes où les réfugiés sont *empowered* afin d'être préparés à devenir des citoyens « universels » et « apolitiques » lors du retour au sein du pays d'origine (2010). FRESIA et VON KÄNEL écrivent que les espaces éducatifs servent de lieux où les acteurs institutionnels dépensent « [...] *significant time and energy in shaping an ideal moral and political order to be aspired for, both in the immediate everyday life of the camp and with regards to a future beyond encampment* » (2016 : 19). Dans la même lignée, EPSTEIN écrit que « *camp schooling is envisaged as an engine to transform vulnerable young people into civil servant, aid and development worker, teachers, and entrepreneurs to repair, to "help-themselves," and (re)make the weak or failed state from whence they came* » (2012 : 153). C'est à travers ce prisme que l'on peut saisir l'un des enjeux de l'objectif du programme DAFI stipulant « *to develop qualified human resources and build the capacity and leadership of talented refugees in order to contribute to the process of reintegration in the home country upon repatriation* » (HCR n.d.: DAFI Scholarships). Si le programme DAFI tend à vouloir modeler ses « bénéficiaires » en *leaders* qui participeront à la (re)construction de leur pays d'origine, ils tentent néanmoins d'invisibiliser au maximum les mobilisations politiques « patriotiques » que les dafistes mettent en place (cf. ch. 9). Cette dynamique s'explique par le fait que l'idéologie qui sous-tend ces différents postulats est celle de la figure idéalisée du réfugié apolitique et déhistoricisé à travers laquelle un idéal de communauté homogène est projeté. Par conséquent « *refugee participation in leadership is obviously supposed to be apolitical* » (TURNER 2010 : 97). Et le problème, du point de vue des acteurs institutionnels, c'est que les « faiseurs de mémoires » et leurs activités patriotiques sont politiques.

À partir de ces propos, j'émet l'hypothèse que la posture des « faiseurs de mémoires » n'est qu'une réinterprétation, selon leurs propres univers de sens, de l'objectif du programme DAFI précité. Dit autrement, le processus de congolisation, auquel les « faiseurs de mémoires », participent doit se lire comme une manière « [...] *to flesh out the politically prescribed education for repatriation policy* » (FRESIA & VON KÄNEL 2016 : 15). Les lignes qui suivent mettront en lumière les diverses façons dont ces « *gardiens de la mémoire* » (CANDAUI 1996 : 69) investissent, mettent en acte et mobilisent le rôle que leur assigne cet objectif du programme DAFI selon les idéaux qu'ils projettent au sein de camps.

12.1 Transmission et légitimité

À l'exception de Jackson, dont la trajectoire biographique a été présentée ci-dessus, mes interlocutrices et interlocuteurs étaient pour la plupart âgés de moins de cinq ans lorsqu'ils ont quitté la République Démocratique de Congo et sont arrivés au Rwanda. Pays au sein duquel certains sont même nés. Le rôle endossé par les « faiseurs de mémoires » est une fois de plus lié à la position qu'ils occupent au sein de la hiérarchie sociale en tant qu'élite intellectuelle. En s'intéressant au sens que les Mauritaniens réfugiés au Sénégal donnent à l'exil et aux multiples mémoires qui en découlent, FRESIA observe que :

« Ceux qui témoignent ont donc un certain « statut », ou encore une certaine légitimité pour prendre la parole au nom des autres. Celle-ci leur est conférée par les réfugiés eux-mêmes pour qui seuls les leaders ont les compétences rhétoriques et représentatives nécessaires pour s'exprimer face aux étrangers ». (2009 : 276)

Maîtriser un art de la rhétorique ou oser parler en public sont des « accessoires » qui ont été mobilisés par les « faiseurs de solutions » et qui le sont également par les « faiseurs de mémoires ». L'extrait ci-dessous est révélateur de la manière dont l'un de mes interlocuteurs se perçoit dans ce rôle :

« Because we have almost spend 20 years in a refugee camp, because from 1996 is when the first Congo camp was created in Rwanda, so it's almost 19, 20 years that we are in Rwanda. So if you take that range from 1996 until now you will find that there are students that completed their whole studies in Rwanda because they were born in Rwanda. So most of them they don't know much about Congo, about their life, their culture. That's what ISOOKO tries to do. ISOOKO and the other cultural associations, they try to perform the Congo culture. So if we go back home in summer, what we do if we get a chance to meet those young people we discuss about Congo. So there should be someone that is eligible and knowledgeable I mean, so that he can teach others. So we end up telling them what is Congo, how it is structured, how is the culture, how it was benefiting our mothers and our family, what is important. So we try to think like that with the view of not loosing completely our goodness, our culture, but we also try to adjust this Rwandan culture because it also sounds good. I think we try to teach them things like that » – Emile.

Je reviendrai dans les paragraphes suivants sur Isooko et les associations culturelles mentionnés par Emile. Si les dafistes ne sont pas les seuls à participer à la transmission de la mémoire et de la culture « d'où l'on vient », ni à « se rafraîchir la mémoire », cet extrait d'entretien démontre que les « faiseurs de mémoires » investissent l'espace public en tant que porte-parole d'une mémoire collective et – selon les contextes comme pour les cours d'Histoire donnés à *Hope School* – institutionnalisée (FRESIA 2009 : 275). La légitimité que possèdent certaines personnes de transmettre la mémoire collective au détriment d'autres (dans le cas présent, des personnes qui sont moins éduquées) est ici d'autant plus mis en exergue par le fait que mes interlocuteurs et interlocutrices n'ont jamais grandi en RDC.

Afin de pouvoir mener à bien leur projet de « congolisation », il incombe donc aux « faiseurs de mémoires » de se doter de connaissances sur leurs origines. Je fournis dans les lignes qui suivent une série d'exemples sur les diverses façons dont cette jeune élite construit son

savoir sur le Congo. Les membres du Club DAFI s'appuient fortement sur la mémoire des « anciens ». En témoigne les propos suivants :

« *It is my wish to go back, because I love Congo more than even if I didn't grow up in Congo, but when I am at home I always liked to take time with my father and he would explain me the life in Congo, how they lived and it makes me to think about DRC* » – Espérance.

« *We do sit with the older people and they told us about old stories. Those people tell us about the history a long time ago: how they used to caught someone that has misbehaved in the community* » – Jackson.

Les étudiantes et étudiants mobilisent également différents supports matériels et visuels qui couvrent de vastes sujets allant de la politique à la géographie, en passant par la pratique des danses traditionnelles. Lorsqu'il est arrivé à l'Université et qu'il a eu accès à internet, Dany est allé voir sur des vidéos *youtube* à quoi ressemblait « *for real* » les grandes plaines du Masisi – territoire du Nord-Kivu en RDC – dont les plus âgés parlent souvent. Etudiant en sciences politiques, Jackson a choisi une thématique pour son mémoire de bachelor qui lui permettrait d'élargir son savoir : « *I am writing about the war of Eastern Congo, I want to see the root causes, I want to see how come the Eastern part of Congo is always in conflict. What is the logic behind* ». Espérance et Gisèle se branchent régulièrement sur les ondes de radio Okapi, une radio d'information congolaise.

Cette récolte d'informations au quotidien est une démarche collective, comme en témoignent les propos suivants :

« *On s'entraide à share information, when you understand the information about the country for exemple a new government or the restructure of our country, we have to share, pour être informé de notre pays. Par exemple il y avait des bombardements au Kivu l'autre jour, on peut connaître toutes les informations, nous partageons sur whatsapp. Nous ne sommes pas rwandaise, even if we have lived in Rwanda for 30 years, we are not Rwandese and we will not become Rwandese, nous sommes les congolais en sang et en os [rires]³⁵* » – Dany.

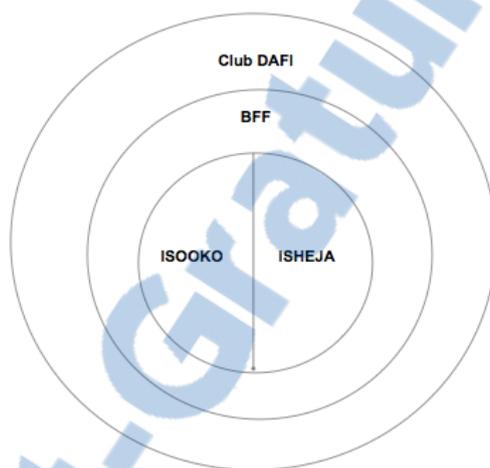
À travers les connaissances que les « faiseurs de mémoires » accumulent sur la RDC s'inscrit la volonté pour ces acteurs et actrices de revendiquer une certaine appartenance nationale, comme en témoignent les propos de cet interlocuteur. Il s'agit également de se mettre dans le rôle « d'un bon citoyen congolais » – un rôle important si l'on s'imagine comme futur leader lors du retour en RDC. Il s'agit dans les lignes qui suivent de mettre en lumière la façon dont la période d'encampement est pensée, comme une sorte d'anti-chambre où l'on se prépare ainsi que les jeunes générations « *[...] to leave fit for citizenship* » (FRESIA & VON KÄNEL 2016 :15). Si la citoyenneté n'est dans le moment présent pas atteignable (*ibid.* : 15) puisqu'elle s'inscrit dans une géographie (la RDC) et une temporalité (après l'encampement) différées (*ibid.*), elle est « *presented as a potentiality to be regained through the imaginary bridge of patriotism* » (*ibid.*).

³⁵ En français et en en anglais dans la phrase d'origine.

12.2. Structure organisationnelle des « faiseurs de mémoires »

Dans le chapitre sur le Club DAFI, il a été brièvement mentionné que cette association est constituée d'un sous-groupe, Bright Family Future (BFF) lui-même scindé en deux : Isooko et Isheja (cf. Fig. 7 ci-dessous).

Fig. 7. : Cette représentation conceptuelle de la structure des différentes organisations qui composent le Club DAFI se calque sur le schéma (forme et composition originelle) que l'un de mes interlocuteurs a dessiné afin de m'aider à clarifier et comprendre le fonctionnement des groupes et sous-groupes qui constituent le Club DAFI.



Pour résumer, les mobilisations menées directement sous le nom du Club DAFI se consacrent à un certain type d'activités qui, en étant basées sur les principes moraux humanitaires, sont valorisées par le HCR et ADRA. C'est le terrain qu'investissent les « faiseurs de morales ». Les activités conduites sous BFF, Isheja et Isooko sont d'ordre patriotiques et nationalistes et sont fortement dévalorisées par les acteurs institutionnels (cf. ch. 9). Elles sont les espaces au sein desquelles les « faiseurs de mémoires » se mobilisent. Tel qu'il a été explicité dans le chapitre sur le Club DAFI, la création de ces sous-sections est donc d'ordre stratégique. Elle découle moins de la volonté de se démarquer des Autres (en terme d'appartenance nationale comme e.g. les réfugiés burundais) qu'une négociation de du pouvoir avec les autorités humanitaires (cf. ch. 9) afin de pouvoir mener à bien leur projet de « congolisation » des camps.

12.2.1 Isheja

Isheja a été créée par les membres du Club DAFI dans le but de transmettre et perpétuer les « traditions » du Nord-Kivu. Les membres de cette organisation se réclament comme Tutsis congolais et rwandophones. Ces deux « ingrédients » sont d'importance puisqu'ils expliquent en partie les raisons de leur fuite du Congo : parlant kinyarwanda, la langue nationale du

Rwanda, ils étaient considérés comme « étrangers » par les populations environnantes, qui les appelaient Banyarwanda. À cet égard, Aimable m'explique que :

« Yes, but I told you, our culture is similar like the one here in Rwanda, it is similar. Isheja is likely to have the same dances than Rwanda, so the way they dance is just the same than in Rwanda. But some songs are different but the way they dance is just the same » – Aimable.

La proximité qui existe entre certaines traditions rwandophones du Nord Kivu et celles du Rwanda joue un rôle important dans les rapports qu'entretiennent ces réfugiés avec le gouvernement rwandais. Selon plusieurs de mes interlocuteurs originaires de la province du Sud-Kivu (et faisant partie d'Isooko et non d'Isheja), les réfugiés rwandophones bénéficieraient de faveurs (emplois, papiers d'identité) de la part de l'état rwandais « grâce » aux affinités culturelles et filiatives (partage d'ancêtres communs). Le propos du président du Club DAFI, lui-même originaire du Sud-Kivu, illustre cette remarque :

« [...] but for most people it is different, they get some favours, they joined military forces, they are joining different departments in Rwanda, the ministry of justice, when they select people to go there » – Mandela.

Les membres de Isheja se rencontrent une fois par semaine, le samedi soir, afin de pratiquer l'*ikinyamera*, les danses et chants traditionnels de la région. En plus de cette activité, ils donnent des représentations de ces pratiques dans les camps de réfugiés de Congolais rwandophones du Nord Kivu, principalement à Gihembe, Nyabiheke et Kiziba.

12.2.2 Isooko

Les activités menées dans le cadre de Isooko sont relativement similaires à celle d'Isheja, à la différence près qu'il s'agit de transmettre et perpétuer les danses et les chants traditionnels de la province Sud-Kivu. Néanmoins, Isooko, à l'inverse d'Isheja, est une association à but lucratif. En témoigne les propos suivants :

« With Isooko we dance, we perform culture, we are like brothers and sisters, but we are like somehow profit orientated association, because when we dance, we are paid. We dance out of the campus, we are being hired, requested to go in weddings, ceremonies and we perform our activities there. It's like fashion show and what and we make money like that » – Emile.

Les réfugiés originaires de cette province s'auto-catégorisent de « banyamulenge » – également un groupe qui se réclame de Tutsis congolais rwandophones – et sont minoritaires parmi la population de réfugiés au Rwanda. Cette répartition se retrouve au sein des dafistes (parmi les dix-sept dafistes que j'ai interviewés, quatre d'entre eux sont originaires du Sud Kivu). Par ailleurs, à l'inverse des réfugiés originaires du Nord-Kivu, les réfugiés originaires du Sud Kivu sont perçus par le gouvernement rwandais comme des « *rebels or traitors* » (Mandela). La raison en est explicitée dans les propos de Mandela, originaire du Sud-Kivu :

« it is hard, as I have been saying it is hard just to establish Isooko in the camps or simply the Rwandan government, think about that. There is a big issue, those people

from Southern Kivu they fought also against Rwandese, so through these, there are some issues [whisper]. It is a kind of discrimination, we are simply undermined.» – Mandela.

Les logiques de gouvernance humanitaire à l'œuvre dans les camps de réfugiés ont tendance à soumettre les expériences de ses habitants à la généralisation (ZEUS 2011) et à véhiculer un idéal de communauté homogène et déshistoricisé. La scission de BFF en Isheja et Isooko et les différents enjeux politiques auxquels ces deux associations sont liées mettent en lumière le bagage singulier et historicisé de ces populations. Les propos tenus par le président du Club DAFI ci-dessus démontrent que les populations qui évoluent en marge des Etats-Nations ne sont pas toutes traitées de la même façon et que l'existence de liens de parenté peut engendrer certains traitements de faveur de la part des pays d'accueil.

Si les membres respectifs d'Isheja et Isooko se rencontrent le samedi soir dans une salle sur le campus pour danser et chanter, il est également mentionné ci-dessus qu'ils se mettent en scène dans l'espace public des camps. Dès lors, ces formes d'expressions fournissent matière à la construction de l'identité personnelle, mais également à celle d'une identité régionale et ethnique (SHABANEH 2012). Néanmoins, les membres du Club DAFI ne se sont pas contentés de diviser cette association en deux sous-groupes, marqueurs de différence en termes d'appartenances régionales, ils ont également fusionné Isooko et Isheja en BFF. Association sur laquelle je souhaite me consacrer ci-dessous.

12.2.3. Bright Family Future (BFF)

Dans son ouvrage *Ethnic groups and boundaries : the social organization of cultural difference*, BARTH (1998) écrit que la construction de l'identité est toujours situationnelle et qu'elle se négocie continuellement aux grès des interactions. Dit autrement, « *elle se définit toujours par rapport aux autres en fonction des enjeux du moment et des situations de frontières* » (FRESIA 2009 : 296). Si les différentes appartenances régionales – qui peuvent être chargées de tensions – sont affirmées, l'expérience partagée de l'exil, la volonté de comprendre les raisons qui les ont poussés à fuir le Congo et la sensibilisation des jeunes générations afin de construire « *a better state upon return* » (FESIA & VON KÄNEL 2016 : 12) sont des éléments unificateurs.

À cet égard, si le président du Club DAFI a précédemment critiqué les liens de « copinage » qu'entretiennent les réfugiés rwandophones du Nord Kivu avec le gouvernement rwandais, il tient à ce que ces collègues DAFI, « *put their forces together* » afin de participer à la construction – dans un cadre spatio-temporelle différé – de la nation congolaise :

« I try to persuade them [other dafistes], to have this mind of being patriot. Because without patriotism, you cannot succeed, we can't achieve our goals. Because we are facing the same issues of being refugees [he whispers when he pronounce the word "refugee"]. We have to put our forces together and just to build our country. To build up our country may start here in Rwanda in building up our minds » – Mandela.

Le rôle que le programme DAFI attribue à ses « bénéficiaires » est ici complètement assumé par cet interlocuteur : devenir un leader de la RDC sera, il l'espère, la finalité de sa trajectoire. En témoigne l'extrait ci-dessous :

« My wish, is that I wish to live in my country. And I have a dream, me or my descendants, I have a wish that they will be the leaders of DRC. Even if I can get a good job in Rwanda, I cannot feel complete because I am not in my country. I have right now no possibility to make changes in my country but it will happen, I am sure » – Mandela.

Cette citation démontre que la création de BFF découle d'une volonté de tenter « [...] to institutionalise the idea of national unity » (TURNER 2001: 196). Il s'agit non seulement de reconstituer une sorte d'unité nationale, mais les propos de cet interlocuteur ci-dessus indiquent que la nation est « [...] re-imagined as not only displaced from the state but it is seen as antithetical to its healthy rebirth » (EPSTEIN 2012 :152).

Parmi les protagonistes de ce travail, Mandela est certainement l'un des acteurs les plus engagés que j'ai rencontré et sa posture ne doit pas être généralisée à l'ensemble du groupe. Je propose de donner ici quelques informations sur la manière dont mes interlocutrices et interlocuteurs se positionnent par rapport à cet objectif du programme DAFI – la question du retour au Congo. Parmi les trois solutions durables identifiées par le HCR, le rapatriement en RDC est considéré comme premier choix pour la majorité de mes interlocuteurs et interlocutrices. Parmi les dix-sept dafistes que j'ai rencontrés; onze affirmaient vouloir y retourner lorsque la situation le permettra, quatre préféreraient rester au Rwanda tandis que deux privilégieraient en premier la réinstallation. J'ai donc moins pu établir un lien de corrélation entre l'origine régionale et la volonté de rapatriement au Congo qu'entre les réfugiés urbains et ceux des camps. Parmi les quatre dafistes qui souhaiteraient rester au Rwanda figurent les trois réfugiées urbaines que j'ai rencontrées. Originaires du Sud ou du Nord Kivu, leur manque de patriotisme est, selon elles, lié au fait qu'elles ont grandi dans un milieu cosmopolite sur les collines de la capitale. Les propos de Gisèle explicite cette remarque :

« C'est normal parce que là-bas [au camp], ils sont tous ensemble et c'est pas facile de perdre la culture, c'est pas facile d'échanger parce qu'ils sont tellement ensemble, mais nous à Kigali c'est pas comme ça on est tellement éparpillé, c'est n'importe quoi tout le monde vit de sa manière, fait ce qu'il veut ».

Une autre réfugiée urbaine que j'ai rencontrée m'a expliqué qu'elle n'était membre ni d'Isheja, ni d'Isooko parce que la politique « ce n'est pas son truc », m'a-t-elle dit. Elle attribue sa position au « mille-feuilles des identités » (POURTIER 2009 : 8) qui la compose :

« À la maison on a grandi à la congolaise, dans le caractère, dans la nourriture, je peux dire que je me sens Congolaise. Mais en même temps, papa et maman ça fait plus de 20 ans qu'ils ont quitté le Congo, alors on vit aussi à la rwandaise, mais en même temps à la congolaise, donc on est un équilibre, oui c'est ça. Parfois tu te comportes comme un Rwandais, parfois comme un Congolais. Tu équilibres, tu sais comment gérer. Mais c'est pas toujours facile, ça fait aussi parti de nos obstacles » – Hélène.

Il convient ici de préciser que n'ayant pas eu l'occasion de rencontrer des étudiants réfugiés urbains (je n'ai rencontré que des filles), je ne suis pas en mesure de savoir si l'intérêt moins marqué pour des activités patriotiques que ces trois actrices expriment est également lié au genre. Quant aux actrices qui ont grandi dans les camps, si je remarque qu'elles prennent moins au sérieux leur rôle de *leader* que leur assigne le programme DAFI, elles font preuve d'un « *esprit nationaliste* » (Espérance) tout autant marqué que les garçons. Par exemple durant le Championnat d'Afrique des nations (CHAN), une compétition internationale de football en Afrique, Gentille m'a un jour confié que : « *I am Congolese, even if I like Rwanda but I cannot stop to love Congo even if I am not there. For example, for CHAN I was a fan of Congo. That's my country* ». Si Olivier fait partie des quatre personnes qui souhaitent rester au Rwanda, sa posture diverge de celles de ces trois camarades (réfugiées urbaines). En effet, le vice président du Club DAFI assume « *[his] patriotic mind* » en affirmant : « *but me, I want to be in Rwanda, but I want to live like a Congolese* ».

La différence soulignée entre les réfugiés urbains et ceux des camps fait écho aux théories avancées par MALKKI dans son ouvrage *Purity and Exile* (1995). MALKKI s'est intéressée à la manière dont l'expérience de l'exil participe à la construction de l'identité nationale parmi deux groupes de réfugiés hutus vivant dans des milieux différents en Tanzanie. Alors qu'un groupe vit dans un camp de réfugiés relativement isolé, l'autre vit dans la périphérie d'un centre urbain au bord du lac Tanganyika. L'auteure montre que les deux contextes spatiaux créent des façons distinctes de traiter les questions d'identité, d'histoire et d'appartenance nationale. Alors que les réfugiés du camp isolé se considèrent comme une nation en exil, les réfugiés urbains ne construisent pas une identité collective aussi distincte. Ils refusent de se définir collectivement en tant que « réfugiés hutus ». MALKKI souligne que la posture des réfugiés urbains déstabilisent l'ordre national des choses et défient les essentialismes culturels et nationaux: « *Theirs were creolised, rhizomatic identities – changing and situational rather than essential and moral* » (MALKKI 1992 : 36). Les propos précités des étudiantes et étudiants permettent de nuancer la vision dichotomique de MALKKI. En raison de la pérennisation de l'encampement, les identités créolisées et rhizomiques dont fait part l'auteure valent également pour les populations de réfugiés vivant dans les camps. À cet égard, Emile, qui se considère patriotique, me dit :

« *In term of culture, my consideration is I am almost Rwandan in culture because I grew up here in this country but I am somehow nationalist. I am from Congo. That's why I always know of what is going on there in Congo, because I am a future parent, a future father of my children, I should have things that I will tell my children. So that's why...but currently I am much Rwandan in terms of culture* ».

Que l'on se sente Congolais et Rwandais, que l'on souhaite rentrer au Congo ou vivre au Rwanda « à la congolaise » les discours des dafistes peuvent se comprendre comme la revendication d'un droit à une citoyenneté « [...] *spatiotemporally deferred: it is elsewhere, probably in DRC or in a country of resettlement* » (FRESIA & VON KÄNEL 2016 : 15), dont les mobilisations patriotiques menées au sein des camps sont les connecteurs.

12.3 Faiseurs de commémorations

BFF a également été fondée afin de sensibiliser les jeunes générations sur la complexité de l'histoire politique de la RDC, afin de comprendre les raisons qui ont poussé des milliers de personnes à fuir le Congo. Jonas m'a confié que : « *if we want to respect ourselves and others to respect refugees, it is important not to forget the history of our community and where we come from* ». Cette posture se manifeste à travers l'organisation par les dafistes de commémorations des deux massacres de Tutsis congolais, qui ont fortement marqué l'histoire respective des Banyarwanda et des Banyamulenge. En tant que porte-parole d'une mémoire collective, les dafistes ont rendu officiel la commémoration de ces deux événements, comme en témoigne le propos ci-dessous :

« *Because us as students from those different camps, from different regions and tribes, because in DRC there are many tribes. Then DAFI students, we are a mixture, everyone is included and you have to commemorate for those refugees from all different part so that we share our strength, it means on for commemoration of those from Masisi who died at Matamulenge we usually on the 25th of May and from Katumba on the 13th of August. As students we have to put our strength so that we can meet during those different commemorations. It is the students at University that had first the idea to commemorate the other refugees* » – Jonas.

L'événement doit être pensé comme une construction sociale. Ce qui fait d'un fait quelconque un événement, c'est sa capacité signifiante pour un individu ou un collectif, son moyen de (re)définir l'ensemble des rapports au monde. L'événement est une « *rupture d'intelligibilité* » (BENSA & FASSIN 2002 : 14), un espace-temps qui permet « *de penser le changement* » (MORIN 1968 : 4), et sur lequel se créent de nouveaux registres d'appartenance. Dit autrement, BENSA et FASSIN rappellent que « *le changement de rythme qu'impose l'événement marque une nouvelle temporalité, qui altère les rapports au passé et à l'avenir. A partir de cette coupure, le champ de la mémoire et celui du possible sont rouverts par référence à de nouveaux principes d'intelligibilité* » (2002 : 6). À cet égard, les commémorations sont un moment où la mémoire collective des réfugiés congolais rwandophones est cristallisée, un temps à partir duquel elle est modelée par les acteurs, qui produisent des discours sur l'expérience collective et en fabriquent le sens.

Ces événements sont importants pas seulement pour comprendre le passé, mais l'avenir également. Par exemple, Gentile a rapporté que l'un des but de ces événements commémoratifs est : « *to remember what happened and those that died and and to discuss what we can do and how we can prevent next events like that, also for culture, I can also say that we do it for the culture* ». Ces propos démontrent qu'à travers la commémoration de ces événements les « faiseurs de mémoires » espèrent transmettre, aux jeunes générations spécifiquement, un savoir critique dont elles auront besoin « *to construct a better state upon return* » (FRESIA & VON KÄNEL 2016 : 12). Cet exemple témoigne également de la volonté des « faiseurs de mémoires » d'intégrer les camps de réfugiés au sein d'un ordre national (*ibid.*: 19).

Ce chapitre démontre une fois de plus que le programme DAFI participe à la création d'une élite politisée qui à son tour politise les camps de réfugiés en participant à des projets de transformations politiques et sociales, selon ses propres valeurs et univers de sens. Par ce fait, les « faiseurs de mémoires » cristallisent l'un des idéaux que la plupart des dafistes projette dans la figure du rôle modèle : celui d'être un « bon citoyen ». Ainsi, en tant que futurs nationaux ou potentiels leaders de la RDC, les « faiseurs de mémoires » investissent les camps de réfugiés afin de se préparer ainsi que les générations futures à endosser une citoyenneté au moment où la période d'encampement prendra fin (FRESIA & VON KÄNEL 2016).

Parmi les trois figures socio-anthropologiques qui composent la figure du rôle modèle que je propose, celle des « faiseurs de mémoires » est sans doute la figure considérée comme la plus dérangeante vis-à-vis des acteurs institutionnels et ce, parce qu'elle ne correspond pas à l'idéal dépolitisé que le HCR projette sur les dafistes en tant que rôles modèles et futurs leaders de la RDC.

« *De réfugié à rôle modèle* » – **une fabrique plurielle.**

13. CONCLUSION

Nous voici donc arrivés au terme de cette année académique. Un moment significatif puisqu'il indique qu'il est temps de mettre un point final à ce travail et qu'il marque la fin de l'aventure estudiantine dans laquelle Emile, Gisèle, Gentille, Jonas, Mandela, Olivier, Passy, Espérance, Patrick, Betty, Danny, Joy, Jackson, Aimable, Ferguson, Didier et Hélène se sont embarqués. Cette année ayant été la dernière de leur cursus de Bachelor, mes interlocutrices et interlocuteurs gradueront dans quelques semaines, à la fin du mois de juin.

En me focalisant sur l'émergence d'une élite intellectuelle au sein des camps, ce mémoire a voulu mettre en exergue que les logiques de gouvernance humanitaire à l'œuvre ne se contentent pas de « nourrir, soigner et loger » les populations de réfugiés, mais s'imbriquent également dans de multiples projets de transformation sociale et politique.

Plus précisément, je me suis penchée sur la figure du rôle modèle au sein de laquelle cette élite, appréhendée dans l'imaginaire humanitaire comme la figure de réussite sociale par excellence, est projetée par les acteurs institutionnels. La majeure partie de ce travail s'est axé sur la façon dont la figure de rôle modèle est mobilisée, négociée et mise en acte par les étudiantes et les étudiants. S'intéresser à cette figure s'est avéré être une manière originale de saisir les différents idéaux de communautés et d'ordres politiques auxquels les organisations, les ONGs et les dafistes aspirent – dans le but de trouver des solutions à l'encampement.

La présentation de trois parcours biographiques en guise d'introduction a souligné que le modelage des jeunes réfugiés en sujets politiques idéaux prend forme au sein de logiques de socialisation antérieures à l'attribution des bourses DAFI. En particulier, les clubs de jeunesse, dont la plupart de mes interlocuteurs et interlocutrices ont fait partie durant leur scolarité, ont été présentés comme des lieux privilégiés où s'opère une première sélection de la future élite intellectuelle.

La description du processus d'attribution des bourses et des critères de sélection a mis en exergue l'idéologie participative, basée sur un modèle libéral et démocratique de gouvernementalité (TURNER 2010), qui sous-tend le programme DAFI. Cette section a permis de définir les contours de l'idéal projeté dans la figure du rôle modèle par le programme DAFI : cette élite intellectuelle incarne la figure universelle idéalisée du réfugié à travers laquelle un idéal de communauté des-historicisée et apolitique est projeté.

L'analyse de ce travail s'est construite de manière chronologique en ayant pour trame le calendrier académique de l'Université du Rwanda. Cette structure analytique m'a semblé être appropriée pour saisir la façon dont la figure de l'« intellectuel » est continuellement mobilisée et négociée par les étudiantes et les étudiants selon les rapports sociaux qu'ils construisent au sein du tissu de la sphère humanitaire ou celui du monde universitaire.

La rentrée universitaire au mois d'octobre a été une occasion de saisir les différents rapports que cette élite construit au statut de réfugié, lorsqu'elle se trouvent sur le campus de l'Université. Afin d'atténuer certaines des discriminations auxquelles ils se heurtent au quotidien, la figure de réussite de l'intellectuel est endossée afin de dissimuler l'identité de réfugié. Ces réflexions mettent en lumière que les étudiantes et les étudiants DAFI sont constamment amenés à se construire et à négocier leur place d'élite au sein des contraintes imposées par un ordre national des choses. Néanmoins, afin de se démarquer de toutes approches domino-centristes, ces paragraphes ont été enrichis par la description des stratégies mises en place par les actrices et acteurs.

Par ailleurs, le chapitre sur le Club DAFI, pensé comme un espace interstitiel, a mis en exergue le caractère fluide et nuancé de la figure de l'« intellectuel ». Si endosser cette figure est une manière d'invisibiliser le statut de réfugié sur le campus, lorsqu'il est lié au tissu de la sphère humanitaire, le Club DAFI devient un lieu où la figure de l'« intellectuel » est investie et l'identité de réfugié affirmée : le rôle modèle est endossé. Sachant que les idéaux projetés dans la figure du rôle modèle par les dafistes ne sont pas forcément valorisés par les acteurs institutionnels, le Club DAFI devient dès lors l'arène par excellence où la figure du rôle modèle est négociée. « Faiseurs de morales », « faiseurs de solutions » et « faiseurs de mémoires » sont trois figures socio-anthropologiques qui dévoilent diverses manières avec lesquelles les dafistes investissent la figure du rôle modèle au sein des camps.

Le champ d'action des « faiseurs de morales » s'inscrit dans une double dialectique : d'une part ils sont mobilisés par le HCR et ADRA pour performer dans l'espace public la figure idéalisée du réfugié, fondée sur les principes humanitaires des droits de l'Homme, de l'enfant, de l'égalité des genres. De l'autre, les protagonistes de ce travail s'investissent de leur côté afin de faire respecter cet ordre moral. Par conséquent, l'engagement communautaire des « faiseurs de morales » participe à modeler l'idéal de communauté que le HCR projette au sein des camps. Si les « faiseurs de solutions » veillent également à ce que les principes humanitaires précités soient respectés au sein des camps, leur champ d'action diffère des « faiseurs de morales ». En effet, les « faiseurs de solutions » n'hésitent pas à critiquer certaines des logiques de gouvernance à l'œuvre dans les camps (e.g. travail bénévole à moindre coup qui est valorisé par le HCR et les ONGs) ou à s'immiscer dans les failles du système humanitaire (création de *Hope School*). Ces actions déstabilisent l'idéal de communauté que les acteurs institutionnels projettent dans les camps de réfugiés. Les « faiseurs de mémoires », quant à eux, s'occupent de réincorporer (FRESIA & VON KÄNEL 2016) des camps de réfugiés au sein d'un ordre national historicisé – à travers la mise en place d'activités dites patriotiques. En ce sens, les « faiseurs de mémoires » déstabilisent l'idéal projeté par les acteurs humanitaires dans la figure de rôle modèle et par conséquent l'idéal politique de communauté apolitisée et deshistoricisée.

Ces trois figures socio-anthropologiques présentent trois types d'investissements communautaires participatifs à travers lesquels les protagonistes de ce travail s'impliquent. Si elles ont été présentées séparément et s'inscrivent au sein d'ordres politiques différents, il a néanmoins été suggéré qu'elles s'entrecoupent. Les idéaux projetés par les étudiantes et les étudiants dans la figure du rôle modèle ne sont pas figés, mais se déplacent en fonction des contextes.

La participation communautaire, l'injonction participative, le prisme participatif, l'idéologie participative sont des termes qui sont apparus au fil de ce travail, constituant ainsi un fil rouge. Ce travail a tenté de démontrer que munir les camps de réfugiés de rôles modèles est une façon pour les acteurs institutionnels de se munir de « technocrates » afin de mener à bien leur projet politique de communauté idéale. Néanmoins, la « fabrication » des rôles modèles est plurielle. Et les dafistes n'« obéissent » pas strictement aux rôles et aux attentes envisagés par les organisations humanitaires. À cet égard, les trois figures socio-anthropologiques précitées mettent en exergue que le programme DAFI participe à la fabrication d'une élite intellectuelle qui, à son tour, en endossant la figure du rôle modèle, politise les camps de réfugiés selon diverses rationalités et subjectivités.

Ce mémoire s'est penché sur un phénomène social encore peu étudié : l'accès à l'enseignement supérieur au sein d'un contexte de déplacements forcés et prolongés et l'émergence d'une élite intellectuelle. En reliant plusieurs domaines rarement combinés : les *forced migration studies*, la sociologie de l'éducation et la sociologie des élites ce travail a cherché à nourrir les réflexions sur les logiques de gouvernances à l'œuvre dans les camps de réfugiés. La création d'une élite fortement politisée, au sein de laquelle le programme DAFI participe, démontre que les camps de réfugiés ne sont pas des espaces où un pouvoir unique (celui des institutions) est appliqué, mais des espaces définis par une multitude de pouvoirs éclatés. Par ailleurs, ce travail a voulu mettre l'accent sur le fait que les interstices au sein desquels les populations de réfugiés évoluent sont producteurs de contraintes. L'approche proposée dans ce travail permet d'aborder les camps de réfugiés comme des lieux où le capital social peut non seulement survivre mais prospérer.

À l'occasion du discours d'ouverture du colloque international *Un paysage global de camps*, organisé à Paris en octobre 2014, l'anthropologue Michel Agier a rappelé que les processus sociaux et politiques, dont les camps sont tour à tour révélateurs et moteurs, nous disent quelque chose du monde à venir.

« De réfugié à rôle modèle » – une fabrique plurielle.



14. BIBLIOGRAPHIE

ABBINK Jon, SALVERDA Tijo (dir)

2013. *The Anthropology of Elites: Power, Culture, and the Complexities of Distinction*. New York: Palgrave Macmillan.

ABELES Marc

1995. "Pour une anthropologie des institutions". *L'Homme* 35(135), p.65-85.

AGIER Michel

2008. *Gérer les indésirables : Des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*, Paris: Flammarion.

ANDREWS Molly

2008. *Doing narrative research*. Los Angeles: Sage Publications.

BANEGAS Richard, WARNIER Jean-Pierre

2001. "Nouvelles figures de la réussite et du pouvoir". *Politique africaine* 2 (82), p. 5-23.

BANKI Susan, LANG Hazel

2007. *Planning for the Future: The Impact of Resettlement on the Remaining Camp Population*. Bangkok: Committee for Coordination of Services to Displaced Persons in Thailand (CCSDPT).

BARTH Frederik

1969. *Ethnic groups and boundaries; the social organization of culture difference*. London: Allen & Unwin.

BASH Leslie

2005. "Identity, boundary and schooling: perspectives on the experiences and perceptions of refugee children". *Intercultural Education* 16(4), p.351-366.

BAUDELLOT Christian, LECLERQ François (dir.)

2005. Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF [Programme incitatif de recherche en éducation et formation (France)]. Paris : La Documentation française. 365 p.

BEAUD Stéphane, WEBER Florence

2010. *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.

BECKER Howard

1985. *Outsiders. Etudes sociologiques de la déviance*. Paris: ed. A.-M. Métailié. [1e éd. 1963]

BENSA Alban, FASSIN Eric

2002. « Les sciences sociales face à l'événement ». *Terrain* 38, p. 5-20.

BERGER Peter , LUCKMANN Thomas

1966. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.

BERGSON Henri

1965. *Matière et mémoire*. Paris: Presses Universitaire de France.

BHABHA Homi

1997. *L'autre question: stereotype, discrimination et discours du colonialisme, Les Lieux de la culture*. Paris: Payot.

BIRESCHENK Thomas

2014. "From the Anthropology of Development to the Anthropology of Global Social Engineering". *Zeitschrift für Ethnologie* 139(1), p.73-98.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude

1984. *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit. [1e éd. 1964]

BOURGOUIN France

2013. "Money Relations, Ideology, and the Formation of a Cosmopolitan Elite at the Frontier of Transnational Capitalism", in : ABBINK Jon, SALVERDA Tijo (dir), *The Anthropology of Elites: Power, Culture, and the Complexities of Distinction*, p.207-226. New York: Palgrave Macmillan.

BRAECKMAN Colette

2014. *Rwanda, Mille collines, mille douleurs. Nevicata*: L'âme des peuples.

Braud Michel

2004. "L'intime du journal: présence et altérité à soi", in: A. Montandon, *De soi à soi: L'écriture comme autohospitalité*, p. 241-250. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.

CANDAU Joël

1996. *Anthropologie de la mémoire*. Paris: Presses Universitaires de France.

CHAXEL Sophie, FIORELLI Cécile, MOITY-MAIZI Pascale

2014. "Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action". *Revue ¿ Interrogations ?* [En ligne] no 17. <http://www.revue-interrogations.org/Les-recits-de-vie-outils-pour-la>. [Consulté le 27.12.2014]

CHELPI-DEN-HAMER Magali

2010. " Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? Le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire (1992-2007)". *Autrepart* 2 (54), p. 43-63.

CHELPI-DEN-HAMER Magali, FRESIA Marion, LANOUE Marion

2010. "Éducation et conflit. Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. Introduction". *Autrepart* 54, p. 3-22.

CHRETIEN Jean-Pierre

2004. "Dimension Historique de la question identitaire dans la région des grands lacs: En quête d'un équilibre moderne". *Regards Croisés* 12, p.9-20 .

2005. La région des Grands Lacs. Entretien par Barbara Vignaux. [En ligne] <https://www.diploweb.com/forum/afriquegrandslacs.htm> [Consulté le 13.05.2017]

COENEN Jacques

2005. « Heurs et malheurs du concept de rôle ». *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne] no XLIII-132. <http://ress.revues.org/328> ; DOI : 10.4000/ress.328. [Consulté le 15.02.2017]

COLSON Marie-Laure

1996. Le Zaïre et le Rwanda au bord du conflit. Journal la Libération du 11 octobre 1996. http://www.liberation.fr/planete/1996/10/11/le-zaire-et-le-rwanda-au-bord-du-conflit_184382 [Consulté le 12.06.2017]

CORCUFF Philippe

1995. *Les nouvelles sociologies*. Paris : Nathan.

DARTIGUES Laurent

2014. "Une généalogie de l'intellectuel spécifique". *Astérior* [En ligne] no12. <http://asterion.revues.org/2560>. [Consulté le 12.04.2017]

DE CERTEAU Michel

1980. *L'invention du quotidien-1 : Les arts de faire*. Paris: UGE.

DIOUF Mamadou

1993. "Les intellectuels africains face à l'entreprise démocratique : entre citoyenneté et expertise". *Politiques Africaines* 51, p.33-47.

DODDS Tony, INQUAI Solomon

1983. *Education in Exile: the Educational Needs of Refugees*. Cambridge: International Extension College.

DORAÏ Kamel

2008. "Du camp à la ville. Migrations, mobilités et pratiques spatiales dans les camps de réfugiés palestiniens au Liban". Asylon(s), réseau scientifique TERRA (Travaux, Etudes, Recherches sur les Réfugiés et l'Asile).

DRYDEN-PETERSON Sarah

2011. "The Politics of Higher Education for Refugees in a Global Movement for Basic Education". *Refuge* 27(2), p. 10-18.

DRYDEN-PETERSON Sarah, WENONA Giles

2011. "Higher Education for Refugees". *Refuge* 27(2), p. 3-9.

EL JACK Amani

2011. "Education is My mother and Father: The Invisible Women of Sudan". *Refuge* 27(2), p. 19-29.

EPSTEIN Andrew

2012. *Maps Of Desire: Refugee children, schooling, and contemporary Dinka pastoralism in South Sudan*. University of Wisconsin-Madison.

EYEBIYI Elieth

2010. "Serge Paugam, *L'enquête sociologique*". *Lectures* [En ligne] <http://lectures.revues.org/1055>. [Consulté le 03.06.2017].

EPSTEIN Andrew

2012. "Maps of Desire: Refugee Children, Schooling, and Contemporary Dinka Pastoralism in South Sudan". University of Wisconsin-Madison, Doctor of Philosophy (Educational Policy Studies).

FAOUBAR Mohamed

2015. "Inégalités et pluralité de l'action chez Bernard Lahire". *Sociologies* [En ligne] <http://sociologies.revues.org/5152>. [Consulté le 21.01.2017].

FASSIN Didier

1999, « Santé et immigration. Les vérités politiques du corps », *Cahiers de l'Urmis* [En ligne] no 5. <http://urmis.revues.org/351>. [Consulté le 13.06.2016].

2001. "Une double peine. La condition sociale des immigrés malades du sida". *L'Homme* 4(160), p. 137-162.

FRESIA Marion

2009. *Les Mauritanien réfugiés au Sénégal une anthropologie critique de l'asile et de l'aide humanitaire*. Paris : l'Harmattan.

FRESIA Marion, VON KÄNEL Andreas

2016. "Beyond Space of Exception? Reflections on the Camp through the Prism of Refugee Schools". *Journal of Refugee Studies* 29(2), p.1-23.

GARFINKEL Harold

1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

GHASARIAN Christian

2002. *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.

GIDDENS Anthony

1984. *The constitution of society : outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.

GLASER Barney, STRAUSS Anselm

1971. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.[1e éd. 1967]

GOFFMAN Erving

1973. *La Mise en scène de la vie quotidienne. 1. La Présentation de soi*. Paris: Minuit « Le sens commun ». [1e éd. 1956].

GOULEMOT Jean-Marie,

« Intellectuel ». *Encyclopædia Universalis* [En ligne] <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/intellectuel/>. [Consulté le 10.04.2017]

HALBWACHS Maurice

1997. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel.

HILL COLLINS Patricia

1991. *Black Feminist Thought : Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York : Routledge.

KAABEER Naila

1999. "Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment". *Development and Change* 30, p.434-464.

KAISER Wolfgang

2004. "Pratiques du secret". *Rives nord-méditerranéennes* 17, p.7-10.

HALL Stuart

1990. "Cultural identity and diaspora", in: J. Rutherford (dir), *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart.

KNUDSEN John

1991. "Therapeutic Strategies and Strategies for Refugee coping". *Journal of Refugee Studies* 4(1), p. 21-38.

KÜNG Myriam

2013. Vie normale au Rwanda :Reconstruction de la vie quotidienne au campus de l'Université Nationale à partir du restaurant des étudiants. [Non publié] (Mémoire de Master en études africaines, Université de Bâle).

LAHIRE Bernard

1998. *L'Homme pluriel: les resorts de l'action*. Paris: Nathan.

LALLIER Christian

2009. *Pour une anthropologie filmée des relations sociales*. Paris: Editions des Archives contemporaines.

LAROUSSE

2013. « Rôle modèle », in: *Dictionnaire Français, Larousse*.

LAVOREL Marie

2014. Patrimonialiser les mémoires sensibles. Héritage culturel et muséologie. Université d'Avignon. [Non publié].

LEBEAU Yann

2006. "Les Universités, espaces de médiation du global au local". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 5, P. 7-14.

LEFRESNE Florence

2006. "À propos de : « Les effets de l'éducation »". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 5, p. 325-331.

LEMIEUX Cyril

2010. "Problématiser", in: Serge Paugam (dir.), *L'enquête sociologique*. p. 27-51. Paris: PUF.

LINTON Ralph

1949. *Cultural Background of Personality*. London : Routledge & Kegan Paul. [1e éd. 1945]

MALKKI Liisa

1995. *Purity and Exile: Violence, Memory, and National Cosmology among Hutu Refugees in Tanzania*. Chicago: University of Chicago Press.

1992. "National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity among Scholars and Refugees". *Cultural Anthropology* 7(1), p. 24-44.

MATHIEU Paul, TSONGO Mafikiri

1998. "Guerres paysannes au Nord-Kivu (République démocratique du Congo), 1937-1994". *Cahiers d'études africaines* 38 (150-152), p. 385-416.

MEAD Herbert

1934. *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

MICHELAT Guy

1975. "Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie". *Revue Française de Sociologie* 16(2), p. 229-247.

MONTANINI Marta

2013. "Supporting Tertiary Education, Enhancing Economic Development. Strategies for effective higher education funding in Sub-Saharan Africa". *Istituto per Gli Studi Di Politica Internazionale* 49, p. 1-39

MORIN Edgar

1968. "Pour une sociologie de la crise". *Communications* 12, p. 2-17.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre

1993. "Le développement comme champ politique local". *Bulletin de l'APAD* [En ligne] no 6. <http://apad.revues.org/2473>. [Consulté le 27.12.2014]

1994. "La politique du terrain". *Enquête* [En ligne] no 1. <http://enquete.revues.org/263>. [Consulté le 14.12.2016]

2003. *L'enquête socio-anthropologique de terrain: synthèse méthodologique et recommandations à l'usage des étudiants*. Etudes et Travaux n°13. Niamey : Laboratoire d'études et recherches sur les dynamiques sociales et le développement local (LASDEL).

2001. "Les trois approches en anthropologie du développement". *Revue Tiers-Monde* 168(42), p. 729-754.

2008. "À la recherche des normes pratiques de la gouvernance réelle en Afrique". APP Discussion Paper [En ligne]

<http://www.institutions-africa.org/filestream/20090109-discussion-paper-5-la-recherche-des-norms-pratiques-de-la-gouvernance-r-elle-en-afrique-jean-pierre-olivier-de-sardan-d-c-2008>

[Consulté le 03.04.2017]

2013. *La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

O'REILLY Karen

2005. *Ethnographic Methods*. Londres & New York: Routledge.

PARSONS Talcott

1951. *The Social System*. Glencoe IL : The Free Press.

PETIT ROBERT .

2011. « élite », in: *Dictionnaire Français*, Petit Robert.

PETITAT André

1998. *Secret et formes sociales*, Paris, PUF.

POLLACK Michel

1990. *L'Expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*. Paris, Métailié.

POURTIER Roland

1999. "La Guerre des Grands Lacs". *Cahiers français* 290, p. 1-16.

2009. "Le Kivu dans la guerre : acteurs et enjeux". *EchoGéo* [En ligne]. <http://echogeo.revues.org/10793> ; DOI : 10.4000/echogeo.10793. [Consulté le 30.09.2016]

PROVINI Olivier

2016. "La circulation des réformes universitaires en Afrique de l'Est. Logiques de convergences et tendances aux divergences". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 15, p.281-307.

PUIG Nicolas

2012. "Ville intimes : expériences urbaines des réfugiés palestiniens au Liban", in: K. Doraï et Nicolas Puig, *L'urbanité des marges: Migrants relégués dans les villes du Proche-Orient*, p. 235-256. Paris: Téraèdre.

PUIG Nicolas, DORAÏ Kamel (dir)

2012. "Insertions urbaines et espaces relationnels des migrants et réfugiés au Proche-Orient", in: K. Doraï et Nicolas Puig, *L'urbanité des marges: Migrants relégués dans les villes du Proche-Orient*, p.11-25. Paris: Téraèdre.

RICOEUR Paul

2000. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.

ROCHEBLAVE-SPENLÉ Anne.

"Rôles et status sociaux". *Encyclopædia Universalis* [En ligne]

<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/roles-et-statuts-sociaux/>. [Consulté le 10.04.2017]

ROVENTA-FRUMUSANI Daniela

2006. *Concepts fondamentaux pour les études genres*. Paris : Editions des archives contemporaines.

RUSAMIRA Étienne Rusamira

2003. "La dynamique des conflits ethniques au Nord-Kivu : une réflexion prospective" *Afrique contemporaine* 3 (207), p. 147-163.

SCHERER Sébastien

1985. "L'entrepreneur moral atypique". *Déviance et société* 9(3), p. 267-289.

SHABANEH GHASSAN

2012. "Education and Identity : The role of UNRWA's Education Programmes in the reconstruction of Palestinian Nationalism". *Journal of Refugee Studies* 25, p. 491-513.

SINCLAIR Margaret

2001. "Education in Emergencies", in: Crisp J., Talbot C. and Cipollone D.B. (dir), *Learning For a Future: Refugee Education in Developing Countries*. p.1–83. Geneva: UNHCR.

SNEL Erick, STARING Richard

2001. "Poverty, migration, and coping strategies: an introduction". *Focaal - European Journal of Anthropology* 38, p. 7-22.

TURNER Simon

2006. "Negotiating Authority between UNHCR and 'The People'". *Development and Change* 37(4), p.759–778.

2010. *Politics of Innocence: Hutu Identity, Conflict and Camp Life*. Oxford: Berghahn Books.

UNHCR (HCR)

2007. The Albert Einstein German Academic Refugee Initiative Fund (DAFI). Geneva: UNHCR, <http://www.ofadec.org/CRITERES-DAFI.pdf>.

UNHCR (HCR)

2007. *UNHCR Education guidelines 2007*. Geneva : UNHCR.

UNHCR (HCR)

2009. *DAFI Policy and Guidelines for DAFI Scholarship Projects 4th Edition*. UNHCR: Geneva.

UNHCR (HCR)

2010a. "Report on the Enrolment Rates to Primary and Secondary Education in UNHCR Operations" (Geneva: UNHCR Department of International Protection).

UNHCR (HCR)

2010b. *UNHCR Education Strategy 2010–2012*. Geneva: UNHCR.

UNHCR (HCR)

2012. *UNHCR Education Strategy 2012–2016*. Geneva: UNHCR.

UNHCR (HCR)

2014. DAFI 2014 Annual Report. Geneva: UNHCR

UNHCR (HCR)

2016. *UNHCR's presence in Rwanda*. <http://www.unhcr.org/rw/66-overview-2.html>. [Consulté le 30.05.2017].

UNHCR (HCR)

(n.d). *UNHCR DAFI Scholarship*. <http://www.unhcr.org/pages/49e4a2dd6.html>. [Consulté le 18.11.2014].

UNESCO

1998. "Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XX^e siècle : vision et actions". Paris : UNESCO

VLASSENROOT Koen, HUGGINS Chris

2005. "Land, migration and conflict in eastern DRC", in *From the Ground Up: Land Rights, Conflict*, p. 115-193

WATERS Tony, LeBLANC Kim.

2005. "Refugees and education : Mass Public Schooling without a Nation-State". *Comparative Education Review* 49(2), p.129-147.

WRIGHT Laura-Ashley, PLASTERER Robyn

2010. "Beyond Basic Education: Exploring Opportunities for Higher Learning in Kenyan Camps". *Refugee* 27(2), p.42-56.

ZEUS Barbara

2011. "Exploring Barriers to Higher Education in Protracted Refugee Situations: The Case of Burmese Refugees in Thailand". *Journal of Refugee Studies* 24(2), p. 256-276.